

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Instytut Językoznawstwa

Katedra Językoznawstwa Romańskiego

Rozprawa doktorska

Leticia López Martínez

La doble subtitulación de la herramienta *Language Learning with Netflix* y sus efectos en la adquisición y comprensión del léxico en contexto en estudiantes polacos de ELE

Promotor: dr hab. Janusz Bień

Promotor pomocniczy: dr Tomasz Niestorowicz

Lublin 2022

ÍNDICE

ÍNDICE	3
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	14
1.1. Aprendizaje de segundas lenguas: pasado, evolución y presente	14
1.1.1. El aprendizaje de segundas lenguas en el siglo XXI: MCER y actualidad	16
1.2. Historia y evolución de la enseñanza de español como lengua extranjera	18
1.2.1. El español en el mundo en la actualidad	18
1.2.2. El español en Polonia: origen y actualidad	19
1.2.3. El español en la Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II	22
1.3. La enseñanza y aprendizaje del léxico	23
1.3.1. El tratamiento del léxico desde 1930 hasta la actualidad	23
1.3.2. El proceso del conocimiento léxico	26
1.3.3. Análisis de una propuesta actual acerca de la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE	31
CAPÍTULO 2: ESTADO DE LA CUESTIÓN	35
2.1. Análisis de las necesidades del alumnado polaco de ELE del siglo XXI	35
2.1.2. El material audiovisual como herramienta didáctica en la clase de ELE	46
2.1.3. Plataformas streaming: Netflix y HBO GO	48
2.2. La subtitulación como herramienta en la enseñanza de idiomas: tipos de subtítulos	50
2.2.1. Análisis de estudios sobre la subtitulación y el aprendizaje de idiomas	53
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	60
3.1. Hipótesis y preguntas	60
3.2. La herramienta: Language Learning with Netflix. La doble subtitulación y su aplicación a la enseñanza de idiomas	61
3.2.1. Language Learning with Netflix: manual de uso	63
3.3. Características de los informantes y contexto	65
3.4. Diseño del estudio y metodología empleada	67
3.4.1. Instrumentos y herramientas	68
3.4.2. El material	69
3.4.3. Los instrumentos de recogida de datos	70
3.4.4. Procedimiento: fase 1. Planificación del proceso de diseño e	

implementación de un dispositivo de evaluación. Los doce pasos de Downing	70
3.4.4.1. Plan general	71
3.4.4.2. Definición de los contenidos y desarrollo de los ítems	72
3.4.4.3. Especificaciones	77
3.4.4.4. Diseño y configuración de la prueba o dispositivo	78
3.4.4.5. Producción y administración de las pruebas	80
3.4.4.6. Corrección y puntuación	80
3.4.4.7. Difusión de resultados	81
3.4.4.8. Archivo de ítems	81
3.4.4.9. Informe técnico sobre la prueba	81
3.4.5. Procedimiento: fase 2. Validación de los cuestionarios	81
3.4.5.1. Validación interna	81
3.4.5.2. Validación por juicio de expertos	84
3.4.6. Procedimiento: fase 3. Revisión y edición de los cuestionarios	95
3.4.7. Procedimiento: fase 4. Ejecución de la parte experimental	95
3.4.7.1. Paso 1: Cuestionario previsionado.	97
3.4.7.2. Paso 2: visionado	97
3.4.7.2.1. Directrices durante el experimento para el grupo con instrucciones de LLN.	97
3.4.7.2.2. Directrices durante el experimento para el grupo sin instrucciones de LLN.	99
3.4.7.3. Paso 3: Cuestionario postvisionado 1 y postvisionado 2	99
3.4.8. Limitaciones	99
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE RESULTADOS	102
4.1. Hipótesis 1: resultados obtenidos y discusión	102
4.2. Hipótesis 2: resultados obtenidos y discusión	104
4.3. Hipótesis 3: resultados obtenidos y discusión	106
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	130
5.1. Conclusiones finales	130
5.2. Perspectivas de investigaciones futuras	134
BIBLIOGRAFÍA	136
ANEXOS	144
LISTADO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS	144
ÍNDICE DE ANEXOS	145
Cuestionario del estudio Métodos, necesidades y herramientas de los estudiantes polacos de ELE del siglo XXI	146
Listado de herramientas y descripción	148
Cuestionario de mejoras prueba piloto	149
Test de nivel pre estudio	150
Correo validación externa	154
Instrucciones cuestionario validación externa	155

Modelo cuestionario validación externa	156
Comentarios de los expertos	157
Subtitulación episodio 1x01 de La casa de papel	160
Cuestionario previo datos de los informantes	186
Correo informativo con instrucciones previas al experimento y capturas de pantalla en español, polaco e inglés	187
Correo información características del experimento en español, polaco e inglés	191
Tablas de intervalos de subtitulado con términos destacados. Diciembre 2021	194
Directrices durante el experimento para el grupo con instrucciones de LLN en español, polaco e inglés	199
Directrices durante el experimento para el grupo sin instrucciones de LLN en español, polaco e inglés	205
Cuestionario previsualizado y postvisualizado 1	207
Cuestionario postvisualizado 2	209
RESUMEN	210
<i>STRESZCZENIE</i>	214
<i>SUMMARY</i>	218

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quisiera transmitir mi agradecimiento a los directores de este trabajo, Janusz Bień y Tomasz Niestorowicz. Janusz, gracias por creer en mí desde el principio, por animarme e impulsarme a descubrir el apasionante mundo de la investigación. Tomasz, gracias por guiarme en el campo de la didáctica y siempre ser un apoyo en los momentos de más dudas. A los dos, gracias por la orientación, la paciencia, la comprensión y, sobre todo, la entrega.

En segundo lugar, quiero dar gracias por su colaboración a todos los alumnos que, desinteresadamente, participaron en este experimento, al igual que los expertos que intervinieron en la validación de los cuestionarios de esta tesis. En especial, a Ernesto Puertas, Nitzia Tudela y Sandra Guerrero. Y, aunque suene raro, gracias a la pandemia de la COVID-19 por darme el tiempo de concentración que necesitaba para escribir este trabajo.

Además, quiero agradecer a Pilar Aguado porque, gracias a esa recuperación de Lengua Inglesa IV en mi cuarto año de Estudios Ingleses, estoy aquí hoy en día, 8 años después, escribiendo los agradecimientos de mi Tesis Doctoral en ParZona (Lublin). Nunca se sabe hacia donde un examen suspenso te puede llevar.

También a mis amigas y amigos. Gracias por aceptar tantos noes a planes durante meses y, a pesar de eso, seguir ahí. Gracias a Anna y Monika. A Raquel, M^a Eulalia y M^a Cruz, por ser únicas, por no dejar que las experiencias nos cambien, por compartir siempre esos valores que nos unen, por no soltarme nunca. A mis *raneras*, por estos 30 años haciéndome sentir en casa cada ratito juntas.

A Arantxa y Lorena, por todos los domingos de nuestras vidas, incluso aquellos en los que no estamos juntas a través de mensajes de audio llenos de ánimo y fuerza.

Finalmente, el mayor agradecimiento se lo debo a mi familia: a ti, Celestino, por haberme empujado a donde estoy hoy, por transmitirme tu pasión por la lectura desde una edad temprana y por contagiarme el uso de una correcta ortografía. Y, porque los ánimos que me transmitiste el 7 de julio en un viaje en coche Villamalea-Albacete me han dado la fuerza para esta recta final. María, gracias por luchar por ti y por todos ese 3 de julio de 2021, te admiro y te agradeceré siempre tu valentía y fortaleza; A ti, Ernesto, por ser mi protector y, a la vez, quien siempre me hace ver la realidad desde otra perspectiva; por

compartir tiempo y vivencias a mi lado desde siempre, aun cuando hay 6000 kilómetros que nos separan.

Por último, a Daniel. Primero, gracias por contribuir al desarrollo del análisis de datos del experimento. Soy consciente de que los momentos vividos los últimos meses no han sido nada fáciles, pero tú siempre has sabido sobrellevarlos. Gracias por ser ese pilar fuerte en mi vida que nunca ha dejado que me hunda y que siempre me ayuda a salir a flote. Por creer en mí y en mis proyectos y apoyarme en todo lo que hago haciendo que venza mis inseguridades cuando me rondan la cabeza. Gracias. Dziękuję bardzo.

“Creo que el cine está destinado a revolucionar nuestro sistema educativo y que en unos pocos años sustituirá en gran parte, si no enteramente, el uso de los libros de texto [...]. La educación del futuro, tal como la veo, será llevada a cabo a través del medio del cine [...], donde sería posible obtener una eficacia del cien por cien”

Thomas Edison

“Cuando los alumnos viajan, no llevan consigo gramáticas, sino diccionarios”

Stephen Krashen

“Sin gramática se puede comunicar muy poco, sin vocabulario no se puede comunicar nada”.

David Wilkins

“La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón”

Howard G. Hendricks

“En cuestiones de cultura y de saber, sólo se pierde lo que se guarda; solo se gana lo que se da”

Antonio Machado

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”

Benjamin Franklin

INTRODUCCIÓN

Citando a Krashen y Terrel (1983), afirmamos que cuando los alumnos viajan no llevan consigo gramáticas, sino diccionarios (*apud* Lewis, 1993: 25). La cita, reflejo de la realidad, es una prueba inequívoca de la importancia que tiene el léxico en el proceso de comunicación verbal, ya no solo en lenguas extranjeras, sino también en la lengua materna. Cuando un niño comienza a hablar, no formula oraciones con un sujeto, un verbo y unos complementos, sino que utiliza unidades léxicas simples junto con el lenguaje corporal con el fin de comunicarse. Es decir, tal y como lo hacen nuestros estudiantes, los aprendientes de español como lengua extranjera.

Nuestra lengua, de acuerdo con los datos más recientes recogidos por el Instituto Cervantes en 2021, es hablada a nivel nativo por 493 millones de personas en todo el mundo y aprendida como lengua extranjera por más de 24 millones de personas (Instituto Cervantes, 2021: 15). Es, sin lugar a dudas, un idioma que goza en la actualidad de un interés que cada año va al alza y es por esta razón que, más que nunca, se debe apostar por la investigación en el campo de la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua y crear así una base de datos científicos que puedan servir de apoyo a los futuros docentes y a la creación de materiales.

Centrándonos en el porqué de nuestra línea de investigación, empezaremos hablando del contenido audiovisual y el aprendizaje de lenguas. El aprendizaje de lenguas se ha servido desde hace años del contenido audiovisual y los subtítulos como herramienta de apoyo en el proceso de aprendizaje y muestra de ello son los diferentes estudios que se han llevado a cabo en esta dirección, sobre todo, en lo que se refiere al análisis de la adquisición de lengua inglesa, entre los que destacamos algunos como el de Parlato (1986), que escribió acerca de la mejora de la fluidez en la lectura a través del uso de *closed captions* y Huang (1999), que analizó la influencia de estos mismos subtítulos en la comprensión oral de los estudiantes. También el de Vanderplank (1988), que investigó sobre la influencia de los subtítulos bimodales en la mejora de las destrezas léxicas y el de Garza (1991), que constató la mejora de la comprensión oral usando este recurso en inglés y ruso, o también el de Borrás y Lafayette (1994), que comprobaron si existía una

mejora en la comunicación oral de estudiantes estadounidenses de francés. Estos son solo algunos de ellos, a los que les han seguido muchos más: Gant (1998), Hervás (2001) o Bravo (2010), entre otros. Cabe destacar, en particular, el realizado por Birulés y Soto (2016) en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, uno de los más recientes, que recoge datos acerca de diferentes destrezas de estudiantes universitarios españoles de inglés como lengua extranjera. En relación con la destreza léxica, el objeto de nuestro estudio, su investigación no mostró una mejora relevante en la adquisición del léxico en el post-visionado, algo contrario a su hipótesis inicial, que defendía que, tras el visionado, los resultados en los test de vocabulario serían mejores que los realizados antes del visionado.

Todos estos estudios mencionados analizan la mejora de diferentes destrezas en aprendientes de lengua inglesa y los resultados, en casi todos, son favorables. En palabras de Talaván, quien realizó una revisión de estudios previos acerca de los subtítulos y su aplicación a la enseñanza de lenguas “con la orientación adecuada, los subtítulos (ya sean tradicionales, bimodales, *SpS*¹ o incluso subtítulos inversos) pueden otorgar a los alumnos un apoyo necesario para aprovechar estos recursos adecuadamente, sintiéndose más cómodos y motivados en su proceso de aprendizaje” (2012: 35).

Dentro de esta línea de estudio acerca de contenido audiovisual, subtítulos y aprendizaje de lenguas, la adquisición del léxico ha sido la destreza que más interés nos ha suscitado debido a dos razones fundamentales. La primera de ellas se debe a la falta de estudios en este área: no existe ninguno que analice los efectos de los subtítulos en la adquisición del léxico en aprendientes de español como lengua extranjera y tampoco los efectos de la doble subtitulación en aprendientes polacos de español. La segunda, tiene un carácter más personal y deriva de que, durante nuestra experiencia docente, hemos recibido con asiduidad comentarios de nuestros estudiantes acerca de cómo su vocabulario se incrementaba con el visionado de películas o series de televisión. Es ahí de donde emana nuestro tema principal: el aprendizaje del léxico a través del visionado de contenido audiovisual.

Más tarde y a medida que íbamos indagando en la temática descubrimos que, a finales de 2018 se publicaba una herramienta a modo de extensión para Google Chrome que permitía a los usuarios de la plataforma Netflix disponer de doble subtitulación: en su lengua materna y en la lengua *target*. Fue entonces cuando concretamos nuestra área

¹ Tradicionalmente denominados *Subtítulos para sordos (SpS)*, son aquellos que aparecen en la misma pista que el audio, la L1, y que actúan como un apoyo para personas con deficiencias auditivas de modo que les permiten seguir la pista sonora del material audiovisual.

de estudio centrándonos en investigar si dicha herramienta y su doble subtítulo suponía un antes y después para el aprendizaje léxico de una lengua extranjera, concretamente, el español.

Los desarrolladores de la extensión proponen a los usuarios el uso de un manual que ellos mismos han elaborado y defienden que, si se siguen las pautas establecidas, la mejora del conocimiento lingüístico será significativa. Así, nuestra investigación analiza los efectos del uso de esta herramienta, que permite la doble subtítulo (español-polaco), en la adquisición del léxico en estudiantes polacos de ELE. En otras palabras, el estudio evalúa si existe una diferencia en la mejora en la adquisición del léxico entre un grupo de estudiantes que realiza el visionado haciendo uso del manual de instrucciones mencionado (que recurre a la repetición de escenas) y otro grupo que lo realiza de manera pasiva (un visionado que podemos denominar como tradicional).

Habiendo analizado los estudios anteriormente mencionados y otros, nos planteamos una serie de preguntas que pretendemos responder con nuestra investigación:

1. ¿Son capaces los estudiantes de identificar (tras el visionado) el significado de los términos léxicos que no hayan identificado antes del visionado?
2. ¿Son capaces los estudiantes de utilizar los términos léxicos en contexto tras el visionado?
3. ¿Es la doble subtítulo un recurso útil a la hora de mejorar el conocimiento léxico en la lengua meta?
4. ¿Es la repetición la clave para la adquisición del léxico en la lengua meta?
5. ¿Existe una diferencia en la adquisición del léxico entre hacer visionados activos con el manual de LLN² (que recurre a la repetición de escenas) frente a visionados pasivos?

Partiendo de los resultados de mejora en diferentes destrezas de la lengua meta que muestran la mayoría de los estudios analizados, nos planteamos tres hipótesis. La hipótesis principal defiende una mejor adquisición del léxico por parte de todos los espectadores de la proyección de un video con doble subtítulo (L1 y L2), tanto de forma pasiva como activa (esta última se apoya en la repetición de escenas, siguiendo el manual de uso de la herramienta LLN).

La segunda hipótesis plantea una diferencia significativa en la mejora de la adquisición del léxico por parte del grupo de sujetos que siguieron las pautas del manual de instrucciones de LLN (visionado activo) frente al grupo de visionado pasivo.

² Language Learning with Netflix.

La tercera y última hipótesis sostiene que el grupo de informantes que realizaron el visionado activo obtendrá mejores resultados en la prueba léxica del cuestionario 3 (segundo cuestionario postvisionado) que elimina la aleatoriedad de las respuestas correctas y premia las respuestas correctas en función del conocimiento del significado de las palabras y el contexto de su uso.

Como resumen, diremos que el objetivo de esta tesis doctoral es dar respuesta a las preguntas planteadas y comprobar si las hipótesis de las que partimos son ciertas. Así, llegaremos a la meta principal del estudio: saber si los subtítulos en dos lenguas (materna y meta), acompañados de unas instrucciones concretas basadas en la repetición, son un recurso útil para mejorar el aprendizaje del vocabulario de los alumnos polacos de ELE.

Indiscutiblemente, consideramos necesaria una investigación como la presente que no solo nos dará respuestas acerca de si la herramienta *Language Learning with Netflix* funciona como un apoyo en el aprendizaje del léxico, sino que también aportará a la comunidad de lingüística aplicada a la enseñanza de español, una rama de estudio muy poco tratada hasta ahora: el aprendizaje del léxico en ELE a través de nuevas herramientas de subtitulación.

Para llevar a cabo esta tesis se cuenta con la ayuda de 60 estudiantes: 57 estudiantes de la Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II, de los cuales 37 son del primer año de *Hispanistyka*³ en el curso 2019-2020, 20 del primer año de *Filologia romańska*⁴ del mismo curso, dos estudiantes de la universidad Universidad Pedagógica de Cracovia (de los cuales uno estudia el segundo semestre del primer año de *Hispanistyka* y el otro el segundo semestre del primer año de *Filologia romańska*, ambos en el curso 2019-2020). También contamos con un estudiante de la universidad SWPS de Varsovia que estudia el segundo semestre del primer año de *Iberystyka*⁵ del curso 2019-2020), un estudiante más del segundo semestre del primer año de *Iberystyka* de la Universidad de Szczecin y otro más de la Escuela profesional superior de Krosno (PWSZ). Todos ellos tienen en común su nivel de español (A2 alto).

Los 60 estudiantes realizan el visionado del primer episodio de la temporada 1 de la serie española de televisión *La casa de papel* (disponible en Netflix) con doble subtitulación español-polaco. Sin embargo, un grupo realiza el visionado de manera pasiva y el otro de manera activa. Con el fin de conocer si esta herramienta y, más concretamente,

³ Carrera universitaria perteneciente a las facultades de Humanidades en Polonia y centrada en los estudios de lengua, historia, cultura y civilización de los países hispanohablantes.

⁴ Carrera universitaria perteneciente a las facultades de Humanidades en Polonia y centrada en los estudios de la lengua francesa y culturas francófonas.

⁵ Carrera universitaria perteneciente a las facultades de Humanidades en Polonia y centrada en los estudios de la lengua y cultura de España y Portugal.

la función que ofrece (doble subtítulos en lengua materna y lengua meta) resulta útil para el aprendizaje del léxico, todos completan un cuestionario previsualizado (en adelante CPREV) y dos cuestionarios postvisualizado (en adelante CPOSTV1 y CPOSTV2). Los datos obtenidos de estos cuestionarios nos dan información acerca de la utilidad de la doble subtítulos, no solo para el reconocimiento de nuevos términos y sus significados, sino para ser efectivo en su uso en diferentes contextos (adquisición).

La investigación cuenta con una introducción, cinco capítulos más la bibliografía, los anexos y el resumen en español, polaco e inglés. En la introducción se plantea la idea general y los objetivos, y se presenta una breve descripción del panorama actual del tema de estudio: la subtítulos y su aplicación al aprendizaje de lenguas en general y del español en particular; posteriormente se exponen los temas a tratar en cada uno de los capítulos. Los capítulos uno y dos constituyen la parte más teórica y se encuentran subdivididos en epígrafes.

El primer capítulo abarca el marco teórico y en él se detallan los datos acerca de la evolución del aprendizaje de segundas lenguas, del estado del español en el mundo, en Polonia y en la Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II, al mismo tiempo que se ofrece una panorámica de la enseñanza y el aprendizaje del léxico en segundas lenguas desde los años 30 del siglo pasado hasta la actualidad.

El segundo capítulo se centra en el uso del material audiovisual en la enseñanza de idiomas, en la subtítulos como herramienta de apoyo en este campo y en exponer una revisión de estudios relacionados con esta línea de investigación.

El tercer capítulo se dedica a la descripción de las hipótesis y de la herramienta a utilizar. Precisa, asimismo, las características de los informantes y el contexto; especifica el diseño del estudio y la metodología, así como el procedimiento y la recogida de datos. A su vez, expone las limitaciones a las que se han hecho frente.

Por último, en el cuarto capítulo se analizan los resultados y en el quinto y último se detallan las conclusiones obtenidas y se habla de futuros estudios. Como parte final, encontramos los anexos, la bibliografía y el resumen.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1. Aprendizaje de segundas lenguas: pasado, evolución y presente

Si echamos un vistazo a la bibliografía, descubriremos que una segunda lengua (L2) se trata de aquella que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural. El término se usa como sinónimo de lengua meta (en adelante LM) y lengua extranjera (LE) (Martín Peris, 2008a:326).

Antes de adentrarnos en el aprendizaje de segundas lenguas y en el caso del español en particular, cabe aclarar las definiciones propuestas por la investigación acerca de los conceptos *adquisición de segundas lenguas* y *aprendizaje de segundas lenguas*, ya que a menudo se usan indistintamente causando confusión.

La adquisición de segundas lenguas es “el conjunto de procesos inconscientes mediante los cuales una persona desarrolla la capacidad de utilizar estructuras y formas lingüísticas para comunicarse en una nueva lengua” (Martín Peris, 2008a: 26). El aprendizaje de segundas lenguas, por su parte, “designa al conjunto de procesos conscientes e inconscientes mediante los cuales una persona alcanza un determinado nivel de competencia en una segunda lengua” (Martín Peris, 2008a: 50).

Aunque actualmente existe una tendencia a utilizar el término *adquisición de segundas lenguas* para designar tanto los procesos de adquisición como los de aprendizaje, resulta interesante el enfoque de Krashen y Terrel, que dice lo siguiente:

La adquisición de una segunda lengua consiste en el conjunto de procesos de carácter natural e inconsciente mediante los cuales el aprendiente desarrolla –al igual que lo hacen los niños en la primera– la competencia para la comunicación; el aprendizaje, a su vez, se refiere al conjunto de procesos conscientes en el marco de una enseñanza formal, en la cual se produce la corrección de errores, que permite al alumno alcanzar el conocimiento explícito de las reglas gramaticales y de uso lingüístico de la lengua segunda, así como la capacidad de expresar verbalmente ese conocimiento.(1983 *apud* Martín Peris, 2008b)

Es indudable que el aprendizaje de segundas lenguas ha cambiado mucho a lo largo de los años, experimentando cambios a través de diversos métodos. Las lenguas

clásicas dejaron como herencia sus métodos tradicionales basados en el aprendizaje y la aplicación de las reglas gramaticales, la traducción de una lengua a otra y el aprendizaje del vocabulario de manera aislada (Martín Peris, 2008b).

Seguidamente llegó el siglo XIX, que hizo aumentar las ocasiones de comunicación entre los europeos y, con ello, creció el interés por aprender destrezas orales en lenguas extranjeras. Así, a través de la demanda surgieron nuevas ideas para la enseñanza de L2 y algunas de estas ideas se tornaron en métodos de enseñanza orientados a la importancia de la lengua hablada.

Algunos de esos métodos se basaban en la metodología inductiva y abogaban por una enseñanza de nuevos contenidos sin usar la lengua materna, “basándose en el supuesto naturalista de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera lengua” (*idem*). Algunos se concentraban en el texto escrito y la reflexión gramatical y otros en la práctica en contexto y la progresión en la enseñanza: primero estructuras sencillas y luego estructuras más complejas. El método silencioso, por ejemplo, trataba de fomentar la producción por parte del aprendiente y mantener al profesor en silencio el mayor tiempo posible mientras que el método Respuesta Física Total plantea la enseñanza de una lengua a través de la actividad física.

Como vemos, los métodos eran muy diversos y muchos aportaron novedades a la enseñanza de L2, siendo algunas de ellas valiosas hasta el día de hoy. No obstante, casi no se prestaba atención a la adquisición de la competencia comunicativa y “se ponía énfasis en los procesos de enseñanza de arriba-abajo, es decir, que los planteamientos de instrucción determinaban lo que el aprendiente tenía que aprender” (*idem*).

Ya a mitad del siglo XX, el aprendizaje de idiomas ganó todavía más importancia “debido a los resultados insatisfactorios obtenidos hasta entonces con la aplicación de los métodos” (*idem*) anteriormente mencionados. Fue a partir de entonces cuando se empezaron a estudiar los procesos que forman parte de la adquisición de lenguas y cambiar así desde un enfoque en los procesos de arriba-abajo hacia enfoques abajo-arriba, es decir, se empezó a considerar la idea de que “los factores que desempeñan un papel en la adquisición deben dirigir la enseñanza y no al revés” (*idem*).

En la actualidad, la enseñanza comunicativa de las lenguas es el enfoque con más peso, introducido en Europa por la propuesta de Wilkins (1976) “de una definición funcional y comunicativa de la lengua que desemboca en la publicación del denominado *Notional Syllabuses* (1976)” (Martín Peris, 2008b). Este programa nociofuncional fue utilizado por el Consejo de Europa para fijar los objetivos del aprendizaje de una LE; primero se publicaron las especificaciones para el inglés como LE en un nivel básico

(llamado en inglés *Threshold Level* por Van Ek y Alexander en 1980) y más tarde para otras lenguas, entre las cuales se encontraba el español, en el que se denominó *Nivel Umbral* por Slagter en 1979).

A partir de los años 80 del siglo pasado empezaron a surgir tendencias que fomentaban la comunicación real en el aula, conversaciones menos estructuradas y más espontáneas, y también la reflexión del comportamiento de aprendientes y profesores, haciendo hincapié en que el clima del aula debe de ser afectivo y distendido y promoviendo la cooperación entre el alumnado como sinónimo de un aprendizaje basado en el logro colectivo. Asimismo, “se asumen las necesidades específicas e individuales del aprendiente y se considera importante fomentar su responsabilidad y autonomía en el aprendizaje” (Martín Peris, 2008a: 185) y se enfatiza en las estrategias de aprendizaje “que permiten al aprendiente aplicar de manera más efectiva sus recursos a cada situación de aprendizaje y mejorar la forma en que se aprende” (*idem*).

Surge y se establece así el llamado enfoque comunicativo (*Communicative Approach*), un modelo didáctico que tiene como fin preparar al aprendiente para la comunicación real, tanto escrita como oral, con otros hablantes de la LM. Para lograrlo, se comienzan a utilizar materiales auténticos, es decir, materiales que no han sido creados expresamente para el aprendizaje de una lengua como fragmentos de programas de radio, tv o textos de prensa y “se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad fuera del aula” (*idem*).

Las tareas del enfoque comunicativo se rigen por tres principios:

- Vacío de información: los interlocutores se necesitan los unos a los otros ya que cada uno debe averiguar información que solo su compañero conoce a fin de completar la tarea.
- Libertad de expresión: el alumno es libre para hablar del tema que decida y elegir la forma en la que lo hace.
- Retroalimentación: depende de la reacción verbal o no verbal del interlocutor, el aprendiente verá si alcanza el objetivo planteado en la conversación.

(Martín Peris, 2008a: 186)

Es importante también resaltar que la L2, en este enfoque, no es únicamente la LM sino que se usa, en mayor parte, como lengua vehicular dejando la L1 para casos específicos. Otras características de este enfoque son que el libro de texto se utiliza como un apoyo, pero nunca resulta el eje en torno al cual gira la clase y que la gramática suele presentarse de una manera inductiva. En cuanto al profesor, sus funciones son numerosas y se pueden resumir en que actúa como un guía durante la lección poniendo especial

atención a las necesidades del alumno. La evaluación, por su parte, “no se limita al producto, sino que abarca todo el proceso; se trata de determinar en qué momento o en qué sentido conviene modificar algún aspecto del proceso instructivo” (*idem*).

En definitiva, podemos decir que el método comunicativo ha supuesto un antes y un después en la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, dando pie al surgimiento de otros como el enfoque por tareas, muy popular en la actualidad. El enfoque comunicativo es, a menudo, comparado con los anteriores métodos que se centraban más en la gramática pese a que, en realidad, “constituye una superación de los modelos anteriores, ya que no niega la importancia de la competencia lingüística, sino que va más allá, en busca de una auténtica competencia comunicativa” (*idem*). Esta competencia se describe como “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluyen tanto las de gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica), como las reglas de uso de la lengua relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación” (Martín Peris, 2008a: 90).

1.1.1. El aprendizaje de segundas lenguas en el siglo XXI: MCER y actualidad

Después de tantos cambios en la metodología y tras muchos trabajos de manos de particulares e instituciones, en 2001 el Consejo de Europa presentó, en su versión en inglés, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (en adelante, MCER), un documento que “proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa” (Consejo de Europa, 2002: 1). Establece unos niveles de dominio de la lengua y proporciona a todos los profesionales educativos “los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que estos satisfagan las necesidades de sus alumnos” (*idem*).

Gracias al MCER los programas educativos, los cursos y las titulaciones poseen ahora una mayor transparencia y esto favorece la cooperación entre países en el ámbito de las lenguas modernas (por ejemplo, la movilidad en Europa con fines educativos), ya que contempla unos criterios objetivos que especifican el dominio de la lengua y así facilita “el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje” (Consejo de Europa, 2002: 1).

En el documento podemos analizar con detenimiento el tipo de enfoque que se adopta, centrado mayoritariamente en la acción, puesto que valora al aprendiente como

un agente social, miembro de una sociedad que “tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (Consejo de Europa, 2002: 9) y se añade que dichos individuos desarrollan competencias denominadas generales y otras llamadas competencias comunicativas lingüísticas. Así, con la publicación de este documento, se establecen unas bases más fundamentadas acerca de la mencionada competencia comunicativa a nivel europeo.

En resumen, el MCER supone un gran cambio a nivel organizativo en tanto que ofrece una planificación en los programas de aprendizaje de segundas lenguas de toda Europa, aunque siempre desde una perspectiva flexible y abierta a ser sujeta a adaptaciones y cambios en situaciones concretas.

Por lo que se refiere a la situación de las segundas lenguas en la actualidad, no cabe duda de que, en las últimas décadas, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas han sufrido cambios y adquirido mayor relevancia. Saber otras lenguas se ha convertido en algo esencial de cara a conseguir un puesto de trabajo, estudiar o vivir fuera del país natal. Las relaciones comerciales, el turismo, la música, la literatura, el mundo del cine y las series, así como las nuevas tecnologías e internet han fomentado que millones de personas en el mundo se lancen a aprender nuevas lenguas en búsqueda de adentrarse en otras culturas con mayor profundidad.

En relación con la educación reglada, los niveles más bajos como la educación infantil, primaria y secundaria han ampliado sus ofertas de enseñanza de lenguas y, aunque el inglés sigue dominando la primera lengua extranjera, otras lenguas están causando un gran impacto y se han convertido en objeto de estudio como segunda lengua: es el caso del español, el francés o el chino (Instituto Cervantes, 2017: 24).

En el caso del español, ya es la lengua que causa mayor interés en muchos países y, especialmente, en los países anglófonos. De hecho, las perspectivas están al alza y es por eso que desarrollaremos el tema a continuación haciendo un breve resumen de la historia de su enseñanza y la evolución hasta nuestros días, prestando especial atención a su situación en el país en el que se desarrolla nuestro estudio: Polonia.

1.2. Historia y evolución de la enseñanza de español como lengua extranjera

1.2.1. El español en el mundo en la actualidad

El español cuenta en la actualidad con 493 millones de hablantes nativos y, si incluimos a todos los usuarios potenciales, la cifra asciende a 591 millones (2021), lo que

se traduce en un 7,5 % de la población mundial. Además, el español es también la segunda lengua materna por número de hablantes después del chino mandarín y la tercera si tenemos en cuenta la totalidad de hablantes (nativos, con competencia limitada y los estudiantes de español), tras el inglés y el chino mandarín (Instituto Cervantes, 2021: 129).

Según los datos del Instituto Cervantes en el Anuario 2021, la población de hispanohablantes continuará creciendo en los próximos 50 años, sin embargo, “su peso relativo disminuirá de manera progresiva de aquí a final de siglo” debido a la disminución de la población de los países hispanohablantes, reduciéndose a un 6,3 % el porcentaje de personas que serán capaces de comunicarse en español en 2100, frente al 7,5 % de la actualidad. Se estima que para 2060, Estados Unidos se convertirá en el segundo país hispanohablante del mundo, después de México (Instituto Cervantes, 2021: 137).

Por lo que se refiere al número de aprendientes de español como lengua extranjera, según los datos disponibles en 110 países, tanto en ámbitos de educación reglada como no reglada, en 2021 la cifra era de 24 millones. De todos modos, se estima que la cifra es superior debido a que apenas se tuvieron en cuenta los centros de enseñanza privada (Instituto Cervantes, 2021: 28).

1.2.2. El español en Polonia: origen y actualidad

Para hablar de los orígenes del español en Polonia nos debemos remontar al siglo XVI, cuando los polacos, entre otros ciudadanos europeos, comenzaron a realizar peregrinaciones a Santiago de Compostela. Durante este siglo y el posterior se consideraba la lengua de Cervantes una de las primeras lenguas extranjeras en el país polaco ya que entonces España poseía una potencia política y militar importante tanto en Europa como en el mundo. Todo ello junto con el exotismo que producía España debido a sus vestigios árabes hizo que fueran frecuentes los viajes de los polacos a España: clérigos, diplomáticos, aristócratas, embajadores, magnates con sus comitivas, etc. (Sabik, 1982: 105).

Por otro lado, y aunque en menos proporción, también había españoles que viajaban a Polonia, entre los que cabe destacar a dos profesores de Derecho que ejercieron su labor en la universidad Jaguelónica de Cracovia: García Quadros de Sevilla y Ruiz Moros, este último consejero jurídico del rey Segismundo I. Posteriormente los lazos entre la corte polaca y los Austria se estrecharon tras la unión matrimonial del rey Segismundo Augusto con dos sobrinas de Carlos I: Isabel en 1543 y Catalina en 1553 y, consecuentemente, España, su moda y su lengua comenzaron a ser populares en la corte polaca.

Uno de los factores que favorece el aprendizaje del castellano lo constituyen los viajes que realizan los jóvenes nobles polacos al reino de Nápoles y los Países Bajos dominados por los españoles. Estos viajes eran recomendados por textos pedagógicos o recomendaciones de viaje. A veces contenían incluso consejos prácticos y métodos del aprendizaje de varias lenguas. Algunas de ellas constituían un coherente programa educativo cuyo fin era dar a conocer al joven discípulo los países, la gente y la lengua de un modo sistemático. (Sabik, 1982: 106)

La enseñanza institucionalizada del español en Polonia comienza gracias a los jesuitas, quienes enseñan a sus alumnos no solo la lengua sino las obras de teatro españolas y, ya en el siglo XVII, se hallan ejemplares de diccionarios italiano-español y español-francés-italiano y algunos manuales de español. En este mismo siglo el polaco recibe algunas palabras y términos españoles de diversos campos como la moda, los juegos, la vida cortesana o la guerra. En contraste, tras años de auge del castellano, se da un período de retroceso y así, el siglo XVIII aporta únicamente informaciones aisladas. En este siglo, las lenguas más populares pasan a ser el francés o el alemán y únicamente en algunas escuelas jesuitas y de escolapios se continúa aprendiendo español (Sabik, 1982: 107).

En todo caso, pronto llega el siglo XIX con la invasión napoleónica que provoca un aumento de polacos que saben español tras participar en la campaña. Más adelante, numerosos polacos viajaron a España, entre ellos historiadores, filósofos, arqueólogos, etnógrafos y escritores, como el premio Nobel Henryk Sienkiewicz, quien visitó España y aprendió su lengua. Progresivamente fue aumentando el número de traductores del español al polaco y se fundaron las primeras cátedras en Cracovia en 1892 y en Lwów en 1899, donde enseñaba Tadeusz Porębowicz, traductor y conocedor de la lengua y literatura españolas. Con todo, no fue hasta después de la I Guerra Mundial, tras la reconquista de su libertad, cuando Polonia alberga lectorados de español y se desarrolla el estudio de lenguas extranjeras y los seminarios de literatura española en algunas universidades. En 1922 se fundó la Sociedad Polaco-Española en Varsovia y también en esos años la Asociación de Amigos de la Cultura Española Miguel de Cervantes en Cracovia, ambas con el fin de propagar la cultura y la lengua españolas (Sabik, 1982: 108).

Más tarde, tras la II Guerra Mundial se democratizó la enseñanza y se le dio importancia al estudio de lenguas extranjeras. En gran parte de las universidades polacas, donde ya existía una cátedra o instituto de lenguas y literaturas romances, se podía estudiar el español como segundo idioma optativo. Del mismo modo, empezaron a aparecer más manuales, gramáticas y diccionarios y fue así como la enseñanza de español se fue abriendo paso en otras escuelas superiores, escuelas de enseñanza media y escuelas profesionales e incluso en la Radio Polaca.

En la Universidad de Varsovia se abrió una cátedra de estudios ibéricos en 1972 que suscitaba gran interés. Tanto es así que contaba con 5 candidatos por cada plaza disponible y de la cual salían cada año 30 graduados de español. Años después, el Ministerio de Instrucción y Educación introdujo la lengua española en la enseñanza secundaria y se comenzaron a preparar los manuales destinados a tal fin (Sabik, 1982: 109).

En la actualidad, según los datos recogidos por Tudela Capdevila, N., González, E. y Balches, S. en *Atlas de ELE* (2017), el español ya está bien instaurado en la educación polaca y el número de aprendientes va en ascenso, tal y como muestran los datos que se han ido recogiendo desde el año 1991. Por un lado, vemos el caso de las universidades y los departamentos de *Iberystyka* (denominación que adoptan los estudios de español y portugués), *Filologia romańska* (estudios de francés y español) y, más recientemente, *Hispanistyka* (estudios más centrados en el español, su cultura e historia, junto con una segunda lengua extranjera) y la actividad que en ellos se desarrolla: congresos, encuentros de estudiantes y jóvenes investigadores, estudios de catalán y gallego y lectorado de euskera (Universidad de Varsovia). Por otro lado, el Instituto Cervantes ya cuenta con dos sedes en Polonia: Varsovia y Cracovia y, junto a otros centros educativos, contribuye a “dar testimonio de la estabilidad de este idioma en el horizonte de la educación polaca y la investigación lingüística y cultural” Tudela Capdevila, N., González, E. y Balches, S. (2017: 342). Por su parte, la educación secundaria superior (*liceum*) cuenta con diecisiete escuelas bilingües de español dependientes del Ministerio de Educación Nacional polaco (actualmente denominado Ministerio de Educación y Ciencia) y dieciséis secciones bilingües dependientes de la Consejería de Educación de España en Polonia.

Según los datos recogidos por el Instituto Cervantes en el anuario de 2021, la cifra de estudiantes de español en Polonia se encuentra alrededor de 153 860 (contando con enseñanza primaria, secundaria, formación profesional, Institutos Cervantes y universidades) (Instituto Cervantes, 2021: 15). No obstante, se estima que la cifra puede ser mucho mayor, ya que apenas se cuentan los centros de enseñanza privada. Por otro lado, contamos con los datos del Ministerio de Educación Nacional Polaco, que, en su informe que contabiliza datos hasta 2019, los estima superiores. En esta ocasión, además de los citados niveles educativos, también se incluye la enseñanza preescolar y se excluye la enseñanza universitaria. A pesar de no incorporar esta última, la suma de los estudiantes en el resto de niveles educativos supone una gran cantidad: 213 796 aprendientes (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020: 563).

1.2.3. El español en la Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II

Debido a que nuestro estudio se ha llevado a cabo, en su mayoría, con estudiantes de la Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II, se ha considerado conveniente ofrecer un resumen acerca de la historia y evolución del español dentro de esta institución. Para ello se ha contado con la colaboración del profesor Cezary Taracha⁶, historiador polaco y director de la cátedra de Historia de España en esta universidad.

Según los datos que nos ofrece, la lengua española empieza a enseñarse en esta institución en los años 80 del siglo pasado, en la carrera de *Filologia romańska*, que se centra en el estudio del francés como primera lengua y el español como segunda. Quien dirigía las clases era Enrique Zanni, profesor argentino de español que llegó a la ciudad en 1978 y que todavía hoy vive aquí.

Zanni tuvo un papel fundamental en el surgimiento y la expansión del interés por el español en la ciudad de Lublin y es por ello que, hace unos años, durante las jornadas de Argentina organizadas en esta universidad, fue galardonado por la embajadora de Argentina Ana María Ramírez con un diploma que reconocía su labor como profesor de español y su figura como promovedor de la cultura latinoamericana en la ciudad de Lublin.

Volviendo a la historia del español en Lublin, unos años más tarde de que Zanni se instalara en la ciudad, en 1989 se creó el Círculo Hispano-Polaco, asociación estudiantil desde la cual se organizaban clases de español para todos los interesados. El interés por parte de los estudiantes era innegable así que ya se empezó a hablar de abrir una nueva línea de estudios hispánicos dentro del Departamento de Lenguas Romances de la Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II.

Después de mucho trabajo y años de preparación, en 2017 el proyecto vio la luz y el 1 de octubre se abrió la carrera denominada *Hispanistyka*, con un completo programa de tres años lectivos que une lengua, historia, cultura y literatura de los países hispanohablantes. Cada año la universidad cuenta con más solicitantes para estos estudios, las plazas van aumentando (inicialmente se ofertaban 40 plazas por promoción y ahora, en el curso 2021-2022, fueron 50) y el equipo docente también (se pasó de 9 en 2017 a 14 en la actualidad), siendo tal el interés que se plantea la apertura de los estudios de segundo ciclo, *studia drugiego stopnia*, para el curso 2023-2024 con una previsión de 30 plazas.

Paralelamente se celebran numerosos eventos anualmente para promocionar el estudio del español organizados, entre otros, desde la sección de español del Departamento

⁶ Cezary Taracha, comunicación personal, 6 de noviembre de 2021.

de Lenguas Romances y entre los que destacan *Dzień Iberoamerykański* (el día iberoamericano), *Dzień Hiszpański* (el día español), *Dzień Peruwiański* (El Día Peruano), *Dni Argentyny* (Los Días de Argentina), *Tydzień Kultury Iberyjskiej* (La Semana de la Cultura Ibérica), *Dzień Hiszpański i Latinoamerykański* (El día Español y Latinoamericano) y *Ogólnopolski Kongres Młodych Hispanistów* (El Congreso Internacional de Jóvenes Hispanistas).

1.3. La enseñanza y aprendizaje del léxico

1.3.1. El tratamiento del léxico desde 1930 hasta la actualidad

Durante muchos años, el vocabulario fue considerado un aspecto secundario en el aprendizaje de lenguas debido a la importancia que se le daba a la sintaxis, y aprenderlo se ceñía a memorizar listas de palabras, constituía un proceso cuantitativo. Como veremos más adelante, no fue hasta mitad de la década de los ochenta cuando empezó a jugar un papel fundamental pasando a ser considerado como una habilidad en sí misma y un proceso cualitativo. Posteriormente se han realizado investigaciones basadas en el análisis de corpus informatizados, que dieron lugar al descubrimiento de que alrededor del 50% de la producción lingüística que realizamos a diario es formulaica, esto es, formada por secuencias de palabras que aparecen juntas de manera recurrente y que se recuperan de la memoria como un todo (dar un paseo, ¡no me digas!, no hay de qué...) (Jiménez y Rufat, 2019: 233). Así, podemos afirmar que “la competencia lingüística es más un conocimiento léxico, basado en un léxico gramaticalizado, que sintáctico, entendido en el sentido tradicional de unas pocas reglas gramaticales sobregeneralizadoras a partir de las cuales se constituyen los enunciados” (Jiménez y Rufat, 2019: 230).

A continuación, veremos paso a paso a través de una línea temporal cómo ha ido cambiando la concepción del léxico en el campo del aprendizaje de segundas lenguas hasta llegar a la actualidad y a los enfoques que hoy en día priman la enseñanza del léxico.

Con el fin de analizar los cambios en la concepción del léxico, se toma como referencia la obra de Morante (2005: 34), en la que se realiza una división en tres etapas:

1) Etapa 1 (1930-1970): estructuras lingüísticas y listas de palabras

En esta primera etapa el léxico no se consideraba importante para aprender una lengua ya que se creía que la importancia residía en las estructuras sintácticas, “se concibe como una lista de palabras distribuidas por paradigmas flexivos, constituye un aspecto secundario de la lengua, supeditado a la gramática” (Morante, 2005: 34).

2) Etapa 2 (1970-1983): hacia la revalorización del léxico

En esta etapa podemos observar un proceso de revalorización del léxico: se empezó a tratar como una habilidad en sí misma. La enseñanza del léxico ya no se basaba en listas de palabras y se consideraba el significado como punto inicial del aprendizaje.

3) Etapa 3 (1983-actualidad): los aspectos cualitativos del desarrollo léxico

Esta es la etapa en la que ya se concibe el léxico como una habilidad y el proceso de aprendizaje del mismo se entiende como un proceso cualitativo. Es el momento en el que comienzan a surgir preguntas en relación con el mencionado lexicón mental, su organización y cómo se desarrolla. Surge también el *Lexical Approach* de Lewis (1993), que coloca al léxico en el centro del aprendizaje de segundas lenguas. Defiende que uno de los aspectos más importantes del manejo de una lengua reside en comprender y producir *chunks*, “unidades léxicas globales no analizables en unidades menores de significado” (Morante, 2005: 33). Los principales objetivos del *Lexical Approach* son los siguientes:

- La lengua consiste en chunks gramaticalizados, no en gramática lexicalizada.
- La dicotomía gramática/vocabulario no es válida. La lengua consiste en cadenas de multipalabras (*multiwords*, *chunks*).
- Un elemento clave en la enseñanza es hacer que el alumno tome conciencia de que existen los *chunks* y ayudarle a desarrollar la habilidad de producirlos.
- Aunque se reconoce que los patrones estructurales son útiles, también se reconoce el mismo estatus para los patrones léxicos y metafóricos.
- Las colocaciones se integran como principio organizador de los *syllabus*.
- La metáfora central del lenguaje es holística –como un organismo, no atómica– como una máquina.
- El aspecto co-textual del contexto y no el aspecto situacional es lo relevante para la enseñanza de lenguas.
- Se prioriza la gramática como una habilidad receptiva que incluye la percepción de las similitudes y diferencias.
- Se da importancia a las habilidades receptivas, especialmente a la comprensión auditiva.
- Se rechaza el paradigma Presentar, Practicar, Producir en favor del paradigma basado en el ciclo Observar, Hipotetizar, Experimentar.

(Morante, 2005: 33)

Por otra parte, en esta etapa se comienza a investigar con corpus lingüísticos, que permiten analizar muestras de producciones de hablantes. Gracias a estas muestras gestionadas por un ordenador se puede detectar, entre otras cosas, la importancia del léxico

en el proceso comunicativo o también el hecho de que la gramática no es tan independiente del léxico como pensaban los lingüistas en décadas anteriores (Sánchez, 2009: 266). Así pues, podemos afirmar que la lingüística del corpus ha marcado un punto de inflexión en los estudios de lengua y, dirigiéndonos más al tema que nos ocupa, en las investigaciones centradas en el vocabulario.

En otro sentido, se debe mencionar el tratamiento del léxico en los documentos de referencia para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y del español respectivamente: MCER (*Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, del cual hablamos en el epígrafe 1.1.1.) y PCIC (*Plan Curricular del Instituto Cervantes*). El primero habla de competencia léxica y ofrece una descripción en la cual no separa el léxico de la gramática declarando que la competencia léxica es “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” (Consejo de Europa, 2002: 108). El segundo incluye el componente léxico dentro del que denomina componente nocional y lo más destacable es que en sus inventarios no solamente clasifica por niveles unidades léxicas simples, sino que considera la dimensión combinatoria de los elementos léxicos, tal y como podemos observar en las siguientes tablas con un ejemplo de la palabra *viajar*:

A2	B1	B2	C2
viajar ~ en avión/en barco/en tren/en coche/en autobús	viajar ~ en familia/en grupo	viajar ~ en clase turista/en clase preferente/ en primera clase	viajar ~ ligero de equipaje/con lo puesto viajar a dedo

Tabla 1.PCIC. Nociones específicas. Inventarios A1-A2, B1-B2 y C1-C2 (Instituto Cervantes 2006)

Si bien es cierto que ambos documentos abordan perspectivas que consideran el léxico como un elemento relevante, ninguna de ellas ofrece explotaciones didácticas que puedan llevarse al aula. A modo de conclusión, Morante (2005: 28) defiende que las teorías lingüísticas recientes muestran una tendencia lexicalista. Sin embargo, hace hincapié en que se necesitan más estudios acerca de la enseñanza y adquisición del léxico, habida cuenta de que se encuentran en desventaja frente a los estudios de adquisición en general. A su vez, pone de manifiesto la necesidad de creación de una metodología específica para la enseñanza del léxico, unos materiales adecuados y una estrategia didáctica. En el caso del español en particular, aunque bien es cierto que se están publicando recientemente

nuevos manuales centrados en el vocabulario, no hay muchos que incluyan nuevos planteamientos teóricos y lleven a cabo “un tratamiento del vocabulario sistemático y coherente con dichos planteamientos” (Jiménez y Rufat, 2019: 230).

Para conseguir todo lo anterior quizá sea necesario primero dar respuesta a las preguntas que se plantean en la tercera etapa acerca del lexicón mental: ¿cómo se desarrolla?, ¿cómo está organizado el lexicón mental de la L2?, ¿en qué se diferencia del de la L1?, ¿se puede modelizar el proceso de adquisición? Lo veremos en el siguiente epígrafe.

1.3.2. El proceso del conocimiento léxico

El léxico, también llamado vocabulario en la didáctica de las lenguas, se define como el conjunto de unidades léxicas de una lengua. Las unidades léxicas comprenden aquello que denominamos comúnmente palabras (unidades léxicas simples) y también unidades compuestas (*chunks*) por dos o más palabras con un sentido unitario (unidades léxicas, pluriverbales o complejas) (Martín Peris, 2008a: 601), el vocabulario “forma parte del sistema lingüístico y es independiente del conocimiento particular de cada hablante” (*idem*) y por ello no debe confundirse con el lexicón mental, que hace referencia al conocimiento de un hablante del vocabulario de una lengua, en otras palabras, es “la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas, pero también morfemas que permiten interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad, y de combinarlas con otras” (Martín Peris, 2008a: 328). Una vez dicho esto, pasaremos a analizar qué es conocer el léxico y cómo se almacena en nuestra mente.

Ya en 1997, De Bot, Paribakht y Wesche ponían de manifiesto que todavía no se podía dar una definición precisa de qué significa conocer una palabra:

Mientras que las descripciones sobre qué significa conocer una palabra son aún vagas, la manera en que los aprendices adquieren este conocimiento es todavía menos comprendida. Se tiene que prestar más atención a las condiciones que aparentemente promueven o dificultan el proceso de adquisición, que al proceso en sí mismo. (De Bot, Paribakht y Wesche. 1997: 310)

Sin un conocimiento acerca de cómo se organiza y adquiere el léxico, resultaba difícil crear una metodología específica para enseñarlo. Surgió, entonces, la idea de que el léxico de una lengua se organiza según conexiones entre las palabras y no a través de listas alfabéticas como en los diccionarios (Morante, 2005: 38):

Los diccionarios pueden dar una idea falsa de que el vocabulario es una lista de palabras, cada una con uno o más significados asociados. Sin embargo, las palabras están relacionadas entre ellas de diversas maneras y así es como se recuerdan y almacenan. (Cook, 1991:37)

Posteriormente los estudios en esta línea han ido al alza y varios autores han propuesto ideas acerca de qué es el conocimiento de una unidad léxica. En primer lugar, debemos mencionar la tradicional distinción entre *conocimiento productivo* y *conocimiento receptivo* o *conocimiento activo* y *conocimiento pasivo*. En palabras de Pérez Serrano, “el conocimiento pasivo o receptivo implica la comprensión de una unidad léxica en actividades comunicativas receptoras, es decir, la comprensión auditiva y lectora. El conocimiento activo se refiere a la capacidad para utilizar una unidad léxica en actividades comunicativas de producción tales como la expresión escrita y oral” (Pérez Serrano, 2017: 18).

Por su parte, Read (2000 *apud* Pérez Serrano, 2017: 19), no de acuerdo con estos términos tradicionales de producción y recepción, introdujo otros cuatro más detallados por medio de los cuales explica el conocimiento léxico:

- El reconocimiento: fase en la cual el aprendiz evidencia que comprende el significado de una unidad léxica.
- El recuerdo: es la presentación de algún tipo de estímulo, basado en lo que espera que el aprendiente recupere de la memoria y puede ser una imagen.
- La comprensión: implica que el aprendiente muestre si comprende una unidad léxica en un contexto dado.
- El uso: es la tarea en la que el aprendiente debe producir una o varias unidades léxicas.

Por otro lado, Pellicer-Sánchez y Schmitt (2010), quien tampoco está de acuerdo con los términos productivo y receptivo o activo y pasivo, plantea cuatro parámetros: reconocimiento y recuerdo y forma y significado. De acuerdo con sus ideas, el conocimiento de una unidad léxica se divide en cuatro categorías:

	Recuerdo	Reconocimiento
Se proporciona el significado	Recuerdo de la forma (proporcionar la forma en L2)	Reconocimiento de la forma (seleccionar la forma en L2)
Se proporciona la forma	Recuerdo del significado (proporcionar la definición, la traducción a L1, etc.)	Reconocimiento de la forma (seleccionar la definición, la traducción a L1, etc.)

Grados de conocimiento de una palabra (Pellicer-Sánchez y Schmitt, 2010: 86). Extraído de Pérez Serrano (2017: 19)

Por último, es preciso mencionar el punto de vista de Bogaards (2001), quien defiende que el aprendizaje de una unidad léxica implica una o más de las siguientes fases: aprender una nueva forma para un nuevo significado; aprender un nuevo significado para una forma ya conocida; aprender un nuevo significado para una combinación de formas ya conocidas; aprender relaciones semánticas entre unidades léxicas (sinonimia, antonimia, hiponimia, meronimia, etc.); aprender relaciones morfológicas entre unidades léxicas; aprender los usos gramaticales correctos de las unidades léxicas, aprender las colocaciones y aprender el uso pragmático apropiado (Pérez Serrano, 2017: 20).

Como se puede observar, las perspectivas de qué significa el conocimiento léxico son variadas, pero todas implican varias dimensiones y fases complejas. Además, también se tiene en cuenta el aprendizaje de unidades léxicas compuestas como las colocaciones, defendiendo así la idea de que no solo se aprenden las palabras de manera individual, sino que se adquieren y organizan en unión a otras.

A continuación, analizaremos el proceso del desarrollo léxico de Aitchison (2012) acerca de cómo un niño adquiere el vocabulario de su L1, que, en palabras de Morante, puede ser adaptado a la L2 (Morante, 2005: 45) y, a su vez, hablaremos de las tres tareas en las que lo divide, centrándonos más tarde en la construcción de redes:

- *Labelling* (etiquetado): “consiste en descubrir qué secuencia de sonidos o letras se puede usar como nombre para una entidad, es decir, crear una conexión entre concepto, signo y referente” (Morante, 2005:46).
- *Packaging* (empaquetado): se trata de descubrir el número de conceptos que pueden agruparse dentro de una misma etiqueta.

- *Network Building* (construcción de redes): esta es la fase que la autora define como más compleja y lenta, pudiéndose extender a lo largo de la vida del aprendiente. Se trata de “descubrir las relaciones de sentido [...] entre las palabras, es decir, situar las palabras en redes semánticas” (Morante, 2005: 46).

Estas tres tareas o subprocesos ocurren de manera paralela (*idem*) ya que el proceso del desarrollo de lexicón es “an ongoing and simultaneous process of developing semantic understanding of a word and working out its semantic relation to other lexical items in the complex structure of the mental lexicon or semantic network” (Henriksen, 1999: 308).

Morante también señala, haciendo alusión a las ideas de Nation (2001), que lo bien que un aprendiente pueda recuperar el significado o la forma cuando quiera expresar un significado viene determinado por lo fuerte que sea la conexión entre una forma y su significado (2005: 47) y añade que, cada vez que se da una recuperación exitosa, ya sea de forma o de significado, se refuerza la unión entre ambos. Además, si se pretende que la recuperación de una palabra sea exitosa, esta tiene que estar incorporada en un sistema dentro del que se hayan establecido fuertes conexiones entre los elementos que lo forman. Es por esto que se considera esencial el proceso de formación de redes, del cual hablaremos a continuación.

Establecer conexiones con el fin de formar redes es un proceso complejo y continuo: se deben conocer las propiedades de las unidades léxicas, las relaciones entre ellas y cómo se usan. Existe la hipótesis de que “mediante el establecimiento de este tipo de conexiones se va construyendo la red de conocimiento léxico” (Morante, 2005: 48) y estas conexiones pueden atender a la forma o al significado. Las conexiones que prestan atención al significado atienden a diferentes atributos: categoría semántica, sintáctica, asociaciones semánticas y palabras que están relacionadas porque suelen aparecer juntas con frecuencia. Siguiendo la idea de la autora “es la red de conexiones múltiples en su totalidad lo que constituye el significado de una palabra, y es esta red la que determinará cómo se tiene que usar la palabra” (*idem*).

Como ya hemos mencionado, el proceso de creación de redes es cambiante: según estudios de asociación y categorización de palabras, cuando un aprendiente es principiante, el vocabulario se almacena atendiendo a la semejanza fonética, mientras que, en los aprendices avanzados, se almacena de acuerdo con los significados (*idem*). Meara (1984), tras realizar experimentos en este campo, defiende que el lexicón mental de la L2 es muy diferente al de la L1 ya que las conexiones semánticas suelen ser poco estables. Por tanto, “esto revelaría que los vocabularios de los aprendices [...] no están fijados y

fluctúan” (Morante, 2005: 49). Contrariamente, para Appel (1996), las conexiones semánticas de la L2 son inestables porque el lexicon de la L2 experimenta diferentes etapas y es por eso que “su representación cambia en función del tiempo, la exposición a la lengua y el dominio de la L2” (*idem*). Singleton (1999), por su parte, sostiene que no se puede afirmar que los lexicones mentales de la L1 y la L2 sean diferentes en términos cualitativos, ya que existe la posibilidad de que los test de asociaciones simplemente respondan a diferente grado de maduración (*idem*). Lo que parece indudable es que el lexicon de la L2 fluctúa y cambia frecuentemente, que los tipos de asociaciones que se establecen son diversos y que, reforzarlas, contribuye a fijar el conocimiento léxico y agilizar el proceso de comprensión y producción. Así mismo, es necesario consolidar esas conexiones con el fin de que se acerquen al nivel de conocimiento de la L1, al ser este más estable (*idem*): “Una palabra puede ser reconocida, si no activada, años después de haber sido aprendida. Sin embargo, el conocimiento de la L2 puede perderse a lo largo del tiempo” (Grendel y Weltens, 1993 *apud* Morante, 2005: 50).

Considerando lo anterior y para facilitar el proceso de creación de redes, resulta imprescindible hacer conocer al aprendiente de las relaciones semánticas y desarrollar actividades basadas en esta información. Así, los materiales destinados a la enseñanza del léxico deberían tener en cuenta la estructura del proceso de desarrollo del vocabulario y dónde residen las dificultades (Morante, 2005: 58). Igual de importante es el desarrollo de estrategias, ya que existe evidencia de que los estudiantes que utilizan buenas estrategias son capaces de aprender mayor cantidad de vocabulario y la producción de sus mensajes es de mejor calidad. Además, favorece tanto el aprendizaje implícito como el explícito: “el desarrollo de estrategias favorece ambas formas de aprendizaje: la que implica procesamiento de las unidades en profundidad en situación de enseñanza explícita y la que tiene lugar implícitamente en la relación de tareas que no tienen el vocabulario como objetivo” (Martín Peris, 2008a: 602). Por consiguiente, las propuestas acerca de la didáctica del vocabulario que están surgiendo en la actualidad, sugieren concentrarse en los siguientes tres ejes:

1. Enseñanza explícita y procesamiento en profundidad de parcelas de vocabulario.
2. Enseñanza-aprendizaje implícitos (la lectura extensiva es uno de los principales medios de adquisición del vocabulario).
3. Desarrollo de estrategias.

(*idem*).

1.3.3. Análisis de una propuesta actual acerca de la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE

En esta sección observaremos la propuesta metodológica de Jiménez y Rufat (2019: 229), que sigue los ejes mencionados en el epígrafe anterior. En esta propuesta los autores ofrecen una serie de pautas para una enseñanza del vocabulario sistemática y eficaz e incluyen algunos ejemplos de actividades para cada una de estas pautas. Previamente, consideran que el profesor debe planificar el proceso de enseñanza del léxico en cinco pasos que veremos a continuación.

Primero debe tener en cuenta el conocimiento previo de vocabulario que tienen los aprendices y el campo de interés en el que deberán manejarse en español, algo que resulta una tarea ardua puesto que no existen test estandarizados para medir el vocabulario del aprendiz en el caso del español. Después, y teniendo en cuenta lo anterior, el profesor deberá elegir el vocabulario meta, algo que los autores proponen que se realice de varias formas: mediante el uso de *A Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners* (Davies y Davies, 2017), una compilación de las cinco mil palabras más frecuentes en la lengua española; usando el vocabulario del manual que se use en clase y trabajándolo si el manual no lo hace o no lo hace lo suficiente, o también atendiendo a las propias demandas de los estudiantes, que en función de sus intereses y necesidades requerirán un determinado *vocabulario personal*. (Jiménez y Rufat, 2019: 232).

Más tarde, el profesor deberá determinar los productos discursivos y las tareas comunicativas que van a guiar el proceso y, posteriormente, necesitará seleccionar un método con el cual trabajar el vocabulario previamente elegido. Dicho método deberá ser profundo, esto es, deberá incorporar tareas que contemplen los diferentes aspectos del saber receptivo y productivo del léxico: ortografía, pronunciación, morfología, significado (básico y figurado), combinaciones con otras palabras, asociaciones pragmáticas, expresiones fraseológicas, etc. Igualmente deberá ser un método amplio en cuanto a la cantidad de vocabulario presentada, con el fin de que el alumno pueda desenvolverse sin problemas en sus intervenciones. Del mismo modo deberá fomentar tanto el aprendizaje incidental como el intencional; el primero es un aprendizaje más lento y lo idóneo sería promover la lectura extensiva o las actividades que invitan a la participación en interacciones significativas sin pedir de manera explícita al aprendiente que aprenda nuevas unidades léxicas; el segundo es más efectivo y debe dirigirse a aquellas unidades que los

estudiantes más necesitan por medio de tareas y estrategias concretas (Jiménez y Rufat, 2019: 233).

El docente también tiene que tener en consideración las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2 ya que, durante el proceso de aprendizaje, la L1 puede tener una transferencia positiva en la L2 (por ejemplo, en los cognados) o una transferencia negativa (por ejemplo, en los *false friends*) (Jiménez y Rufat, 2019: 234) y es de gran ayuda que el alumno conozca ambos escenarios con el fin de que le faciliten la adquisición léxica. Ahora bien, para hacer conocedor al estudiante de estos escenarios, el docente también deberá ser conocedor de la L1 del estudiante, situación que no siempre ocurre.

Igualmente, el método habrá de atender a las fases de adquisición del vocabulario y a su organización en redes y aplicar los factores y condiciones que hacen que el léxico sea recordable: recurrencia (repetición de un mínimo de 10 veces) (Pellicer-Sánchez y Schmitt 2010: 33 *apud* Jiménez y Rufat, 2019: 236), distribución del léxico meta a lo largo de un espacio de tiempo y en diferentes contextos evitando la presentación en bloque de manera intensiva (Goossens *et al.* 2012) e implicación, en vista de que si la necesidad léxica del alumno para realizar una tarea y el esfuerzo cognitivo requerido es mayor, mayor será también su aprendizaje a largo plazo (Laufer y Hulstijn, 2001). En último término, este método deberá asumir la centralidad del vocabulario con el fin de conseguir el éxito comunicativo (*idem*).

Una vez hecho esto, pasaremos a analizar las pautas y los ejemplos de actividades sugeridas por los autores. Se trata de 4 fases que desarrollamos a continuación:

1. Acceso contextualizado a las unidades meta: en esta fase se defiende la exposición a la lengua de manera cuantitativa y variada, con diferentes materiales tanto escritos como orales en los que aparezca el léxico meta. Los autores, basándose en las ideas de Barcroft (2012), defienden que las palabras se destaquen mediante el subrayado, la negrita o el cambio de tamaño y que no se incluya más de una nueva unidad léxica por cada 50 (Nation, 2001). Del mismo modo, sostienen que las palabras deberán aparecer posteriormente en otras unidades didácticas con el fin de afianzar su aprendizaje. En lo que se refiere a las actividades, deben centrarse en “dirigir la atención a las unidades léxicas meta y establecer el vínculo entre su forma y significado de acuerdo con el camino trazado por Leow (2015), de tal modo que las unidades pasen del *input* al *intake*” (Jiménez y Rufat, 2019: 238). Proponen que una actividad podría ser la lectura un texto (sobre estereotipos de los países hispanicos) y la respuesta a preguntas como estas: 1) ¿Estás de acuerdo

con los estereotipos que se presentan?, 2) ¿Qué estereotipos se asocian normalmente a tu país? Para poder dar respuesta a estas preguntas, los estudiantes deberán establecer relaciones entre forma y significado y recuperar unidades de este campo léxico estudiadas anteriormente. Otra actividad podría ser un test en el que aparezcan las palabras meta junto con breves definiciones que fomenten la discusión posterior, como este: *Los españoles son: a) introvertidos, porque tienen dificultades para relacionarse socialmente, b) conservadores, porque apoyan las ideas del pasado y no les gusta probar cosas nuevas; etc. (idem).*

2. Reflexión sobre el vocabulario presentado en los textos anteriores y sistematización: en esta fase es conveniente poner en conocimiento de los aprendientes los rasgos de la lengua que aprenden (reglas de combinatoria léxica, coapariciones frecuentes, patrones pragmáticos, unidades monoverbales, expresiones idiomáticas y su registro, etc.). Las actividades y los textos presentados en esta fase facilitan el procesamiento de las nuevas unidades léxicas y con ellos se practican las características de las palabras meta que se haya elegido practicar. Además, en esta fase se sugiere también dar cabida a la reflexión sobre los registros de las unidades meta, comparando estas unidades con otras con el mismo significado pero que formen parte de otros registros (*idem*). Un ejemplo de actividad podría ser presentar dos textos (uno con cada registro a practicar) y que el objetivo sea establecer las equivalencias entre unidades léxicas, que podrían ser del tipo *es una persona muy alocada/está como una cabra*. Por otro lado, ya que la combinatoria léxica representa una de las mayores dificultades del aprendizaje léxico, los autores proponen en esta fase incluir actividades relacionadas con la creación de redes. Dichas actividades se llevarían a cabo con ayuda del diccionario *Práctico* (Bosque, 2006) y un ejemplo podría ser el siguiente: *1) En el texto aparece la expresión ‘nos dimos un abrazo’. Busca en el diccionario ‘Práctico’ el verbo dar y localiza la lista en la que aparece ‘abrazo’, ¿Qué otras palabras aparecen en la lista?, ¿qué tienen en común todos esos sustantivos?* La solución a la primera pregunta serían palabras como *patada, bofetón o beso* y la respuesta a la segunda sería que expresan movimientos reales o figurados resultantes de algún contacto (*idem*). Por último, también se propone en esta fase el uso de los corpus lingüísticos ya que “constituyen una buena herramienta para fijar la forma y el significado de las unidades, debido a la aparición repetida de las formas en el sistema de concordancias, y también para explorar su combinatoria (Cruz Piñol, 2012)” (Jiménez y Rufat, 2019: 239). La actividad que proponen es la siguiente: *¿Qué podemos decir de*

una casa? Introduce este término en el Corpus del Español y anota las palabras y expresiones con las que se combina casa.

3. Consolidación de los elementos léxicos a través de prácticas guiadas:

En esta fase nos encontramos con dos objetivos: el objetivo lingüístico (relacionado a actividades cerradas que busquen automatizar la forma, el significado y el uso receptivo y productivo de las unidades léxicas), y el objetivo comunicativo (que activará el uso de contenidos léxicos que se han trabajado en fases anteriores a través de actividades dirigidas y pautadas). Las actividades propuestas para trabajar el conocimiento receptivo son las tradicionales *flashcards*, tarjetas en las que en una parte veremos la unidad meta y en la otra su correspondiente en la L1 o su definición. Para la automatización de la unidad meta, se plantea la actividad de completar con los caracteres que faltan y se podrían ofrecer pistas a modo de ayuda. Igualmente se podrían hacer actividades de derivación y, a partir de ahí, se podrían plantear actividades de producción pautada tipo *role play* en las que los estudiantes puedan hacer uso en contexto de las formas y sus registros (*idem*).

4. Producción o práctica abierta por medio de tareas:

Tras seguir las fases anteriores de percepción, reflexión y sistematización y consolidación por medio de prácticas guiadas, ahora el aprendiz debe recuperar las formas y sus significados con el fin de realizar una producción libre no pautada que puede ir desde hablar de sus aptitudes para determinados trabajos hasta elaborar una entrevista de opinión. Las opciones son variadas y dependerán de las unidades meta y el campo léxico escogido pero el objetivo es el mismo: que el aprendiz sea capaz de recuperar el léxico en el acto de habla de manera tan inmediata como se hace en un acto de producción oral nativa (*idem*).

Esta propuesta metodológica se centra en el vocabulario y su combinatoria y propone su aprendizaje por medio de actividades prácticas de más a menos pautadas atendiendo a una serie de principios que se han de tener en cuenta previamente. Sin duda, este tipo de propuestas son necesarias en el ámbito de la enseñanza de español y sería interesante que sirvieran de base para futuras secuencias didácticas y manuales prácticos que faciliten su labor a los docentes de español en lo que podemos considerar la era de la centralización del vocabulario.

CAPÍTULO 2: ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Análisis de las necesidades del alumnado polaco de ELE del siglo XXI

Actualmente vivimos una era en la que el aprendizaje de idiomas no solamente está presente, sino que se sitúa en el centro de cualquier política educativa. Es un hecho innegable que adquirir una nueva lengua ya no es un *extra*, sino una necesidad, supone *la necesidad* del siglo XXI, ya sea para la vida profesional o el ocio y los viajes, millones de personas necesitan comunicarse con otras gentes y culturas en este mundo globalizado de hoy en día.

Al igual que cualquier ámbito de enseñanza, el aprendizaje de idiomas extranjeros ha experimentado numerosos cambios a medida que los tiempos, los aprendientes y sus necesidades iban variando. Los métodos han dejado la teoría para acercarse a la práctica (método tradicional > método comunicativo) desde que en la década de los 80 del siglo pasado empezaran a plantearse corrientes que abogaban por la comunicación real en el aula.

Para lograr este propósito, los materiales que se han ido incluyendo como apoyo en la didáctica de lenguas ya no son únicamente aquellos preparados exclusivamente para aprender nuevos idiomas, sino que se han comenzado a introducir materiales *reales*, esto es, materiales que no están diseñados con un fin educativo pero que resultan ser muestras auténticas de la lengua. Algunos ejemplos son las infografías, vídeos, películas y series de televisión. Todos ellos actúan como medios que ayudan a potenciar el aprendizaje dentro y fuera del aula, pues se han convertido en una herramienta clave para que los estudiantes sigan expuestos a la lengua una vez la clase ha terminado. A su vez, más recientemente, han ido apareciendo numerosas aplicaciones cuyo fin es la enseñanza de lenguas extranjeras (Duolingo, Busuu, Babbel, etc.) que plantean el aprendizaje como un juego, de manera interactiva y superando retos individuales o, en algunos casos, en competición con otros aprendientes.

Como podemos observar, a medida que las tecnologías, el *boom* por las series y películas y el uso de las aplicaciones han aparecido en la vida diaria del ser humano,

también lo han hecho en el campo de la didáctica de lenguas, una muestra más de que las formas y métodos de enseñanza están ligadas a los modos de vida de los discentes. En línea con esto, es interesante aludir a las palabras de Richards y Rodgers: ¿qué nos depara el futuro?, ¿hacia dónde va la profesión de la enseñanza en el futuro cercano o incluso más lejano? Para atender a estas dudas es necesaria la investigación, es vital conocer al estudiante, punto central del aprendizaje en la actualidad, se deben tener en cuenta también las aportaciones de otras disciplinas, las tendencias educativas procedentes de otros campos y, en esta época más que nunca, las reacciones a la tecnología (2000: 248).

Así, a fin de conocer más a fondo las necesidades de los estudiantes polacos de ELE del siglo XXI y los métodos y herramientas que utilizan en su día a día, se realizó una encuesta entre 148 voluntarios. Se ha pretendido conformar un grupo lo más heterogéneo posible con el propósito de recabar información variada y observar si los comportamientos de los estudiantes difieren según el lugar de estudio (universidad, academia de idiomas, clases individuales con profesor particular, etc.), el año de nacimiento (entre el 1992 y el 2003) o su nivel de español (A1-C1). Para obtener estos datos los voluntarios completaron un cuestionario⁷ con 14 preguntas, de las que 4 fueron para conocer el perfil y características y 10 estaban relacionadas con su experiencia de aprendizaje (herramientas, métodos y necesidades). En las tablas que se muestran a continuación podemos ver la información acerca del perfil de los estudiantes:

Posición del español en su aprendizaje de lenguas	1ª LE	2ª LE	3ª LE	4ª LE o más
N.º de estudiantes	14	58	66	10

Tabla 2. Número de estudiantes y posición del español en su aprendizaje de lenguas

Centro de estudios	Universidad	Academia de lenguas	Educación secundaria	Clases Individuales	Varios
N.º de estudiantes	124	17	3	1	3

Tabla 3. Número de estudiantes y centro de estudios

⁷ Se puede consultar en el *Anexo 1*.

Nivel	A1	A2	B1	B2	C1	C2
N.º de estudiantes	19	27	60	31	11	0

Tabla 4. Número de estudiantes y nivel

Una vez indicadas las características de los voluntarios, se pasa a exponer los resultados del estudio atendiendo a las preguntas de la 5 a la 13. En las preguntas 5 y 6 se pretendía obtener información acerca del tiempo que dedican los discentes al aprendizaje y estudio fuera del aula y de si creen que es suficiente. Los resultados muestran que más de la mitad de los estudiantes no dedican el tiempo suficiente (el 57% de los encuestados respondió que dedica entre 0 y 5 horas semanales mientras que consideran que deberían dedicar entre 5 y 10).

La pregunta 7 se refiere a las técnicas de autoaprendizaje y los datos se han recogido en las siguientes tablas teniendo en cuenta las tres variables mencionadas anteriormente (nivel, centro de estudios y año de nacimiento). Los resultados muestran que las tres técnicas de autoaprendizaje más populares según el nivel de los estudiantes son las siguientes:

Nivel	N.º de estudiantes	3 técnicas más populares y n.º de estudiantes que las han elegido ⁸
A	46	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ver series o películas (26) 2. Flashcards (20) 3. Ejercicios de gramática (13)
B	91	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ver series o películas (58) 2. Flashcards (37) 3. Ejercicios de gramática (24)
C	11	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ver series o películas (7) 2. Practicar expresión oral (5) 3. Ejercicios de gramática (5)

Tabla 5. Técnicas más populares según nivel

⁸ Es necesario detallar que los estudiantes podían elegir varias opciones. Así, la suma de las cantidades que aparecen entre paréntesis siempre será superior al número de estudiantes.

Atendiendo al centro de estudio, los resultados son los que figuran a continuación. Se han tomado los datos de los dos centros con mayor número de estudiantes del estudio: la universidad y las escuelas de lenguas.

Centro de estudio	N.º de estudiantes ⁹	3 técnicas más populares y n.º de estudiantes que las han elegido ¹⁰
Universidad	124	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ver series o películas (74) 2. Flashcards (52) 3. Ejercicios de gramática (34)
Escuela de lenguas	17	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ver series o películas (12) 2. Flashcards (7) 3. Práctica de expresión oral + ejercicios de gramática (4)

Tabla 6. Técnicas más populares según centro de estudios

Y si nos fijamos en la fecha de nacimiento (antes o después de los 2000), los resultados son estos:

Año de nacimiento	N.º de estudiantes	3 técnicas más populares y n.º de estudiantes que las han elegido ¹¹
< 2000	109	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ver series o películas (63) 2. Flashcards (45) 3. Ejercicios de gramática (31)
>= 2000	39	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ver series o películas (23) 2. Flashcards (14) 3. Ejercicios de gramática (9)

Tabla 7. Técnicas más populares según año de nacimiento

Como podemos observar, generalmente las técnicas más populares entre los estudiantes no varían mucho ni según el nivel, ni el centro de estudio ni el año de nacimiento.

⁹ La suma de los participantes en el estudio es de 148 y la segunda columna suma 141. Este hecho se debe a que, tal como indicamos en el párrafo anterior a la tabla, únicamente estamos exponiendo los datos de los alumnos que estudian en la universidad y en escuelas de lengua, los dos centros con más número de estudiantes.

¹⁰ Véase nota 8.

¹¹ *idem*.

Lo único destacable es que las llamadas *flashcards* tienen mayor acogida en los niveles bajos, algo que podría deberse a que, en estos niveles, el estudiante se centra mucho en adquirir vocabulario mientras que, en niveles superiores, la práctica de la expresión oral suele practicarse más y estas tarjetas resultan de gran ayuda para revisar el léxico.

La siguiente pregunta tiene que ver con las herramientas¹² más utilizadas para aprender español. Vemos los resultados a continuación:

Nivel	N.º de estudiantes	3 herramientas más utilizadas ¹³
A	46	1. Youtube (33) 2. Quizlet (28) 3. Duolingo (20)
B	91	1. Youtube (75) 2. Quizlet (56) 3. Netflix (39)
C	11	1. Youtube (9) 2. Netflix (8) 3. Quizlet (7)

Tabla 8. Herramientas más utilizadas según nivel

Centro de estudios	N.º de estudiantes	3 herramientas más utilizadas ¹⁴
Universidad	124	1. Youtube (104) 2. Quizlet (81) 3. Netflix (50)
Escuela de lenguas	17	1. Youtube (13) 2. Quizlet (10) 3. Netflix (9)

Tabla 9. Herramientas más utilizadas según centro de estudios

¹² Para conocer el listado de herramientas completo y sus descripciones, dirjase al *Anexo 2*.

¹³ *idem*.

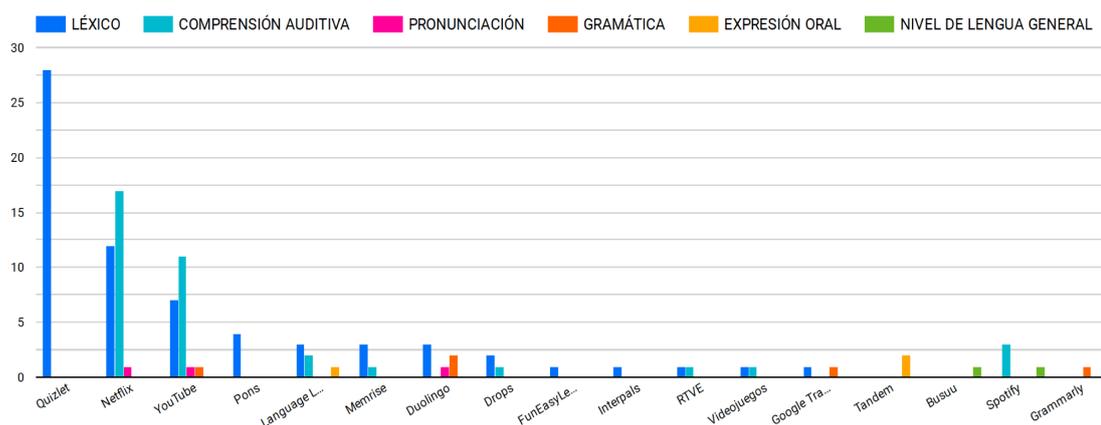
¹⁴ *idem*.

Año de nacimiento	N.º de estudiantes	3 herramientas más utilizadas ¹⁵
< 2000	109	1. Youtube (83) 2. Quizlet (66) 3. Netflix (44)
>= 2000	39	1. Youtube (34) 2. Quizlet (25) 3. Netflix (30)

Tabla 10. Herramientas más utilizadas según año de nacimiento

A pesar de que no existe una diferencia notable, resulta interesante el hecho de que la *app* Duolingo es usada únicamente por estudiantes en el nivel A. Como en la pregunta anterior, esto podría estar relacionado con que los estudiantes de niveles principiantes se concentran más en la adquisición del léxico, lo cual es uno de los objetivos principales de esta herramienta.

En la pregunta número 9 los estudiantes señalaron qué habilidad practicaban mejor con las aplicaciones, herramientas o plataformas y la más votada fue el vocabulario (elegida por 124 estudiantes). Después, en la pregunta 10 debían indicar la herramienta más usada y la finalidad (aprender vocabulario, gramática, etc.)¹⁶. Vemos los resultados en la siguiente gráfica de barras:



Gráfica 1. Herramienta más usada y finalidad

¹⁵ *idem*.

¹⁶ Algunos voluntarios indicaron la herramienta, pero no la finalidad, con lo cual se cuenta únicamente con 96 respuestas completas.

La pregunta 11 atiende a las carencias que los alumnos encuentran en las clases de español del siglo XXI. Los datos obtenidos en cuanto a las dos más elegidas por los estudiantes fueron los siguientes:

Nivel	N.º de estudiantes	Carencias en clase de español del siglo XXI
A	46	1. Métodos de enseñanza más modernos (18) 2. Clases con profesor nativo (18)
B	91	1. Clases con profesor nativo (54) 2. Métodos de enseñanza más modernos (21)
C	11	1. Métodos de enseñanza más modernos (5) 2. Clases con profesor nativo (3)

Tabla 11. Necesidades en clase de español según nivel

Centro de estudios	N.º de estudiantes	Carencias en clase de español del siglo XXI ¹⁷
Universidad	124	1. Clases con profesor nativo (65) 2. Métodos de enseñanza más modernos (40)
Escuela de lenguas	17	1. Clases con profesor nativo (10) 2. Métodos de enseñanza más modernos (4)

Tabla 12. Necesidades en clase de español según centro de estudios

Año de nacimiento	N.º de estudiantes	Carencias en clase de español del siglo XXI
< 2000	109	1. Clases con profesor nativo (54) 2. Métodos de enseñanza más modernos (34)
>= 2000	39	1. Clases con profesor nativo (21) 2. Métodos de enseñanza más modernos (10)

Tabla 13. Necesidades en clase de español según año de nacimiento

¹⁷ Véase nota 9.

A pesar de que las respuestas más elegidas son las mismas independientemente del nivel, centro de estudios o año de nacimiento, es interesante mencionar que, si prestamos atención al nivel, las respuestas de los estudiantes de nivel A se dividieron al 50% entre la modernización de los métodos de enseñanza y la necesidad de tener clases con profesor nativo mientras que si nos fijamos en el nivel B, un porcentaje mayor de estudiantes considera que la carencia número uno son las clases con nativo frente a modernizar los métodos. La razón por la cual se piensa que ha ocurrido esto es porque los alumnos con un nivel superior buscan practicar la lengua en entornos más reales (con profesor nativo).

La pregunta número 12 recaba la opinión de los voluntarios sobre si les parece imprescindible tener a un profesor como guía en su aprendizaje o, por el contrario, opinan que pueden aprender por ellos mismos. Los resultados, tal como podemos observar, no muestran diferencias significativas que hayan de ser comentadas.

Nivel	N.º de estudiantes	Tener un profesor vs. aprender por sí mismo
A	46	1. Tener un profesor es imprescindible (35) 2. Puedo aprender por mí mismo (11)
B	91	1. Tener un profesor es imprescindible (78) 2. Puedo aprender por mí mismo (13)
C	11	1. Tener un profesor es imprescindible (7) 2. Puedo aprender por mí mismo (4)

Tabla 14. Opinión acerca de tener un profesor vs. aprender por uno mismo según nivel

Atendiendo al centro de estudio, los datos son estos:

Centro de estudios	N.º de estudiantes	Tener un profesor vs. aprender por sí mismo
Universidad	124	1. Tener un profesor es imprescindible (102) 2. Puedo aprender por mí mismo (22)
Escuela de lenguas	17	1. Tener un profesor es imprescindible (16) 2. Puedo aprender por mí mismo (1)

Tabla 15. Opinión acerca de tener un profesor vs. aprender por uno mismo según centro de estudios

Y según año de nacimiento:

Año de nacimiento	N.º de estudiantes	Tener un profesor vs. aprender por sí mismo
< 2000	109	1. Tener un profesor es imprescindible (89) 2. Puedo aprender por mí mismo (20)
>= 2000	39	1. Tener un profesor es imprescindible (31) 2. Puedo aprender por mí mismo (8)

Tabla 16. Opinión acerca de tener un profesor vs. aprender por uno mismo según año de nacimiento

La penúltima pregunta del cuestionario hace a los alumnos reflexionar sobre si consideran esencial tener un profesor nativo. La cuestión se planteó en una escala del 1 al 5 (siendo el 1 esencial y el 5 no necesario), en la que la mayoría de los informantes¹⁸ se movió entre el 1 (esencial) y el 3 (importante), como podemos observar en las siguientes tablas:

¹⁸ Los informantes que restan, pertenecientes al nivel A, respondieron de manera diferente.

Nivel	N.º de estudiantes	Esencialidad profesor nativo
A	46	1. Esencial (12) 2. Muy importante (20) 3. Importante (12)
B	91	1. Esencial (39) 2. Muy importante (41) 3. Importante (11)
C	11	1. Esencial (5) 2. Muy importante (5) 3. Importante (1)

Tabla 17. Opinión acerca de la importancia de tener un profesor nativo según el nivel

Centro de estudios	N.º de estudiantes	Esencialidad profesor nativo ¹⁹
Universidad	124	1. Esencial (49) 2. Muy importante (56) 1. Importante (18)
Escuela de lenguas	17	1. Esencial (7) 2. Muy importante (10) 3. Importante (2)

Tabla 18. Opinión acerca de la importancia de tener un profesor nativo según el centro de estudios

Año de nacimiento	N.º de estudiantes	Esencialidad profesor nativo
< 2000	109	1. Esencial (37) 2. Muy importante (57) 1. Importante (15)
>= 2000	39	1. Esencial (19) 2. Muy importante (9) 3. Importante (9)

Tabla 19. Opinión acerca de la importancia de tener un profesor nativo según el año de nacimiento

Atendiendo a los datos, podemos concluir en que los aprendientes consideran muy importante tener un profesor nativo, pero no algo esencial, algo que contrasta con los

¹⁹ Los informantes que restan, estudiantes universitarios, respondieron de manera diferente.

datos de la pregunta 11, donde los estudiantes tenían que expresar las carencias que encuentran en las clases y el 68,7% de ellos eligió la opción de *clases con profesor nativo*.

En resumen, los resultados obtenidos por este estudio ponen de manifiesto que (1) los estudiantes no dedican el tiempo que consideran necesario al autoaprendizaje, (2) ver películas o series es la técnica que más utilizan fuera del aula, (3) YouTube, Netflix y Quizlet son las herramientas de autoaprendizaje más usadas, (4) la mayor parte de los aprendientes consideran que el léxico es la destreza lingüística que mejor se puede practicar a través de herramientas, *apps* o plataformas en línea, (5) la mayoría de los discentes utiliza algún tipo de herramienta tecnológica como ayuda en su aprendizaje, (6) tener clases con un docente nativo es la necesidad más elegida entre los voluntarios y (7) casi la totalidad de los aprendientes necesita apoyo de un profesor durante su aprendizaje.

Unido a esto, la investigación también mostró que el nivel de los estudiantes resulta una característica significativa a la hora de considerar qué herramientas se usan, las carencias en clase de ELE o las técnicas de autoaprendizaje.

Los datos obtenidos aportan información de gran valor al cuerpo educativo, dado que conocer cómo se comporta el alumno fuera del aula y qué herramientas le son más útiles y cómodas, les facilita programar las clases y adaptar sus métodos haciendo así que el estudiante sienta conexión entre lo que hace dentro de clase y su trabajo fuera. Ya hace décadas, A. Valdman (1966) advertía:

Unfortunately, there is a wide gap between current research and incipient trends, on the one hand, and classroom practice on the other. Effective methods based on the latest research are seldom in evidence even in the foreign language courses of the large universities where the majority of prospective secondary school and college foreign language teachers are trained. Hence, faced with the exigencies and pressures of the classroom, the foreign language teacher tends to teach as he was taught.

La brecha entre los estudios que se llevaban a cabo y la práctica dentro del aula ya existía en aquellos años y permanece hoy en día. Para diluirla o eliminarla, es fundamental que se realicen estudios de este tipo y que los docentes se actualicen en relación con las necesidades del alumnado. Si prestamos atención a los estudiantes del siglo actual, las series y las películas parecen ser la gran herramienta de esta era, un mecanismo con gran potencial que dado que no está creado con fines educativos “el alumno pierde esa sensación de estar atado a estructuras fijas y preparadas previamente a las que suelen estar acostumbrados al leer, ver o escuchar ciertos textos que forman parte de manuales de enseñanza y aprendizaje de lenguas” (López Martínez, 2018: 61). Sería interesante, por

lo tanto, que la investigación y la creación de materiales fuera en esta línea, incluyendo material audiovisual real.

2.1.2. El material audiovisual como herramienta didáctica en la clase de ELE

Como sostienen Almeida y Fuentes: “Las representaciones gráficas y audiovisuales han estado presentes a lo largo de la historia humana en diferentes campos y con diferentes funciones, pero siempre en la búsqueda de significación y de expresión artística y cultural” (Almeida y Fuentes, 2011: 83). Con fines educativos se comenzaron a utilizar ya en los años 80 del siglo XX y han sufrido un auge exponencial en los últimos años con la llegada de las plataformas de *streaming*. Se trata de un material capaz de mostrar características del actuar de una comunidad de habla que no es posible reflejar a través de otros como el texto escrito. En esta línea, son interesantes las palabras de Corpas Viñals:

La utilidad del vídeo en el aula de E/LE radica en que nos ofrece posibilidades que otros soportes como el audio o el texto escrito no nos brindan: permite contextualizar cualquier situación de comunicación mostrando la localización espacial y temporal de la actuación comunicativa, apreciar las actitudes y los patrones interactivos de los hablantes y sensibilizar al aprendiz sobre las formas de organizar el discurso, y los recursos y los elementos que se utilizan con este fin. En suma, el vídeo facilita el entendimiento de los comportamientos comunicativos de nuestra sociedad. Con el visionado de una secuencia el alumno, como espectador audiovisual experto, consigue estimular su autonomía para enfrentarse por sí solo a documentos orales reales. (2000: 785)

De este modo, se introducen en clase modelos de actos de habla cotidianos que ofrecen al estudiante un mayor entendimiento de los modelos lingüísticos, pero, sobre todo, de los extralingüísticos (pausas, interrupciones, etc.). elementos que resultan cruciales en la competencia sociocultural que el alumno debe adquirir como complemento inseparable de la competencia comunicativa (López Martínez, 2020a: 226).

Por añadidura, se han realizado estudios pedagógicos acerca de la eficacia del uso didáctico del video y han demostrado que “el lenguaje audiovisual ejercita actitudes perceptivas múltiples, provoca constantemente la imaginación y puede transformar los procesos de pensamiento y de razonamiento, [...] es enormemente motivador y sirve de estímulo en la expresión” (Brandimonte, 2003: 873). Más aún, en lo que respecta a la retención mnemotécnica, se sabe²⁰ que esta aumenta de manera notable cuando se usan los sentidos de la vista y el oído al mismo tiempo siendo “el 83% de lo que se aprende a

²⁰ Ferrés (1992).

través de la vista y que los estudiantes retienen el 50% de lo que ven y escuchan al mismo tiempo mientras que solo el 10% de lo que leen, el 20% de lo que escuchan y el 30% de lo que ven” (*idem*).

Por consiguiente, muchos son los estudios que se han hecho durante los últimos años en relación con el soporte audiovisual real (series, películas, cortos, etc.) y su explotación en la clase de español como lengua extranjera (Azúcar, 2014; Dobos, 2013; Ramos González, 2015; Vizcaíno, 2007; Suárez Hernández, 2011;). En los siguientes párrafos analizaremos algunos de ellos.

Unos estudios versan sobre la enseñanza de la cultura, como el realizado por López Martínez (2020a), que aboga por el uso de las series como una herramienta clave a la hora de trabajar el componente cultural. Concretamente su estudio plantea el uso de la serie de RTVE *Cuéntame cómo pasó* mediante una batería de actividades en la que se integra la cultura con el aprendizaje del resto de destrezas lingüísticas.

Otras investigaciones, como la de Dobos (2013) se centran en la competencia comunicativa ya que el cine puede ofrecer modelos de comportamiento y expresiones en situaciones reales. En palabras de la autora “es el único medio que permite ver ejemplos de acciones paralingüísticas: gestos, proxemia, contacto corporal, etc.” (Dobos, 2013: 124). De igual manera, acostumbra al aprendiente a la velocidad de las conversaciones, las posibles trabas que pueda suponer el ruido ambiental, así como interferencias en llamadas telefónicas.

Otros estudios, como el de Vizcaíno (2007) analizan todas las destrezas que se pueden practicar con fragmentos cinematográficos y reflexiona sobre algunas explotaciones propuestas en ciertos manuales. Después, propone una interesante batería de explotaciones didácticas de 15 películas de habla hispana, todas ellas niveladas, con unos objetivos fijos y enfocadas hacia la práctica de alguna(s) destreza(s) en particular.

La pragmática es otro de los temas estudiados por algunos investigadores, y más concretamente la expresión de la (des)cortesía, un estudio realizado por Ramos González (2015) como parte de una tesis doctoral en el que pretende dar cuenta de la importancia que supone conocer cómo interaccionar de forma adecuada evitando así el fallo pragmático en un contexto real.

Y en último lugar, encontramos el léxico, que según parece es el foco de los estudios sobre cine y aprendizaje del español. Un estudio interesante es el de Suárez Hernández (2011), cuyo objetivo es conseguir que los alumnos desarrollen las aptitudes necesarias para distinguir entre el registro formal e informal y que “sean conscientes de la importancia de las situaciones comunicativas, ya que en la ficción de las series de televisión

se permiten aptitudes que serían impensables en la realidad y ello, sin duda, condiciona el acto comunicativo” (Suárez Hernández, 2011: 10). Del mismo modo promueve la inclusión del aprendizaje del lenguaje coloquial en el aula a través de los formatos audiovisuales.

En esta misma línea del español coloquial conversacional se encuentra el estudio de Azúar (2014), que tras una trayectoria extensa y, después de realizar una encuesta de satisfacción²¹ entre sus estudiantes, se planteó la hipótesis de la cual partió su estudio: “la explotación didáctica de material cinematográfico podría llevar al aula la motivación e implicación emocional necesaria para combatir la crisis y el enfriamiento, al mismo tiempo que ofrecería la aportación de muestras del español coloquial conversacional [...]” (Azúar, 2014: 31), herramientas que le ayudarían para convertirse en un usuario de la lengua independiente con capacidad de interactuar en cualquier situación y registro (especialmente en el coloquial, que, de acuerdo con la autora, es el más complicado de dominar por los estudiantes polacos por el predominio que la lengua polaca tiene del registro formal).

A la vista está que el soporte audiovisual se encuentra en un período de notoriedad dentro del ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera. Las múltiples aplicaciones que ofrece, junto con el hecho de que se trate de una herramienta que ya forma parte de la mayoría de hogares hacen que se convierta en el instrumento indispensable del siglo XXI dentro y fuera del aula de ELE. Más aún tras la aparición de las llamadas plataformas de *streaming*, que hacen más sencillo que el catálogo de series y películas disponibles esté en las manos de estudiantes y docentes.

2.1.3. Plataformas *streaming*: Netflix y HBO GO

Ambas son plataformas de *streaming* que ofrecen a sus suscriptores el visionado de series, películas, documentales y otros contenidos en diferentes dispositivos con conexión a internet, permitiendo también su descarga. La diferencia entre ambas (además de los contenidos en sí), reside en los subtítulos principalmente; aunque por lo general ambas plataformas ofrecen subtítulos en la lengua del contenido y en la lengua del país donde se reproduce, Netflix suele tener una variedad más extensa que HBO GO de subtítulos en otras lenguas.

²¹ Fue una encuesta de satisfacción acerca de la metodología aplicada en las clases de ELE durante el primer año de filología española en la Universidad de Varsovia.

Tal y como podemos ver en el sitio web de Netflix, “es posible que los subtítulos no estén disponibles en el idioma deseado para determinados títulos debido a las licencias de contenido y a los acuerdos de los programas” (Netflix) pero, por lo general, si se trata de contenido en *streaming* se puede elegir entre los 5-7 idiomas más populares en la región y, en el caso de ser contenido descargado, se puede elegir entre los 2 más populares. HBO GO, por su parte, ofrece los contenidos en la versión original y los subtítulos en el idioma local en la mayoría de las regiones. La disponibilidad de los subtítulos en otras lenguas varía en función del país, pero, en todo caso, siempre es más reducida. En Polonia, tanto en HBO GO como en Netflix también existe la posibilidad de ver el contenido acompañado de un lector (se trata de una voz en *off* que lee los diálogos de todos los personajes sin actuar como un narrador y al mismo tiempo que se reproduce el audio original).

Si hablamos de la expansión y el uso de estas plataformas en el mundo, según fuentes de *El País* y *GQ*²², Netflix cuenta con 203 millones de suscriptores en todo el mundo a fecha de 2021, mientras que HBO tiene 140. Según nuestra experiencia y lo que podemos ver en clase, la gran parte de los estudiantes de lenguas extranjeras utilizan Netflix como una herramienta para practicar fuera de clase (recordamos las cifras del estudio citado anteriormente en el que cerca del 73 % de los estudiantes respondieron que usaban esta plataforma con dicho fin). Del mismo modo, para realizar el presente estudio, los voluntarios respondieron a una encuesta en la que una de las preguntas era referente a si estaban suscritos a esta plataforma, a lo que el 72 % respondió de manera afirmativa. Estas cifras nos aportan datos interesantes: la gran parte de nuestros estudiantes posee una batería de *input* real en formato audiovisual en la lengua que están aprendiendo, lo que puede convertirse en un potente recurso a la hora de enseñar la lengua, pero también para realizar estudios en esta línea: la subtitulación y el aprendizaje de lenguas.

2.2. La subtitulación como herramienta en la enseñanza de idiomas: tipos de subtítulos y análisis de estudios

Aun cuando es cierto que los subtítulos han sido históricamente considerados como una distracción a la hora de ver contenido audiovisual para aprender una lengua extranjera, la tendencia en los últimos años, en numerosos estudios como Vanderplank (1988), Garza (1991), Borrás y Lafayette (1994), Hervás (2001), Bird y Williams (2002), (Bravo, 2010) Birulés y Soto (2016) o Jude (2019) ha podido no solo demostrar lo contrario, sino

²² El País (2021) y González (2021) para CQ.

manifestar el beneficio que aporta al aprendizaje de idiomas. Así, desde que en 1986 Parlato comenzó a considerar las posibilidades didácticas de los subtítulos en su monográfico²³ y Vanderplank (1988) se planteó iniciar una línea de investigación al respecto, los subtítulos han sido utilizados como una herramienta de apoyo y objeto de estudio en el mundo de la didáctica de lenguas extranjeras. Sin embargo, la mayoría de estos estudios han investigado su influencia en otras lenguas como el inglés, el francés o el ruso, pero en lo que al español respecta, todavía no existe evidencia científica relevante (López Martínez, 2020b).

Igualmente es necesario añadir que los beneficios para el aprendizaje de la L2 no están solo justificados por la bibliografía existente sino también por las siguientes tres teorías:

- 1) Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia (Mayer, 2003), que explica que

Los individuos poseen una capacidad limitada para prestar atención a la información de entrada que se introduce por un solo canal (por ejemplo, el auditivo). Sin embargo, si se añade un segundo canal (por ejemplo, el visual) que hace llegar información extra y relacionada, esta capacidad limitada de procesamiento de información se expande. Al añadir un tercer canal (por ejemplo, el textual), como ocurre cuando se utilizan subtítulos, no sólo se amplían las posibilidades de procesamiento de la información, sino que se activan conocimientos previos al hacer la información de entrada más accesible (Wang y Shen, 2007). De este modo, se facilita en gran medida la CO, al reducir considerablemente la carga cognitiva, gracias a las conexiones creadas entre los distintos canales, por un lado, y entre la información textual y los conocimientos previos del alumno, por otro. (Talaván, 2012: 25)

- 2) Teoría de la Doble Codificación (Paivio, 1991), según la cual:

La información se procesa y guarda por medio de dos sistemas de memoria distintos pero relacionados entre sí, el visual y el verbal. Por este motivo, cuando la información verbal va acompañada de imágenes, los alumnos son capaces de construir conexiones referenciales entre estas dos formas de representación mental, y esto les ayuda a aprender de modo más eficiente. La información se recuerda mejor y más rápidamente porque está codificada de modo dual, en ambos sistemas de memoria. (Talaván, 2012: 25)

²³ Parlato (1986).

3) Teoría del Procesamiento de la Información

Según esta teoría, la memoria posee tres estructuras de almacenamiento: los registros sensoriales, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. La primera fase del procesamiento de la información tiene lugar en la memoria sensorial, donde los individuos reciben la información a través de todos los receptores sensoriales. Una vez reconocida, esta información pasa a la memoria a corto plazo, y allí se almacena solamente en forma visual y/o sonora, es decir, a través de dos tipos principales de memoria sensorial: la «memoria icónica», por un lado, que es la que percibe la información visual, y la «memoria ecoica», por otro, que recibe el estímulo oral (Caimi, 2006: 93). Por último, la información que somos capaces de recordar durante un tiempo acaba pasando a la memoria a largo plazo, donde existe una capacidad ilimitada de almacenamiento de información. Dado que «both visual information and phonemic coding are the important modalities of learning, especially learning a language» (Wang y Shen 2007: online), el hecho de que los primeros «filtros» de la información que se retendrá en la memoria a largo plazo sean sensoriales, especialmente visuales y sonoros, justifica en gran medida el potencial de la utilización de los subtítulos en la didáctica de lenguas, ya que éstos acceden por el canal visual y la información que transmiten está totalmente vinculada a la que se percibe por el canal sonoro (y/o visual) (Talaván, 2012: 25).

Antes de adentrarnos en la exploración de la literatura científica hasta ahora existente, mostraremos un breve resumen de los tipos de subtítulos con arreglo a la clasificación propuesta por Díaz-Cintas (2012) sintetizada en López Martínez (2020b).

Subtítulos interlingüísticos estándar

También denominados *subtítulos tradicionales*, se trata de los subtítulos en los que la lengua extranjera, en adelante L2, está en el audio y la lengua materna (L1) aparece en la subtitulación. Esta combinación de audio y subtítulo resulta muy interesante en la didáctica de lenguas extranjeras y, más concretamente, en los niveles iniciales. Según Talaván, “los alumnos podrán enfrentarse a *input* auténtico desde el principio de su proceso de aprendizaje, sintiéndose progresivamente más seguros a la hora de enfrentarse al mismo tipo de situaciones comunicativas observadas cuando empleen la L2 en la vida real” (2012:30).

Subtítulos interlingüísticos inversos

En esta ocasión nos encontramos con la combinación anterior a la inversa, la L2 aparece en los subtítulos y el audio está en la L1 y se ha utilizado también para el aprendizaje de lenguas. Aún cuando “al no poder escuchar la lengua original, la habilidad de comprensión auditiva se resiente” (Díaz-Cintas, 2012: 100), otros autores defienden que

“esta combinación de idiomas es útil, sobre todo, a la hora de ayudar al alumnado a ampliar su léxico en la lengua extranjera” (*ibidem*).

Subtítulos intralingüísticos en L1

Tradicionalmente denominados *Subtítulos para sordos (SpS)*, son aquellos que aparecen en la misma pista que el audio, la L1, y que actúan como un apoyo para personas con deficiencias auditivas de modo que les permiten seguir la pista sonora del material audiovisual. Es por esta razón que, con frecuencia, “tienden a incluir información que da cuenta de la dimensión paralingüística que se escucha en la pista sonora: ruidos, sonidos de animales, etc.” (Talaván, 2011: 267).

Subtítulos intralingüísticos en L2

Son llamados también *subtítulos bimodales* y la diferencia con los anteriores reside en que, aunque ambas pistas coinciden en la lengua (audio y texto), en el caso de los bimodales la lengua es la L2 y no la L1. Este tipo de subtitulación es, sin duda, el más aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Subtítulos bilingües

Este modo de subtitulación es el que ocupa el presente estudio. Combina varios subtítulos en diferentes lenguas que acompañan, de manera simultánea, al contenido audiovisual. Los estudios acerca de este tipo de subtitulación son escasos y no se ha encontrado ninguno que analice su influencia en el aprendizaje léxico en aprendientes de ELE. Nuestro estudio utiliza este tipo de subtitulación doble con los subtítulos en lengua española (L2) y lengua polaca (L1) acompañando a la pista auditiva en español.

2.2.1. Análisis de estudios sobre la subtitulación y el aprendizaje de idiomas

Tras el estudio de Vanderplank de 1988, la tendencia de analizar los efectos de los subtítulos bimodales se mantuvo durante varias décadas. Los estudios más significativos en esta línea fueron los siguientes:

Vanderplank (1988) llevó a cabo una investigación que, aunque no resultó concluyente por el reducido número de voluntarios (15 estudiantes europeos de inglés como L2), sí que mostró un alto nivel de retención del lenguaje utilizado en el material audiovisual, a parte de descubrir que los estudiantes usan los subtítulos como un apoyo para encontrar nuevo vocabulario de forma independiente en posteriores visualizaciones.

Tres años más tarde, Garza (1991) publicó uno de los estudios con mayor impacto en este campo con aprendientes de inglés (70) y ruso (40) que fueron divididos en subgrupos para realizar visionados con subtítulos bimodales y sin subtítulos y que, posteriormente, realizaron un test de comprensión oral. Al comparar los grupos con subtítulos y los grupos de control (sin subtítulos), Garza detectó en los grupos con subtítulos un alto porcentaje de mejora (49,5 % más de respuestas correctas en el grupo de inglés y 97,5 % en el de ruso) y, además, los porcentajes de respuestas incorrectas en ambos grupos se redujeron en más de un 60 %. De acuerdo con sus palabras “by providing students with a familiar (i.e., comprehensible) graphic representation of an utterance, they are empowered to begin to assign meaning to previously unintelligible aural entities, gradually building their aural comprehension in relation to their reading comprehension” (Garza, 1991: 246).

Durante el siglo XX, el único estudio destacado que contemplaba el uso de varios tipos de subtítulos fue el de Danan (1992), que realizó tres investigaciones con estudiantes de francés que fueron divididos en tres grupos: (1) grupos sin subtítulos, (2) grupo con subtítulos interlingüísticos tradicionales y (3) grupo con subtítulos interlingüísticos inversos. Los resultados del experimento fueron claros; la condición más beneficiosa para la adquisición del vocabulario en los estudiantes principiantes fue la de subtítulos inversos. Además, basándose en los resultados obtenidos, la autora aboga por un modelo que integre subtítulos inversos y bimodales en el currículum:

First, a video program with reversed subtitling could be presented to students, which should allow them to gain a passive knowledge of a number of new terms. If students were shown the same tape in the bimodal format soon afterwards, they would presumably be better prepared to identify and remember these new terms. The bimodal input would, in turn, enable students to gain exposure to the spoken language and prepare them to comprehend the foreign dialogue without the support of any subtitles in a subsequent stage. With additional practice (repeating the newly learned phrases orally and playacting the script, for instance), students would probably acquire an active knowledge of the items introduced through the subtitling method and could even incorporate them quickly in oral production. (Danan, 1992: 523)

Por supuesto, el mencionado modelo debería ser objeto de estudio tanto con aprendientes de niveles bajos como avanzados para comprobar la eficacia del mismo.

En 1994, la mejora de la comprensión y la expresión oral tras el uso de subtítulos bimodales fue analizada por Borrás y Lafayette. A pesar de que el estudio mostró una mejora considerable en ambas destrezas, se aleja bastante de nuestro punto de interés (el

uso de material real) ya que en esta investigación se utilizó material creado exclusivamente para la misma.

Por otro lado, cabe destacar la cantidad de estudios que se han venido realizando desde 1998 con estudiantes japoneses de inglés como L2. Sin embargo, estos estudios están escritos en japonés y no se cuenta con traducciones pero sí hemos podido obtener un breve resumen de Kikuchi (1998) de los resultados que arrojan: “(1) estos subtítulos son beneficiosos para el aprendizaje de la L2 a todos los niveles, (2) su uso mejora en gran medida la comprensión oral de los alumnos y (3) no sólo fomentan la motivación sino que se pueden utilizar para desarrollar la velocidad de lectura en L2 y el vocabulario” (Talaván, 2011: 269).

Posteriormente Gant contempló examinar los posibles beneficios de los denominados *keyword captions*, esto es, subtítulos bimodales en L2 resumidos. En su estudio participaron 202 estudiantes franceses de inglés divididos en subgrupos: (1) subtítulos bimodales resumidos, (2) subtítulos bimodales completos y (3) sin subtítulos. Tras el visionado, completaron un test de comprensión que dio lugar a dos conclusiones: en primer lugar, que ambos subtítulos mejoran la comprensión frente a no usar ningún tipo de subtítulos y, en segundo lugar, que no existen diferencias de comprensión entre los dos tipos de subtítulos, lo que demuestra que “learners no longer need to be subjected to volumes of text to read; they can in fact comprehend authentic video with considerably less pedagogical support” (Gant, 1998: 95). Sin embargo, este tipo de subtitulación tiene una desventaja. Estos subtítulos resumidos no forman parte de los catálogos de subtítulos que tradicionalmente se encuentran en los canales de TV, DVDs o, más recientemente, en las plataformas de *streaming* y, por lo tanto, si se quisieran llevar a la práctica, el docente debería elaborarlos, lo cual dificulta todo el proceso.

Por su parte, d’Ydewalle y Van de Poel, basándose en estudios previos, se cuestionaron si la adquisición de una lengua extranjera a través de la exposición a programas de televisión subtitulados sería todavía mayor en niños que en adultos debido a que los primeros se encuentran en un periodo más sensible al aprendizaje lingüístico. Contrario a lo que hipotetizaron, la adquisición en niños no fue mayor que la de adultos, quizá por el hecho de que “the children tend to acquire more when the foreign language is in the sound track than in the subtitles” (d’Ydewalle y Van de Poel, 1999: 242).

También en 1999 Huang estudió los *SpS* (subtítulos intralingüísticos L1) y sus efectos en la comprensión auditiva en estudiantes intermedios de inglés como lengua extranjera y determinó que este tipo de subtítulos ayuda a la comprensión auditiva y también a la adquisición de vocabulario y comprensión general.

Otra propuesta interesante es la de Bird y Williams (2002), que en su estudio con subtítulos bimodales llegaron a la conclusión de que la presentación textual acompañando al audio puede resultar beneficiosa para el aprendizaje de nuevas unidades léxicas ya que el subtítulo les permite corroborar la información recibida por el canal auditivo. Con una práctica repetida, los aprendientes serán capaces de identificar los mismos sonidos sin el apoyo del texto (Danan, 1992; Talaván, 2011).

A partir del siglo XXI empezó a adquirir importancia la línea de estudio que analizaba los resultados de diferentes grupos después de ver el mismo material audiovisual, pero con diferentes subtítulos (intralingüísticos, interlingüísticos, inversos, etc.). De esta manera se compara si existen diferencias significativas en el aprendizaje de lenguas cuando se usan unos u otros subtítulos. Las investigaciones más destacadas en este campo son las que se expondrán a continuación:

Markham, Peter y McCarthy (2001) condujeron una investigación con estudiantes universitarios de español en la que exploraban los efectos de los subtítulos intralingüísticos en L1 vs. los interlingüísticos en la comprensión de material audiovisual. Los resultados determinaron que el hecho de no tener subtítulos obstaculiza la comprensión y que, si comparamos los dos tipos de subtítulos, los interlingüísticos contribuyen a una mejor comprensión que los bimodales.

En 2008, Araújo realizó un estudio longitudinal durante 6 semestres con alumnos brasileños de inglés como L2 en el que analizó la repercusión que el uso de subtítulos interlingüísticos e intralingüísticos podía tener en la comprensión y expresión oral. Aunque los resultados no fueron del todo concluyentes debido a que muchos estudiantes abandonaron el curso y, por ende, el estudio, se pudieron observar beneficios en la expresión oral principalmente.

El mismo año, Bianchi y Ciabattini (2008) estudiaron los efectos de los subtítulos intralingüísticos L2 e interlingüísticos en diferentes destrezas con estudiantes italianos de inglés. Tras los visionados y los test posteriores, los autores determinaron que la comprensión mejoraba con ambos subtítulos por igual y que, en cuanto al vocabulario, la opción de subtítulos intralingüísticos es la menos efectiva.

Zarei (2009) investigó el efecto de tres subtítulos: bimodales (intralingüísticos L2), tradicionales (interlingüísticos) e inversos en el recuerdo y el reconocimiento del vocabulario. Las conclusiones que obtuvo concluyeron en que los subtítulos bimodales y los tradicionales son significativamente mejores que los inversos en el reconocimiento

del vocabulario sin una diferencia estadística destacable entre ellos. Por otro lado, en materia de recuerdo del vocabulario, los estudios mostraron que la subtitulación bimodal es ampliamente más efectiva que la subtitulación estándar.

Un estudio posterior realizado con alumnos holandeses de inglés evidenció el hecho de que los subtítulos interlingüísticos podrían dañar la percepción del discurso: “subtitles can influence learning in speech perception either in a facilitatory manner (as when the English subtitles indicated which words, and hence phonemes, were being spoken) or in an inhibitory manner (as when the Dutch subtitles specified the wrong phonological information)” (Mitterer y McQueen, 2009).

En relación con la adquisición del vocabulario, tema que nos ocupa, en 2010 Sydorenko examinó el efecto de la modalidad de *input* (video y audio, video y subtítulos y video, audio y subtítulos) en diferentes aspectos del aprendizaje del léxico como el aprendizaje de palabras en forma escrita y oral o el aprendizaje general del vocabulario, entre otros. Los resultados indicaron que los grupos con subtítulos puntuaron más alto en la escritura que en el reconocimiento auditivo de las palabras, al contrario que el grupo sin subtítulos. Del mismo modo, el grupo con subtítulos aprendió más significados de palabras que el grupo sin subtítulos. Según palabras de la autora: “pedagogical implications of this study are that captioned video tends to aid recognition of written word forms and the learning of word meaning, while non-captioned video tends to improve listening comprehension as it facilitates recognition of aural word forms” (Sydorenko, 2010: 64).

Otro experimento realizado en 2014 por Montero Pérez *et al.* se encargó de examinar en qué medida tres tipos diferentes de subtítulo podían facilitar la adquisición incidental de vocabulario y la comprensión oral. Para averiguarlo, 133 estudiantes flamencos de francés realizaron visionados divididos en cuatro grupos: (1) sin subtítulos, (2) con subtítulos intralingüísticos en L2, (3) con subtítulos resumidos (*keyword captions*) y (4) con subtítulos intralingüísticos en L2 con palabras clave destacadas. Los resultados revelaron que las diferentes condiciones de subtítulo no afectaron en la comprensión oral ni en recuerdo del significado, pero sí lo hicieron en el reconocimiento de la forma, donde los grupos de subtítulo arrojaron mejores resultados que el grupo de control. Además, los grupos de subtítulo resumido y subtítulo completo con palabras clave destacadas superaron notoriamente al grupo de control y al grupo de subtítulo intralingüístico L2 en el reconocimiento del significado.

Otra investigación interesante, esta vez con alumnos de educación superior aprendientes de inglés de diferentes nacionalidades, se centró en averiguar qué subtítulos re-

sultaban más efectivos (intralingüísticos L2 o interlingüísticos) en la adquisición de vocabulario informal. Frumuselu *et al.* (2015) determinaron que los intralingüísticos resultaban más eficaces.

Una de las últimas investigaciones en este ámbito ha sido la de Birulés y Soto (2016) que evaluaron los efectos de subtítulos interlingüísticos e intralingüísticos en L2 en diferentes destrezas. La investigación se llevó a cabo con 60 alumnos españoles de inglés que previa y posteriormente al visionado de la serie *Downtown Abbey* realizaron diferentes cuestionarios para determinar las posibles mejoras en comprensión auditiva (que mejoró significativamente en el grupo de subtítulos intralingüísticos L2), comprensión del argumento (que mostró ser superior en el grupo de subtítulos interlingüísticos) y adquisición del vocabulario (que mejoró en un 6% en el grupo de intralingüísticos L2 y un 8,7% en el grupo sin subtítulos).

Jude (2019) se planteó comprobar si el uso de subtítulos favorece la comprensión auditiva y la competencia fonética en aprendientes rumanos de español como LE. Las conclusiones obtenidas determinaron que los subtítulos intralingüísticos L2 resultan de más ayuda cuando nos centramos en el aprendizaje lingüístico, pero, si atendemos a la comprensión global, la subtitulación interlingüística parece ser la más útil.

Más recientemente se publicó otra investigación (López Martínez, 2020b) con estudiantes polacos de ELE de nivel intermedio/avanzado que determinó que el visionado de contenido audiovisual acompañado de subtítulos intralingüísticos favorece la comprensión y adquisición del léxico. Asimismo, se descubrió que únicamente el visionado (sin apoyo de subtitulación) ya resulta una potente herramienta (Birulés y Soto, 2016) ya que, al mostrar el léxico en contexto, permite al estudiante identificar y a entender incluso términos que se desconocían totalmente antes del visionado.

Después de este resumen de estudios relevantes en el ámbito de la subtitulación y el aprendizaje lingüístico, podemos concluir en el enorme aporte que una herramienta que con mucha frecuencia se encuentra al alcance de cualquiera supone en el campo de la didáctica de lenguas. Entre las conclusiones más relevantes obtenidas de la revisión bibliográfica, destacan varias; en lo referente a la adquisición del vocabulario, los subtítulos bimodales parecen ser los más efectivos (Bird y Williams, 2002; Birulés y Soto, 2016; Frumuselu *et al.*, 2015; Kikuchi, 1998; López Martínez, 2020b; Montero Pérez *et al.*, 2014; Sydorenko, 2010; Talaván, 2011; Vanderplank, 1988; Zarei, 2009).

Siendo más precisos, otras investigaciones que se adentran en el mundo de los subtítulos inversos aportan resultados que se contradicen entre ellos: mientras Zarei

(2009) declara que los subtítulos bimodales e interlingüísticos son mejores que los inversos para el reconocimiento del vocabulario, Danan (1992) manifiesta lo contrario. Y para finalizar con el análisis de subtítulos y aprendizaje léxico, otro dato que nos llama la atención es el del estudio de Birulés y Soto (2016) en el que los subtítulos bimodales mostraron una mejora del 6% en la adquisición del vocabulario, pero un 8,7% en el grupo sin subtítulos, algo que sería interesante investigar, ya que el resto de estudios analizados arrojan mejores resultados en los grupos de subtítulo que en los grupos de control (sin subtítulos).

La otra destreza más frecuentemente estudiada es la comprensión, tanto comprensión oral como comprensión global del contenido, pero de esta no hemos podido encontrar una conclusión firme. Para analizar la influencia de los subtítulos en esta destreza, se han realizado estudios combinando diferentes pistas de subtítulo y es por ello que no se ha encontrado un subtítulo declarado como más adecuado hasta el momento. En la oposición subtítulos bimodales frente a ningún tipo de subtítulo, los subtítulos bimodales resultan más útiles (Borrás y Lafayette, 1994; Gant, 1998; Garza, 1991; Kikuchi, 1998). Sin embargo, si hablamos de la oposición interlingüísticos vs. intralingüísticos L2 (bimodales), los resultados son dispares: en Araújo (2008) encontramos que el subtítulo interlingüístico es mejor para la CO, mientras que en Birulés y Soto (2016) los intralingüísticos L2 resultan de mayor utilidad para la comprensión oral y en Jude (2009) los interlingüísticos para la comprensión global. Por último, en la oposición subtítulos intralingüísticos L1 (*closed captions*) vs. ningún subtítulo, los subtítulos intralingüísticos reflejan mejores resultados en CO. Quizá este campo todavía necesita desarrollarse para obtener unos resultados más uniformes y consolidar un tipo de subtitulación como la más apropiada para mejorar la comprensión.

En resumen, la exposición a material audiovisual ofrece a los estudiantes de lenguas gran cantidad de beneficios tanto sin subtítulos como con ellos. Las destrezas que más se han estudiado son la adquisición del léxico y la comprensión oral; para la primera, los subtítulos parecen ofrecer mejores resultados, aunque no existe un consenso acerca de qué tipo de subtítulo resulta más beneficioso. Para la segunda, los resultados son muy contradictorios y deberían realizarse más estudios para determinar un resultado más consensuado.

Pese a que existe una extensa literatura científica en torno a la subtitulación y sus efectos en la adquisición del léxico, existen pocos estudios que analicen el impacto que puede tener el uso de la doble subtitulación (L1 y L2) expuesta de manera simultánea junto al video en versión original (en lengua meta). Es por esta razón que, en este estudio,

se ha decidido investigar acerca de una herramienta (Learning Language with Netflix) que ofrece esta posibilidad cuando se visualizan contenidos en Netflix, la plataforma de *streaming* con mayor cantidad de usuarios en el mundo.

Durante el proceso de desarrollo de la presente tesis doctoral, se publicaron dos estudios que analizaban los posibles efectos que esta herramienta podía tener en la adquisición del léxico.

Uno de ellos, elaborado en la Universidad Aristóteles de Salónica por Gouleti, Dimitriadis y Kokonis (2020) averiguó que el orden en el que aparecen los subtítulos influía en la mejora de la adquisición del vocabulario: cuando la L1 estaba en la primera línea, los resultados eran mejores que cuando aparecía en segundo lugar.

El segundo estudio, llevado a cabo por Dizon y Thanyawatpokin (2021), examinó los resultados de test de vocabulario realizados por aprendientes de inglés como lengua extranjera divididos en tres grupos: (1) subtítulos interlingüísticos, (2) subtítulos intralingüísticos L2 y (3) doble subtitulación (interlingüísticos + intralingüísticos L2 simultáneamente). Los grupos que indicaron mejores resultados en el aprendizaje léxico fueron los grupos 1 y 3, algo que parece contravenir con los resultados que apuntan la mayoría de estudios citados previamente.²⁴ De nuevo, un hecho que nos hace poner de relieve la importancia de seguir indagando en este campo de estudio.

Es por ello que, queriendo aportar más datos a la literatura científica, nos planteamos en este estudio intentar dar respuesta a una pregunta más específica sobre esta herramienta en cuestión. Los creadores de esta extensión plantean que el manual de uso que proponen resultará de gran ayuda a los aprendientes de lenguas extranjeras en su proceso de adquisición lingüística. Así, la principal cuestión que abordamos con esta investigación es la siguiente: ¿Son la herramienta LLN y sus instrucciones de uso efectivas en el aprendizaje del léxico en estudiantes polacos de español?

²⁴ Bird y Williams, 2002; Birulés y Soto, 2016; Kikuchi, 1998; López Martínez, 2020b; Montero Pérez *et al.*, 2014; Sydorenko, 2010; Vanderplank, 1988; Zarei, 2009.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Hipótesis y preguntas

En los dos capítulos anteriores nos hemos centrado en exponer la base teórica del tema que nos ocupa y en este tercer capítulo se describirá paso a paso el diseño de la investigación, así como la herramienta principal y los instrumentos secundarios de los que nos hemos servido para llevar a cabo el estudio, no sin antes recordar las ya mencionadas hipótesis y las preguntas a la investigación que nos hicimos a fin de llegar a nuestro objetivo principal: averiguar si hacer uso del manual de instrucciones de LLN (que promueve la repetición de escenas) resulta en un impacto significativo en el aprendizaje léxico en estudiantes polacos de ELE.

Antes de establecer unas hipótesis y tras haber investigado sobre otros estudios acerca de la subtitulación y el aprendizaje de lenguas, establecimos las siguientes preguntas:

1. ¿Son capaces los estudiantes de identificar (tras el visionado) el significado de los términos léxicos que no hayan identificado antes del visionado?
2. ¿Son capaces los estudiantes de utilizar los términos léxicos en contexto tras el visionado?
3. ¿Es la doble subtitulación un recurso útil a la hora de mejorar el conocimiento léxico en la lengua meta?
4. ¿Es la repetición la clave para la adquisición del léxico en la lengua meta?
5. ¿Existe una diferencia en la adquisición del léxico entre hacer visionados activos con el manual de LLN (que recurre a la repetición de escenas) frente a visionados pasivos?

Los estudios que habíamos analizado mostraban, por lo general, mejoras en diferentes destrezas de la lengua meta y partimos de ahí para considerar tres hipótesis en nuestra investigación:

La hipótesis principal sostiene que todos los espectadores de la proyección del video con doble subtítulo (tanto el grupo de visionado activo, con manual, como pasivo)

generarán mejores resultados en los test postvisionado que podrán ser entendidos como un mejor dominio léxico.

La segunda hipótesis, derivada de la primera, aboga por que el grupo de visionado activo arrojará unos resultados superiores a los del grupo de visionado pasivo en el CPOSTV1, al igual que la tercera, que defiende que sucederá lo mismo, pero en el CPOSTV2, que difiere del 1 en cuanto a que se centra en el uso del vocabulario en contexto y no tanto en la identificación de significados.

3.2. La herramienta: Language Learning with Netflix. La doble subtítulos y su aplicación a la enseñanza de idiomas

Como hemos mencionado, Netflix cuenta con una gran variedad de idiomas en sus opciones de subtítulos (hasta 29 lenguas en el caso de *La casa de papel*, la serie utilizada como herramienta de estudio). Así, mientras se ve cualquier contenido de su catálogo, es posible escuchar el audio en su versión original con el subtítulo también en la versión original o en la lengua materna.

Pero las opciones no se quedan ahí, sino que ahora disponemos de una nueva alternativa: la doble subtítulos. A finales de 2018 se lanzó una nueva extensión para Google Chrome llamada *Language Learning with Netflix*, que permite visualizar contenido audiovisual acompañado de subtítulos en dos idiomas diferentes, el idioma original del contenido (el que se está aprendiendo) y la lengua materna del espectador (o si se prefiere, otra que también se conozca para comparar las traducciones). Otra de las funcionalidades que ofrece es un diccionario emergente que aparece cuando se coloca el cursor encima de la palabra. En función de los idiomas y las palabras, se obtienen más o menos traducciones. Lo podemos ver en la *Imagen 1* con un ejemplo de un término en español y su traducción a polaco y en la *Imagen 2* con el mismo término en español y su traducción a inglés. Aquí se puede observar que la opción inglesa ofrece dos traducciones mientras que la polaca ofrece solo una.

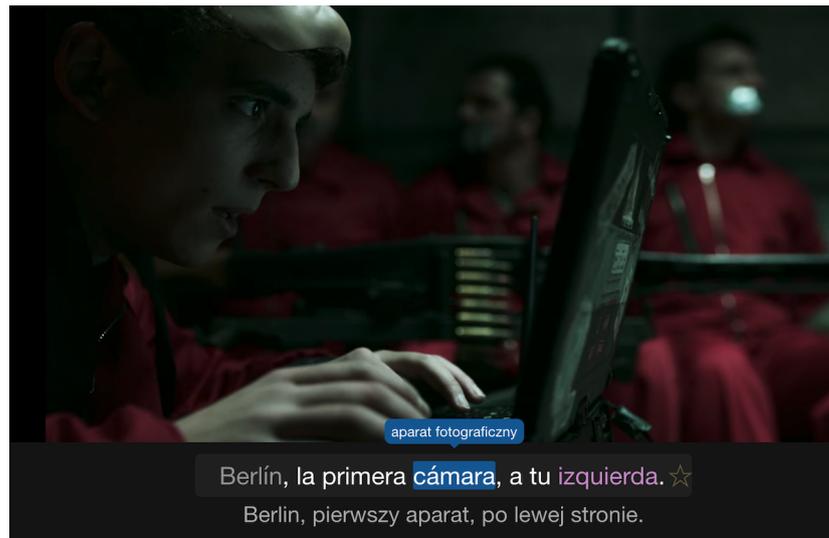


Imagen 1. Traducción ES>PL

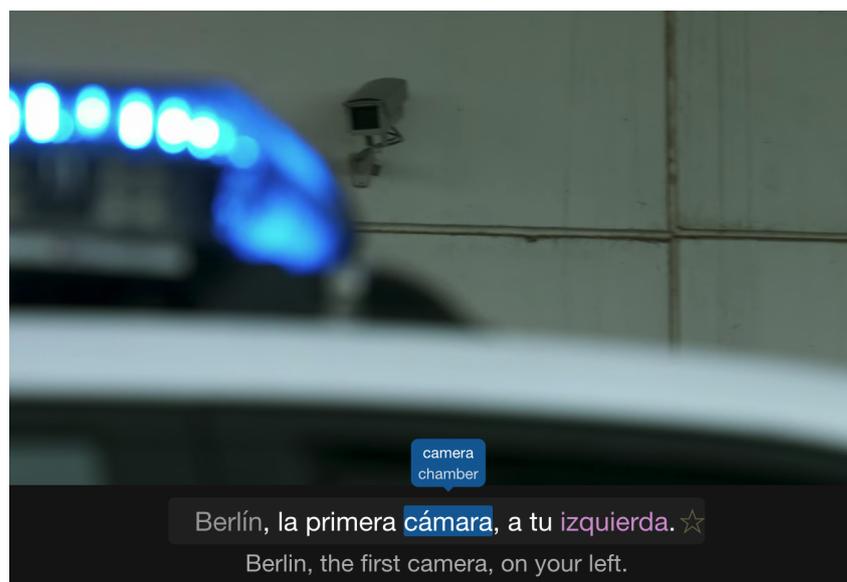


Imagen 2. Traducción ES>EN

Esta extensión fue creada por dos desarrolladores, David Wilkinson y Ognjen Apic quienes, además, publicaron un catálogo en su página web²⁵ en el que se puede elegir la lengua que se estudia y el país desde donde se utiliza Netflix, de modo que la herramienta muestra una lista con las series, documentales y películas disponibles con esa combinación de lenguas, tal y como se observa en la *Imagen 3*.

²⁵ Página web de la extensión: <https://languagelearningwithnetflix.com/catalogue.html#language=English&country=> .

Language Learning with Netflix - Catalogue

Last updated: 9th April 2019

We created this catalogue to help you find Netflix titles with high-quality subtitles in the language you study. The titles listed here should work well with our [extension for studying languages with Netflix](#). You must select the country where Netflix detects you are located, as not all titles are available in all countries. You can also select 'All Countries' if you are curious what programs are available in other countries. [More info](#)

Language you study: Your Netflix country: Found 169 titles

Image	Title & Synopsis	Info	Rating	Availability
	La casa de papel Eight thieves take hostages and lock themselves in the Royal Mint of Spain as a criminal mastermind manipulates the police to carry out his plan. IMDB Watch on Netflix	Genre: Action, Crime, Mystery, Thriller Released: 2017 Runtime: na	8.6 (117321 votes)	33 countries
	Tiger Aging boxer Ramón regains his vitality when he meets fierce young boxer Deborah, their unbridled passion causing him to forsake everyone around him. IMDB Watch on Netflix	Genre: Action, Adventure, Fantasy, Romance Released: 2016 Runtime: 1h37m	7.9 (238077 votes)	95 countries
	ROMA Director Alfonso Cuarón delivers a vivid, emotional portrait of domestic life and social hierarchy set against Mexico's political turmoil of the 1970s. IMDB Watch on Netflix	Genre: Drama Released: 2018 Runtime: 2h15m	7.8 (99342 votes)	32 countries

Imagen 3. Catálogo LLN

Así mismo, también idearon un manual de uso que indica al espectador cómo utilizar la extensión para sacarle el máximo partido y que ayude al aprendiente a mejorar en la lengua que intenta adquirir. Lo podemos ver en el siguiente subepígrafe.

3.2.1. Language Learning with Netflix: manual de uso

En su sitio web²⁶ podemos encontrar los tres manuales de uso que proponen según el nivel del estudiante: principiante, intermedio y avanzado. La diferencia entre sendos manuales radica en el número de repeticiones de los visionados. Podemos ver la traducción de los mismos con más detalle a continuación.

Si el nivel es principiante, se recomienda con cada subtítulo hacer lo siguiente:

1. Escucha el audio un par de veces sin mirar al texto. Escucha cuidadosamente el sonido e intenta entender y captar todo lo que puedas.
2. Escucha el audio una vez más mientras lees el subtítulo en la lengua original. En este punto es de esperar que hayas entendido algunos términos.

²⁶ Los manuales han sido traducidos por la autora. La versión original está disponible en: https://language-learningwithnetflix.com/more_info.html.

3. Consulta la traducción del subtítulo en tu lengua materna para entenderlo por completo.
4. Comprueba alguna palabra en el diccionario que aparece si pasas el cursor encima de las palabras, pero no inviertas mucho tiempo preocupándote sobre el significado exacto de cada palabra en particular.
5. Escucha el audio un par de veces más. Ahora la frase y su significado te deberían resultar familiares.
6. Avanza al siguiente subtítulo y repite el mismo proceso.

Si el nivel es intermedio, se recomienda con cada subtítulo hacer lo siguiente:

1. Escucha el audio un par de veces sin mirar al texto. Es de esperar que entiendas alrededor del 50 %.
2. Escucha el audio una vez más mientras lees el subtítulo en la lengua original. En este punto, es de esperar que entiendas casi todo.
3. Consulta la traducción del subtítulo en tu lengua materna para entenderlo por completo.
4. Escucha el audio una vez más.
5. Avanza al siguiente subtítulo y repite el mismo proceso.

Si el nivel es avanzado, se recomienda con cada subtítulo hacer lo siguiente:

1. Escucha el audio sin mirar al texto. Es de esperar que entiendas alrededor del 80 %.
2. Si así lo consideras, consulta la traducción del subtítulo en tu lengua materna para buscar aquellas palabras que todavía no conoces con el diccionario que aparece si pasas el cursor encima de las palabras.
3. Escucha el audio una vez más.
4. Avanza al siguiente subtítulo y repite el mismo proceso.

Para todos los niveles se recomienda que, si hay algo complicado o hay alguna estructura que realmente no entiendes, no te quedes atascado en ella mucho tiempo. Avanza a través de los subtítulos. El simple hecho de estar expuesto a una nueva estructura y ser capaz de asociarle algún significado ya es bastante útil. Si es algo realmente importante que debas aprender, lo verás pronto de nuevo y ganarás más conocimiento acerca de cómo funciona. También puedes usar la función de la extensión que permite el

sombreado en las palabras poco frecuentes. Una clave para que el progreso en tu aprendizaje sea más rápido es conocer lo que puedes ignorar y así poder concentrarte en las palabras y estructuras que realmente importan.

Se recomienda pasar una hora aproximadamente al día trabajando de esta forma, siempre que sea posible. Tu tarea es “digerir” tanto material como puedas y concentrarte en la escucha. Por supuesto, participar en cursos tradicionales de lenguas, los cursos Assimil, Linguaphone (serie original) y cursos FSI es muy bueno y te puede proporcionar una introducción estructurada a la gramática, al igual que intentar encontrar un compañero de conversación.

Tal y como podemos observar, no se trata de un visionado al uso, sino de un visionado activo en el que el aprendiente en todo momento presta atención no solo a la narrativa del contenido sino también a los diálogos, subtítulos en versión original y sus traducciones a la L1. Además, según contemplan los desarrolladores, esta extensión se trata siempre de un complemento a un aprendizaje más formal, como un curso tradicional de lengua, y nunca como un método único a través del cual aprender un idioma.

Tras analizar las instrucciones, nos planteamos la principal pregunta de este estudio: ¿resulta este manual de gran ayuda a la hora de aprender léxico frente a no usarlo y hacer un visionado pasivo? Para dar respuesta a esta pregunta, hemos contado con una muestra de 60 estudiantes que fueron divididos en dos grupos: (1) visionado con doble subtitulación PL/ES sin manual de uso de LLN y (2) visionado con doble subtitulación PL/ES con manual de uso de LLN. A continuación, se expondrán los detalles acerca de cómo se diseñó y llevó a cabo la investigación, así como los datos relativos a los informantes.

3.3. Características de los informantes y contexto

Antes de comenzar con la descripción de los voluntarios, cabe subrayar que se ha cumplido con el Reglamento general de protección de datos de la UE 2016/679 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos. Para conocer estos datos, los participantes respondieron a un cuestionario previo de 16 preguntas²⁷.

La selección de los participantes para este estudio corrió a cargo de la autora, quien decidió realizar la investigación con estudiantes universitarios polacos, en su mayoría, de la Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II: 37 de ellos cursan el segundo semestre

²⁷ Ver *Anexo 10*.

del primer curso de la carrera *Hispanistyka* y 20 de ellos cursan el segundo semestre del primer curso de la carrera *Filologia romańska*. Adicionalmente, también participaron dos estudiantes de la universidad Universidad Pedagógica de Cracovia: uno del segundo semestre del primer curso de *Filologia romańska* y otro del segundo semestre del primer curso de *Hispanistyka*; además de un estudiante del segundo semestre del primer año de la universidad de Ciencias sociales y humanidades de Varsovia (SWPS), un estudiante del segundo semestre del primer curso de *Iberystyka*²⁸ de la Universidad de Szczecin y un estudiante de español de la Escuela profesional superior de Krosno (PWSZ).

El número total de participantes fue de 64 aunque 4 de ellos quedaron eliminados tras la realización de un test de nivel²⁹ en el que mostraron tener un nivel muy superior (en torno a un B2) al de sus compañeros (que se encontraban en torno a un A2). Debido a que el estudio había sido diseñado para aprendientes de nivel A2, se decidió eliminar a esos 4 alumnos de nivel superior.

De los 60 estudiantes, 53 eran de género femenino y 7 de género masculino. La gran mayoría (57) son hablantes nativos de polaco y de nacionalidad polaca. Sin embargo, debido a la situación actual de inestabilidad política en Bielorusia y Ucrania hay muchos estudiantes de estas nacionalidades en las universidades polacas y es una de las razones por la cual en nuestro estudio contamos con dos estudiantes de nacionalidad ucraniana (cuya lengua materna es el ucraniano) y un estudiante de nacionalidad bielorrusa (cuya lengua materna es el ruso).

En cuanto a los conocimientos lingüísticos de los voluntarios, la primera lengua extranjera es el inglés para una gran parte de la muestra (57 informantes), el francés para un informante, el español para otro y el ruso para otro. La pregunta acerca de la segunda lengua extranjera ofrece unos resultados más variados; 23 informantes estudiaron alemán como segunda lengua extranjera, 21 informantes español, 12 francés, 2 inglés, 1 polaco y 1 seleccionó la opción *otras* sin indicar concretamente cual. Y, por último, y en lo que respecta a la tercera lengua extranjera, los resultados son los siguientes: para 26 estudiantes la tercera lengua es el español, para 24 es el francés, para 4 el alemán, 3 de ellos seleccionaron la opción *otras* sin especificar cuál y para uno de ellos es el ruso.

En lo que concierne a su nivel de español, cabe señalar que si bien es cierto que los estudiantes se encontraban en el primer año de estudios universitarios y únicamente 15 de ellos declararon haber estudiado español antes de ingresar en la universidad³⁰ (ya

²⁸ Carrera universitaria perteneciente a las facultades de Humanidades en Polonia y centrada en los estudios de la lengua y cultura de España y Portugal.

²⁹ Ver *Anexo 4*.

³⁰ 14 de ellos en *Liceum* y 1 de ellos en *Liceum* y escuela de idiomas.

que para acceder a la carrera no se les requiere tener conocimientos previos de la lengua que van a estudiar), su nivel era bastante bueno. Si tuviéramos que establecerlo dentro de uno de los baremos propuestos por el MCER, sería el A2. Para determinarlo, se realizó un test de nivel³¹ a todos los participantes y aquellos que obtuvieron un resultado igual o superior al 95 %, fueron descartados y no pasaron a realizar el experimento.

De la misma manera, es necesario hablar del contexto en el que se ha realizado la investigación. Debido a la situación actual que estamos viviendo en todo el mundo con la pandemia del SARS-CoV-2 y, ya que el estudio estaba planteado para realizarse en el semestre de verano del curso 2019-2020, nos vimos en la obligación de llevarlo adelante de forma remota de manera que no se retrasaran los plazos que nos habíamos fijado y teniendo en cuenta la incertidumbre futura y la posibilidad de no poderlo realizar de manera presencial a corto plazo.

Con mucha frecuencia, en este tipo de estudios el investigador se traslada a diferentes centros en los que puede realizar el experimento *in situ*. En cambio, en esta ocasión y dadas las circunstancias no pudo hacerse de tal manera y es por ello que el hecho de encontrar voluntarios fuera de nuestra universidad se tornó muy complicado. Por esta razón y, aunque en primera instancia se pensaba realizar esta investigación únicamente con alumnos universitarios de nacionalidad polaca y cuya lengua materna fuera el polaco, tuvimos la necesidad de aceptar a otros voluntarios (como en el caso de los tres estudiantes no polacos: dos de ellos de nacionalidad ucraniana y uno bielorrusa o el caso del informante no universitario de la Escuela profesional superior de Krosno [PWSZ]).

Una vez descritos los sujetos y el contexto, daremos paso a detallar el diseño del estudio y la metodología empleada para la recogida de datos.

3.4. Diseño del estudio y metodología empleada

La elaboración de todo el estudio fue una tarea compuesta de 5 fases: (1) diseño del test de nivel y cuestionarios, (2) validación de cuestionarios (interna y externa), (3) revisión y edición de los cuestionarios, (4) ejecución de la parte experimental (test de nivel, cuestionario previsionado, visionado y cuestionarios postvisionado) y (5) análisis de los resultados.

El proceso se llevó a la práctica por medios telemáticos y utilizando herramientas disponibles en línea que se detallarán a continuación, previamente a la descripción del procedimiento.

³¹ Ver *Anexo 4*.

3.4.1. Instrumentos y herramientas

Pese a la distancia social que nos vimos obligados a experimentar durante el pasado año 2020, en la era en la que vivimos, rodeados de tecnología, nos ha sido muy sencillo realizar la parte experimental de este estudio. Para ejecutarla nos hemos servido de diferentes herramientas, plataformas y *software* de distinta índole que enumeraremos y describiremos en los siguientes párrafos.

Google Forms

Dada la característica telemática de la realización del estudio, nos hemos decantado por el uso de Google Forms, el software de administrador de encuestas que ofrece Google, para la realización de las encuestas y cuestionarios de nuestra investigación, considerando que es una herramienta de fácil uso y con la que los informantes podrían estar familiarizados.

Google Chrome y LLN

La herramienta principal con la que trabajamos en nuestro experimento es Language Learning with Netflix, herramienta que únicamente está disponible en forma de extensión para el navegador de Google: Google Chrome. Es por esta razón que se preguntó a los estudiantes en la encuesta previa si disponían de este navegador y se les informó de que sería necesario si querían participar en el estudio. De igual modo se les comunicó que deberían descargar la extensión LLN y se comprobó que ningún informante tuviera problemas informáticos con estas herramientas.

Skype

El principal método de comunicación que se usó durante el experimento fue Skype, el software mediante el cual se impartían las clases con los estudiantes de la Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II. Se tomó la decisión de enviar toda la información relacionada con el experimento a través de esta aplicación ya que la mayoría de los informantes³² ya estaban utilizándola para sus clases en la universidad, con lo cual resultaría mucho más sencillo que buscar cualquier otro método de comunicación.

³² La mayoría correspondía al 91,66 % de los informantes, es decir, todos los estudiantes de la Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II que participaron en este estudio.

Netflix

Ya descrita más extensamente en el epígrafe 2.1.3, se trata de una plataforma de transmisión de contenido audiovisual que, mediante una suscripción periódica, permite disfrutar de todo su catálogo de series, películas y documentales sin publicidad.

Phyton, Pandas y Jupyter

Python es un lenguaje de programación multiparadigma, es decir, puede ser utilizado para diferentes procesos o tareas, entre los cuales se encuentra el análisis y tratamiento de datos, como es el caso.

Pandas es un paquete/librería de Python dedicado exclusivamente al análisis de datos, ya que Python por sí solo no tiene esta capacidad. Cuando hablamos de paquete/librería, hablamos de una especie de extensión/plugin que extiende la funcionalidad de Python.

Jupyter, por su parte, es el entorno donde poder utilizar Python. Es un entorno enfocado para científicos de datos que ofrece comodidad y rapidez. El entorno ha de ser visto como una interfaz, al igual que para usar internet se utiliza un navegador, un científico de datos usa Jupyter para usar Python. Es por ello que la combinación de Python, Pandas y Jupyter hace un ecosistema perfecto para trabajar con datos.

3.4.2. El material

El material que hemos utilizado para el experimento es el primer episodio de la primera temporada de la conocida serie *La casa de papel*, que narra el plan de *El Profesor*, cabecilla de la banda, para atracar la Fábrica Nacional de Moneda y Timbre de España junto con un grupo de experimentados ladrones con un largo historial en atracos.

Se ha querido hacer uso de esta serie en particular por los campos léxicos que se pueden encontrar en sus diálogos, poco frecuentes en los niveles iniciales de aprendizaje del español. Nos referimos, en este caso, a sustantivos y verbos del campo léxico de las emociones (p.ej.: *miedo, grito, llorar*), y de igual modo, a unidades léxicas relacionadas con el contexto de un robo (p.ej.: *huir, urgente*). Los temas del crimen y los delitos no suelen tratarse en los niveles más bajos de la enseñanza de lenguas, algo que, a priori, podría garantizarnos el hecho de que nuestros aprendientes voluntarios en el estudio no conocieran estos términos.

El porqué de la elección de este material viene dado por el hecho de que una de las premisas del estudio era trabajar con material auténtico que no hubiera sido creado específicamente para fines pedagógicos. Por su parte, la razón por la cual elegimos una serie de televisión y no una película fue porque defendemos que, debido a que las series son un material más extenso en cuanto a la duración, el estudiante tiene una mayor exposición al *input* de los campos léxicos de los temas que se tratan a través de su narrativa y, al mismo tiempo, de sus contextos y puede potenciar la mejora de la adquisición del léxico (u otras destrezas).

3.4.3. Los instrumentos de recogida de datos

Con objeto de recabar la información necesaria para la investigación, se realizaron varios cuestionarios a través de la herramienta Google Forms (detallada en 3.4.1.). En primer lugar, todos los voluntarios cumplimentaron un cuestionario con información básica necesaria para describir a los informantes en la presente memoria; después realizaron un test de nivel³³ mediante el cual la investigadora averiguó qué informantes no podían continuar con el experimento; en tercer lugar, se dio paso a la experimentación y se realizaron 3 cuestionarios (uno antes de realizar el visionado y dos inmediatamente después). Estos tres cuestionarios nos han aportado la información necesaria para analizar en nuestro estudio. En la siguiente sección se especifican con más precisión y en profundidad los detalles de los cuestionarios y el procedimiento de la experimentación.

3.4.4. Procedimiento: fase 1. Planificación del proceso de diseño e implementación de un dispositivo de evaluación. Los doce pasos de Downing

A fin de poder ejecutar el estudio y cumplir todos los objetivos que se habían propuesto, así como verificar si las hipótesis planteadas se cumplían, se siguió el procedimiento que se concreta en los siguientes epígrafes. No obstante, antes de dar paso a cada una de las fases, se diseñó la planificación, que se precisa a continuación.

En el campo de la evaluación del vocabulario han existido a lo largo de los años numerosos test que analizan el conocimiento léxico de un individuo en su lengua materna como el *Test of Word Finding* (German, 1986) o el test llamado *Vocabulary Comprehension Scale* (Bangs, 1975), y es un tema que se sigue investigando y actualizando –cabe destacar la tesis doctoral de López-Mezquita (2006): *La evaluación de la competencia*

³³ Ver Anexo 4.

léxica. Test de vocabulario. Su fiabilidad y validez)-. Sin embargo, en lo que se refiere al conocimiento léxico en una lengua extranjera y en español como lengua extranjera en particular, no existen test estandarizados para su evaluación.

Es por eso que, con el fin de realizar una prueba eficaz, se han tomado como referencia los doce pasos de Downing, en inglés, *Twelve Steps for Effective Test Development* (2006). Se trata de una estrategia de desarrollo de test de evaluación dividida en 12 puntos que, aunque originalmente está diseñada para medir el conocimiento de una lengua entendida en sentido amplio, se ha adaptado a la competencia que nos atañe en este estudio: el léxico. Siguiendo esta estrategia se han desarrollado la mayoría de sus pasos: plan general, definición de contenidos, especificaciones, desarrollo de ítems, diseño y configuración de la prueba, producción, administración, corrección y puntuación, difusión de resultados, archivo de ítems e informe técnico de la prueba. Como se puede notar, solo aparecen 11 pasos y eso se debe a que se ha omitido el paso 9, que corresponde a la fijación de la nota de corte, ya que no es aplicable a nuestro tipo de estudio. Además, nos gustaría añadir que la descripción de los pasos que se verá en los próximos epígrafes no corresponde exactamente al orden mencionado ni se enumerará individualmente paso por paso ya que se han agrupado algunos de ellos que se desarrollaron de manera simultánea.

3.4.4.1. Plan general

Considerando la importancia de la parte experimental, se tomó el tiempo necesario para la elaboración de un plan minucioso que pudiera ofrecernos la elaboración de un dispositivo riguroso cuyo objetivo era evaluar si existía una mejora en la adquisición del léxico de los informantes tras el visionado y siguiendo unas instrucciones determinadas.

Se pretendía, así, recoger información antes y después del visionado, por lo que se necesitaban, al menos, dos cuestionarios: uno previo y otro posterior. El objeto a evaluar era el vocabulario y los términos seleccionados pertenecían a los niveles B1 y B2 de conformidad con el PCIC. El formato del dispositivo era electrónico, constaba de tres pruebas que se detallarán en la sección 3.4.4.2 y que se pueden ver en su totalidad en los *Anexos 16 y 17*. Una prueba previa y dos posteriores al visionado y se realizarían en una sola sesión.

La confección de un test de nivel pre estudio que serviría de prueba eliminatoria para aquellos alumnos que superaran el nivel A2, así como la redacción de las actividades de los cuestionarios y la planificación y coordinación del experimento fueron conducidas

por la investigadora. Aunque, indudablemente, todos los procesos fueron supervisados y aceptados por los directores antes de su puesta en práctica.

3.4.4.2. Definición de los contenidos y desarrollo de los ítems

Una vez claro nuestro propósito, iniciamos el proceso de selección de los términos léxicos que formarían parte de los cuestionarios. Puesto que el material que utilizamos trataba la temática de los delitos, se tomó la decisión de seleccionar, en su mayoría, terminología de esta materia. Como ya se ha señalado con anterioridad, se trata de un tema que no suele ser frecuente en niveles bajos, lo que nos lleva a pensar que serán palabras desconocidas para los informantes.

Para llevar a cabo la selección del listado, se tuvieron que realizar varios visionados y un análisis de los subtítulos y, tras ellos, se escogieron un total de 35 palabras: 27 sustantivos, 5 verbos y 3 adjetivos.

SUSTANTIVOS	alarma, apoyo, asalto, camión, careta, cordero, currículum, dinero, disparo, emisora, fábrica, gente, golpe, grito, miedo, moneda, plan, pistola, puerta, radio, respiración, sangre, sirena, sueldo, timbre, turno, verdad.
ADJETIVOS	nacional, urgente, tranquilo.
VERBOS	gritar, robar, llorar, toser, huir.

Tabla 20. Primera selección de términos

En segundo lugar, se pidió ayuda a los directores para que revisaran la lista y eliminarán aquellas palabras que fueran cognados con el polaco, ya que podrían facilitar a los informantes la realización de los cuestionarios por la semejanza con su lengua materna. Después de esta primera criba se eliminaron 9 términos (alarma, nacional, currículum, fábrica, moneda, plan, pistola, radio y sirena) y la lista, entonces, quedó así:

SUSTANTIVOS	apoyo, asalto, camión, careta, cordero, dinero, disparo, emisora, gente, golpe, grito, miedo, puerta, respiración, sangre, sueldo, timbre, turno, verdad.
ADJETIVOS	urgente, tranquilo.
VERBOS	gritar, robar, llorar, toser, huir.

Tabla 21. Segunda selección de términos

Así, la lista se redujo a 26 términos. Puesto que nos habíamos planteado reducirla a unos 14/15 aproximadamente, procedimos a un segundo filtrado atendiendo al nivel. Para llevarlo a cabo nos servimos de los niveles de referencia para el español del Plan Curricular del Instituto Cervantes que, en su volumen 3 (correspondiente a los niveles C1 y C2), dispone de un índice que recoge términos de los seis niveles de los inventarios de *Nociones generales* y *Nociones específicas*, esto es, una lista en la que aparecen palabras niveladas de acuerdo a los 6 niveles de referencia (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) y con información sobre en qué epígrafe de las Nociones generales o específicas podemos encontrarlo.

Tras revisar la lista de nuevo, descubrimos que algunas de las palabras no se encontraban en el glosario ni en los inventarios ya que, tal como se describe en el PCIC, reflejar todo el léxico y sus posibles combinaciones es una tarea compleja. Por consiguiente, los autores recomiendan que “para localizar otros exponentes nocionales que no se recogen en este índice, el lector deberá guiarse por la organización temática de los inventarios” (PCIC, 2006). Sin embargo, hemos optado por seleccionar aquellas palabras de las que disponíamos de información precisa acerca del nivel. Los motivos de los descartes se especifican a continuación:

Asalto aparece nivelado como C1 tanto en el glosario como en las Nociones específicas (en adelante, NE) en la sección 17.4 (Ejército. Referentes culturales). Con el fin de mantener todos los términos en el nivel B, eliminamos este.

Careta no aparecía ni en el inventario ni en el glosario. Se ha intentado buscar la palabra *máscara* para tener una noción de en qué nivel podría encontrarse *careta*, pero tampoco aparece, al igual que la palabra *antifaz*. De entre las palabras de este campo, hemos encontrado *disfrazarse* en el nivel B2, por lo que podemos suponer que palabras como *disfraz*, *máscara* y *careta*, podrían aparecer también en B2. No obstante, y al no contar con una seguridad absoluta, se decidió prescindir de este término.

Cordero se saca de la lista por pertenecer al nivel A2 en el glosario del PCIC (NE, 15.5.2. Economía e Industria).

Dinero, al igual que la anterior, se elimina por ser de un nivel inferior al deseado. Atendiendo al glosario, pertenece al A1 (NE 11.3 Servicios financieros).

Disparo se elimina por ser una unidad propia de un nivel demasiado alto para nuestro experimento. De acuerdo con el glosario, se trata de un C2 y también aparece como C2 en las NE (8.3. Deportes. Saberes y comportamientos socioculturales).

Emisora se elimina tras verificar que no se encuentra dentro de los diálogos, sino que forma parte de la información extra sobre sonidos que se ofrecen para personas con

deficiencias auditivas. Si bien es cierto que hemos incluido otros términos de estas características, este en concreto se ha decidido eliminarlo por considerarlo demasiado complicado ya que se trata de un término abstracto. Hace alusión al canal de comunicación por el cual se reciben mensajes. Al no tratarse de un objeto o idea que aparezca de una manera más explícita en el episodio, se entiende que podría causar problemas en el experimento.

Gente se elimina por considerarse demasiado sencilla. Debería aparecer en el PCIC, NE A1-A2 (1. Individuo. Dimensión física, 2. Individuo. Dimensión perceptiva y dinámica o 3. Identidad personal) y, sin embargo, no aparece en ninguna de estas secciones. Se ha buscado en algunos manuales de vocabulario de nivel A1-A2: en *En vocabulario Elemental A1-A2* de la editorial Anaya no aparece, y en *Vocabulario Interactivo A-B1* de la editorial Edelsa, tampoco. No obstante, y atendiendo a nuestro propio criterio, decidimos prescindir de ella.

Golpe se elimina porque en los diálogos no hace referencia a un golpe entendido como “acción de dar con violencia un cuerpo contra otro” sino que se utiliza como sinónimo de *atracó*: “pero en este golpe el cerebro lo pone otro”, “su mayor golpe, Los Campos Eliseos”. Este significado podría causar confusión y, puesto que tenemos una lista más amplia, decidimos eliminar palabras como esta, que puedan resultar en errores o complicaciones durante el experimento.

Timbre se elimina por ser un nivel demasiado alto, C1 según el glosario del PCIC. Aparece en las NE, 9.3. Teléfono.

Tranquilo es retirada de la lista porque pertenece a un nivel A2 (NE, 2.1. Carácter y responsabilidad).

Puerta es borrada por la misma razón que la anterior, el nivel es demasiado bajo al ser una palabra propia de A1 (NE, 10.2.2. Características de la vivienda).

Verdad también pertenece a un nivel inferior al perseguido, A2 (NG, 1.6 Certeza, incertidumbre) y por ese motivo se sacó de la lista.

Después de la última revisión, la lista definitiva se redujo a 14 términos:

SUSTANTIVOS	apoyo, camión, grito, miedo, respiración, sangre, sueldo, turno.
ADJETIVOS	urgente.
VERBOS	gritar, robar, llorar, toser, huir.

Tabla 22. Lista definitiva de los términos

Resulta necesario aclarar la situación de la palabra *miedo*. En un primer momento, no la encontramos en el glosario ni en el PCIC, así que decidimos mantenerla en el cuestionario teniendo en cuenta que podríamos eliminarla después de realizar la experimentación. Al realizarla y observar que el 85% de los informantes conocía la palabra en el CPREV y que esta cifra era muy similar a la de otras de un nivel superior (B1 o B2), decidimos no eliminarla pese a que, en una segunda revisión del PCIC, descubrimos que se encontraba en las NE como A2.

Tan pronto como se seleccionaron los términos, se comprobó que todos ellos formaban parte de los subtítulos correspondientes a los diálogos³⁴ o que, aunque pertenecieran a los marcadores que se usan para dar datos a las personas con deficiencias auditivas, se trataban de ideas o acciones que aparecían de manera explícita (*llorar y gritar*, pero no *emisora*) y se corroboró que las palabras elegidas no eran cognadas con el polaco, pasamos a la elaboración de los cuestionarios. La idea original era preparar un solo cuestionario que los informantes completarían antes y después del visionado. En cambio, finalmente se añadió un segundo cuestionario postvisionado. Nos dimos cuenta de que el factor azar podría influir positivamente en los resultados del experimento, así que decidimos elaborar otro cuestionario enfocado en el uso de los términos en contexto. Al plantearnos evaluar el conocimiento léxico de los estudiantes, se ha de tener en cuenta que el vocabulario, por lo general, necesita de un contexto en el que usarse. Por lo tanto, no sería suficiente que el alumno conozca la definición de los términos, sino que resulta imprescindible que también los sepa usar dentro del contexto adecuado. En este segundo cuestionario³⁵ (basado en las pruebas del DELE para la obtención del nivel B1 de mayo de 2009), el informante debía seleccionar la palabra correcta para una oración de una lista de 6 opciones. De esta manera, podríamos eliminar el factor azar y hacer de la prueba un instrumento más fiable.

El CPREV fue desarrollado atendiendo a la estructura de un test de respuesta múltiple con tres opciones posibles. Una de las opciones era la respuesta correcta y las otras dos, incorrectas. Todas las definiciones (correctas e incorrectas) fueron adaptadas al nivel de los informantes, ya que muchas resultarían de extrema dificultad y, para ello, se consultaron tres recursos electrónicos: el diccionario de la Real Academia Española en línea, el diccionario de Google y el diccionario de sinónimos de Reverso. A tal efecto, es im-

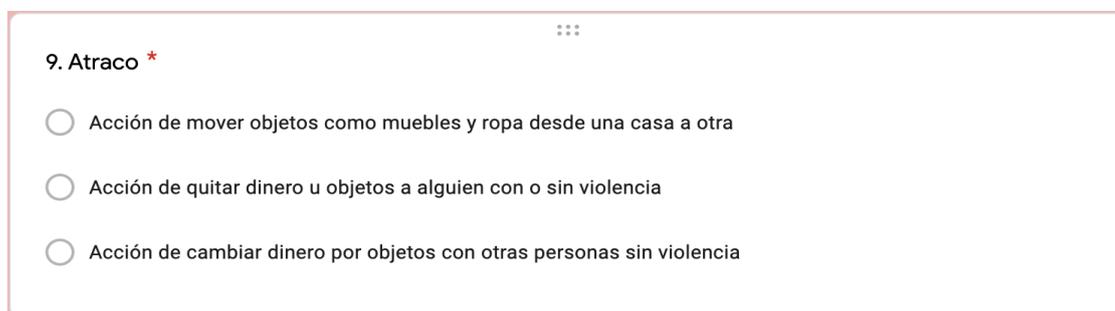
³⁴ En el *Anexo 13* se pueden observar los fragmentos del subtítulo donde aparecen los términos seleccionados para los cuestionarios.

³⁵ El cuestionario completo (CPOSTV2) se puede consultar en el *Anexo 17*.

portante resaltar que las definiciones que se han adaptado en este caso son las correspondientes a la palabra en cuestión que aparece en el episodio y que pertenecen a la variedad del español peninsular. Hay casos como la palabra *camión* que tiene acepciones diferentes según el país; por ejemplo, en México significa autobús.

Las opciones incorrectas, a su vez, corresponden a definiciones de otras palabras que, en la medida de lo posible, se intentó que pertenecieran al mismo campo semántico. Además, con el fin de que la respuesta correcta no estuviera siempre en la misma posición (a, b o c), se fue alternando según la pregunta.

De esta manera se obtuvo un cuestionario de 14 ítems con tres opciones cada uno que se realizaría previa y posteriormente al visionado. El test completo se puede consultar en el *Anexo 16*. Aquí adjuntamos un ejemplo:



9. Atraco *

- Acción de mover objetos como muebles y ropa desde una casa a otra
- Acción de quitar dinero u objetos a alguien con o sin violencia
- Acción de cambiar dinero por objetos con otras personas sin violencia

Imagen 4. Ejemplo ítem CPREV/CPOSTV1

En cuanto al CPOSTV2, se idearon 14 frases relacionadas con el contexto del atraco de la serie y se agruparon en tablas. En cada tabla había dos columnas; en la columna de la izquierda podíamos encontrar 3 frases, cada una de ellas con una palabra destacada y en la columna de la derecha podíamos encontrar 6 términos. En el caso de los verbos, en varias ocasiones se optó por su flexión, es decir, se utilizó, por ejemplo, el gerundio (llorar > llorando), y no el infinitivo o la flexión que aparecía en el episodio de manera literal.

El objetivo de la actividad era detectar cual de los 6 se ajustaría mejor a cada una de las frases ya que la palabra destacada era incorrecta. Por lo tanto, en la lista de 6 términos contábamos con 3 términos correctos y 3 incorrectos. A fin de que se comprenda mejor, aportamos un ejemplo en la *Tabla 23*. El cuestionario completo se puede consultar en el *Anexo 17*.

<ol style="list-style-type: none"> 1. No ganamos suficiente dinero, nuestro atracó es muy bajo 2. Vamos a ir a la fábrica en grito 3. El niño está huyendo porque le duele la pierna 	<ol style="list-style-type: none"> 1. inocente 2. llorando 3. sueldo 4. camión 5. corriendo 6. pistola
--	--

Tabla 23. Ejemplo ítem CPOSTV2

Ya completada la preparación de los ítems e instrumentos y con el fin de asegurar la calidad, validez y fiabilidad de la prueba, los cuestionarios pasaron una revisión por juicio de expertos que se detalla más adelante en el epígrafe 3.4.5.2.

3.4.4.3. Especificaciones

En este paso se redactaron detalladamente las instrucciones que los informantes recibirían a través de correo electrónico antes de su participación en el experimento, así como las características del estudio que recibirían el mismo día de la prueba, justo antes de realizarla. Ambos documentos se escribieron en español, polaco e inglés y pueden consultarse en los *Anexos 11 y 12*. La versión en español pueden verse aquí:

Instrucciones previas (recibidas días previos a la prueba):

- 1) Todos debéis estar conectados a Skype desde las 9.10, la hora habitual de nuestra clase. Os llamaré en el grupo que ya ha sido creado en la plataforma. En este grupo os voy a dar todas las instrucciones paso a paso.
- 2) Todos tenéis que tener abierto Netflix con Google Chrome y tenéis que instalar (antes de la prueba) la extensión que podéis encontrar en el siguiente enlace <https://chrome.google.com/webstore/detail/language-learning-with-ne/hoom-bieeljmmljlkjmnheibnnciblicm>. Gracias a esta extensión podemos tener subtítulos en dos lenguas. Para el experimento usaremos los subtítulos en español y polaco. Adjunto os envío un video para que veáis cómo se puede activar el doble subtítulo en español y polaco.
- 3) Las personas que no tienen Netflix van a recibir individualmente en sus correos electrónicos una cuenta y contraseña.
- 4) Es esencial cumplir las siguientes características el día del experimento:
 - a) La habitación donde os encontréis debe ser silenciosa, sin compañía ni distracciones.

- b) Debéis encontraros sentados durante la realización del experimento.
 - c) Es obligatorio el uso de auriculares.
 - d) Queda **totalmente prohibido** el uso de diccionarios, traductores u otras herramientas durante el experimento.
- 5) El tiempo máximo del que se cuenta para realizar el experimento son 120 minutos.

Características de la prueba (recibidas justo antes de realizarla):

- 1) La prueba que vas a realizar tendrá una duración máxima de 120 minutos.
- 2) La prueba consta de:
 - a) Realización de un cuestionario antes del visionado sin ayuda de diccionarios ni traductores (duración máxima: 10 minutos).
 - b) Visionado del episodio 1 de la temporada 1 de LCDP sin ayuda de diccionarios ni traductores y siguiendo las instrucciones que recibirás (duración máxima: 90 minutos.)
 - c) Realización de dos cuestionarios después del visionado sin ayuda de diccionarios ni traductores (duración máxima: 20 minutos).

3.4.4.4. Diseño y configuración de la prueba o dispositivo

En este paso la investigadora formuló una serie de posibles problemas con sus posibles soluciones a fin de tener un protocolo de actuación si, llegado el momento de la administración de los cuestionarios, se diera alguna incidencia.

- 1) Posible incidencia 1: los informantes no tienen descargada la herramienta ni están familiarizados con su funcionamiento en el momento del inicio del experimento.
 - Solución a posible incidencia 1: envío de instrucciones detalladas a los informantes días antes del experimento. Asimismo, antes de comenzar, se coteja que todos los participantes se han familiarizado con la herramienta y no hay dudas.
- 2) Posible incidencia 2: problemas de conexión por parte del informante.
 - Solución a posible incidencia 2: se le ofrecería al informante en cuestión otro día en el que pudiera realizarse la prueba bajo las mismas características y condiciones descritas en el epígrafe 3.4.5.1., correspondiente a la validación interna.

3) Posible incidencia 3: falta de comprensión de las instrucciones.

- Solución a posible incidencia 3: se administran instrucciones en polaco e inglés, además de en español. Antes de comenzar el experimento se comprueba que todos los participantes las conocen y no hay dudas.

De igual modo se redactaron las instrucciones exhaustivas para la realización del experimento, que figuran a continuación:

- 1) En primer lugar, al iniciar la llamada, saludamos a los participantes a fin de relajar los nervios que pudieran tener.
- 2) En segundo lugar, recordamos el objetivo de la prueba del que ya se ha informado en reuniones previas.
- 3) En tercer lugar, se les recuerdan las instrucciones que ya recibieron días antes y se les tranquiliza haciendo énfasis en que no se trata de una prueba que forme parte de la evaluación del curso.
- 4) Posteriormente, preguntamos si todos tienen ya la extensión descargada, si se han familiarizado con ella y si hay alguna duda.
- 5) Justo después nos cercioramos de que todos se encuentran en una habitación silenciosa, sin compañía ni distracciones y que disponen de auriculares.
- 6) Les recordamos el tiempo que tienen para realizar toda la prueba: 120 minutos como máximo.
- 7) Finalmente, se les envía el enlace de acceso al cuestionario y se da por iniciada la prueba.
- 8) Una vez finalizado que los participantes nos informan de que ya han entregado el CPREV, se comprueba que se ha recibido y se da paso al visionado recordando, solo al grupo con instrucciones de la extensión, que deben seguir las instrucciones al pie de la letra.
- 9) Tras el visionado, se les envía, primero, el CPOSTV1 y, una vez recibidas sus respuestas, el CPOSTV2.
- 10) Después de haber recibido todas las respuestas de los participantes, se da por finalizado el experimento y se agradece, una vez más, la participación a los informantes.

Por añadidura, también se realizó una prueba piloto con estudiantes de A2 de la escuela de español *Diálogo - Szkoła języka hiszpańskiego* de Lublin (Polonia) a fin de poder detectar posibles problemas que pudieran surgir en el experimento. Durante la

prueba con 6 participantes se siguieron las instrucciones que se habían preparado paso por paso y, posteriormente, se les pidió que completaran un último cuestionario³⁶ para conocer aquellos problemas a los que se enfrentaron los informantes y las posibles mejoras que nos pudieran proponer. De los seis informantes, solo 3 escribieron comentarios y las mejoras propuestas coincidieron, todos proponían la traducción de las instrucciones a polaco o inglés. Así, esta prueba piloto nos resultó de gran ayuda ya que pudimos prever posibles confusiones o falta de entendimiento por parte de los participantes en el experimento real. Siguiendo las propuestas, añadimos la traducción de las instrucciones en polaco e inglés.

3.4.4.5. Producción y administración de las pruebas

En esta fase se ha prestado especial atención observando con precisión no solo las cuestiones de contenido sino también las cuestiones de formato, presentación o seguridad del dispositivo. Era muy importante asegurarnos de que todos los informantes estaban en las mismas condiciones y que la única diferencia era la forma de trabajar ante el *input* (el video), ya que precisamente era el objeto de la investigación. Este paso en cuestión se llevó a cabo a través de las validaciones interna y externa que podemos ver con todo detalle en los epígrafes 3.4.5.1 y 3.4.5.2.

3.4.4.6. Corrección y puntuación

Se trata en este caso de una autocorrección ofrecida por la plataforma que se usa para administrar el dispositivo y en la que, previamente, la investigadora introduce las respuestas correctas. Por lo tanto, inmediatamente después de que los informantes entreguen sus cuestionarios, se pueden ver las respuestas a todas las preguntas plasmadas en gráficos e incluso exportarlas a formato CSV (el formato de Excel por defecto) para poder trabajar con ellas en otras herramientas. Los resultados son visibles únicamente para la investigadora y en ningún caso lo son para los informantes durante el proceso de experimentación.

³⁶ Ver *Anexo 3*.

3.4.4.7. Difusión de resultados

La finalidad de la recogida de datos es puramente de índole investigadora y, por lo tanto, la publicación de los resultados de los cuestionarios se realiza a través de la presente tesis doctoral, respetando la privacidad de los alumnos ya que en ningún momento se revelan sus nombres ni otros datos personales. Si bien es cierto que, tras recibir la petición de algunos informantes de conocer las respuestas correctas, una vez terminado el periodo experimental, se les proporcionaron junto con sus resultados individuales.

3.4.4.8. Archivo de ítems

En materia del archivo de ítems, este se encuentra guardado en el dispositivo de la investigadora, así como en los de los directores ya que puede resultar de utilidad en el futuro para posibles investigaciones que se pretendan llevar adelante por el mismo equipo u otro.

3.4.4.9. Informe técnico sobre la prueba

Podemos considerar que el presente documento, en concreto los epígrafes 3.4.4, 3.4.5, 3.4.6 y 3.4.7 constituyen un informe técnico en sí mismo en tanto que detallan todos los aspectos más importantes del proceso de diseño, elaboración y corrección de la prueba.

3.4.5. Procedimiento: fase 2. Validación de los cuestionarios

Los cuestionarios presentados en el estudio fueron objeto de evaluación en dos casos: mediante una validación interna y, posteriormente, mediante una externa obtenida por un grupo de jueces expertos.

3.4.5.1. Validación interna

Con el fin de garantizar el control del experimento, ya que se pretendía eliminar cualquier variable que pudiera intervenir en los resultados finales obtenidos, se realizó una validación interna, atendiendo a una serie de fuentes o amenazas (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014: 137) que se enumeran en las siguientes líneas.

- A) La historia. Se refiere a los eventos externos que den lugar durante el experimento y que afecten únicamente a algunos estudiantes. Esta amenaza quedó eliminada y las razones se listan a continuación:
- 1) Todos los informantes fueron hablantes nativos de lenguas eslavas.
 - 2) Todos los informantes fueron estudiantes de español como lengua extranjera.
 - 3) Todos los informantes se encontraron en un contexto de enseñanza lingüística de no inmersión.
 - 4) Ningún informante había utilizado anteriormente la doble subtítulos ni conocía la herramienta utilizada en el estudio (Language Learning with Netflix).
- B) La maduración. Hace referencia a cambios en los informantes que puedan influir a los resultados y quedó subsanada al confirmar las siguientes circunstancias:
- 1) Todos los participantes realizaron una prueba de nivel previa que acreditó que se encontraban en el mismo nivel de español.
 - 2) Todos los informantes realizaron la experimentación una vez finalizado el curso escolar 2019-2020 (del 15 al 19 de junio de 2020), lo cual permitió garantizar que todos los informantes se hallaran en un mismo nivel de progresión de conocimientos.
 - 3) Todos los informantes cursaban estudios a tiempo completo de lunes a viernes.
- C) Se comprobó la estabilidad del instrumento de medición (los cuestionarios). Con este fin, dos semanas antes de la realización del experimento se llevó a cabo una prueba piloto con estudiantes de un curso de A2 de la escuela de español *Diálogo* de Lublin. De esta manera nos cercioramos de que las instrucciones resultaban comprensibles y descartamos posibles malentendidos. En todo caso, se añadieron también instrucciones en polaco e inglés para confirmar la validez de los cuestionarios una vez más.
- D) El ambiente experimental se constató antes de la realización de la prueba. A continuación, quedan recogidas las características requeridas para la participación en el estudio:
- 1) El entorno en el que se encontraba cada uno de los informantes era una habitación en silencio sin compañía ni distracciones.
 - 2) Todos los informantes se encontraban sentados durante el experimento.
 - 3) El uso de auriculares fue obligatorio para todos los informantes.

- 4) Las horas en las que se realizó la prueba para ambos grupos fueron entre las 9 y las 12 de la mañana.
- E) Administración de las pruebas. Con el fin de tener pruebas equivalentes y confiables y de que los estudiantes no recordaran las respuestas del CPREV durante la realización del CPOSTV1 (idéntico al primero), no se proporcionaron las respuestas correctas a los informantes. De igual modo, y para reafirmar la validez, se realizó un segundo cuestionario postvisionado con el propósito de eliminar el factor de acierto al azar que pudieran tener los informantes al completar el CPREV y CPOSTV1, debido a su carácter de test de respuesta múltiple.
- F) La instrumentación, o lo que es lo mismo, las pruebas e instrumentos que se administran a los informantes, quedó salvaguardada por los siguientes motivos:
- 1) Los tres cuestionarios empleados en los dos grupos (grupo con manual y sin manual) fueron idénticos.
 - 2) Los datos acerca del estudio que se ofrecieron a los informantes fueron los mismos y muy generales: participarían en una investigación sobre el aprendizaje del léxico mediante la visualización de series en Netflix.
 - 3) Ningún informante hizo uso de diccionarios, traductores ni otras herramientas que pudieran interferir en sus respuestas.
- G) La selección de los participantes, la difusión de tratamientos y la regresión. Se refiere a la equivalencia al establecer los grupos, al contacto entre los mismos y a que aquellos informantes con puntuaciones extremas no fueran seleccionados para participar en la prueba. En este sentido, se eliminó la amenaza al tomarse las siguientes medidas:
- 1) Aquellos alumnos que, al realizar el test de nivel pre estudio, obtuvieron una puntuación superior al 95 % quedaron retirados del experimento.
 - 2) La asignación de los participantes a los grupos (grupo con manual de instrucciones y sin manual de instrucciones) fue totalmente aleatoria.
 - 3) Los grupos no tuvieron contacto entre sí durante el experimento.
- H) La mortalidad. Alude al abandono de alumnos durante el experimento, que quedó totalmente descartado dado lo siguiente:
- 1) El experimento se realizó durante las horas lectivas y se presentó como una actividad obligatoria de clase. Sin embargo, los participantes fueron advertidos previamente de que la participación no sería objeto de evaluación ni repercutiría de manera alguna en la nota de la asignatura.

- I) La compensación. Atiende al hecho de proporcionar algún beneficio por la participación a todos los informantes por igual. Al respecto de esto:
 - 1) Todavía no se ha podido realizar una compensación dada la actual situación de pandemia. Pese a todo, se tiene la intención de agradecer a todos los participantes con una reunión informal con la investigadora en la universidad, en donde se pueda ofrecer un pequeño tentempié.
- J) Conducta del experimentador. Aplica al trato equitativo de la experimentadora hacia los informantes, que quedó garantizado:
 - 1) La investigadora ofreció un trato objetivo e igualitario a cada uno de los integrantes de ambos grupos.

Habiendo verificado que todas las amenazas quedaron inhabilitadas, se confirma la validez interna del experimento.

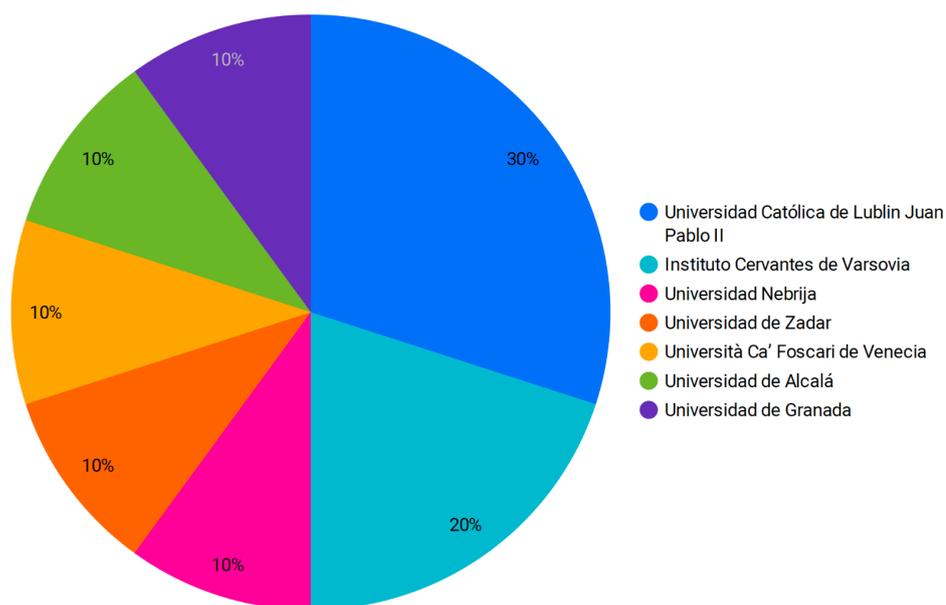
3.4.5.2. Validación por juicio de expertos

Seguidamente se pasó a realizar una validación externa de los instrumentos (cuestionarios) por un grupo de jueces expertos con trayectoria en el tema.

- A) Descripción de los jueces expertos y su tarea.

Para comenzar, se contactó con 20 expertos en didáctica de ELE y lexicografía a través de un correo electrónico donde se especificaban todas las características de nuestra investigación y se les solicitaba su participación y, por ende, ayuda en nuestro experimento. El cuestionario permaneció abierto y recibiendo respuestas durante 10 días y, una vez transcurridos, se cerró con 10 respuestas obtenidas. Este número se ajustaba a los límites que algunos autores recomiendan, entre 2 y 20 (Gable y Wolf, 1993; Grant y Davis, 1997; Appelqvist-Schmidlechner, Hyrkäs y Oksa, 2003) y Lynn, 1986) y, si se requieren más, nunca es recomendable superar los 50 (Altschuld y Witkin, 1995).

Del total de participantes, se obtuvo respuesta de expertos de diferentes instituciones, que quedan reflejadas en la *Gráfica 2*.



Gráfica 2. Número de participantes e institución

En relación con la experiencia de los 10 participantes, todos ellos afirmaron tener experiencia en la didáctica de ELE. Sin embargo, algunos de ellos suman otra especialidad: Traducción e Interpretación (1), Lingüística cognitiva (1), Lexicografía (1), Sintaxis y Análisis del Discurso (1). Estos datos quedan recogidos en la *Tabla 24*.

N.º de experto	Didáctica de ELE	Traducción e Interpretación	Lingüística Cognitiva	Lexicografía	Sintaxis	Análisis del Discurso
EXP01	x	x				
EXP02	x					
EXP03	x					
EXP04	x		x			
EXP05	x					
EXP06	x					
EXP07	x			x		
EXP08	x					
EXP09	x					
EXP10	x				x	x

Tabla 24. Experiencia y especialidad de los evaluadores

La tarea a desempeñar por los validadores consistía en valorar el contenido de los cuestionarios, detectar posibles errores y proponer mejoras con el fin de que los estudiantes no encontraran dificultad a la hora de responder a las preguntas. Con tal propósito se utilizó la técnica de agregación individual de expertos, mediante la cual los validadores desempeñaron su labor de manera individual sin tener contacto entre ellos (Cabero y Llorente, 2013). Los cuestionarios fueron enviados a través del correo electrónico y realizados en la plataforma *Google Forms*, durante un tiempo estimado de 15 minutos. En el *Anexo 5* figura el modelo de correo electrónico que recibieron los validadores.

B) Descripción del cuestionario de validación

En lo referente al cuestionario de validación que recibió y cumplimentó el equipo de expertos, este constaba de tres secciones. La primera era la que contenía toda la información acerca del estudio: el título y la descripción, la herramienta e instrumentos que se

usarían, la descripción de los informantes, algunos datos aclaratorios para los validadores, el objetivo de la validación y el tiempo que les llevaría su realización.

La segunda sección estaba dedicada a recabar datos acerca de los jueces expertos en relación con su experiencia o especialidad, al nivel educativo en el que imparten docencia, así como al centro o institución en el que desarrollan su labor docente o investigadora actualmente (*Gráfica 2 y Tabla 24*).

En la tercera y última sección se exponían los 19 ítems de los cuestionarios pre y postvisionado 1 y del cuestionario postvisionado, 2 que los informantes tendrían que realizar antes y después del visionado. Los validadores debían evaluar los ítems atendiendo a tres criterios: el nivel de la lengua usado en las definiciones (teniendo en cuenta que los alumnos tendrían un nivel A2), la claridad en la redacción de las definiciones y la adecuación del término a un nivel superior a un A2 (ya que se pretendía que el léxico no fuera conocido por los informantes).

Para calificar estos criterios se utilizó el método de la escala de Likert del 1 al 5, en la que los números correspondían a los valores siguientes:

- El 1 equivale a muy malo/a
- El 2 equivale a malo/a
- El 3 equivale a regular
- El 4 equivale a bueno/a
- El 5 equivale a muy bueno/a

Por otra parte, lejos de pretender obtener únicamente datos de carácter cuantitativo con la validación externa, también se persiguió recibir respuestas de tipo cualitativo. Así, adicionalmente, después de cada ítem se añadió una pregunta de respuesta abierta en la que los expertos podían escribir comentarios, observaciones o proponer mejoras. Sin duda alguna, esta resultó ser la parte de la valoración más constructiva y útil para nuestro fin: elaborar dos cuestionarios lo más claros y precisos para los informantes.

Estos dos cuestionarios se denominaron *cuestionario previsionado*, *cuestionario postvisionado 1* (el mismo que el *previsionado 1* pero realizado después del visionado) y *cuestionario postvisionado 2*. El *cuestionario previsionado 1*³⁷ estaba constituido por 14 ítems y la tipología era test de respuesta múltiple. En cada uno de los ítems se encontraba un término y tres posibles definiciones. Si se atiende a la categoría gramatical de las palabras, el cuestionario *previsionado 1* contaba con 8 sustantivos (miedo, grito, sueldo,

³⁷ Recordemos que es el mismo que el *cuestionario postvisionado 1* y por ello no se describe este último.

sangre, camión, turno, respiración y apoyo), 5 verbos (llorar, robar, gritar, huir y toser) y 1 adjetivo (urgente). En la imagen siguiente podemos observar un ejemplo correspondiente al ítem 1 de dicho cuestionario:

⋮

9. Atraco *

Acción de mover objetos como muebles y ropa desde una casa a otra

Acción de quitar dinero u objetos a alguien con o sin violencia

Acción de cambiar dinero por objetos con otras personas sin violencia

Imagen 5. Ejemplo ítem CPREV

Si nos referimos al *cuestionario postvisionado 2*, se elaboró tomando como referencia las pruebas del DELE para la obtención del nivel B1 de mayo de 2009³⁸. El objetivo de este segundo cuestionario era evaluar el uso de la lengua, más precisamente en este caso, el uso del vocabulario y así poder también eliminar el factor azar que podrían haber tenido los informantes realizando el primer cuestionario de respuesta múltiple, ya que en este segundo cuestionario los informantes debían corregir y sustituir los términos erróneos utilizados en frases en contexto tal y como se puede observar en el ejemplo de la *Tabla 25*:

4. No ganamos suficiente dinero, nuestro atracó es muy bajo	7. inocente
5. Vamos a ir a la fábrica en grito	8. llorando
6. El niño está huyendo porque le duele la pierna	9. sueldo
	10. camión
	11. corriendo
	12. pistola

Tabla 25. Ejemplo ítem CPOSTV2

A modo de resumen, se ofrece la *Tabla 26*, en la que se pueden observar todos los datos acerca de la validación externa.

³⁸ La referencia se obtuvo de *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*, de Figueras y Puig (2013: 160).

N.º de expertos	10 expertos (didáctica de ELE, lexicografía, lingüística cognitiva, sintaxis y análisis del discurso y traducción e interpretación)
Técnica de validación	agregación individual de expertos
Medio de realización de la validación	telemático, a través de <i>Google Forms</i>
Objetivos de la validación	valorar el contenido, detectar errores y proponer mejoras
Criterios a validar	<ul style="list-style-type: none"> - nivel de la lengua usado en las definiciones - claridad en la redacción de las definiciones - adecuación de los términos a un nivel superior a un A2
N.º de ítems	19 ítems
Escala de medición	escala de Likert del 1 (muy malo) al 5 (muy bueno)

Tabla 26. Resumen datos validación externa

C) Observaciones y comentarios de los expertos

En lo referente a los valores cuantitativos, los resultados promedio de los ítems 1-14, correspondientes al CPREV, se obtuvieron de la media entre los tres criterios objeto de validación: el nivel de lengua usado en las definiciones, la claridad y la adecuación del término a un nivel superior al A2. En los ítems 15-19, correspondientes al CPOSTV2 solo se valoraban la claridad y el nivel de lengua usado en las definiciones, ya que la adecuación del término a un nivel superior al A2 ya se había valorado en los ítems 1-14. La nota media global del CPREV es de 4,12 sobre 5 y la del CPOSTV2 es de 4,39 sobre 5. Los ítems peor calificados fueron el 8, 9, 11 y 12. Todos los datos quedan recogidos en la *Tabla 27*.

N.º de ítem	Término	Valor promedio (1-5)	N.º de ítem	Términos	Valor promedio (1-5)
1	miedo	4,3	15	robar, urgente	4,45
2	grito	4,56	16	miedo, grito, turno	4,5
3	llorar	4,43	17	sueldo, camión, llorando	4,4
4	urgente	4,46	18	la respiración, apoyo, tosiendo	4,15
5	sueldo	4,63	19	sangre, huyendo, gritando	4,45
6	robar	4,46			
7	gritar	4,5			
8	huir	4,23			
9	sangre	4,5			
10	camión	4,16			
11	toser	4,26			
12	turno	4,46			
13	respiración	4,43			
14	apoyo	4,4			

Tabla 27. Valores promedio de los ítems. Validación externa

Los 10 expertos valoraron cuantitativamente los ítems del cuestionario, pero únicamente 6 de ellos aportaron comentarios o propusieron mejoras. En general, la mayor parte de los comentarios estaban relacionados con la complejidad de algunas definiciones o la heterogeneidad entre ellas. Enumeramos, a continuación, aquellos que nos han resultado más constructivos en nuestra investigación, así como las modificaciones realizadas que nos han ayudado a homogeneizar el cuestionario y a restarle complejidad de cara a ponerlo en práctica con los informantes.

Para empezar, el experto n.º 1 compartió su incertidumbre acerca de si informantes de un nivel A2 entenderían el concepto *bienes y servicios* que formaba parte del ítem n.º 6. Por su parte, el experto n.º 3 apuntó que se deberían omitir las perífrasis o expresiones idiomáticas porque hacían más complicadas las definiciones.

En la misma línea, el experto n.º 4 aconsejó sustituir el verbo *echar* por *producir* o *crear* en el ítem 7 a fin de simplificar la definición y el término *crédito* por otro en el ítem 5, ya

que podría resultar de difícil comprensión. Igualmente indicó que la oración no tiene respiración le parecía poco idiomática. Ante tales comentarios, se modificó el cuestionario que se pasaría a los estudiantes reduciendo la dificultad de las definiciones y atendiendo a las recomendaciones de sustitución de algunos términos.

También hubo varias observaciones en torno a los distractores; el experto n.º 7 apuntó que en el ítem 2 “las dos primeras opciones hacen referencia a sonidos, lo que hace fácil identificar la última como distractor”. Así, se determinó cambiar las opciones de respuesta con el fin de que no resultara evidente que la opción c) se trataba de un distractor. El mismo experto recomendó mantener la misma estructura en las tres opciones de respuesta para el ítem 9: “mejor mantener ‘el cuerpo de los humanos y muchos animales’ que cambiar a ‘nuestro cuerpo’”. Además, recomendó revisar si un *se* pronominal era necesario en la opción b) del mismo ítem o si se trataba de un error. Tras verificar que se trataba de una errata, se eliminó la partícula *se* y se editaron las opciones de respuesta de manera que todas mantuvieran la misma estructura. Asimismo, recalcó que sería mejor que todas las opciones de respuesta comenzaran por el mismo verbo o cada una por uno diferente refiriéndose a los ítems 3 y 4. De igual forma, identificó que en el ítem 10 deberíamos homogeneizar las respuestas ya que dos de ellas usaban el verbo conjugado para el pronombre personal nosotros (usamos) y una de ellas usaba el impersonal “se usa”. En la misma línea, el experto n.º 6 nos aconseja revisar la longitud de las respuestas del ítem 4, ya que considera que la opción correcta es más explicativa que el resto y, por lo tanto, poco fiables los distractores. Por ende, tras la revisión, se cambiaron las definiciones y se estableció una homogeneidad entre las mismas.

Por otro lado, hubo algunas observaciones de expertos respecto a las que no hicimos ninguna modificación y seguidamente detallamos las razones. El experto n.º 7 advirtió, a propósito del ítem 17 que “es fácil descartar las opciones incorrectas por la categoría gramatical sin comprender lo que significan las unidades léxicas *target*. Aunque este comentario nos resultó útil, mantuvimos las opciones propuestas ya que, dada la experiencia de la investigadora con alumnos polacos, sabemos que nuestros informantes podrían cometer ciertos errores con las construcciones *ir a + persona* (ya que en la lengua polaca es algo correcto). Así, consideramos que los informantes podrían elegir *ir + a + el profesor* con sentido de “ir a hablar con el profesor o ir al lugar donde está el profesor”. Por lo tanto, para este grupo de informantes en concreto, aunque la categoría gramatical es diferente, esta opción sí puede resultar un distractor.

Este mismo experto reflexionó sobre las dos pruebas y aportó que “aunque la primera prueba evalúa el reconocimiento del significado y la segunda el de la forma, es

probable que aquella favorezca la asociación entre forma y significado, afectando positivamente los resultados de la segunda”. Ahora bien, para darse este supuesto, el informante debería tener las respuestas correctas una vez completado el CPREV y son datos que en ningún momento se le ofrecen a los participantes durante la duración de la prueba.

Otro de los comentarios que recibimos y frente al cual no realizamos ningún ajuste fue el del experto n.º 8 que, aludiendo al ítem 1, propuso sustituir “sentimiento [...] al sentir peligro” por “ante el peligro”. Debido a la complejidad que puede suponer una preposición como *ante*, nada común en el aprendizaje de niveles bajos, se incorporó a propósito el verbo *sentir* unido a *peligro* a fin de darle claridad a la definición. Es por esta razón que se decidió no modificarla tras el comentario del experto.

En la siguiente tabla se exponen todas las observaciones, comentarios y mejoras que se obtuvieron.

N.º de Experto	Observaciones, comentarios y mejoras
EXP01	Respuesta al ítem 6 del cuestionario pre y postvisionado 1: Desconozco si un A2 entendería bien el concepto de “bienes y servicios”
EXP02	Sin comentarios
EXP03	<p>Respuesta al ítem 8 del cuestionario pre y postvisionado 1: Las definiciones me parecen muy complicadas para un nivel A2. En mi opinión, se deberían omitir las perífrasis o expresiones idiomáticas dentro de lo posible. En este caso, “intentar sacar” :)</p> <p>Respuesta al ítem 13 del cuestionario pre y postvisionado 1: Evitaría el impersonal aquí en la última opción: “acción de probar algo nuevo que no conocíamos antes/que no conocemos”</p>
EXP04	<p>Respuesta al ítem 1 del cuestionario pre y postvisionado 1: Creo que quizás la palabra “sentimiento” al comienzo de frase puede confundir.</p> <p>Respuesta al ítem 3 del cuestionario pre y postvisionado 1: Creo que se debería usar otro ejemplo que no sea toser ya que no se hace de manera explícita y quizá no lo entiendan. Se podría utilizar otro ejemplo.</p> <p>Respuesta al ítem 4 del cuestionario pre y postvisionado 1: No sé si será alguna manía mía pero no me convence lo de característica al principio.</p> <p>Respuesta al ítem 5 del cuestionario pre y postvisionado 1: Quizás no entiendan “crédito”. Usaría algún sustitutivo como con toser.</p> <p>Respuesta al ítem 7 del cuestionario pre y postvisionado 1: En otra definición anterior apareció “echar lágrimas” y quizás no vayan a entender el</p>

	<p>verbo “echar”. Lo sustituiría por producir, crear... algún sinónimo parecido.</p> <p>Respuesta al ítem 8 del cuestionario pre y postvisionado 1: La opción “A” con el uso de tantos pronombres enclíticos creo que hace la oración más complicada.</p> <p>Respuesta al ítem 9 del cuestionario pre y postvisionado 1: Quizás sustituiría “blando”.</p> <p>Respuesta al ítem 10 del cuestionario pre y postvisionado 1: No entiendo bien MLS definición “A”</p> <p>Respuesta al ítem 12 del cuestionario pre y postvisionado 1: Creo que la definición correcta del término es confusa y que podrían hacerlo por descarte sin comprender.</p> <p>Respuesta al ítem 18 del cuestionario pre y postvisionado 1: “No tiene respiración” me suena poco idiomático.</p>
EXP05	Sin comentarios
EXP06	<p>Respuesta al ítem 2 del cuestionario pre y postvisionado 1: Te recomiendo que los ítems tengan la misma longitud. Reduce la b.</p> <p>Respuesta al ítem 3 del cuestionario pre y postvisionado 1: Revisa items, simplifica, si usas en uno un infinitivo sigue la misma estructura. Longitud adecuada y simétrica en los 3.</p> <p>Respuesta al ítem 4 del cuestionario pre y postvisionado 1: Añade algo más a la c. Por ejemplo: que produce calor y angustia/ansiedad etc.</p> <p>Respuesta al ítem 4 del cuestionario pre y postvisionado 1: Mismo problema de la longitud. No puede ser que el correcto sea el más explicativo. Son poco fiables los distractores.</p> <p>Respuesta al ítem 6 del cuestionario pre y postvisionado 1: Revisa longitud</p> <p>Respuesta al ítem 7 del cuestionario pre y postvisionado 1: Juraría que esta está repetida</p> <p>Respuesta al ítem 9 del cuestionario pre y postvisionado 1: Si estás trabajando con sustantivos da sinónimos de sustantivos. No tiene sentido mezclar categorías</p> <p>Respuesta al ítem 1 del cuestionario pre y postvisionado 1: Revisa longitud</p> <p>Respuesta al ítem 11 del cuestionario pre y postvisionado 1: b demasiado larga</p> <p>Respuesta al ítem 13 del cuestionario pre y postvisionado 1: Revisa long</p>

EXP07	<p>Respuesta al ítem 2 del cuestionario pre y postvisionado 1: Las dos primeras opciones hacen referencia a sonidos, lo que hace fácil identificar la última como distractor.</p> <p>Respuesta al ítem 3 del cuestionario pre y postvisionado 1: Sería mejor que todas las opciones empiecen con el mismo verbo o que todas usen verbos diferentes, pero ninguna debe destacar sobre el resto.</p> <p>Respuesta al ítem 4 del cuestionario pre y postvisionado 1: Nuevamente, hay una opción que destaca por empezar con una palabra distinta al resto. Se recomienda diseñar ítems más homogéneos.</p> <p>Respuesta al ítem 9 del cuestionario pre y postvisionado 1: La opción correcta destaca sobre los distractores. Mejor mantener “el cuerpo de los humanos y muchos animales” que cambiar a “nuestro cuerpo”. Revisar si el “se” en la opción b) es necesario.</p> <p>Respuesta al ítem 10 del cuestionario pre y postvisionado 1: Cambiar "se usa" por “utilizamos” en la opción c) para mantener homogeneidad en la redacción.</p> <p>Respuesta al ítem 16 del cuestionario pre y postvisionado 1: Aunque la primera prueba evalúa el reconocimiento del significado y la segunda el de la forma, es probable que aquella favorezca la asociación entre forma y significado, afectando positivamente los resultados de la segunda.</p> <p>Respuesta al ítem 17 del cuestionario pre y postvisionado 1: Es fácil descartar las opciones incorrectas por la categoría gramatical sin comprender lo que significan las unidades léxicas <i>target</i>.</p> <p>Respuesta al ítem 18 del cuestionario pre y postvisionado 1: Nuevamente, cuidar que la categoría gramatical no sirva de pista.</p>
EXP08	<p>Respuesta al ítem 1 del cuestionario pre y postvisionado 1: Quizá mejor “ante el peligro” que “sentimiento... al sentir peligro”</p> <p>Respuesta ítem 9 del cuestionario pre y postvisionado 1: La opción correcta destaca sobre los distractores. Mejor mantener “el cuerpo de los humanos y muchos animales” que cambiar a “nuestro cuerpo”. Revisar si el “se” en la opción b) es necesario.</p>
EXP09	Sin comentarios
EXP10	Sin comentarios

Tabla 28. Comentarios de los evaluadores. Validación externa

3.4.6. Procedimiento: fase 3. Revisión y edición de los cuestionarios

Una vez recibidas y analizadas todas las observaciones, se pasó a editar los cuestionarios y realizar todas las modificaciones pertinentes atendiendo a las mejoras sugeridas por el juicio de expertos que se han especificado en el apartado anterior. Una vez hecho esto, se pasó a la ejecución de la parte experimental que se describe en la siguiente sección.

3.4.7. Procedimiento: fase 4. Ejecución de la parte experimental

En primer lugar, los voluntarios completaron un cuestionario con información básica acerca de, entre otros, sus conocimientos lingüísticos previos (lengua materna, lenguas estudiadas y posición cronológica de las mismas), si disponían de una cuenta en Netflix, si utilizaban el navegador Google Chrome y otros³⁹. Una vez completada dicha información, dimos paso a la primera etapa: la realización de un test de nivel en el que se eliminarían aquellos estudiantes que obtuvieran un porcentaje igual o mayor al 95 %⁴⁰. Tal como se ha mencionado previamente, 4 informantes quedaron fuera del estudio por obtener las puntuaciones de 95 % (2 informantes) y 98 % (2 informantes). Los valores obtenidos por los sujetos que sí pasaron a la fase experimental son muy diversos situándose entre el 15 % y el 94 % y siendo la media el 54 %. En la siguiente tabla se muestran las puntuaciones obtenidas por cada aprendiente:

Aprendiente	Resultado	Aprendiente	Resultado	Aprendiente	Resultado
A1	80 %	A21	85 %	A41	43 %
A2	73 %	A22	44 %	A42	64 %
A3	71 %	A23	89 %	A43	31 %

³⁹ Véase *Anexo 10* completo.

⁴⁰ Este test fue diseñado por la investigadora en base a los contenidos del PCIC para el nivel A2. Se centra, sobre todo, en contenidos de gramática y vocabulario y se mezclan actividades de diferente naturaleza. Aunque la mayoría son cerradas (elección múltiple o completar oraciones), también hay algunas de respuesta abierta en las que el informante debe escribir entre 1 y 3 palabras. Entre otros contenidos, se hizo hincapié en las oraciones comparativas, el imperativo, el léxico relacionado con las tiendas y establecimientos y en los tiempos del pasado (especialmente pretérito imperfecto e indefinido). Asimismo, se incluyeron algunos ítems de un nivel algo superior (B1) con el fin, precisamente, de descartar a aquellos estudiantes que sobresalieran obteniendo una puntuación del 95 % o superior, ya que el fin era que los informantes no superaran el nivel A2. Este test puede verse en su totalidad en el *Anexo 4*.

A4	83 %	A24	40 %	A44	50 %
A5	59 %	A25	30 %	A45	15 %
A6	68 %	A26	62 %	A46	46 %
A7	64 %	A27	73 %	A47	24 %
A8	21 %	A28	94 %	A48	32 %
A9	88 %	A29	33 %	A49	20 %
A10	83 %	A30	52 %	A50	17 %
A11	81 %	A31	56 %	A51	18 %
A12	55 %	A32	48 %	A52	27 %
A13	89 %	A33	46 %	A53	56 %
A14	60 %	A34	94 %	A54	19 %
A15	80 %	A35	27 %	A55	47 %
A16	42 %	A36	45 %	A56	35 %
A17	62 %	A37	84 %	A57	21 %
A18	47 %	A38	75 %	A58	26 %
A19	83 %	A39	66 %	A59	78 %
A20	82 %	A40	26 %	A60	52 %

Tabla 29. Puntuaciones aprendientes test de nivel pre estudio

Una vez completado el test de nivel, se pasó a la segunda etapa: la experimentación. Esta etapa constó de varios pasos que se detallarán en los siguientes párrafos:

3.4.7.1. Paso 1: Cuestionario previsionado.

Previamente, los informantes recibieron en su correo electrónico las instrucciones necesarias para estar listos a la hora de realizar la prueba días antes de la misma. Estas instrucciones pueden consultarse en la sección 3.4.4.3. Especificaciones.

Al vernos inmersos en una situación de aislamiento social a causa de la pandemia del SARS-CoV-2, toda la experimentación se llevó a cabo de forma telemática. Los informantes y la investigadora se encontraron virtualmente en una videollamada grupal en la plataforma Skype, mediante la cual se enviaban todas las instrucciones sobre los pasos a seguir en cada punto. El primero de ellos fue el CPREV, que se envió a través de un enlace de Google Forms, los informantes completaron y, una vez devuelto, se pasó al visionado.

3.4.7.2. Paso 2: visionado

Los informantes fueron divididos de manera totalmente aleatoria en dos grupos: uno de ellos realizaría el visionado siguiendo las instrucciones aportadas por la investigadora (esto es, las instrucciones de los desarrolladores de la extensión LLN) y el otro grupo, sin seguir ningunas instrucciones. Los grupos, por lo tanto, fueron citados para la experimentación en momentos diferentes ya que el procedimiento difería ligeramente entre ambos. Todas las instrucciones se aportaron en español, polaco e inglés, para que no surgieran dudas y se pueden consultar en los *Anexos 14 y 15*. Las instrucciones en español aparecen en los siguientes párrafos:

3.4.7.2.1. Directrices durante el experimento para el grupo con instrucciones de LLN.

- 1) Inicia sesión en Netflix.
- 2) Asegúrate de que tienes la extensión Language Learning with Netflix instalada en Google Chrome. Si no es así, por favor, descárgala en el siguiente enlace: <https://chrome.google.com/webstore/detail/language-learning-with-ne/hoom-bieeljmmljlkjmnheibnpciblicm>.
- 3) Busca en Netflix el episodio 1 de la temporada 1 de la serie *La casa de papel*.
- 4) Activa el doble subtítulo tal y como pudiste ver en el video que recibiste con todas las instrucciones hace unos días.

- 5) Lee las instrucciones que deberás seguir mientras ves el episodio de la serie. *No debes hacerlo durante todo el episodio, solo en los intervalos de tiempo que encontrarás en el punto 6).
- 1) Escucha el audio un par de veces sin mirar el texto.
- 2) Escucha el audio una vez más mientras lees el subtítulo en la lengua original.
- 3) Consulta la traducción del subtítulo en tu lengua materna para entenderlo por completo.
- 4) Escucha el audio una vez más.
- 6) Por favor, presta atención a los minutos y segundos que aparecen en la esquina inferior derecha tal y como está marcado en la imagen. Los intervalos de tiempo donde debes seguir las instrucciones están después de la imagen.



Imagen 6. Captura de pantalla de *La casa de papel* (1x01)

Intervalos⁴¹:

Intervalo 1	46:53 → 46: 30	Intervalo 7	28:18 → 28:16
Intervalo 2	40:50 → 40: 40	Intervalo 8	23:15 → 23:13
Intervalo 3	39:02 → 38:58	Intervalo 9	16:51 → 16:48
Intervalo 4	37:20 → 37:15	Intervalo 10	3:56 → 3:58

⁴¹ Estos intervalos pertenecen a las instrucciones que los informantes recibieron antes de realizar la prueba en junio 2020. Posteriormente, según hemos podido comprobar, Netflix ha cambiado el formato de sus episodios y la duración, por lo que estos intervalos no coinciden con los que se pueden encontrar ahora en la plataforma de Netflix. Para consultar los intervalos actuales (diciembre 2021), comprobar el *Anexo 13*.

Intervalo 5	35.04 → 34.56	Intervalo 11	1:23 → 1:21
Intervalo 6	32:05 → 31:53		

- 5) Ahora puedes ver el episodio (siguiendo las instrucciones).
- 6) Cuando termines de ver el episodio, por favor, dímelo y recibirás las siguientes instrucciones.

3.4.7.2.2. Directrices durante el experimento para el grupo sin instrucciones de LLN.

- 1) Inicia sesión en Netflix.
- 2) Asegúrate de que tienes la extensión Language Learning with Netflix instalada en Google Chrome. Si no es así, por favor, descárgala en el siguiente enlace: <https://chrome.google.com/webstore/detail/language-learning-with-ne/hoom-bieeljmmljlkjmnheibnpciblicm>.
- 3) Busca en Netflix el episodio 1 de la temporada 1 de la serie La casa de papel.
- 4) Activa el doble subtítulo tal y como pudiste ver en el video que recibiste con todas las instrucciones hace unos días.
- 5) Ahora puedes empezar el visionado.
- 6) Cuando termines de ver el episodio, por favor, dímelo y recibirás las siguientes instrucciones.

3.4.7.3. Paso 3: Cuestionario postvisionado 1 y postvisionado 2

Una vez finalizado el visionado y tal como se les pedía en el paso 6 de las directrices, los informantes lo notificaron y recibieron los enlaces para realizar el CPOSTV1 y el CPOSTV2. Completados ambos, se comprobó por parte de la investigadora la recepción de las respuestas y se dio por finalizada la parte experimental.

3.4.8. Limitaciones

En este apartado daremos cuenta de las limitaciones, dificultades o situaciones a las que nos hemos enfrentado al realizar esta investigación y que han podido restringir la capacidad de nuestro estudio.

La primera de ellas es la situación global en la que nos vimos inmersos a la hora de poner en marcha el proyecto, una pandemia producida por el virus del SARS-CoV-19 que dejó al mundo casi paralizado durante semanas y que, en el caso de la educación, nos

obligó a cambiar los métodos de enseñanza, introduciéndonos de lleno en la tecnología y dando un vuelco a todas nuestras rutinas docentes. Dada esta situación, no solamente nuestras clases pasaron al mundo virtual, sino también nuestras investigaciones, algo que trajo consigo numerosas dificultades que, en su mayoría, estaban vinculadas a encontrar voluntarios para participar en los estudios.

Nuestra investigación llevaba meses gestándose y estaba pensada para desarrollarse, por supuesto, *in situ*, pero, ante todo, con una muestra de aprendientes mucho mayor. Se estimó que podíamos contar con 50 estudiantes en varias universidades de Polonia con las que nos pondríamos en contacto para poder visitar sus aulas y realizar el experimento. Las universidades con las que pretendíamos contactar eran la Universidad Jaguelónica de Cracovia, la Universidad Marie Curie-Skłodowska de Lublin, la Universidad de Varsovia, la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań, la Universidad de Łódź y la Universidad de Szczecin, además de la nuestra, la Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II. Sumando las cantidades, podríamos haber dispuesto de unos 350-400 estudiantes, lo cual nos ofrecería la oportunidad de tener unos resultados más concluyentes y, además, haber podido analizar otros datos que se detallarán más adelante.

El hecho de vernos inmersos en este panorama social hizo muy complicado el encontrar estudiantes voluntarios que quisieran participar en nuestro estudio y, mirando a un futuro incierto que no ofrecía una seguridad de poder realizar el experimento tal y como lo habíamos planteado en un futuro cercano, decidí cambiar un poco el estudio. Finalmente pude contar con 60 estudiantes que fueron divididos en dos grupos e investigar, de este modo, el valor del manual de instrucciones de la extensión, uno de los puntos que queríamos haber investigado desde el principio y que, pese a ser únicamente uno de ellos, nos ha ofrecido información importante y útil para futuros proyectos de investigación que puedan surgir o métodos que incluyan la subtitulación para el aprendizaje léxico.

Provocada por la misma razón, otra limitación que tuvimos fue la falta de control del ambiente experimental. Según lo habíamos planeado, el experimento se realizaría en un laboratorio de idiomas o similar en el que todos los informantes tuvieran exactamente las mismas condiciones, tiempo y dispositivos. Aún con todo, se intentó replicar de la manera más precisa dando a los informantes instrucciones exhaustivas y reiterando la importancia de seguirlas. Pese a todos los esfuerzos no podemos asegurar al 100% que los alumnos fueran fieles al estudio, aunque se intuye que, tanto el hecho de que el estudio no influyera en sus notas como la cercanía a la investigadora pudo haber producido empatía en los informantes e involucración en el experimento de una manera confiable.

Volviendo al estudio en sí, nuestro propósito siempre ha sido investigar sobre la

extensión LLN, pero, para hacerlo de la manera más completa necesitaríamos haber contado con, al menos, 30 estudiantes más para establecer un nuevo grupo que realizara el visionado sin ningún tipo de subtítulos y así tener un grupo de control. Sin embargo, lo apropiado hubiera sido disponer, de al menos, 90 estudiantes más y así poder establecer varios grupos más: (1) grupo sin subtítulos/grupo de control, (2) grupo de subtítulos en polaco y (3) grupo de subtítulos en español, junto con los dos grupos que ya tuvimos, (4) grupo de doble subtitulación con manual y (5) grupo de doble subtitulación sin manual). De esta manera podríamos haber respondido a una de nuestras preguntas iniciales a la investigación: *¿Es la doble subtitulación un recurso útil a la hora de mejorar el conocimiento léxico en la lengua meta?* A esta pregunta no hemos podido darle respuesta porque, a pesar de los resultados encontrados que defienden que el manual de instrucciones de la extensión resulta de gran ayuda, al no disponer de grupos de un solo subtítulo o ninguno, no podemos hacer una comparación.

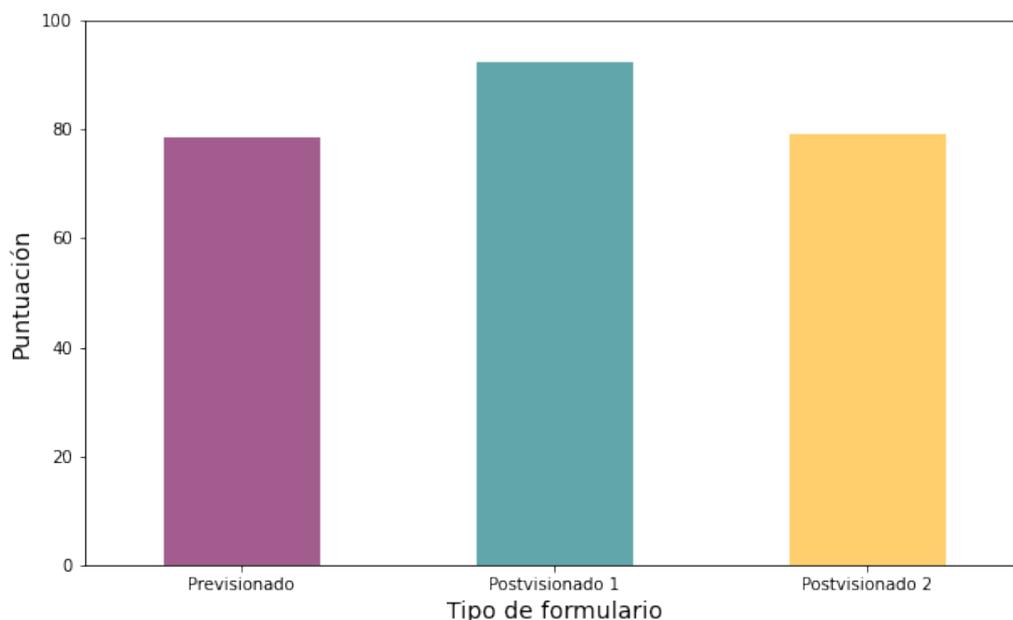
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE RESULTADOS

Una vez obtenidos los resultados del estudio empírico a través de los instrumentos de recolección de datos, se ha procedido a la revisión e interpretación de los mismos. En este apartado se comprobarán las hipótesis planteadas analizando en detalle la evolución entre la prueba previa al visionado y las dos pruebas posteriores atendiendo, principalmente a un parámetro: pertenencia al grupo de visionado activo o pasivo. Después de dar respuesta a nuestras hipótesis principales, se examinan otros parámetros a fin de dar respuesta a cuestiones más específicas.

4.1. Hipótesis 1: resultados obtenidos y discusión

La primera hipótesis de nuestro estudio defendía que la muestra completa (los 60 informantes) alcanzaría mejores resultados en las pruebas postvisionado que en la prueba previsionado, lo que supondría una mejora en la adquisición del léxico propiciada por visualizar el contenido audiovisual planteado, ya fuera de manera activa (siguiendo las indicaciones planteadas por la herramienta LLN que es apoyan en la repetición) o pasiva (un visionado tradicional). Con el fin de dar respuesta a esta hipótesis, veremos los datos de los resultados de los tres cuestionarios en la *Gráfica 3* y la *Tabla 30* y, posteriormente, pasaremos a su discusión.

Para llegar a estos resultados, se realiza una comparación de las medias globales de los totales de cada informante. En la *Gráfica 3* quedan ilustrados los resultados obtenidos antes y después de la manipulación experimental de la muestra total en los tres cuestionarios. En la *Tabla 30* podemos observar de una manera más precisa los mismos datos mostrados en porcentajes.



Gráfica 3. Resultados de los tres cuestionarios muestra completa

	C.PREV	C.POSTV1	C.POSTV2
Porcentaje de acierto	78,57 %	92,26 %	79,16 %

Tabla 30. Porcentaje de acierto de los tres cuestionarios muestra completa

Tal y como podemos notar, los datos muestran una mejora entre el cuestionario previsionado y los postvisionados. Sin embargo, la diferencia significativa solo se muestra en el postvisionado 1, que supone una mejora de 13,69 puntos con respecto al previsionado.

El postvisionado 2, por su parte, también muestra una mejora, pero no resulta significativa ya que se trata, únicamente, de 0,59 puntos.

Atendiendo a estos datos, podemos concluir en que sí que existe una mejora significativa en el reconocimiento de los términos y su significado, algo que nos muestra el CPOSTV1, pero no en la adquisición propia de los términos. Si recordamos las definiciones de Martín Peris (2008b) con las que empezamos el bloque teórico de esta tesis, adquirir una segunda lengua es desarrollar la capacidad de utilizar estructuras y formas lingüísticas y, por lo tanto, adquirir un nivel de competencia en la lengua meta. Si dejamos

de lado el uso de estructuras y formas lingüísticas, que es lo que supone el desempeño eficiente del CPOSTV2, dejamos de lado, al mismo tiempo, la adquisición del vocabulario entendido como algo más que el reconocimiento del significado de los términos.

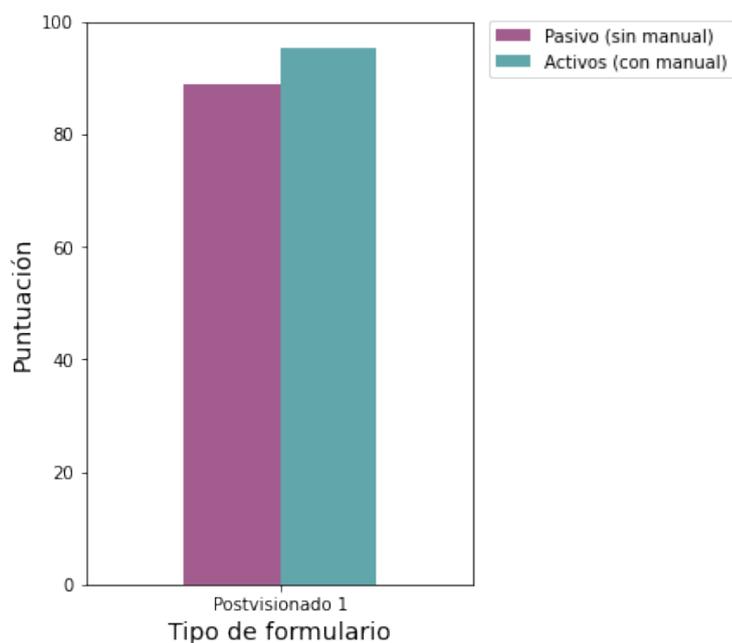
El hecho de que los resultados en el postvisionado 2 no hayan sido ni iguales ni superiores al postvisionado 1 y hayan mostrado una mejora tan ínfima respecto al previsionado nos revelan que la exposición al *input* puede influir en el reconocimiento del significado de las unidades léxicas, algo que da respuesta a una de las preguntas que nos planteábamos al inicio de la investigación: *¿son capaces los estudiantes de identificar (tras el visionado) el significado de los términos léxicos que no hayan identificado antes del visionado?* Sin embargo, esta exposición al *input* no parece ser suficiente para llegar a lo que supone una adquisición real del léxico que nos permita usarlo con cierto dominio.

En cualquier caso, se ha confirmado nuestra hipótesis 1 según la cual, de manera general, los aprendientes de los dos grupos mostrarían un mejor desempeño de los cuestionarios postvisionado que del previsionado., lo que se traduce en obtener ganancias de aprendizaje del léxico meta. Esta idea coincide con la de Birulés y Soto (2016) que, si recordamos, mostraron en su estudio que únicamente el visionado (con o sin apoyo de subtítulos) ya resulta una poderosa herramienta por el hecho de aportar el léxico dentro de un contexto, algo que ayuda al aprendiente en la identificación y comprensión de nuevos términos.

4.2. Hipótesis 2: resultados obtenidos y discusión

Partíamos de las afirmaciones de numerosos estudios en los cuales se declaraba la efectividad para el aprendizaje léxico de uno de los subtítulos de los que nos valemos en este estudio: los subtítulos denominados *intralingüísticos en L2* o *bimodales* (Bird y Williams, 2002; Birulés y Soto, 2016; Frumuselu *et al.*, 2015; Kikuchi, 1998; López Martínez, 2020b; Montero Pérez *et al.*, 2014; Sydorenko, 2010; Vanderplank, 1988; Zarei, 2009). Partiendo de estas declaraciones, nuestra segunda hipótesis ahondaba en la variabilidad entre los grupos. Concretamente sostenía que se encontrarían diferencias significativas en la mejora de la adquisición del léxico entre los grupos, de manera que el grupo de sujetos que se valieron de las instrucciones del manual de LLN (GVA) presentarían unos resultados superiores en el CPOSTV1 que el grupo que lo realizó sin ningunas directrices (GVP). En otras palabras, pretendíamos comprobar si usar de una manera repetida estos subtítulos que ya sabíamos que eran efectivos podía ofrecer un impacto muy

superior en la adquisición léxica. De nuevo podemos observar los datos en las figuras que aparecen a continuación, obtenidos con el mismo procedimiento que en la H1.



Gráfica 4. Resultados comparativos CPOSTV1 grupo pasivo vs. grupo activo

	GVP	GVA
Porcentaje de acierto C.POSTV1	88,91 %	95,39 %

Tabla 31. Porcentaje de acierto CPOSTV1 grupo pasivo vs. grupo activo

Los datos que se han mostrado nos llevan a validar la hipótesis 2, el grupo de visionado activo muestra una mejora superior al grupo de visionado pasivo en 6,48 puntos.

Tras comparar estos datos, podemos constatar la idea de que realizar un visionado acompañado del manual de uso de LLN puede tener efectos significativamente positivos en lo que se refiere a la captación y el reconocimiento del significado de unidades léxicas.

Pero, ahora bien, volviendo al grado de mejora que supuso que uno de los grupos se apoyara en las instrucciones (6,48 puntos), nos planteamos otra cuestión: ¿qué supone mayor mejora: el manual de instrucciones o el visionado en sí? Para responder a esta pregunta, observamos la *Tabla 32*, donde se pueden ver los resultados del CPREV y el CPOSTV1 según el grupo de pertenencia (GVP o GVA).

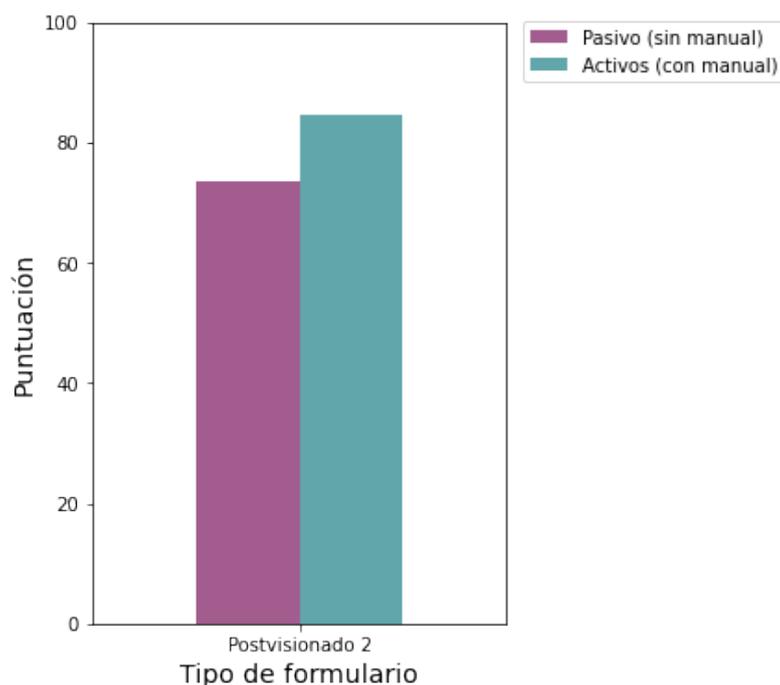
	C.PREV	C.POSTV1
Porcentaje de acierto GVP	76,35 %	88,91 %
Porcentaje de acierto GVA	80,64 %	95,39 %

Tabla 32. Porcentaje de acierto CPREV y CPOSTV1 según grupo

Atendiendo a los datos, si bien el manual de instrucciones resulta una herramienta evidente para la mejora, parece ser que el hecho de que los informantes visualicen contenido audiovisual genera un aprendizaje significativamente superior al que genera el uso del manual. La diferencia en los resultados del CPOSTV1 entre ambos grupos es de 6,48 pero si comparamos los resultados del GVP entre el CPREV y el CPOSTV1 es de casi el doble (12,56). Es decir, aunque ambas herramientas (el manual y el visionado como *input*) juegan un papel importante en el proceso de adquisición del léxico, el ver contenido audiovisual y captar las formas léxicas de las situaciones que se dan dentro de un contexto, sin optar por la repetición del manual, parece ser lo suficientemente apropiado como instrumento de aprendizaje.

4.3. Hipótesis 3: resultados obtenidos y discusión

En línea con la segunda, la tercera hipótesis planteaba que el grupo de informantes que realizaron el visionado activo arrojaría mejores resultados en la prueba léxica del cuestionario 3 (CPOSTV2) que el grupo de visionado pasivo. Los datos quedan recogidos en la *Gráfica 5* y la *Tabla 33*.



Gráfica 5. Resultados comparativos CPOSTV2 grupo pasivo vs. grupo activo

	GVP	GVA
Porcentaje de acierto C.POSTV2	73,39 %	84,56 %

Tabla 33. Porcentaje de acierto cuestionario postvisionado 2 grupo pasivo vs. grupo activo

A la luz de los datos expuestos anteriormente, se acepta la tercera hipótesis propuesta por la investigadora, pues hemos comprobado que el GVA ha obtenido 11,17 puntos más que el grupo de GVP en el segundo cuestionario postvisionado, lo que se traduce en un mejor desempeño en el uso de las unidades léxicas meta.

Este tercer cuestionario se realizó con el propósito de conocer más datos al margen de los que nos ofrecía el CPOSTV1 acerca del reconocimiento de los términos y su significado. Queríamos determinar, como ya hemos expuesto en la discusión de la H1, si, además, los informantes también eran capaces de hacer uso de los mismos en un contexto dado, mostrando así cierta competencia en la lengua meta. La respuesta es que sí, los aprendientes, por lo general, mostraron esta competencia en la lengua meta, pero lo hicieron en un porcentaje considerablemente inferior al del CPOSTV1 en ambos grupos.

La estadística, además, nos ofrece otros datos interesantes. Al comparar las evoluciones en los test entre los dos grupos (*Tabla 33*), hemos reparado en que la diferencia entre los resultados del GVP y del GVA es notablemente mayor en el CPOSTV2 (en 11,17 puntos concretamente) que en el CPOSTV1 (donde solo alcanza 6,48 puntos más el GVA frente al GVP).

	C.PREV	C.POSTV1	C.POSTV2
Porcentaje de acierto GVP	76,35 %	88,91 %	73,39 %
Porcentaje de acierto GVA	80,64 %	95,39 %	84,56 %

Tabla 33. Porcentaje de acierto en los tres cuestionarios GVP vs. GVA

Esto puede hacernos concluir en que el manual de instrucciones de LLN es mucho más efectivo para adquirir lo que Pérez Serrano (2017) denominaba *conocimiento activo*, es decir, la capacidad de hacer uso de unidades léxicas en actividades de producción que para desarrollar el conocimiento que la autora denominaba *pasivo* o *receptivo*, que no es más que aquel que conlleva la comprensión del vocabulario en actividades receptoras como la de comprensión que plantea el CPOSTV1.

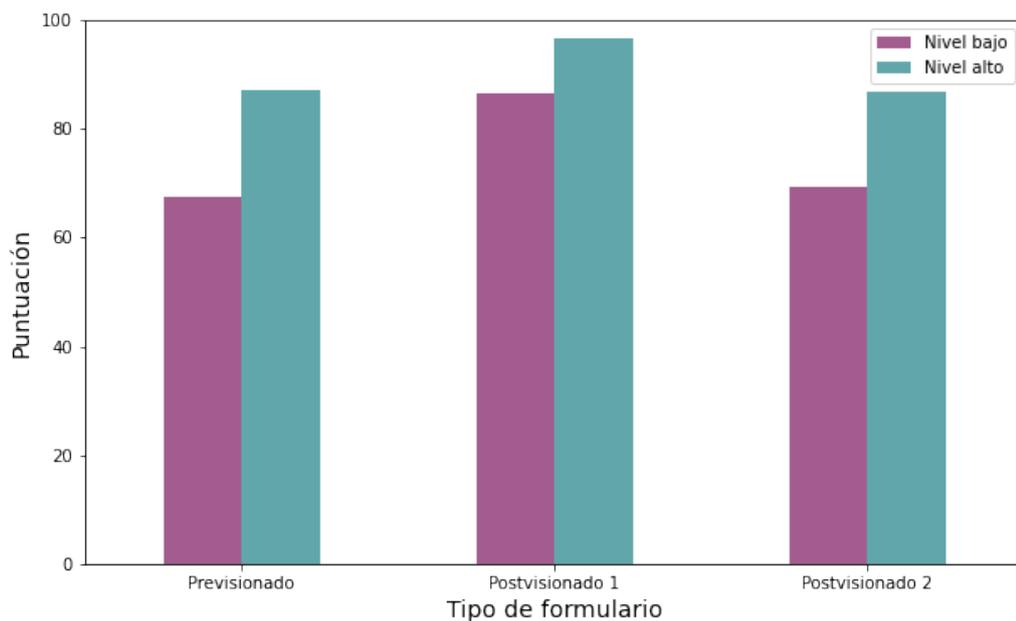
Comenzando nuestra investigación nos planteamos varias cuestiones a las que estamos dando respuesta a medida que analizamos los datos. Una de ellas la respondimos dentro de la discusión de hipótesis 2 y, ahora, una vez hemos reflexionado sobre los resultados de cada grupo y cada cuestionario, es momento para responder a otra: *¿existe una diferencia en la adquisición del léxico entre hacer visionados activos con el manual de LLN (que recurre a la repetición) frente a visionados pasivos?* Pues bien, de acuerdo con los resultados es indudable el hecho de que sí que existe una diferencia clara y significativa entre valerse del manual o no, tal y como hemos podido verificar con la diferencia de puntuaciones entre los grupos, que en el caso del CPOSTV1 es de 6,48 puntos y en el caso del CPOSTV2, de 11,17 puntos. No obstante, debemos poner de relieve que resulta un mecanismo mucho más provechoso si la meta es hacer uso de las unidades aprendidas más que si lo que se pretende es captar los significados de las mismas. Por lo tanto, sí, la repetición es clave para la adquisición del léxico en la lengua meta.

Tras dar respuesta a nuestras hipótesis y a algunas otras preguntas que nos han ido surgiendo a medida que analizamos los resultados, pasaremos a examinar otros datos que

recogimos a través de los cuestionarios en base a diferentes parámetros y características de los informantes.

En primer lugar, prestaremos atención al nivel de los informantes para averiguar, por un lado, si el hecho de tener un nivel superior o inferior, de entrada, supone una diferencia notable en los resultados de los cuestionarios y, por otro, si el uso del manual tiene un impacto más elevado en un nivel que en otro. Para ello, analizaremos de nuevo la muestra de informantes, pero, esta vez, dividida atendiendo a dos parámetros: el nivel de entrada y el grupo de visionado: GVA y GVP.

Primero, atendemos al nivel. Hemos dividido la muestra de informantes en dos niveles según si los resultados de su test de nivel previsionado fueron iguales o superiores a 47,5 % (en tal caso son asignados al nivel alto, en adelante GNA) o inferiores (en ese caso se asignan al nivel bajo, en adelante GNB). Recordamos que aquellos informantes que obtuvieron una puntuación superior a 95% fueron eliminados del estudio y es por eso que las puntuaciones de corte se han calculado contando como máximo $95/2 = 47,5$. En las siguientes figuras podemos ver los resultados según nivel: GNB (26 sujetos) y GNA (34 sujetos).



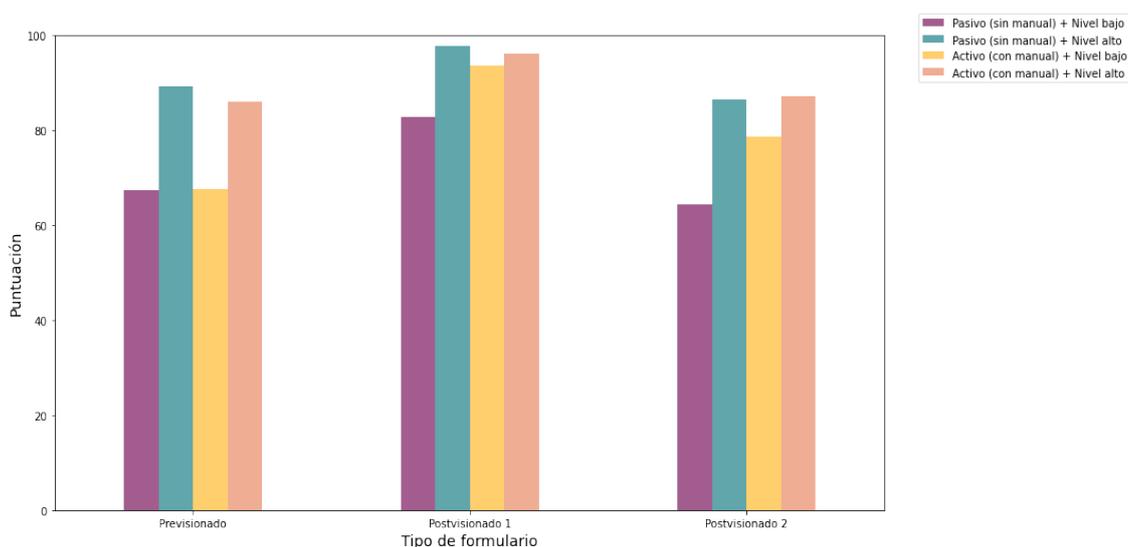
Gráfica 6. Resultados cuestionarios GNB vs. GNA

	CPREV	CPOSTV1	CPOSTV2
GNB	67,30 %	86,53 %	69,23 %
GNA	87,18 %	96,63 %	86,76 %

Tabla 34. Porcentaje de acierto en los tres cuestionarios GNB vs. GNA

Según los porcentajes, aquellos estudiantes que partían de un nivel superior obtuvieron mejores resultados en el primer cuestionario (CPREV), lo cual parece lógico ya que disponen de mayor conocimiento de la lengua. Sin embargo, si nos fijamos en los datos del CPOSTV1 podemos percibir una mejora muy superior en el grupo de nivel bajo (que mejora en 19,23 puntos) respecto al grupo de nivel alto⁴² (que lo hace en 9,45 puntos). Estos resultados se pueden traducir en que el visionado resulta muy útil para pasar de un nivel bajo a un nivel intermedio, pero no es algo que genere un impacto de cambio tan grande dentro de los niveles intermedios.

Seguidamente, pasamos a incluir un dato más en la ecuación: si, dentro de cada grupo de nivel, los informantes usaron o no el manual. En las figuras que aparecen a continuación, se pueden observar los datos atendiendo a todos los parámetros: nivel alto o bajo y grupo pasivo o activo: GNB sin manual (17 sujetos), GNA sin manual (12 sujetos), GNB con manual (9 sujetos) y GNA con manual (22 sujetos).



Gráfica 7. Resultados cuestionarios GNB con y sin manual vs. GNA con y sin manual

⁴² Resulta necesario aclarar que, cuando nos referimos a nivel alto y bajo, lo hacemos tomando como referencia nuestra muestra. Si quisiéramos relacionar estos niveles con los correspondientes al MCER, el nivel alto de nuestra muestra equivaldría a un A2+ y el nivel bajo a un A2.

	CPREV	CPOSTV1	CPOSTV2
GNB sin manual	67,22 %	82,77 %	64,28 %
GNA sin manual	89,28 %	97,61 %	86,30 %
GNB con manual	67,46 %	93,65 %	78,57 %
GNA con manual	86,03 %	96,10 %	87,01 %

Tabla 35. Porcentaje de acierto en los tres cuestionarios GVP con y sin manual vs. GVA con y sin manual

En todos los grupos se produce un progreso entre el CPREV y el CPOSTV1. Ahora bien, el progreso es mayor si se usa el manual: cuando comparamos el grupo de nivel alto, el progreso sin manual es de 8,33 puntos y con manual de 10,07. En cambio, si nos fijamos en los datos del grupo de nivel bajo se puede advertir que la diferencia entre usar el manual y no usarlo es mucho mayor: el GVP de nivel bajo alzó su puntuación en 15,55 y el GVA lo hizo en 26,19 puntos. Los datos se muestran en la siguiente tabla:

	CPREV	CPOSTV1
GNB sin manual	67,22 %	+15,55 puntos
GNA sin manual	89,28 %	+8,33 puntos
GNB con manual	67,46 %	+26,19 puntos
GNA con manual	86,03 %	+10,07 puntos

Tabla 36. Mejora de los 4 grupos (GNP con y sin manual y GNA con y sin manual) entre el CPREV y el CPOSTV1

Si ya en la H2 verificamos que el uso del manual resultaba, de manera global para todos los informantes, un utensilio provechoso para mejorar la adquisición del léxico, estos resultados nos descubren para qué nivel resulta más provechoso. No cabe duda de que el grupo de nivel bajo obtiene un mayor beneficio en su mejora al valerse de las instrucciones.

Del mismo modo, los datos nos conducen a una segunda conclusión. Así como se puede consultar en la siguiente tabla, a pesar de que el grupo de nivel bajo partía de una puntuación muy inferior al grupo de nivel alto (19,88 puntos menos), el uso del manual

parece haber conseguido que todos los informantes, independientemente de su nivel inicial, alcancen un nivel muy similar tras el visionado. De nuevo, otro indicativo de que la repetición del *input* produce un gran desarrollo en el aprendizaje léxico.

	CPREV	CPOSTV1
GNB con manual	67,46 %	93,65 %
GNA con manual	86,03 %	96,10 %

Tabla 37. Mejora de GNB y GNA con manual entre el CPREV y el CPOSTV1

En los párrafos siguientes analizaremos los resultados de los tres cuestionarios palabra por palabra con el fin de averiguar si alguna de ellas supuso una dificultad mayor y estimar las posibles razones.

En primer lugar, expondremos los resultados del CPREV. Recordemos que el número de ítems de este cuestionario era de 14. De manera global, el porcentaje de acierto se situó en 78,57 % teniendo en cuenta todos los ítems. En la *Tabla 38* quedan reflejados todos los datos en cuanto a los términos: número de respuestas correctas, incorrectas y porcentaje de aciertos.

N.º de ítem	Término	N.º de respuestas correctas	N.º de respuestas incorrectas	Porcentaje de acierto
1	miedo	51	9	85 %
2	grito	52	8	86,66 %
3	llorar	54	6	90 %
4	urgente	53	7	88,33 %
5	sueldo	45	15	75 %
6	robar	48	12	80 %
7	gritar	47	13	78,33 %
8	huir	42	18	70 %
9	sangre	53	7	88,33 %
10	camión	48	12	80 %
11	toser	32	22	53,33 %
12	turno	42	18	70 %
13	respiración	50	10	83,33 %
14	apoyo	43	17	71,66 %

Tabla 38. N.º de respuestas correctas e incorrectas y porcentajes CPREV

La puntuación máxima que podía ser alcanzada era de 14 puntos y fue obtenida por un total de 14 sujetos. La puntuación mínima fue de 3/14 y fue obtenida por 1 sujeto. Por lo general, la mayoría de las respuestas (el 76,66 %) se situaron entre los cinco valores más altos posibles: 10/14 y 14/14.

En segundo lugar, describiremos los resultados del CPOSTV1. Recordemos que este cuestionario era idéntico al CPREV, pero se realizó inmediatamente después de ver el episodio de la serie. En esta ocasión, el porcentaje global de acierto se situó en 92,26 %, lo que supone 13,7 puntos porcentuales por encima del CPREV. En la *Tabla 39* quedan reflejados todos los datos en cuanto a los términos: número de respuestas correctas, incorrectas y porcentaje de aciertos.

N.º de ítem	Término	N.º de respuestas correctas	N.º de respuestas incorrectas	Porcentaje de acierto
1	miedo	58	2	96,66 %
2	grito	60	0	100 %
3	llorar	58	2	96,66 %
4	urgente	58	2	96,66 %
5	sueldo	58	2	96,66 %
6	robar	51	9	85 %
7	gritar	58	2	96,66 %
8	huir	59	1	98,36 %
9	sangre	59	1	98,36 %
10	camión	54	6	90 %
11	toser	45	15	75 %
12	turno	48	12	80 %
13	respiración	54	6	90 %
14	apoyo	55	5	91,66 %

Tabla 39. N.º de respuestas correctas e incorrectas y porcentajes CPOSTV1

De igual modo, la puntuación máxima que podía ser alcanzada era de 14 puntos y se obtuvo, en esta ocasión, por un total de 27 sujetos, casi el doble que en el CPREV. La puntuación mínima, en este caso, fue de 10/14, y fue obtenida por 3 sujetos. En este caso, la mayoría de las respuestas (el 78,33 %) se situaron entre los dos valores más altos posibles: 13/14 y 14/14.

A continuación, se indican los resultados del CPOSTV2. Este cuestionario es diferente a los anteriores en cuanto a la forma, pero el número de ítems es el mismo, 14. El porcentaje global de acierto en esta ocasión se situó en 79,16 %. En la *Tabla 40* se incluyen todos los datos en cuanto a los términos: número de respuestas correctas, incorrectas y porcentaje de aciertos.

N.º de ítem	Término	N.º de respuestas correctas	N.º de respuestas incorrectas	Porcentaje de acierto
1	miedo	49	11	81,66 %
2	grito	49	11	81,66 %
3	llorar	47	13	78,33 %
4	urgente	47	13	78,33 %
5	sueldo	48	12	80 %
6	robar	47	13	78,33 %
7	gritar	53	7	88,33 %
8	huir	48	12	80 %
9	sangre	57	3	95 %
10	camión	39	21	65 %
11	toser	45	15	75 %
12	turno	41	19	68,33 %
13	respiración	44	16	73,33 %
14	apoyo	51	9	85 %

Tabla 40. N.º de respuestas correctas e incorrectas y porcentajes CPOSTV2

También en este caso, la puntuación máxima que podía ser alcanzada era de 14 puntos y fue obtenida por 19 sujetos. La mínima fue obtenida por 4 sujetos y correspondió a 3/14. En esta ocasión, la mayoría de respuestas (el 73,33 %) se situaron entre los valores 10/14 y 14/14.

En la siguiente tabla podemos observar de un vistazo los resultados palabra por palabra comparando el previsionado con los dos postvisionados:

N.º de ítem	Término	N.º de respuestas correctas previsionado 1	N.º de respuestas correctas postvisionado 1	N.º de respuestas correctas postvisionado 2
1	miedo	51	58	49
2	grito	52	60	49
3	llorar	54	58	47
4	urgente	53	58	47
5	sueldo	45	58	48
6	robar	48	51	47
7	gritar	47	58	53
8	huir	42	59	48
9	sangre	53	59	57
10	camión	48	54	39
11	toser	32	45	45
12	turno	42	48	41
13	respiración	50	54	44
14	apoyo	43	55	51

Tabla 41. Comparación previsionado vs. postvisionados de cada término

Por lo general, existe una equidad en el número de respuestas correctas en cada ítem: en el CPREV la mayoría de términos fueron acertados entre 45 y 54 ocasiones, aunque destaca el caso de *toser*, que únicamente fue acertado por 32 sujetos. En el CPOSTV1 entre 45 y 60 y en el CPOSTV2 entre 39 y 57.

El término que mostró un mayor avance entre previsionado y postvisionado fue *huir*, con 17 respuestas correctas más seguido de *sueldo* y *toser*, con 13, *apoyo* con 12, *gritar* con 11, *grito* con 8, *miedo* con 7, *turno*, *sangre* y *camión* con 6, *urgente* con 5, *llorar* y *respiración* con 4 y el que menos mejora mostró, *robar*, con 3 respuestas correctas más.

En este punto nos pareció pertinente descubrir si hay una conexión entre el número de veces que aparecen las unidades meta durante el episodio y la mejora en las respuestas de los ítems en los que aparecen entre el CPREV y el CPOSTV1, dado que ya hemos ido viendo que la repetición parece ser un punto de inflexión en la mejora de la adquisición léxica. Para dar con la respuesta, observaremos la siguiente figura con los datos que nos

interesan: el número de veces que aparece el término (flexionado o sin flexionar) en el episodio y el aumento de respuestas correctas en los dos grupos.

Término	N.º de veces de aparición en el episodio 1x01	Aumento de las respuestas correctas (nº) GVP	Aumento de las respuestas correctas (nº) GVA
miedo	8	3 respuestas correctas más	4 respuestas correctas más
grito	2 veces (grito) 2 veces (gritos)	5 respuestas correctas más	3 respuestas correctas más
llorar	2 veces (llora)	3 respuestas correctas más	1 respuesta correcta más
urgente	2	1 respuesta correctas más	4 respuestas correctas más
sueldo	4	6 respuestas correctas más	7 respuestas correctas más
robar	4	2 respuestas correctas más	1 respuesta correcta más
gritar	3 veces (grita) 3 veces (gritan)	5 respuestas correctas más	6 respuestas correctas más
huir	2 veces (huir) 1 vez (huyendo)	11 respuestas correctas más	6 respuestas correctas más
sangre	3 veces	5 respuestas correctas más	1 respuesta correcta más
camión	3 veces	1 respuesta correcta más	5 respuestas correctas más
toser	2 veces (tose)	5 respuestas correctas más	8 respuestas correctas más
turno	2 veces	-1 respuesta correcta más	8 respuestas correctas más
respiración	2 veces	0 respuestas correctas más	4 respuestas correctas más
apoyo	2 veces	6 respuestas correctas más	6 respuestas correctas más

Tabla 42. Repetición de términos en el episodio y mejora entre CPREV y CPOSTV1 muestra GVA vs. GVP

El grupo de visionado pasivo escucha y ve la unidad léxica meta en los subtítulos el número de veces que aparece a lo largo del episodio (ver columna 2 *Tabla 42*), mientras que el grupo de visionado activo lo hace ese número de veces multiplicado por 5. Por este motivo nos planteamos comparar los datos para averiguar si esa repetición multiplicada por 5 mostraba un aumento muy superior frente a estar expuesto al *input* únicamente las veces que aparece en el episodio. Pese a que parecía lógico que así sería, una vez examinados estos datos, podríamos afirmar que supone una mejora mucho mayor el hecho de estar expuesto al *input* alguna vez si lo comparamos con no estarlo ninguna que el hecho de estar expuesto alguna vez (depende de las veces que aparece en el episodio cada término) frente a estarlo ese número de veces multiplicado por 5. Para verlo más explícito analizaremos el ejemplo de *miedo*, el primer ítem del cuestionario.

Miedo aparece 8 veces durante el episodio, número de veces que el GVP queda expuesto al término. El GVA, por su parte, lo hace hasta 40 veces y, sin embargo, en el CPOSTV1 solamente se obtiene una respuesta correcta más en este grupo que en el grupo de visionado pasivo.

En secciones anteriores se dejaba ver que la exposición repetida al *input* fomenta el desarrollo del aprendizaje léxico, pero, tras examinar término a término entre GVA y GVP, debemos precisar que esta exposición repetida impulsa la adquisición hasta cierto punto, o lo que es lo mismo, llegado un número determinado de repeticiones no existe un avance significativo en el aprendizaje.

En los párrafos que nos siguen vamos a detenernos en analizar si aquellos estudiantes que han mostrado un retroceso en sus resultados entre el CPREV y el CPOSTV1 lo han hecho en los mismos ítems, es decir, si existe un patrón que se repita y nos dé respuestas acerca de si se trata de una unidad léxica demasiado complicada, si las respuestas suponen un desafío para los informantes por ser demasiado complejas o cualquier otra razón. Mostramos los resultados de los dos cuestionarios de cada uno de los informantes en la *Tabla 43* y, acto seguido, se pasa a la interpretación y discusión.

Aprendiente	Resultado previsionado	Resultado en %	Resultado postvisionado 1	Resultado en %	Mejora
A01	13	92,85 %	14	100 %	1
A02	8	57,14 %	14	100 %	6
A03	13	92,85 %	14	100 %	1
A04	13	92,85 %	13	92,85 %	0
A05	9	64,28 %	12	85,71 %	3
A06	11	78,57 %	12	85,71 %	1
A07	14	100 %	14	100 %	0
A08	12	85,71 %	11	78,57 %	-1
A09	10	71,42 %	14	100 %	4
A10	13	92,85 %	13	92,85 %	0
A11	10	71,42 %	11	78,57 %	1
A12	10	71,42 %	13	92,85 %	3
A13	14	100 %	14	100 %	0
A14	14	100 %	14	100 %	0
A15	9	64,28 %	13	92,85 %	4
A16	14	100 %	13	92,85 %	-1
A17	14	100 %	14	100 %	0
A18	10	71,42 %	13	92,85 %	3
A19	10	71,42 %	14	100 %	4
A20	14	100 %	14	100 %	0
A21	14	100 %	14	100 %	0
A22	8	57,14 %	14	100 %	6
A23	14	100 %	14	100 %	0
A24	8	57,14 %	13	92,85 %	5
A25	11	78,57 %	13	92,85 %	2
A26	14	100 %	14	100 %	0
A27	14	100 %	13	92,85 %	-1

A28	14	100 %	14	100 %	0
A29	6	42,85 %	13	92,85 %	7
A30	12	85,71 %	14	100 %	2
A31	12	85,71 %	14	100 %	2
A32	11	78,57 %	14	100 %	3
A33	10	71,42 %	14	100 %	4
A34	12	85,71 %	14	100 %	2
A35	6	42,85 %	14	100 %	8
A36	11	78,57 %	10	71,42 %	-1
A37	14	100 %	14	100 %	0
A38	13	92,85 %	14	100 %	1
A39	9	64,28 %	14	100 %	5
A40	13	92,85 %	14	100 %	1
A41	13	92,85 %	13	92,85 %	0
A42	13	92,85 %	13	92,85 %	0
A43	12	85,71 %	13	92,85 %	1
A44	10	71,42 %	13	92,85 %	3
A45	6	42,85 %	11	78,57 %	5
A46	11	78,57 %	13	92,85 %	2
A47	7	50 %	11	78,57 %	4
A48	10	71,42 %	11	78,57 %	1
A49	3	21,42 %	11	78,57 %	8
A50	10	71,42 %	13	92,85 %	3
A51	5	35,71 %	11	78,57 %	6
A52	13	92,85 %	10	71,42 %	-3
A53	12	85,71 %	13	92,85 %	1
A54	8	57,14 %	10	71,42 %	2
A55	12	85,71 %	14	100 %	2

A56	11	78,57 %	13	92,85 %	2
A57	5	35,71 %	6	42,85 %	1
A58	10	71,42 %	13	92,85 %	3
A59	14	100 %	14	100 %	0
A60	14	100 %	13	92,85 %	-1

Tabla 43. Comparación previsionado vs. postvisionado 1 por aprendiente

El informante A08 obtuvo 12/14 en el CPREV y 11/14 en el CPOSTV1. Nos ha llamado la atención, por un lado, que haya empeorado tras hacer el visionado y, por otro, que dos de los ítems a los que había respondido correctamente en el CPREV 1, los respondió de manera errónea en el CPOSTV2. En el previsionado falló en los ítems *gritar* y *apoyo* y en el primer cuestionario postvisionado falló en *sangre, respiración* y *apoyo*.

El informante A16 mostró un dominio total del léxico antes del visionado y, sin embargo, tras el visionado cometió un error en el ítem correspondiente al sustantivo *respiración*.

El informante A27 también manifestó conocer todos los términos antes del visionado, pero, después, no respondió de manera correcta al ítem número 6, que atendía al verbo *robar*.

Otro de los informantes que mostró un retroceso fue el A36, que, en el CPREV, no respondió de manera acertada a la definición de las palabras *robar, huir, toser* y que, en el CPOSTV1, mejoró en *huir*, pero empeoró en *camión* y *turno*.

Los resultados de A52, indicaron una regresión de -3 ya que este informante alcanzó 13 respuestas positivas de 14 en el previsionado pero bajó a 10 de 14 en el postvisionado 1. El ítem incorrecto en el CPREV fue *toser* y en el CPOSTV1 fueron *miedo, sueldo, toser* y *turno*.

El último informante que mostró empeoramiento al completar su primer cuestionario postvisionado en comparación con el previsionado fue el A60, que acertó la totalidad de los ítems en el CPREV y falló uno de ellos en el CPOSTV1: *camión*.

Por lo que vemos, no podemos observar un patrón claro de fallo, es decir, no hay unos términos específicos que suelen causar problemas entre los informantes. Los únicos que podríamos destacar por haber tenido un porcentaje de fallo alto en toda la muestra de informantes serían *toser* (que solo se acertó por 32 informantes en el CPREV y por 45 en el POSTV1), *huir* (que fue respondida correctamente por 42 en el previsionado y por 59

en el primer cuestionario postvisionado) y *turno* (que tuvo 42 aciertos en el CPREV y 48 en el CPOSTV1). Al margen de estos tres términos que, como ya hemos apuntado, han sido complicados a nivel global, el resto de resultados son demasiado heterogéneos para poder hacernos llegar a alguna conclusión clara acerca de porqué estos informantes han fallado en esas unidades léxicas en concreto.

A continuación, volvemos a ver la *Tabla 44* para observar la diferencia entre la evolución del porcentaje de acierto en cada uno de los grupos.

	C.PREV	C.POSTV1	C.POSTV2
Porcentaje de acierto GVP	76,35 %	88,91 %	73,39 %
Porcentaje de acierto GVA	80,64 %	95,39 %	84,56 %

Tabla 44. Porcentaje de acierto en los tres cuestionarios GVP vs. GVA

Vamos a fijarnos en los datos del CPREV y los del CPOSTV2 y comparar los dos grupos. El grupo de visionado pasivo mostró un retroceso en el porcentaje de acierto bajando 2,96 puntos del primer al tercer cuestionario. Sin embargo, el GVA mejoró su porcentaje de acierto en 3,92 puntos. Estos datos nos llevan a pensar que el manual contribuye en mayor medida al desarrollo de habilidades para el uso activo del léxico aprendido frente a no usarlo y, por lo tanto, de nuevo, volvemos a la idea de que la repetición juega un papel importante a la hora de afianzar los conocimientos adquiridos, en este caso, del léxico, algo que nos da respuesta a una de las preguntas que nos hicimos: *¿es la repetición la clave para la adquisición del léxico en la lengua meta?*

Seguidamente contamos con los resultados de todos los aprendientes en los tres cuestionarios en la *Tabla 45*. Nos gustaría, en este caso, reflexionar sobre la falta de progreso entre CPREV y CPOSTV2 de muchos informantes.

Aprendiente	Resultado CPREV	Resultado en %	Resultado CPOSTV1	Resultado en %	Resultado CPOSTV2	Resultado en %
A01	13	92,85 %	14	100 %	13	92,85
A02	8	57,14 %	14	100 %	9	64,28
A03	13	92,85 %	14	100 %	12	85,71

A04	13	92,85 %	13	92,85 %	12	85,71
A05	9	64,28 %	12	85,71 %	14	100
A06	11	78,57 %	12	85,71 %	8	57,14
A07	14	100 %	14	100 %	13	92,85
A08	12	85,71 %	11	78,57 %	7	50
A09	10	71,42 %	14	100 %	9	64,28
A10	13	92,85 %	13	92,85 %	7	50
A11	10	71,42 %	11	78,57 %	13	92,85
A12	10	71,42 %	13	92,85 %	10	71,42
A13	14	100 %	14	100 %	14	100
A14	14	100 %	14	100 %	14	100
A15	9	64,28 %	13	92,85 %	14	100
A16	14	100 %	13	92,85 %	14	100
A17	14	100 %	14	100 %	13	92,85
A18	10	71,42 %	13	92,85 %	14	100
A19	10	71,42 %	14	100 %	12	85,71
A20	14	100 %	14	100 %	14	100
A21	14	100 %	14	100 %	13	92,85
A22	8	57,14 %	14	100 %	13	92,85
A23	14	100 %	14	100 %	14	100
A24	8	57,14 %	13	92,85 %	14	100
A25	11	78,57 %	13	92,85 %	11	78,57
A26	14	100 %	14	100 %	13	92,85
A27	14	100 %	13	92,85 %	13	92,85
A28	14	100 %	14	100 %	14	100
A29	6	42,85 %	13	92,85 %	9	64,28
A30	12	85,71 %	14	100 %	13	92,85
A31	12	85,71 %	14	100 %	14	100

A32	11	78,57 %	14	100 %	11	78,57
A33	10	71,42 %	14	100 %	11	78,57
A34	12	85,71 %	14	100 %	14	100
A35	6	42,85 %	14	100 %	6	42,85
A36	11	78,57 %	10	71,42 %	11	78,57
A37	14	100 %	14	100 %	14	100
A38	13	92,85 %	14	100 %	14	100
A39	9	64,28 %	14	100 %	14	100
A40	13	92,85 %	14	100 %	14	100
A41	13	92,85 %	13	92,85 %	13	92,85
A42	13	92,85 %	13	92,85 %	12	85,71
A43	12	85,71 %	13	92,85 %	12	85,71
A44	10	71,42 %	13	92,85 %	5	35,71
A45	6	42,85 %	11	78,57 %	9	64,28
A46	11	78,57 %	13	92,85 %	12	85,71
A47	7	50 %	11	78,57 %	12	85,71
A48	10	71,42 %	11	78,57 %	10	71,42
A49	3	21,42 %	11	78,57 %	3	21,42
A50	10	71,42 %	13	92,85 %	10	71,42
A51	5	35,71 %	11	78,57 %	6	42,85
A52	13	92,85 %	10	71,42 %	3	21,42
A53	12	85,71 %	13	92,85 %	14	100
A54	8	57,14 %	10	71,42 %	3	21,42
A55	12	85,71 %	14	100 %	11	78,57
A56	11	78,57 %	13	92,85 %	12	85,71
A57	5	35,71 %	6	42,85 %	3	21,42
A58	10	71,42 %	13	92,85 %	9	64,28
A59	14	100 %	14	100 %	6	42,85

A60	14	100 %	13	92,85 %	14	100
-----	----	-------	----	---------	----	-----

Tabla 45. Comparación CPREV, CPOSTV1 y CPOSTV2 por aprendiente

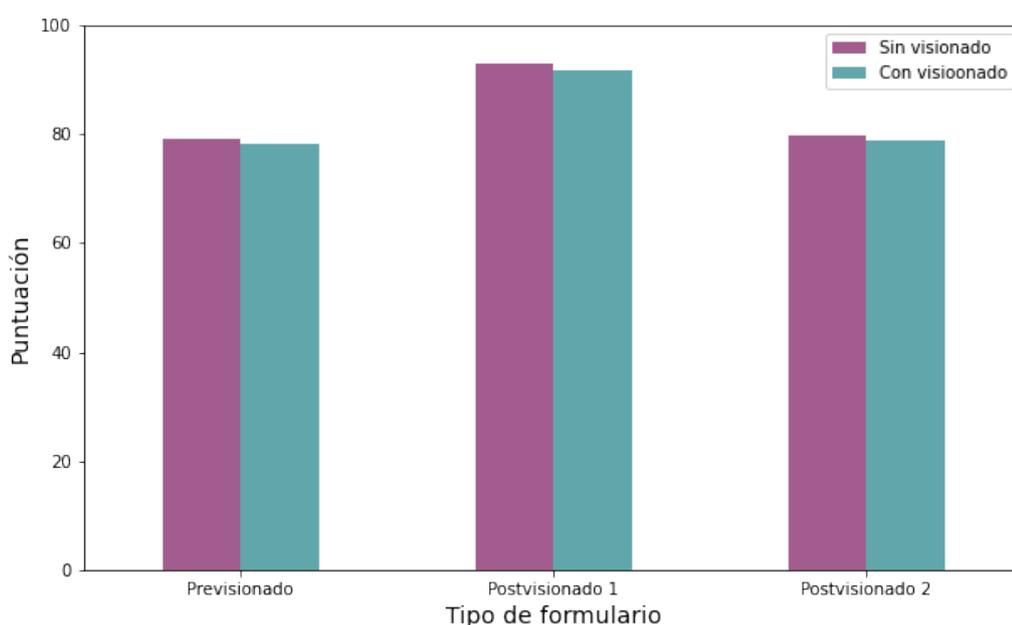
Al aceptar la tercera hipótesis aceptamos también que el segundo cuestionario postvisionado indicaba un progreso frente al CPREV y, por lo tanto, una mejora en la adquisición léxica. Sin embargo, considerando los datos de la *Tabla 45*, donde podemos ver el progreso de cada informante entre cuestionarios, hemos considerado pertinente comentar la información que nos ofrecen de manera detallada. Aun cuando los datos de la muestra completa evidencian un progreso entre CPREV y CPOSTV2, sobresalen algunos casos en los que hay un retroceso en el CPOSTV2, como el caso del informante A59 que baja su puntuación (que había llegado al total en el CPREV con 14 puntos) hasta 6 puntos en el CPOSTV2. Si bien es cierto que no podemos comparar los cuestionarios de una manera directa ya que no son idénticos, sí que se centran en el conocimiento y uso de los mismos términos léxicos y es por eso que nos ha llamado especial atención.

Desconocemos la razón concreta por la cual se ha dado, en tantos casos, un empeoramiento en la puntuación, pero una de las hipótesis puede ser por la dificultad del cuestionario, ya que quizá ha resultado demasiado complejo para los informantes. Otra razón puede ser la que ya hacíamos constar anteriormente tras la discusión de la hipótesis 3. Recordamos que entonces se dividió la muestra en GVA y GVP y se notó que la diferencia era mucho más pronunciada entre la actuación de estos dos grupos en el CPOSTV2. En otras palabras, concluimos que el manual era más eficaz para desarrollar actividades de producción con el léxico meta que actividades de recepción. Lo que ocurre en este caso es que estamos observando la muestra completa sin los datos acerca de si cada informante ha realizado el experimento con o sin manual y es por esta razón que no podemos observar esa diferencia que fue expuesta en párrafos anteriores.

En adelante vamos a evaluar si existe diferencia alguna entre el grupo de alumnos que habían visto la serie antes del experimento y aquellos que no, datos que podemos ver en la *Tabla 46* y la *Gráfica 8*. Después, subdividiremos ambos grupos en GVA y GVP y volveremos a compararlos para detectar datos que nos puedan dar lugar a nueva información.

	C.PREV	C.POSTV1	C.POSTV2
Grupo sin visio- nado previo (28 sujetos)	79,08 %	92,85 %	79,59 %
Grupo de visio- nado previo (32 sujetos)	78,12 %	91,74 %	78,79 %

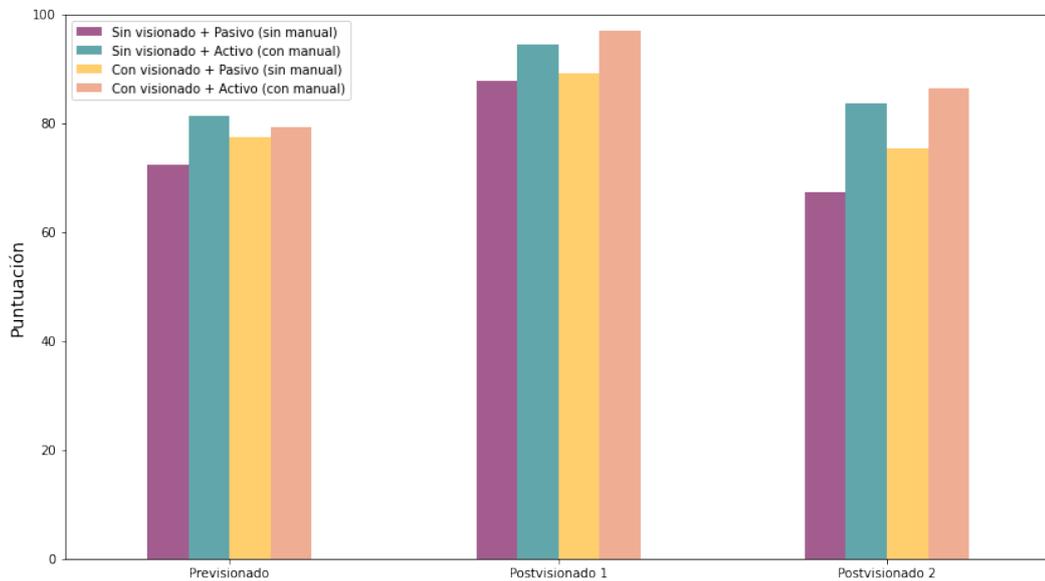
Tabla 46. Porcentaje de acierto en los tres cuestionarios grupo sin visionado vs. grupo con visionado



Gráfica 8. Resultados en los tres cuestionarios grupo sin visionado vs. grupo con visionado

Las figuras revelan que ambos grupos, tanto los que habían visto la serie antes como los que no, partían de un porcentaje de acierto muy similar pero ligeramente superior en el grupo que no había estado expuesto al material con anterioridad. En el CPOSTV1 vemos como ambos grupos avanzan, aunque el sujeto que no había visto la serie se mantiene por delante del que sí, algo que vuelve a ocurrir, aunque con porcentajes de acierto más bajos, en el CPOSTV2. De acuerdo con esta información, el hecho de haber visto la serie antes del experimento no parece tener un impacto en el aprendizaje del léxico.

Ahora observamos los datos de una manera más precisa, subdividiendo cada grupo entre aquellos que usaron el manual y aquellos que realizaron un visionado pasivo.



Gráfica 9. Resultados en los tres cuestionarios grupo sin visionado pasivo y activo vs. grupo con visionado pasivo y activo

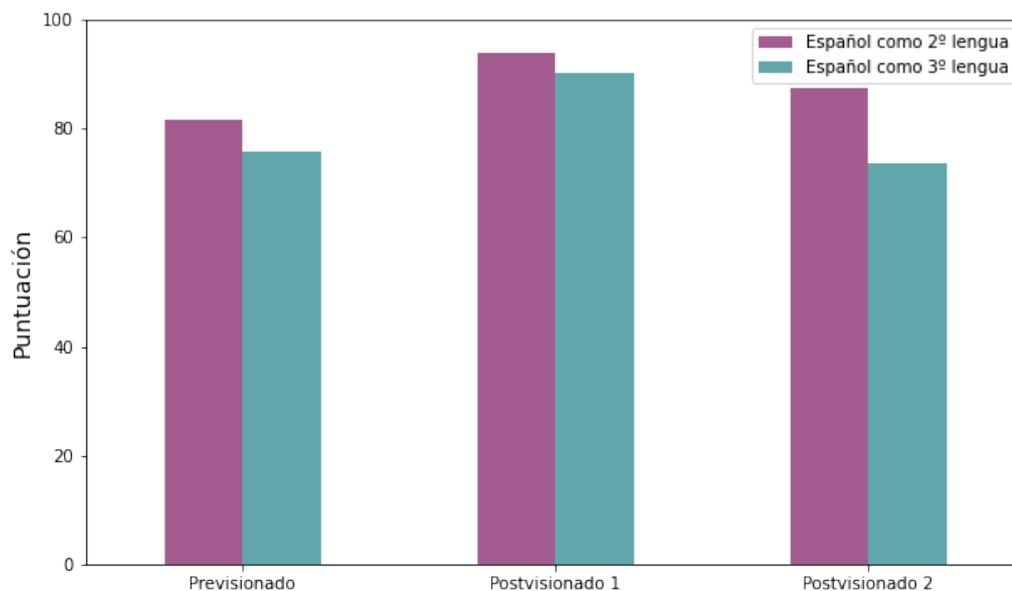
Aquí los datos son más diversos. Aunque el grupo que ya había visto la serie y usó manual mostró un resultado inferior al grupo que no había visto la serie y usó el manual en el CPREV, logró adelantarlo en los dos cuestionarios postvisionado, aunque la diferencia no fue muy acusada (2,59 % en el CPOSTV1 y 2,75 % en el CPOSTV2). Si comparamos estos dos grupos con sus homólogos pasivos, sí se ve una diferencia mayor, aunque únicamente en el CPOSTV2 (7,98 %).

	C.PREV	C.POSTV1	C.POSTV2
Grupo sin visionado previo sin manual (7 sujetos)	72,44 %	87,75 %	67,34 %
Grupo sin visionado previo con manual (21 sujetos)	81,29 %	94,55 %	83,67 %
Grupo con visionado previo sin manual (22 sujetos)	77,59 %	89,28 %	75,32 %
Grupo con visionado previo con manual (10 sujetos)	79,28 %	97,14 %	86,42 %

Tabla 47. Resultados en los tres cuestionarios grupo sin visionado pasivo y activo vs. grupo con visionado pasivo y activo

Estos datos nos hacen inferir dos hechos. Por un lado, a pesar de que el grupo que había visto la serie obtuvo mejores puntuaciones, no consideramos que esto suponga un cambio drástico en los resultados ya que superan a los grupos sin visionado en menos de 3 puntos, por lo que no parece ser una característica importante a la hora de realizar estudios de este tipo. Por otro lado, volvemos a la idea que ya hemos mencionado antes, el manual de instrucciones parece considerarse más eficaz para el aprendizaje de habilidades de producción y uso del léxico del CPOSTV2 ya que, cuando comparamos los grupos con manual y sin manual, las puntuaciones son muy superiores en los grupos con manual en el CPOSTV2 (16,33 en el grupo sin visionado previo y 11,1 en el grupo con visionado previo), mientras que en el CPOSTV1 la diferencia no es tan acusada (6,8 en el grupo sin visionado previo y 7,86 en el grupo con visionado previo)

En última instancia nos planteamos también indagar en los datos que nos ofrecería el hecho de comparar a aquellos informantes que estudiaron el español como segunda lengua extranjera y a aquellos que lo estudiaron como tercera.



Gráfica 10. Resultados según si el español fue 2ª o 3ª lengua extranjera

	C.PREV	C.POSTV1	C.POSTV2
Grupo informantes español 2ª lengua extranjera (21 sujetos)	81,63 %	93,87 %	87,41 %
Grupo informantes español 3ª lengua extranjera (26 sujetos)	75,82 %	90,10 %	73,62 %

Tabla 48. Resultados según si el español fue 2ª o 3ª lengua extranjera

Como era de esperar, el grupo de informantes que comenzó a tener contacto con la lengua española antes, por lo general, obtuvo unos resultados superiores. Sin embargo, no fueron tan superiores como se podía prever ni en el CPREV, donde mostraron 5,81 puntos más, ni en el CPOSTV1, con 3,77 puntos más. Donde sí fueron remarcables fue en el CPOSTV2, donde obtuvieron 13,79 puntos más que el grupo que estudió español como tercera lengua extranjera. Estos datos parecen apuntar a que el hecho de haber incluido el español en sus lenguas extranjeras en diferente orden no parece causar una gran diferencia en el reconocimiento del léxico y su significado, pero sí en el uso del mismo, por la gran diferencia que muestran los resultados del CPOSTV2. Con todo, consideramos que debería llevarse a cabo un estudio al respecto a mayor escala para obtener datos más conclusivos.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

5.1. Conclusiones finales

Para dar por concluida nuestra tesis, volvemos a la idea de la que partimos, la cita de Krashen y Terrel (1983 *apud* Lewis, 1993: 25) que, con gran convicción, ponía de relieve la importancia del léxico y su claro convencimiento de que era el eje central de la enseñanza y aprendizaje en lenguas extranjeras, pero, por encima de todo, el eje de la comunicación, algo que corroboraba diciendo que “cuando los alumnos viajan, no llevan consigo gramáticas, sino diccionarios”⁴³. Dicho de otro modo, si los estudiantes desean comunicarse con éxito en una lengua extranjera, han de dominar el componente léxico. Esta realidad no es novedosa pero sí lo es la cantidad de nuevas herramientas y recursos que la tecnología nos brinda a la comunidad docente, así como las nuevas formas y métodos de enseñanza que pueden surgir de su uso.

Esta investigación surge de la inquietud que ha emergido tras años de experiencia como profesora de ELE y el interés ferviente de los estudiantes de seguir aprendiendo cuando no se encuentran en el aula con todo aquello que les ofrece la era de la tecnología: aplicaciones móviles, programas, plataformas de *streaming*, etc. Por añadidura, a medida que revisábamos investigaciones vinculadas al visionado de series y la subtitulación aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, descubrimos numerosos estudios de subtítulo y aprendizaje lingüístico. Ahora bien, todos ellos analizaban distintas cuestiones acerca del aprendizaje de otras lenguas como el inglés, el ruso o el francés (Parlato, 1986, Vanderplank 1998, Huang 1999, Hervás 2001, Bravo 2010 y muchos otros) pero apenas encontramos sobre el español. Igualmente, la gran mayoría de estudios examinaban mejoras en la comprensión oral u otras destrezas, pero el léxico no era un foco de estudio prioritario. De esta manera concluimos en que queríamos contribuir a completar ese vacío existente en la investigación de la lingüística aplicada al aprendizaje de español y nos dejamos guiar por el estudio realizado por Birulés y Soto en 2016, que nos ayudó a dar forma al nuestro y plantearnos algunas hipótesis y preguntas a las que dar respuesta. Del mismo modo, durante el proceso de exploración y estudio descubrimos una novedosa extensión para Google Chrome que permitía a Netflix ofrecer dos pistas de subtítulos de

⁴³Cita original: “When students travel, they don't carry grammar books, they carry dictionaries” (Krashen y Terrel 1983 *apud* Lewis, 1993: 25).

manera simultánea y cuyos desarrolladores prometían que usarla siguiendo las directrices adecuadas mejoraría el conocimiento lingüístico de los espectadores. En este punto delimitamos y concretamos el tema de nuestra investigación: analizar las posibles mejoras en la adquisición léxica al utilizar el manual de uso propuesto por los desarrolladores de dicha extensión llamada *Language Learning with Netflix*. En otras palabras, el objetivo fue tratar de averiguar si existe una diferencia en la mejora de la adquisición léxica al usar el mencionado manual de instrucciones frente a no usarlo. Para dar con la respuesta, dividimos la muestra de informantes en dos, de manera que uno de ellos utilizó el manual durante el visionado y el otro no.

A fin de alcanzar nuestro objetivo se formularon tres hipótesis principales. Estas son: (1) la puntuación obtenida en los dos cuestionarios postvisionado sería superior a la obtenida en el previsionado por toda la muestra de informantes, (2) la puntuación obtenida en el primer cuestionario postvisionado será mayor en aquellos informantes que utilizaran el manual de instrucciones como herramienta complementaria durante el visionado y (3) la puntuación obtenida en el segundo cuestionario postvisionado será mayor en aquellos informantes que utilizaran el manual de instrucciones como herramienta complementaria durante el visionado. Las tres hipótesis quedaron comprobadas y confirmadas a la luz de los hallazgos de la investigación, que ampliamos a continuación.

En cuanto a la primera hipótesis, los resultados mostraron una mejora en los cuestionarios postvisionado, tal y como se había previsto. No obstante, esta mejora fue significativa únicamente en el cuestionario postvisionado 1 (en 13,69 puntos) y no en el postvisionado dos, donde solo supuso 0,59 puntos más. Los datos nos conducen a la primera conclusión del estudio: el visionado resulta de gran ayuda en el reconocimiento del significado de las unidades léxicas (de acuerdo con las respuestas aportadas en el CPOSTV1), pero no en la adquisición de las destrezas necesarias para emplear dichas unidades en contexto (si atendemos a las respuestas aportadas en el CPOSTV2). En lo que a este tema respecta, se debería explorar acerca de cómo, a través del visionado subtulado, se podría llegar a obtener una mejora también en el uso del léxico y no solo en el reconocimiento de términos y significado.

A propósito de la hipótesis 2, el grupo de visionado activo obtuvo mejores resultados que el grupo de visionado pasivo en el cuestionario postvisionado 1 (6,48 puntos más), lo que se traduce en que la repetición resulta clave en la captación y el reconocimiento del significado del léxico. A la vista de estos datos, nos planteamos una nueva cuestión: ¿es el manual de instrucciones lo que proporciona una mayor mejora o, por el contrario, es el visionado? Para responder a este interrogante, analizamos los resultados

de ambos grupos en el CPREV y en el CPOSTV1. De este modo descubrimos que el visionado en sí propiciaba el doble de mejora que el uso del manual que, aunque también, lo hacía en menor medida. Volvimos de esta manera a la idea que se defiende en los estudios citados anteriormente, que abogan por el uso del video en el aula poniendo de relieve sus múltiples usos y aportaciones al aprendizaje de lenguas extranjeras (Brandimonte, 2003; Corpas Viñals, 2000; Dobos, 2013; Suárez Hernández, 2011; Vizcaíno, 2007 y otros).

En lo que concierne a la tercera hipótesis, las puntuaciones resultantes de los cuestionarios nos indicaron que GVA superó al GVP en 11,17 puntos. Esta mejora se interpreta como un progreso en el uso de las unidades léxicas evaluadas. No obstante, al comparar los datos según grupo de visionado activo o pasivo en los tres cuestionarios reparamos en que la diferencia entre ellos es apreciablemente superior en el tercer cuestionario que en el segundo. En base a estos datos, desembocamos en la idea de que el manual de LLN, objeto de nuestro estudio, apuntaba tener mayor eficacia en el denominado conocimiento activo (Pérez Serrano, 2017), es decir, en hacer uso del léxico meta, que en el reconocimiento del significado de los términos. Por consiguiente, podemos mantener la idea de que el visionado como herramienta resulta de más ayuda para desarrollar el conocimiento pasivo o receptivo (reconocimiento de términos y su significado), mientras que el manual de instrucciones parece ser de más ayuda si el objetivo es el conocimiento activo o productivo, en otras palabras, el uso de las unidades léxicas meta.

Al margen de las verificaciones de las tres hipótesis principales, pudimos realizar otras averiguaciones en base a los datos de los que disponíamos sobre los informantes. Entre estos datos, se encontraba su nivel de español. Los informantes completaron un test de nivel al inicio de la fase experimental y fueron divididos en dos grupos: grupo de nivel bajo (A2) y grupo de nivel alto (A2+), con arreglo a sus puntuaciones. Al analizar los datos, teniendo en cuenta la pertenencia a uno u otro grupo, pudimos revelar dos ideas importantes. Por un lado, percibimos una mejora muy superior en el grupo de nivel bajo que en el grupo de nivel alto⁴⁴ (19,23 vs 9,45 puntos de mejora), lo que nos lleva a pensar que el visionado resulta de gran utilidad para los informantes que se someten al experimento con un A2, pero que, cuando el informante ya pertenece a un A2+, el visionado no supone un apoyo tan remarcable. Por otro lado, dividimos estos dos grupos entre aquellos que habían usado el manual y aquellos que realizaron el visionado pasivo y, de este modo, detectamos que el grupo de nivel bajo obtuvo una mejora de 26,19 puntos frente el grupo

⁴⁴ Resulta necesario especificar que, cuando hablamos de nivel bajo y alto, nos referimos únicamente al léxico, objeto de nuestra investigación.

de nivel alto que solo mejoró en 10,07 puntos en el CPOSTV1. Dicho con otras palabras, descubrimos que el grupo de nivel bajo se beneficia en mayor medida del uso del manual de instrucciones, lo que conlleva a que la repetición en la exposición al *input* resulta mucho más provechosa para los estudiantes de niveles principiantes. Por si fuera poco, otro descubrimiento que nos ofrecieron los datos fue que aquellos estudiantes que partían de un nivel inferior alcanzaron un nivel muy similar en el CPOSTV1 (93,65) respecto a aquellos de nivel más alto (96,10), una señal más de que la repetición del *input* desarrolla en gran medida el aprendizaje léxico.

Con estos resultados sobre la repetición del *input* y su influencia en la mejora del léxico, analizamos el número de veces que los informantes de ambos grupos (activo y pasivo) quedaban expuestos a las unidades meta y averiguamos que el aumento en la mejora no era infinito, es decir, escuchar, ver y leer la palabra meta más veces no siempre equivalía a obtener un mejor resultado. Esto indica que, llegado un punto, el progreso se paraliza, lo que nos hace concluir en que no es necesaria una repetición incesante del material para llegar a incrementar el conocimiento léxico. Este hallazgo nos hizo plantearnos que sería interesante considerar un estudio en el cual se profundice acerca del número de veces óptimo para adquirir unidades léxicas. Del mismo modo, otra valiosa investigación sería un estudio longitudinal en el que se pudiera apreciar si esa mejora adquirida se mantiene a largo plazo en mayor o menor medida en función del número de repeticiones al que el informante quede expuesto.

Paralelamente, quisimos determinar si existía un patrón de fallo, es decir, si todos los estudiantes que mostraron un retroceso entre el CPREV y el CPOSTV1 lo hicieron en los mismos ítems. Ahora bien, los resultados determinaron que no existía tal patrón y, por lo tanto, no había ningún término que causara problemas entre los informantes. Seguidamente se analizó ese mismo retroceso, pero con el CPOSTV2 y los datos demostraron, de nuevo, que el manual fomenta el aprendizaje de habilidades para el uso activo del léxico, lo que se interpreta en que la repetición es un eje en la consolidación del vocabulario.

Por otra parte, advertimos la falta de progreso entre el CPREV y el CPOSTV2 de muchos informantes. Una de nuestras suposiciones fue la dificultad del cuestionario. Sin embargo, nuestra segunda suposición, ya descrita en la H3, tenía más peso. Los resultados estaban siendo analizados teniendo en cuenta la muestra al completo, pero, al dividirla en GVA y GVP, pudimos notar la diferencia de una manera más acusada entre los dos grupos en el CPOSTV2. Dicho de otra manera, el manual con el que contó el GVA para el desarrollo del experimento resultó ser más eficaz en el desarrollo de actividades de producción léxica que en las actividades de recepción.

Se consideró, a la vez, oportuno saber si el hecho de haber visto la serie antes de participar en el estudio suponía algún cambio en los resultados. Se demostró que no; haberla visto con anterioridad no supuso un gran impacto en la adquisición léxica. Al mismo tiempo expusimos los datos que nos ofrecía la experimentación sobre dos grupos de informantes: los que estudiaban español como segunda extranjera y los que lo estudiaban como tercera lengua extranjera. Los resultados nos mostraron que el hecho de haber estudiado el español en uno u otro orden no parecía influir en el reconocimiento del léxico y su significado, pero sí en el uso del mismo. Sin embargo, sería conveniente realizar estudios con muestras más amplias para determinar un resultado más concluyente.

Una vez expuestos todos los datos y resultados, damos fin a esta tesis afirmando que, pese a habernos encontrado con algunas limitaciones (expuestas en la sección 5.2), hemos podido validar las tres hipótesis de las que se partía y, además, hemos descubierto una serie de hallazgos que pueden suponer un punto de partida para numerosas investigaciones dentro del campo de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

Adicionalmente, cabe recalcar que se ha tratado de un estudio pionero y novedoso en el campo de la subtitulación aplicada a la enseñanza de lenguas, ya que son inexistentes las investigaciones en doble subtitulación y aprendizaje de español como lengua extranjera y, hasta ahora, no existía ninguna que hubiera analizado la herramienta LLN y su aplicación concreta en el aprendizaje del léxico. Este trabajo respalda la idea de que hacer un buen uso de la doble subtitulación y el manual de instrucciones de LLN puede implicar un avance en la adquisición léxica para aquellos aprendientes de niveles bajos de español. Por lo tanto, si esta herramienta se incluyera de manera recurrente como un instrumento de apoyo en el proceso de aprendizaje léxico, la enseñanza del español como lengua extranjera podría volverse más eficiente, de forma que los estudiantes de nivel básico de ELE pudieran alcanzar un dominio competente del español.

5.2. Perspectivas de investigaciones futuras

Un proceso de investigación, además de intentar responder a una serie de preguntas, plantea otras muchas sobre las que poder seguir investigando. En las líneas que siguen se plantean algunas de estas cuestiones que nuestra propia investigación nos ha suscitado y sobre las que consideramos investigar en el futuro.

Como ya hemos explicado, en este estudio hemos podido comprobar los efectos del manual de instrucciones de LLN, pero no hemos podido analizar la diferencia entre

la doble subtítulos, la subtítulos intralingüística y la interlingüística. De cara a futuras investigaciones sería muy provechoso partir de la presente y poder ampliar el número de informantes para, así, dar respuesta a la pregunta *¿Es la doble subtítulos un recurso útil a la hora de mejorar el conocimiento léxico en la lengua meta?* y otras preguntas que puedan surgir. Solo de esta manera averiguaremos si este tipo de subtítulos proporciona mayores ganancias en el aprendizaje léxico que el uso de un único idioma en los subtítulos.

Por último, en este trabajo hemos contado con informantes cuya lengua materna, en su mayoría, era el polaco. La comunidad polaca está muy acostumbrada al visionado de contenido audiovisual en una lengua extranjera debido a que su lengua materna es oficial únicamente en Polonia y el contenido audiovisual es reducido si lo comparamos con el que se realiza en lenguas como el inglés o el español. En cambio, nos consta que comunidades de habla inglesa como la estadounidense, australiana o británica no consumen tantas series ni películas en otras lenguas diferentes a la suya. De este fenómeno podemos inferir que los resultados que una muestra anglófona aportaría en una investigación idéntica podrían diferir de los aquí presentes. Es por ello que sería conveniente considerar este perfil de informantes investigación futura siguiendo el mismo procedimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- AITCHISON, J. (2012). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. John Wiley & Sons.
- ALMEIDA, E., Y FUENTES, A. (2011). El uso de materiales audiovisuales en la clase de Español como Lengua Extranjera: Implementación de una propuesta didáctica. *Revista Docencia Universitaria*, 12, 81-132. Recuperado de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/244> [8.7.2020].
- ALTSCHULD, J. W., Y WITKIN, B.R. (1995). *Planning and Conducting Needs Assessments: A Practical Guide*. SAGE Publications.
- APPEL, R. (1996). The lexicon in second language acquisition. En Jordens,P. y J. Lalleman,J. (eds.). *Investigating Second Language Acquisition*, 381-403. Mouton de Gruyter.
- APPELQVIST-SCHMIDLECHNER, K., HYRKÄS, K., Y OKSA, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of nursing studies*, 40(6), 619 -625.
- ARAÚJO, V. (2008). The educational use of subtitled films in EFL teaching. En J. Díaz-Cintas. (Ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation* (pp. 227-238). John Benjamins Publishing Company.
- AZÚAR, C. (2014). La enseñanza del español coloquial conversacional a través del cine en el aula de ELE intermedio. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación.*, 20, 27-56.
- BANGS, T. (1975). *Vocabulary comprehension scale: pronouns and words of position, size, quality, and quantity*. Teaching Resources.
- BARALO, M., GENÍS, M., Y SANTANA, M.E. (2013). *En vocabulario elemental A1-A2*. Anaya.
- BARCROFT, J. (2012). *Input-Based Incremental Vocabulary Instruction*. TESOL International Association.
- BIANCHI, F., Y CIABATTONI, T. (2008). Captions and subtitles in EFL learning: An investigative study in a comprehensive computer environment (Baldry, A., Pavesi, M. y Taylor Torsello, C., Eds.). *From Didactas to Ecolingua: an ongoing research project on translation and corpus linguistics*, 69-80.

- BIRD, S.A., Y WILLIAMS, J.N. (2002). The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: An investigation into the benefits of within-language subtitling. *Applied Psycholinguistics*, 23(4), 509-533.
- BIRULÉS, J., Y SOTO, S. (2016). Watching subtitled films can help learning foreign languages. *PloS ONE*, 11(6).
- BOGAARDS, P. (2001). Lexical Units and the Learning of Foreign Language Vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3), 321-343.
- BORRÁS, I., Y LAFAYETTE, R. (1994). Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French. *The Modern Language Journal*, 78(1), 61-75.
- BOSQUE, I. (ED.). (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo: las palabras en su contexto*. SM.
- BRANDIMONTE, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de ELE: el cine y la televisión. En Perdiguero, H. y Álvarez, A. (Eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 870-881).
- BRAVO, M.C. (2010). Text on screen and text on air: a useful tool for foreign language teachers and learners (Matamala, A., Neves, J. y Díaz-Cintas, J. Eds.). En *New Insights Into Audiovisual Translation and Media Accessibility: Media for All 2* (pp. 269-284). Rodopi.
- CABERO, J., Y LLORENTE, M.C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf> [18.9.2020].
- CAIMI, A. (2006). Audiovisual translation and language learning: The promotion of intralingual subtitles. *The Journal of Specialised Translation*, 6, 85-98.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes, Trad.). Ministerio de educación, cultura y deporte. Subdirección general de información y publicaciones. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [9.1.2020].
- COOK, V. (1991). *Second language learning and language teaching*. Edward Arnold.
- CORPAS VIÑALS, J. (2000). La utilización del video en el aula de ELE. El componente cultural. En Martín Zorraquino, M. A. y Díez Pelegrín, C. (Eds.), *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 785-791).

- CRUZ PIÑOL, M. (2012). *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2-L*. Arco/Libros.
- DANAN, M. (1992). Reversed Subtitling and Dual Coding Theory: New Directions for Foreign Language Instruction. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 42(4), 497-527.
- DAVIES, M., Y DAVIES, K.H. (2017). *A Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners*. Routledge
- DE BOT, K., PARIBAKHT, T., Y WESCHE, M. (1997). Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition: Evidence from ESL Reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(3), 309-329.
- DÍAZ-CINTAS, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, 2, 95-114.
- Diccionario Reverso*. (s.f.). Recuperado de <https://diccionario.reverso.net> [18.7.2020].
- DIZON, G., Y THANYAWATPOKIN, B. (2021). Language learning with Netflix: Exploring the effects of dual subtitles on vocabulary learning and listening comprehension. *Computer Assisted Language Learning*, 22(3), 52-65.
- DOBOS, E. (2013). El uso del cine para desarrollar la competencia comunicativa e integrar la cultura en la clase de ELE. *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera de Budapest*, 5, 123-128.
- DOWNING, S.M. (2006). Twelve steps for effective test development. En Haladyna, T. M. y Downing, S. M. (Eds.). In *Handbook of Test Development* (pp. 3-27). Lawrence Erlbaum Associates.
- ENCINAR, A. (2012). *Uso interactivo del vocabulario A1-B1*. Edelsa.
- FERRÉS, J. (1992). *Vídeo y educación*. Ediciones Paidós.
- FIGUERAS, N., Y PUIG, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Edinumen.
- FRUMUSELU, A.D., DE MAEYER, S., DONCHE, V. Y GUTIÉRREZ-COLÓN, M. (2015). Television series inside the EFL classroom: Bridging the gap between teaching and learning informal language through subtitles. *Linguistics and Education*, 32, 107-117.
- GABLE, R.K., Y WOLF, M.B. (1993). A Review of the steps for developing an affective instrument. In *Instrument Development in the Affective Domain* (pp. 237-266).
- GANT, H. (1998). The effects of keyword captions to authentic French video on learner comprehension. *Calico Journal*, 5(1-3), 89-109.

- D'YDEWALLE, G. AND VAN DE POEL, M. (1999). Incidental Foreign-Language Acquisition by Children Watching Subtitled Television Programs. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28(3), 227–244.
- GARZA, T. (1991). Evaluating the use of captioned video materials in advanced foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 24(3), 239-258.
- GERMAN, D.J. (1986). *National College of Education, Test of word-finding (TWF)*. DLM Teaching Resources.
- GONZÁLEZ, V. M. (2021). ¿Cuántos suscriptores tienen Netflix, HBO, Disney+, Apple TV+ y Amazon Prime Video? GQ España. Recuperado de <https://www.revistagq.com/noticias/articulo/cuantos-suscriptores-tiene-netflix-hbo-disney-apple-amazon-prime-video> [6.2.2020].
- GOOSSENS, N.A., CAMP, G., VERKOEIJEN, P.P., TABBERS, H.K., Y ZWAAN, R.A. (2012). Spreading the words: A spacing effect in vocabulary learning. *Journal of Cognitive Psychology*, 24(8), 965-971.
- GOULETI, A., DIMITRIADIS, G., Y KOKONIS, M. (2020). Exploring the Educational Potentials of “Language Learning with Netflix” Tool for Young Learners: an Eye-Tracking Study. *Ex-centric Narratives: Journal of Anglophone Literature, Culture and Media*, (4), 113-136.
- GRANT, J.S., Y DAVIS, L.L. (1997). Selection and use of content experts for instrument development. *Research in Nursing & Health*, 20(3), 269-274.
- GRENDL, M., Y WELTENS, B. (1993). Attrition of vocabulary knowledge. En Schreuder, R. y Weltens, B. (Eds.), *The Bilingual Lexicon* (pp. 135-156). Benjamins.
- HENRIKSEN, B. (S.F.). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303-317.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., Y BAPTISTA LUCIO, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- HERVÁS, M. (2001). Subtitulado intralingüístico con fines didácticos. En Lorenzo García, L. y Pereira Rodríguez, A. M. (Eds.), *El subtitulado: (inglés-español/galego)* (pp. 147-169). Universidade de Vigo, Servicio de Publicacións.
- HUANG, H.C. (1999). The effects of closed-captioned television on the listening comprehension of intermediate English as a Second Language (ESL) students. *Journal of Educational Technology Systems*, 28(1), 75-96.
- INSITTUTO CERVANTES (ALCALÁ DE HENARES). (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes; Biblioteca Nueva.

- INSTITUTO CERVANTES. (2017). *El español: una lengua viva. Informe 2017*. Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial S. L. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf [4.5.2020].
- INSTITUTO CERVANTES. (2021). *El español: una lengua viva. Informe 2021*. Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial S. L. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf [9.1.2020].
- JIMÉNEZ, F., Y RUFAT, A. (2019). Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2. En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 229-242). Routledge Handbooks.
- JUDE, D.I. (2019). *La subtitulación como estrategia de aprendizaje del español como LE*. Universidad de Alicante. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/96928> [19.8.2020].
- KIKUCHI, T. (1998). A review of research on the educational use of English captioned materials in Japan. *Memoirs of Numazu College of Technology*, 32, 147-160.
- KRASHEN, S.D., Y TERREL, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon.
- LAUFER, B., Y HULSTIJN, J. (2001). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1-26.
- LEOW, R.P. (2015). *Explicit learning in the L2 classroom: A student-centered approach*. Routledge.
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Language Teaching Publications.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, L. (2018). ¿Conversamos? Propuestas y técnicas para las clases de conversación en ELE. En Bień, J. y Niestorowicz, T. (Eds.), *Nouvelles études de linguistique romane* (pp. 57-66). Wydawnictwo Werset.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, L. (2020A). Efectos de la subtitulación en la comprensión y adquisición del léxico en estudiantes polacos de ELE. *Roczniki Humanistyczne*, 68, 205-220.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, L. (2020B). La difusión de la cultura en el aula de ELE a través de las series de televisión. En Baran, M., López González, A.M., Sobczak, W. Pawlikowska, A.M. y Nowikow, W. (Eds.), *Lingüística hispánica teórica y aplicada: estudios léxico-gramaticales, didácticos y traductológicos* (pp. 225-235). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- LÓPEZ-MEZQUITA MOLINA, M.T. (2006). *Los Premios Nacionales de Investigación Educativa y Tesis Doctorales 2005. Colección de Investigación*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- LYNN, M.R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382-386.
- MARKHAM, P.L., PETER, L.A., Y MCCARTHY, T.J. (2001). The effects of native language vs.target language captions on foreign language students' DVD video comprehension. *Foreign Language Annals*, 34, 439-445.
- MARTÍN PERIS, E. (2008A). *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, E., Ed.). SGEL.
- MARTÍN PERIS, E. (2008B). *Diccionario de términos clave de ELE [versión digital]* (Martín Peris, E., Ed.). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/default.htm [2.3.2021].
- MAYER, R.E. (2003). *Learning and Instruction*. Merrill/Prentice Hall.
- MEARA, P. (1984) The Study of Lexis in Interlanguage En A. Davies, C.Criper y A. Howatt (eds.) *Interlanguage*. Edinburg University Press (pp. 225-235).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. (2020). *El mundo estudia español.Polonia*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2020/ensenanza-lengua-espanola/24945> [21.6.2020].
- MITTERER, H., Y MCQUEEN, J.M. (2009). Foreign Subtitles Help but Native-Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception. *PLoS ONE*, 4(11), 1-5.
- MONTERO PÉREZ, M., PETERS, E., CLAREBOUT, G., Y DESMET, P. (2014). Effects of captioning on video comprehension and incidental vocabulary learning. *Language Learning & Technology*, 18(1), 118-141.
- MORANTE, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Arco Libros.
- NATION, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Netflix gana un 48% más en 2020 y supera los 200 millones de abonados*. (20 de enero de 2021). EL PAÍS. Recuperado de <https://elpais.com/economia/2021-01-20/netflix-gana-un-48-mas-en-2020-y-supera-los-200-millones-de-abonados.html> [22.6.2020].
- NETFLIX, INC. Sitio web centro de ayuda de Netflix. <https://help.netflix.com/es-es/node/101798> [19.11.2020]
- OXFORD LANGUAGES AND GOOGLE - SPANISH | OXFORD LANGUAGES. (s.f.). Diccionario de Google - Oxford Languages. Recuperado de

<https://languages.oup.com/google-dictionary-es> [7.8.2020].

PAIVIO, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45, 255-287.

PARLATO, S. (1986). *Watch your Language: Captioned Media for Literacy*. T.J. Publishers.

PELLICER-SÁNCHEZ, A., Y SCHMITT, N. (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: Do things fall apart? *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 31-55.

PÉREZ SERRANO, M. (2017). *La enseñanza-aprendizaje del vocabulario en ELE desde los enfoques léxicos*. Arco/Libros.

PINA, A., COLMENAR, S., MARTÍNEZ, J., LOBATO, E., Y MANUBENS, N. (PRODUCTORES EJECUTIVOS). (2017). *La Casa de Papel* [TV series]. Netflix. Recuperado de www.netflix.com [24.4.2020].

RAMOS GONZÁLEZ, N.M. (2015). *La expresión de la cortesía en el aula de ELE: Una propuesta didáctica para evitar el fallo pragmático a partir del análisis de las series de televisión Española*. Universidad de Granada.

READ, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2014). *Diccionario de la lengua española - Real Academia Española, 23ª ed.* Recuperado de <https://dle.rae.es> [17.7.2020].

RICHARDS, J. C., Y RODGERS, T. S. (2000). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (Segunda ed.). Cambridge University Press.

SABIK, K. (1982). La lengua castellana en Polonia en los siglos XVI-XX. *Boletín AEPE*, 26, 105-110.

SÁNCHEZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. SGEL.

SINGLETON, D. (1999). *Exploring the Second Language Lexicon*, CUP.

SLAGTER, P. J. (1979). *Un nivel umbral*. Publicaciones del Consejo de Europa.

SUÁREZ HERNÁNDEZ, A. (2011). Rasgos coloquiales en las series de televisión: su utilización en la clase de ELE. *Biblioteca Virtual RedEle*, 12. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/81443> [4.5.2020].

SYDORENKO, T. (2010). Modality of input and vocabulary acquisition. *Language, Learning and Technology*, 14(2), 50-73.

TALAVÁN, N. (2011). La influencia efectiva de los subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras: análisis de investigaciones previas. *Sendebare*, 22, 265-282.

TALAVÁN, N. (2012). Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *TRANS. Revista de Traductología*, 16, 23-37.

- TUDELA CAPDEVILA, N., GONZÁLEZ, E. Y BALCHES, S. (2017). Enseñar español en Polonia. En Méndez Santos, M.C. y Galindo Merino, M. M. (Eds.), *Atlas de ELE: geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Europa oriental* (Vol. I, pp. 341-362). enClave ELE.
- VALDMAN, A. (1966). *Trends in Language Teaching*. McGraw Hill book Company.
- VANDERPLANK, R. (1988). The value of teletext subtitles in language learning. *ELT Journal*, 42(4), 272-281.
- VAN EK, J. A. Y ALEXANDER, L. G. (1980). *Threshold Level English*. Pergamon Press.
- VIZCAÍNO, I. (2007). Cine para clase de ELE: aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos. *Biblioteca virtual redELE*, 8. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2007/memoriamastrer/2-trimestre/vizcaino-r.html> [2.9.2020].
- WANG, Y., Y SHEN, C. (2007). Tentative model of integrating authentic captioned video to facilitate ESL learning. *Sino-US English Teaching*, 4(9). Recuperado de <https://vdocuments.mx/tentative-model-of-using-authentic-captioned-video.html> [23.8.2021].
- WILKINS, D.A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford University Press.
- ZAREI, A. (2009). The effect of bimodal, standard, and reversed subtitling on L2 vocabulary recognition and recall. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 49, 65-85.

LISTADO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

CPREV – Cuestionario previsionado

CPOSTV1 – Cuestionario postvisionado 1

CPOSTV2 – Cuestionario postvisionado 2

ELE – Español como Lengua Extranjera

ES – Español

GNA – Grupo de nivel alto

GNB – Grupo de nivel bajo

GVA – Grupo de visionado activo

GVP – Grupo de visionado pasivo

H1 – Hipótesis 1

H2 – Hipótesis 2

H3 – Hipótesis 3

LLN – Language Learning with Netflix

L1 – Lengua materna

L2 – Segunda lengua / lengua extranjera / lengua aprendida

LE - Lengua Extranjera

LM - Lengua meta

MCER – Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

NE – Nociones Específicas (PCIC)

PCIC – Plan Curricular del Insituto Cervantes

PL – Polaco

SpS – Subtítulos para sordos

ÍNDICE DE ANEXOS

1. Cuestionario del estudio Métodos, necesidades y herramientas de los estudiantes polacos de ELE del siglo XXI	146
2. Listado de herramientas y descripción	148
3. Cuestionario de mejoras prueba piloto	149
4. Test de nivel pre estudio	150
5. Correo validación externa	154
6. Instrucciones cuestionario validación externa	155
7. Modelo cuestionario validación externa	156
8. Comentarios de los expertos	157
9. Subtitulación episodio 1x01 de La casa de papel	160
10. Cuestionario previo datos de los informantes	186
11. Correo informativo con instrucciones previas al experimento y capturas de pantalla en español, polaco e inglés	187
12. Correo información características del experimento en las tres lenguas	191
13. Tablas de intervalos de subtitulado con términos destacados. Diciembre 2021	194
14. Directrices durante el experimento para el grupo con instrucciones de LLN en español, polaco e inglés	199
15. Directrices durante el experimento para el grupo sin instrucciones de LLN en español, polaco e inglés	205
16. Cuestionario previsionado y postvisionado 1	207
17. Cuestionario postvisionado 2	209

1. Cuestionario del estudio Métodos, necesidades y herramientas de los estudiantes polacos de ELE del siglo XXI

[Pregunta 1] Año de nacimiento

Respuesta libre

[Pregunta 2] El español es...:

- a) 1ª lengua extranjera
- b) 2ª lengua extranjera
- c) 3ª lengua extranjera
- d) 4ª lengua extranjera
- e) Otra opción

[Pregunta 3] Estudio en...:

- a) Universidad
- b) Escuela de lenguas
- c) Otra opción

[Pregunta 4] Mi nivel de español es...:

- a) A1
- b) A2
- c) B1
- d) B2
- e) C1
- f) C2

[Pregunta 5] ¿Cuántas horas dedicas a estudiar español a la semana? (fuera de clase):

- a) 0-5
- b) 5-10
- c) +10

[Pregunta 6] ¿Cuántas horas crees que deberías dedicar a estudiar español a la semana (después de clase)?:

- a) 0-5
- b) 5-10
- c) +10

[Pregunta 7] Mis técnicas de autoaprendizaje son...:

- a) tarjetas
- b) ejercicios gramaticales
- c) practicar la conversación con alguien
- d) ver series o películas
- e) una combinación de las anteriores

[Pregunta 8] ¿Qué herramientas o aplicaciones utilizas para aprender español?

- a) Duolingo
- b) Drops
- c) Learning Language with Netflix
- d) Netflix

- e) Busuu
- f) Babbel
- g) Quizlet
- h) Memrise
- i) HiNative
- j) Rosseta Stone
- k) HelloTalk HBO
- l) Youtube
- m) Otras opciones

[Pregunta 9] Según tu opinión y experiencia, ¿qué habilidad puedes practicar mejor en las *apps*, plataformas o herramientas?: Comprensión auditiva, Gramática, Vocabulario, Expresión oral, Otras opciones.

[Pregunta 10] Indica la herramienta o *app* que más usas y con qué finalidad (aprender vocabulario, practicar la escucha, aprender gramática, etc.)

[Pregunta 11] Según tu opinión y experiencia, ¿en general, qué falta en las clases de español? (ten en cuenta tus clases desde el año 2000 hasta 2021): métodos de enseñanza más modernos, uso de las tecnologías, clases con profesor nativo, práctica de expresión oral, Otras opciones

[Pregunta 12] Según tu opinión y experiencia, ¿consideras imprescindible tener a un profesor o puedes aprender por ti mismo? Tener un profesor es imprescindible, Puedo aprender por mi mismo sin profesor

[Pregunta 13] Valora la importancia de un profesor nativo en las clases de español: esencial, muy importante, importante, poco importante, no necesario

[Pregunta 14] ¿Qué otras cosas necesitas en clase de español y no tienes?

2. Listado de herramientas y descripción

1. **Anki:** aplicación o sitio web para crear y usar flashcards con texto, imágenes o sonido como herramienta de revisión y estudio de cualquier temática
2. **Babbel:** aplicación destinada al aprendizaje de lenguas creada por lingüistas
3. **Busuu:** red social destinada al aprendizaje de lenguas que permite conectar a estudiantes con nativos de la lengua que estudian
4. **Clozemaster:** aplicación destinada al aprendizaje de lenguas basada en la llamada *gamificación* y en la exposición del vocabulario en contexto
5. **Duolingo:** aplicación o sitio web destinado al aprendizaje de idiomas
6. **Drops:** aplicación para practicar vocabulario y frases hechas de diferentes idiomas de manera dinámica en forma de juego
7. **HBO:** servicio de *streaming* que ofrece una gran variedad de series, películas y otros contenidos
8. **HelloTalk:** aplicación destinada al aprendizaje de idiomas que permite conectar a estudiantes con nativos de la lengua que aprenden
9. **HiNative:** aplicación dedicada al aprendizaje de idiomas mediante preguntas y respuestas
10. **Instagram:** red social en la que se pueden subir fotos y videos. Actualmente muchos profesores creadores de contenido la utilizan como plataforma para darse a conocer y donde subir contenido relacionado con la enseñanza, que los alumnos aprovechan a modo de clases
11. **Interpals:** plataforma de intercambio de idiomas y culturas
12. **Learning Language with Netflix:** extensión de Google Chrome que permite la doble subtitulación al realizar el visionado del contenido de Netflix
13. **Lingvo:** diccionario y traductor a modo de aplicación que permite hacer búsquedas cuando no se tiene acceso a la red
14. **Memrise:** herramienta de aprendizaje en línea con cursos creados por su comunidad cuyo objetivo es, sobre todo, aprender idiomas
15. **Netflix:** servicio de *streaming* que ofrece una gran variedad de series, películas y otros contenidos
16. **Pons - entrenador de palabras:** aplicación que recopila tus búsquedas en el diccionario PONS y, en base a dichas palabras, construye actividades para que practiques el léxico que menos dominas
17. **Quizizz:** aplicación donde encontrar divertidos cuestionarios, clases, presentaciones y *flashcards* dedicado tanto a profes como a estudiantes
18. **Quizlet:** aplicación o sitio web para crear y usar flashcards como herramienta de revisión y estudio de cualquier temática
19. **RTVE:** sitio web de la *Radiotelevisión española* que ofrece una gran variedad de series, películas y otros contenidos
20. **Spotify:** aplicación donde se puede escuchar música, podcasts dentro de una extensa biblioteca
21. **Speeq:** aplicación destinada al aprendizaje de vocabulario de diferentes lenguas
22. **Tandem:** aplicación destinada al intercambio de idiomas
23. **TikTok:** red social donde subir videos cortos. Muchos estudiantes encuentran ahí videos cortos y concisos con explicaciones por parte de otros estudiantes o profesores.
24. **YouTube:** sitio web con gran catálogo de videos de todas las temáticas

3. Cuestionario de mejoras prueba piloto

Cuestionario previsionado

	Señala qué problemas o dificultades has encontrado en el cuestionario previsionado	Indica las propuestas de mejora
PPE01	-	-
PPE02	-	-
PPE03	test claro pero instrucciones son complicadas en español	instrucciones en inglés o polaco
PPE04	todo bien pero no conozco algunas palabras	-
PPE05	-	-
PPE06	las instrucciones mejor también en polaco	instrucciones en polaco

Tabla 49. Cuestionario previsionado

	Señala qué problemas o dificultades has encontrado en el cuestionario previsionado	Indica las propuestas de mejora
PPE01	-	-
PPE02	-	-
PPE03	lo mismo que antes	lo mismo
PPE04		
PPE05	-	-
PPE06	igual	igual

Tabla 50. Cuestionario postvisionado 1

	Señala qué problemas o dificultades has encontrado en el cuestionario previsionado	Indica las propuestas de mejora
PPE01	-	-
PPE02	-	-
PPE03	lo mismo	lo mismo
PPE04		
PPE05	-	-
PPE06	igual	igual

Tabla 51. Cuestionario postvisionado 2

4. Test de nivel pre estudio

Instrucciones en español.

Sin ayuda de diccionario, traductor ni otros, realiza el siguiente cuestionario. Si no sabes la respuesta, por favor, escribe un (.) para poder continuar con el resto del formulario.

Instructions in English.

Please, complete the following test without any help from translators, dictionaries or any other tool. If you don't know the answer, please, write (.) in order to follow with the rest of the form.

Instrukcje w języku hiszpańskim

Bez pomocy słownika lub tłumacza wypełnij następujący kwestionariusz. Jeśli nie znasz odpowiedzi proszę wstaw (.) aby móc kontynuować dalszą część formularza.

Pregunta 1. Correo electrónico

Pregunta 2. El cuarto de baño _____ a la derecha de la cocina

- a) es
- b) hay
- c) está

Pregunta 3. ¿Dónde _____ los servicios, por favor?

- a) son
- b) hay
- c) están

Pregunta 4. ¿_____ un restaurante chino cerca de aquí?

- a) es
- b) hay
- c) está

Pregunta 5. Las gafas _____ encima de la mesa

- a) son
- b) hay
- c) están

Pregunta 6. En esa calle _____ tres bancos

- a) tiene
- b) hay
- c) están

Pregunta 7. ¿Cuántos alumnos _____ en esta clase?

- a) hay
- b) son
- c) están

Pregunta 8. En el frigorífico no _____ nada para comer

Pregunta 9. ¿En qué _____ vives? - En el cuarto

Pregunta 10. Los niños están jugando en el _____ del colegio

Pregunta 11. Los _____ son las personas que viven en el mismo edificio

Pregunta 12. ¿Cómo va a pagar, en efectivo o _____ ?

- Pregunta 13. Mi casa _____ cerca de la catedral
- Pregunta 14. Los transportes públicos _____ baratos
- Pregunta 15. Estos ejercicios _____ mal hechos
- Pregunta 16. Los bares _____ muy ruidosos
- Pregunta 17. Enfrente del ayuntamiento _____ el teatro de la Ópera
- Pregunta 18. Este trabajo _____ muy bien hecho

Completa con el imperativo de estos verbos (escuchar - sentarse - poner - venir - hacer - terminar - ayudar - comer - cerrar - llamar)

- Pregunta 19. _____ la puerta, por favor (tú)
- Pregunta 20. _____ a mi oficina cuando pueda (usted)
- Pregunta 21. _____ lo que te estoy diciendo (tú)
- Pregunta 22. _____ fruta para desayunar (usted)
- Pregunta 23. _____ el trabajo cuanto antes (usted)
- Pregunta 24. _____ la cama antes de irte (tú)
- Pregunta 25. Luis, _____ a tu padre por teléfono (tú)
- Pregunta 26. _____ a mi lado, por favor (tú)
- Pregunta 27. _____ a tu hermano a poner la mesa (tú)
- Pregunta 28. _____ los libros en la estantería (tú)

Completa los huecos con las tiendas/establecimientos correctos

- Pregunta 29. Vamos al _____ a comprar sellos
- Pregunta 30. Me duele la cabeza, voy a la _____ a comprar aspirinas
- Pregunta 31. No hay fruta en la nevera. Voy al _____ a comprar peras y plátanos
- Pregunta 32. Quiero comprar una revista de decoración. Voy a por ella al _____
- Pregunta 33. Tengo que pedir un pasaporte nuevo. Mañana voy a la _____

Completa con más, menos, tan, como, que, mejor/es, peor/es, mayor/es, menor/es

- Pregunta 34. Pablo es más alto _____ Andrés
- Pregunta 35. Mi coche no es _____ caro como el tuyo
- Pregunta 36. Mis notas son malas. Las tuyas son buenas. Mis notas son _____ que las tuyas
- Pregunta 37. No vayas al cine. La película de la televisión es _____ que la del cine
- Pregunta 38. Las verduras son _____ sanas _____ la carne

Selecciona la forma correcta

Pregunta 39. Antes tocaba / toqué el piano todos los días, pero ya no tengo tiempo

Pregunta 40. Hace 100 años la vida en mi ciudad era / fue muy diferente

Pregunta 41. En 1910, como no había / hubo televisión, los niños jugaban / jugaron más entre ellos

Pregunta 42. El lunes nos encontrábamos/encontramos a Jorge en el teatro

Pregunta 43. Casi todos los sábados íbamos / fuimos al cine

Elige la respuesta adecuada.

Pregunta 44. Espero _____ suerte en el examen

- a) tenga
- b) tener
- c) tengo

Pregunta 45. Espero que _____ muchos libros en vacaciones

- a) leéis
- b) leer
- c) leáis

Pregunta 46. Espero que ella _____ a la fiesta

- a) va
- b) ir
- c) vaya

Pregunta 47. Cuando _____ la ambulancia, el hombre ya _____

- a) llegaba - murió
- b) había llegado - había muerto
- c) llegó - murió

Pregunta 48. Ayer yo no _____ comprar el pan porque _____ la panadería cuando

- a) podía - cerraba - llegaba
- b) pude - cerraba - llegué
- c) podía - cerró - había llegado
- d) pude - había cerrado - llegué

Escribe el antónimo

Pregunta 49. Lleno

Pregunta 50. Limpio

Pregunta 51. Tranquilo

Pregunta 52. Ancho

Pregunta 53. Claro

Responde usando los pronombres

Pregunta 54. ¿Le has dado el regalo a Pablo? Si, ya _____

Pregunta 55. ¿Me has preparado las tostadas? Si, ya _____

Pregunta 56. ¿Quién os ha enviado esas flores? _____ nuestros hijos

Pregunta 57. ¿Has mandado la postal a tus abuelos? Si, ya _____

Pregunta 58. ¿Quién le ha comprado ese helado a David? _____ su tío

5. Correo validación externa

Estimados compañeros:

Mi nombre es Leticia López, soy doctoranda del Departamento de Lenguas Romances en la Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II. Mi tesis está centrada en el análisis de los efectos de la doble subtítulos (polaco y español) en la adquisición del léxico de estudiantes polacos de ELE.

Para llevar a cabo la investigación se ha utilizado una extensión disponible en Google Chrome que permite activar el doble subtítulo en Netflix. Podéis encontrar más información sobre la extensión y el manual de uso en el siguiente enlace: https://languagelearningwithnetflix.com/more_info.html pero no es necesario saber más para completar el formulario

Los aprendientes realizarán cuestionarios antes y después del visionado y es por ello que necesito de vuestra ayuda para validarlos

La realización del formulario os llevará máximo 15 minutos y me será de gran ayuda. Os agradezco de antemano una pronta participación. Las instrucciones las encontraréis en el propio formulario. Si consideráis que tenéis colegas que podrían completarlo, no dudéis en enviárselo.

<https://forms.gle/vEnvLddKd12ustw86>

Gracias de nuevo. Un saludo afectuoso,

mgr. Leticia López Martínez

Research and teaching assistant/ Asystent
Department of Romance Linguistics/ Katedra Językoznawstwa Romańskiego
Faculty of Humanities / Wydział Nauk Humanistycznych
John Paul II Catholic University of Lublin / Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Al. Raławickie 14
20-950 Lublin
e-mail: martinez@kul.lublin.pl
ORCID: 0000-0003-3921-7883
www.kul.pl

6. Instrucciones cuestionario validación externa

Título: validación por juicio de expertos de los cuestionarios pre y postvisionado

Instrucciones:

Este estudio pretende examinar la doble subtítulos de la herramienta Language Learning with Netflix y sus efectos en la adquisición y comprensión del léxico en contexto en estudiantes polacos de ELE. Para ello, los aprendientes (estudiantes polacos de ELE con un nivel A2) se dividirán en dos grupos: un grupo seguirá las instrucciones de la extensión de Google Chrome Language Learning with Netflix (que se pueden ver aquí: https://languagelearningwithnetflix.com/more_info.html) durante el visionado del primer episodio de La Casa de Papel y el otro realizará un visionado pasivo (tradicional). Todos ellos realizarán el visionado con doble subtítulos (ES-PL).

Para poder comprobar tales efectos, los estudiantes realizarán un cuestionario antes y dos cuestionarios después del visionado.

El objetivo de esta validación es detectar errores o posibles mejoras a realizar en los cuestionarios con el fin de que los estudiantes no encuentren dificultad a la hora de realizarlos. Aunque los términos son de nivel B1-B2, las definiciones están adaptadas ya que los estudiantes están en torno a un nivel A2 (importante para la validación)

Gracias de antemano,

Leticia LM

7. Modelo cuestionario validación externa

Modelo cuestionario pregunta 1

1. Miedo

- a) Sentimiento de deseo de comer o beber algo específico
- b) Sentimiento de ansiedad, preocupación e intranquilidad al sentir peligro
- c) Sentimiento de emoción, alegría y felicidad provocada por una buena noticia

Valore los siguientes aspectos siendo 1 el mínimo y 5 el máximo:

Descripción (opcional)

Nivel de la lengua usado en las definiciones (recordemos que los alumnos estarán en torno a un A2) *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Claridad en la redacción de las definiciones *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Adecuación del término a un nivel superior a A2 *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Observaciones, comentarios y mejoras

Texto de respuesta larga

.....

8. Comentarios de los expertos

N.º de Experto	Observaciones, comentarios y mejoras
EXP01	Respuesta al ítem 6 del cuestionario pre y postvisionado 1: Desconozco si un A2 entendería bien el concepto de 'bienes y servicios'
EXP02	Sin comentarios
EXP03	<p>Respuesta al ítem 8 del cuestionario pre y postvisionado 1: Las definiciones me parecen muy complicadas para un nivel A2. En mi opinión, se deberían omitir las perífrasis o expresiones idiomáticas dentro de lo posible. En este caso, "intentar sacar" :)</p> <p>Respuesta al ítem 13 del cuestionario pre y postvisionado 1: Evitaría el impersonal aquí en la última opción: "acción de probar algo nuevo que no conocíamos antes/que no conocemos"</p>
EXP04	<p>Respuesta al ítem 1 del cuestionario pre y postvisionado 1: Creo que quizás la palabra "sentimiento " al comienzo de frase puede confundir.</p> <p>Respuesta al ítem 3 del cuestionario pre y postvisionado 1: Creo que se debería usar otro ejemplo que no sea <i>toser</i> ya que no se hace de manera explícita y quizá no lo entiendan. Se podría utilizar otro ejemplo.</p> <p>Respuesta al ítem 4 del cuestionario pre y postvisionado 1: No sé si será alguna manía mía pero no me convence lo de característica al principio.</p> <p>Respuesta al ítem 5 del cuestionario pre y postvisionado 1: Quizás no entiendan "crédito". Usaría algún sustitutivo como con <i>toser</i>.</p> <p>Respuesta al ítem 7 del cuestionario pre y postvisionado 1: En otra definición anterior apareció "echar lágrimas" y quizás no vayan a entender el verbo "echar" . Lo sustituiría por producir, crear... algún sinónimo parecido.</p> <p>Respuesta al ítem 8 del cuestionario pre y postvisionado 1: La opción "A" con el uso de tantos pronombres enclíticos creo que hace la oración más complicada.</p> <p>Respuesta al ítem 9 del cuestionario pre y postvisionado 1: Quizás sustituiría "blando".</p> <p>Respuesta al ítem 10 del cuestionario pre y postvisionado 1: No entiendo bien MLS definición "A"</p> <p>Respuesta al ítem 12 del cuestionario pre y postvisionado 1: Creo que la definición correcta del término es confusa y que podrían hacerlo por descarte sin comprender.</p>

	<p>Respuesta al ítem 18 del cuestionario pre y postvisionado 1: "No tiene respiración" me suena poco idiomático.</p>
EXP05	<p>Sin comentarios</p>
EXP06	<p>Respuesta al ítem 2 del cuestionario pre y postvisionado 1: Te recomiendo que los ítems tengan la misma longitud. Reduce la b.</p> <p>Respuesta al ítem 3 del cuestionario pre y postvisionado 1: Revisa ítems, simplifica, si usas en uno un infinitivo sigue la misma estructura. Longitud adecuada y simétrica en los 3.</p> <p>Respuesta al ítem 4 del cuestionario pre y postvisionado 1: Añade algo más a la c. Por ejemplo: que produce calor y angustia/ansiedad, etc.</p> <p>Respuesta al ítem 4 del cuestionario pre y postvisionado 1: Mismo problema de la longitud. No puede ser que el correcto sea el más explicativo. Son poco fiables los distractores.</p> <p>Respuesta al ítem 6 del cuestionario pre y postvisionado 1: Revisa longitud</p> <p>Respuesta al ítem 7 del cuestionario pre y postvisionado 1: Juraría que esta está repetida</p> <p>Respuesta al ítem 9 del cuestionario pre y postvisionado 1: Si estás trabajando con sustantivos da sinónimos de sustantivos. No tiene sentido mezclar categorías</p> <p>Respuesta al ítem 1 del cuestionario pre y postvisionado 1: Revisa longitud</p> <p>Respuesta al ítem 11 del cuestionario pre y postvisionado 1: b demasiado larga</p> <p>Respuesta al ítem 13 del cuestionario pre y postvisionado 1: Revisa longitud</p>
EXP07	<p>Respuesta al ítem 2 del cuestionario pre y postvisionado 1: Las dos primeras opciones hacen referencia a sonidos, lo que hace fácil identificar la última como distractor.</p> <p>Respuesta al ítem 3 del cuestionario pre y postvisionado 1: Sería mejor que todas las opciones empiecen con el mismo verbo o que todas usen verbos diferentes, pero ninguna debe destacar sobre el resto.</p> <p>Respuesta al ítem 4 del cuestionario pre y postvisionado 1: Nuevamente, hay una opción que destaca por empezar con una palabra distinta al resto. Se recomienda diseñar ítems más homogéneos.</p> <p>Respuesta al ítem 9 del cuestionario pre y postvisionado 1: La opción correcta destaca sobre los distractores. Mejor mantener "el cuerpo de los humanos y muchos animales" que cambiar a "nuestro cuerpo". Revisar si el "se" en la opción b) es necesario.</p>

	<p>Respuesta al ítem 10 del cuestionario pre y postvisionado 1: Cambiar "se usa" por "utilizamos" en la opción c) para mantener homogeneidad en la redacción.</p> <p>Respuesta al ítem 16 del cuestionario pre y postvisionado 1: Aunque la primera prueba evalúa el reconocimiento del significado y la segunda el de la forma, es probable que aquella favorezca la asociación entre forma y significado, afectando positivamente los resultados de la segunda.</p> <p>Respuesta al ítem 17 del cuestionario pre y postvisionado 1: Es fácil descartar las opciones incorrectas por la categoría gramatical sin comprender lo que significan las unidades léxicas <i>target</i>.</p> <p>Respuesta al ítem 18 del cuestionario pre y postvisionado 1: Nuevamente, cuidar que la categoría gramatical no sirva de pista.</p>
EXP08	<p>Respuesta al ítem 1 del cuestionario pre y postvisionado 1: Quizá mejor "ante el peligro" que "sentimiento... al sentir peligro"</p> <p>Respuesta ítem 9 del cuestionario pre y postvisionado 1: La opción correcta destaca sobre los distractores. Mejor mantener "el cuerpo de los humanos y muchos animales" que cambiar a "nuestro cuerpo". Revisar si el "se" en la opción b) es necesario.</p>
EXP09	Sin comentarios
EXP10	Sin comentarios

9. Subtitulación episodio 1x01 de *La casa de papel*

(HOMBRE) ¡Quieto o disparo!

(Disparo)

(MUJER) ¡No!

"Me llamo Tokio.

Pero cuando comenzó esta historia,
no me llamaba así.

Esta era yo.
Y este, el amor de mi vida.

La última vez que lo vi
lo dejé en un charco de sangre

con los ojos abiertos.
Hicimos 15 atracos limpios,

pero mezclar amor y trabajo
nunca funciona.

Así que, cuando el segurata disparó,
tuve que cambiar de profesión.

De ladrona a asesina.

Y así fue como empecé a huir.

De alguna manera,
yo también estaba muerta.

O casi muerta.

Llevaba 11 días escondida

y mi foto empapelaba
las comisarías de toda España.

Me caerían 30 años.

Y, la verdad,
no soy de llegar a viejecita
en la celda de un penal.

Soy más bien de huir.

En cuerpo y alma.

Y si no puedo llevar mi cuerpo,
al menos que escape mi alma".

(Tono de llamada)

"No me quedaba tiempo y había

cosas importantes que debía hacer.

En realidad, solo una".

(Teléfono)

Sí.

"¿Mamá?"

Ay, mi niña.

"¿Cómo estás, cariño?"

¿Qué está pasando?

"¿No viste las noticias?"

Todas esas cosas que dicen de mí.

Sí, claro que las he visto.

¿Sabes qué?

Estoy pensando en irme de viaje.

"A lo mejor me enrolo
en un barco chino.

De cocinera.

¿No decías
que no sabía hacer una tortilla?

Así aprendo. ¿Qué te parece?"

No sé, cariño.

¿Y si comen todo chino, qué?

¿Ese viaje qué significa,

"que no voy a volver a verte más?"

Qué tonterías dices.
Pues claro que me verás.

"Te compraré un billete
para que vengas a visitarme".
¿Visitarte dónde?

¿Al cementerio?

¿Estás sola?

"Mamá, ¿estás sola?"

Sí.

"Pues baja a la calle,
como si fueses al mercado.

Yo te encontraré".

"Y ese día,
el día que iba al matadero,
apareció mi ángel de la guarda.

Pero una nunca sabe a ciencia cierta
cómo es un ángel de la guarda

y lo que menos te puedes imaginar
es que aparezca en un Seat Ibiza

del 92".

Perdona, ¿tienes un minuto?

No.

Lo de cocinar en un barco chino
solo tiene una ventaja,

que no tienes que fregar los platos.

"Por un momento
pensé en los chinos

y en que odio a la gente
que escupe".

¿Quién eres, policía?
Espera, espera.

Vas de camino al matadero,
tienes a un equipo esperándote

y tienen un coche
desde hace seis días...

¿Por qué te voy a creer?

"Y así conocí al Profesor,
apuntándole con una pistola
en las pelotas".

¿Puedo?

"Lo bueno de las relaciones
es que uno termina olvidándose
de cómo empezaron".

¿Puedo?

Están ya en casa de tu madre.

Por eso he venido a ayudarte.

Quiero proponerte un negocio,
un atraco, un atraco...
singular.
Estoy buscando a gente que...
Bueno,
que no tenga mucho que perder.
¿Cómo te suenan...
2400 millones de euros?
"Nadie había dado un palo así,
ni en Nueva York,
ni en Londres, ni en Montecarlo;
así que si mi foto
volvía a los periódicos,
al menos que fuera por el atraco
más grande de la historia".
Os doy la bienvenida...
y... las gracias
por haber aceptado esta...
Esta oferta de trabajo.
(Risas)
Viviremos aquí,
alejados del mundanal ruido.
Cinco meses, los cinco meses
que pasaremos estudiando
cómo dar el golpe.
¿Cómo que cinco meses?
¿Estamos locos o qué?
Mira, la gente pasa años estudiando
para tener un sueldo, un sueldo
que, en el mejor de los casos,
no deja de ser un sueldo,
un sueldo de mierda.
¿Qué son cinco meses?
Yo llevo pensando en esto...
mucho más tiempo.
Para no volver a trabajar

en mi vida.

Ni vosotros...

ni vuestros hijos.

Bien.

De momento no os conocéis
y quiero que siga siendo así.

No quiero nada de nombres,
ni preguntas personales,

ni, por supuesto,
relaciones personales.

Quiero que cada uno elija
un nombre, algo sencillo.

Puede ser números,
planetas, ciudades...

-Rollo "Señor 17, la señorita 23".
-Ya empezamos mal. Yo no sé

recordar mi número de teléfono.
-Por eso te lo digo.

-¿Y planetas?
Yo puedo ser Marte, este Urano.

-Yo Urano no seré,
así que te olvidas.
-¿Qué le pasa a Urano?
-Que tiene mala rima.

Van a ser ciudades, ciudades.
Quedamos con ciudades.

Bien.

"Y así terminé llamándome Tokio.

Ese que me mira el culo
es el señor Berlín.

En busca y captura.

27 atracos. Joyerías,
casas de subastas y furgones.

Su mayor golpe,
los Campos Elíseos, en París.

434 diamantes.

Es como un tiburón en una piscina.

Puedes bañarte con él,
pero nunca estás tranquila.

Y era el jefe al mando del asalto".

(Tosidos)

"El que tose es el señor Moscú.

Lo primero que cavó fue una mina,
en Asturias.

Después comprendió que cavando
hacia arriba llegaría más lejos.

Seis peleterías, tres relojerías
y la Caja Rural de Avilés.

Maneja lanza térmica
y cualquier herramienta industrial.

El que está sentado
tras Moscú es Denver, su hijo.

Drogas, dientes, costillas rotas.

Es el rey de las peleas
de discoteca.

Pura sangre caliente.

En un plan perfecto,
una bomba de relojería.

Río. Es mi debilidad.

Es como un Mozart,
pero con los ordenadores.

Programa desde los 6 años y lo sabe
todo de alarmas y electrónica.

Para el resto de cosas de la vida
es como si hubiera nacido ayer.

Y ahí están los siameses,
Helsinki y Oslo.

Hasta en el plan más sofisticado
hacen falta soldados

y qué mejor que dos serbios.

Puede que piensen, pero,
francamente, nunca lo sabremos.

Nairobi,

optimista empedernida.

Ha falsificado billetes
desde los 13 años.

Y ahora es
nuestra encargada de calidad.

Es posible que esté loca,
pero tiene tanta gracia la 'jodía'.

Pensad que cada día los telediarios
estarán hablando de nosotros,

que cada familia de este país
se estará preguntando

qué estamos haciendo.

¿Y sabéis lo que van a pensar?

Van a pensar: "Qué cabrones,
ojalá se me hubiera ocurrido a mí".

"El Profesor,
sin antecedentes, sin registro.

La última vez
que renovó el DNI fue con 19 años.
A todos los efectos, un fantasma,
pero un fantasma muy inteligente".

No vamos a robar...
el dinero de nadie,

porque les vamos a caer
hasta simpáticos.

Y eso es fundamental, es fundamental
que tengamos la opinión pública

de nuestra parte.

Vamos a ser los puñeteros héroes
de toda esta gente.

Pero mucho cuidado,
porque en el momento en que haya

una sola gota de sangre,
esto es muy importante,

como haya una sola víctima,

dejaremos de ser unos Robin Hood

para convertirnos simplemente
en unos hijos de puta.

Profesor.

Señorita Tokio.

¿Qué vamos a robar?

La Fábrica Nacional

de Moneda y Timbre.

¿Quién eligió la careta?

(BERLÍN) ¿Qué le pasa a la careta?

-Que no da miedo.

Tú ves las pelis de atracadores
y las caretas dan miedo.

Son zombis, esqueletos,
la muerte, yo qué sé, sientes...

(BERLÍN) Con un arma en la mano

te aseguro que da más miedo
un loco que un esqueleto.

-Venga ya.

-¿Quién era el payo este del bigote?

-Dalí, hijo, un pintor español.
Era muy bueno.

-Un pintor.

-Sí.

-Un pintor de pintar.

-Sí.

-(RESOPLA)

¿Tú sabes lo que da miedo de
cojones? Los muñecos de los críos.

Eso sí que da miedo.

-¿Qué muñecos?

-El Goofy, el Pluto,
el Mickey Mouse, todos estos.

-¿Un ratón con orejas da más miedo,
eso me dices?

-Pues sí, gilipollas.

¿Quieres que te dé un guantazo?

-¡Eh!

-Que tengo razón. Vamos a ver.

Si un payo a punta de pistola
entra con una careta de Mickey Mouse

a cualquier lado,
le peña pensará que está colgado,

que liará una carnicería.

¿Sabes por qué?

Porque las armas y los niños

son una cosa
que no se juntan nunca, papa.

¿Sí o no?

-Visto así, sería más peligroso,

más retorcido.

-Entonces una careta de Jesucristo
acojonaría más, es más inocente.

-Por eso dice que pega menos
que a un Cristo dos pistolas.

-Como a un santo dos pistolas.
(MOSCÚ) ¿Qué más da?

"Era evidente
que en la banda faltaban mujeres".

(Frenazo)

"Una mujer puede tirarse dos días
eligiendo zapatos para una boda,

pero jamás emplearía un minuto
en elegir caretas para un atraco.

Todo lo que habíamos planeado
empezaba ahora

y en esas décimas de segundo
pensé en toda la gente inocente

a la que detendríamos en seco
su vida.

El Profesor sabía
que solo había una manera de entrar

en la Fábrica de Moneda y Timbre
con tres toneladas

de artefactos de arsenal.
Iba a hacerlo dentro del camión

que entraba cada semana
en el edificio

con las nuevas bobinas de papel
moneda listas para imprimir.

Y eso era lo que íbamos a hacer,

entrar hasta la cocina y escoltados
por la mismísima Policía Nacional.

En España, cualquier cosa
custodiada por dos zetas

es algo fuertemente protegido".

(Sirenas)

"Pero si inhibes
cualquier posibilidad

de que se comuniquen
por radio o telefonía

y si apuntas
a unos chavales de 26 años

con cinco fusiles de asalto
a la cabeza,

por más armados que vayan,

les ocurre lo mismo que nos pasaría
a cualquiera de nosotros".

¡He dicho que bajas, coño,
del puto coche!

"Que se cagan de miedo".
¡Vas a hacer lo que te digo!

"El valor y el heroísmo
tienen un precio

y es mayor
que los 1.600 euros al mes

que cobra un chaval con uniforme..."
Abre la puerta del camión, ¿me oyes?

"...o un camionero".

¡Venga, coño, abre!

"Si esos hombres
hubieran tenido a su hija

en la trasera del camión,
nunca hubieran abierto,

pero ¿a quién le importan

unas bobinas de papel moneda
con marca de agua?".

¡Deprisa, deprisa!

¡Joder, macho! ¡Venga!

(NAIROBI) ¡Tira, tira, tira!

Ahí sentado.
Y ahora tranquilitos los tres;

si no, culatazo en la cabeza.

(BERLÍN) Conduciréis
con una pistola en los riñones.

Cuando llamen por radio
para saber qué tal va todo,

contestareis con tranquilidad,
como si todo fuera sobre ruedas.

¿Está claro?

"Y en mitad
de aquel caos con pistolas

recordé que la noche anterior
me habían pedido matrimonio

y que hubiera preferido
otros planes.

Pero si lo piensas,

nunca encuentras un buen día
para un atraco".

Ahora ya sabes
lo que tienes que hacer.

No le quites ojo a la niña.

No puede haber errores, ¿estamos?

Tiene 17 años.

Creo que podré con ella.

(Voces a lo lejos)

(Risas)

(Mensaje de móvil)

Hola.

-Hola.

-¿Quieres salir conmigo?

Vale. Te dejo.

-No, no, no.

Que no me lo tengo que pensar.
O sea, que sí.

(MUJER) Bueno, chicos,
ya hemos llegado.

Vamos a ir directamente
al vestíbulo del museo, donde...

Pedro, haz el favor,
no hagas como en clase.

Vamos a salir ordenadamente
por las dos puertas...

Y esta es la fachada
de la Fábrica de la Moneda y Timbre.

El corderito está entrando.

Perfecto.

Berlín, tu turno.

(Sirena)

(BERLÍN) Y ahora,
mucho cuidadito con lo que haces.

-¿Qué tal, Javi?
¿Dónde está Rafita?

-Cambio de turno.
(TOSE)

(ESTORNUDA)

-Eso está muy bien. Tranquilo.

(PROFESORA)
Vale, chicos, vamos entrando.

Despacito.

(HABLA SIN QUE APENAS SE OIGA)

Esto es importante. En cuanto
nos den las acreditaciones...

Las acreditaciones
colgadas del cuello.

Tienen que estar visibles
durante toda la visita, ¿vale?

No te vuelvas.

Cuando estás cerca,
a mí me cuesta hasta respirar.

Pues respira,

porque dentro de nueve meses sí que
se te va a cortar la respiración.

Adelante.

(PROFESORA) Bien visible
durante toda la visita, chicos.

Acreditación colgada al cuello.
Bajad la voz.

Berlín,
la primera cámara, a tu izquierda.

¿No me vas a decir nada? ¿Te digo

que estoy embarazada
y te quedas tan tranquilo?

¿Qué hago, llamo a mi mujer,
le digo que recoja a los niños

y nos vamos todos a celebrarlo?
Por amor de Dios.

(POLICÍA) Tira, tira. Dale, dale.

(RÍO) Entrando.

Atenta, Tokio.

¡Bien!

"Alarmas desconectadas".
Ahora.

Sigue, dale, dale.

Eras tú ayer
el que decías que estabais mal,

que no la aguantas,
que tenéis problemas.

Problemas como cualquier pareja,
Mónica,

como cualquier matrimonio
que tiene tres hijos,

no que me fuera a separar.

Mónica, he tenido tres hijos,
los tres por fecundación in vitro,

llevo más de 20 años manteniendo
relaciones estériles con mi mujer

y ahora vienes a contarme esto.

Tú debes de ser Shiva,
la diosa de la fertilidad.

"¿Qué estás insinuando?"

Yo no he venido aquí
a por una pensión, ¿sabes?

Ni a por un divorcio,
y mucho menos
a por una prueba de paternidad.

Creía que tú me querías.

Y...

Y me parece una idea bonita.

Difícil de encajar
en nuestras vidas, pero...

Pero una idea maravillosa.

¡Escucha!

¿Qué, quieres saber
qué voy a hacer con tu niño?

Eso es lo que quieres, ¿no?
Escúchame, no te precipites.

(GRITA)

¡Quietos!

(BERLÍN) Quieto.

¡Quieto!
¡No te muevas o te reviento!

¿Qué pasa? ¡Haz algo!
-¡Arriba, arriba!

-¡Salgan!

(GRITAN)

(Gritos)
"¡Vamos, vamos!"

¡Rápido! ¡Quietos!

¡Vamos, vamos!

¡Vamos!

¡Sí, sí!

Mierda.

Vamos, vamos.

Por aquí. Vamos.

Y esta escalera maravillosa,
de mármol y granito...

-¡Quietos!

(GRITAN)

¡Quietos!

(GRITAN)

¡Quietos, quietos! ¡Vamos!

¡Atrás!

-¡Por favor, no!
Profesor, tenemos un problema.

¡Ah!
No veo al corderito.

¡No lo veo, coño!

Señorita Parker,
¿adónde se ha metido?

(Gritos)

Espera.

¡Por favor!
-¡Vámonos! ¡Para allá!

Para, para. Para.

-Vale.

Vale, vale.

Estoy yendo muy deprisa. Lo sé.

(Voces y sollozos)

Vamos a inmortalizar esto, ¿no?

Vamos a hacer
una foto con tu móvil.

Joder...

¿Aquí? Es un poco cutre, ¿no?

-Es nuestro primer día.

Estás muy guapa.

No veo a la niña. No la veo, joder.

Ábrete.
Ábrete y ponte un poco sexi.

Que es tu móvil.
Que si quieres, la borras.

Que esto es para nosotros,
para ti y para mí.

Va, va, va.

Con esta foto
lo vas a petar en Internet.

-¡Dame el móvil!
¡Que me des el móvil!

¡Dame el móvil!

¡Dámelo!

¡Que me des el móvil, joder!
¡Que me des el móvil!

¡Dame el móvil!

¡Que me des el móvil!

¡Ah!

(Llantos)

Lo primero...

Buenos días.

Soy la persona que está al mando.

Y, antes de nada, quiero...
presentarles mis disculpas.

Realmente,
no son formas de terminar la semana.

(DENVER) Móvil.

-Pero ustedes están aquí
en calidad de rehenes.

(DENVER) Móvil.

-Si obedecen,
les garantizo que saldrán con vida.

(DENVER) Nombre.
-Alison Parker.

(DENVER) PIN.
(ALISON) 2078.

-Móvil.

-Tranquila, tranquila.

Tranquila.

-PIN.

¿Para qué necesita el PIN?

O me das el puñetero PIN
o te lo saco a culatazos. Tú verás.

-¿De cuánto estás?

-(ATERRADA) De ocho meses.

-De ocho meses.

-PIN.

1234.

Con toda
la cara de listo que tienes

y pones esa mierda de PIN.
Menudo gilipollas. Tu nombre.

Arturo.

-¿Arturo qué?

Arturo Román.

-Arturo Román, muy bien. Arturito.

(BERLÍN) Ustedes son
nuestro salvoconducto aquí,

así que yo les voy a proteger.

-Eh...

Dame las manos. Suelta.

Suelta. Suelta.

¿Cómo te llamas?

-Ariadna.

-Ariadna.

Ven conmigo. Ven.

Tranquila.

Siente mis manos.

¿Son las manos de un monstruo?

-No, no.

-Porque no soy un monstruo.

Sé perfectamente cómo te sientes.

La boca seca, sensación de ahogo...

Tienes que intentar tranquilizarte.
Inspira.

Inspira.

Inspira.

Eso es.
Por favor, respiren todos conmigo.

Inspiren.

Suave, suave.

Hazte responsable
de tu respiración. Espira.

Eso es. Eso es.

(Teléfono)

¿La señorita Mónica Gaztambide,
por favor?

(SUSURRA) No te muevas.
Por favor, no te muevas.

Calla.
Que no te muevas.

Calla.

La señorita Mónica Gaztambide,

¿sería tan amable
de dar un paso al frente?

Soy yo.

(Pieza de metal cayendo)

(DENVER) Eres un crack, papa.

Eres "mu" grande.

(GRITA ENLOQUECIDO)

Aquí se tiene que dormir muy bien,
papa.

Aquí se tiene que dormir de lujo.

¡Oh! ¡Papa, papa, papa, papa!

Follar. Aquí, pum.

Pum, pum...

-Venga, déjate de hacer el tonto
y a trabajar. Venga, coño.

-Esto huele de puta madre.

Huele mejor que el cordero asado,
papa, que el cordero asado.

Tumbate aquí, cojones.

-Venga, coño.

-¿Cuándo has tenido tú
una cama como esta?

En el talego no la tenías.

¿Has visto dónde estamos, papa?
Que somos muy grandes.

Que somos muy grandes.

-Chaval, no te equivoques.

Somos pequeños.

¿Tú sabes hacer algo?

¿Has trabajado alguna vez?

¿Has presentado
el currículum en algún sitio?

Ah. Venga, coño.

-El currículum.

¿El currículum para qué?

¿Para sacarte a ti de Alcalá Meco?

-¿Crees que me siento
orgulloso de eso?

12 años de mi vida
entrando y saliendo de la cárcel.

¿Y sabes por qué?

-¿Por qué?

-Porque no soy muy listo, hijo.

Y tú tampoco.

Pero en este golpe
el cerebro lo pone otro.

Y si tenemos suerte
y no haces mucho el gilipollas,

saldrás de aquí
con la vida resuelta.

-No voy a hacer el gilipollas.

-Venga, coño.

Llena esto.

(Teléfono)

Quiero que conteste al teléfono

y convenza a quien sea
de que estamos cerrados

por un problema técnico. ¿Entendido?

Sí.

No me va a quedar más remedio
que apuntarle con una pistola.

¿La siente?

Sí.

Bien.

(Teléfono)

Ahora.

Fábrica Nacional
de Moneda y Timbre, dígame.

No, lo siento, no le puedo pasar
con don Arturo en este momento.

Se ha caído el sistema.

No, no puedo hacerle que suba.

No, no puede subir
a coger el teléfono, no.

No, no va a poder ser.

No, por...

¡Pues porque no,
porque no sé dónde está ahora mismo,

porque no sé si está en la fábrica,
en el museo, en la cafetería

o donde esté! ¡Y, además,
no es mi trabajo, señorita!

Esa ha sido
una interpretación de Oscar,

señorita Gaztambide.

(RESPIRA ENTRECORTADAMENTE)

"A los 20 minutos de entrar,
comenzamos a cablear el sistema

de comunicación analógica
para hablar con el Profesor".

(CANTA EN SU IDIOMA)

"Sin móviles, sin radiofrecuencia,
sin que nadie pudiera oírnos.

Habíamos sellado las puertas
y las alarmas no habían saltado.

Estábamos como en un limbo
del tiempo, sin que nadie supiera

que habíamos tomado
la Fábrica de Moneda y Timbre.

Y en esa dulce paz,
antes de la tormenta,

parecía, sencillamente,
un día corriente".

Estás guapo tú, ¿eh?

(Puerta)

¿Quién es?

(RÍO) Soy yo, déjame pasar.

Río, tío, nos pilla el Profesor
y nos mata, ¿lo sabes?

Lo sé, lo sé, lo sé.
Tengo que hablar contigo. Siéntate.

¿Qué pasa?
Siéntate, coño.

(RESOPLA)

¿Qué pasa?

Mañana es el atraco.

Y no tenemos ni puta idea
de lo que va a pasar.

Por eso quiero que sepas
que voy en serio contigo

y entiendo perfectamente
que, bueno,

que tú ya tienes una edad y...

y que puede que busques un...
un compromiso más serio.

Por eso quiero darte algo.

No te he comprado un anillo
porque estamos encerrados,

pero, en cuanto salga,
te voy a regalar un pedruscazo

que vas a tener que llevar la mano
en una puta carretilla.

¿Qué es esto?

¿Una chapa de pedida?

Ahora por lo menos
sabrás mi nombre de verdad.

Ya, pero es que está prohibido
saber nuestros nombres.

Bueno, pues no lo mires.

Pero es tuyo.

A ver cómo te cuento esto.

Lo nuestro ha estado muy bien,
¿vale? Genial.

Nos hemos enrollado
algunas noches...

¿Cómo que algunas? Joder, todas,
todas. Menos cuatro o cinco...

Sinceramente,
no creo que seamos la pareja ideal.

¿No follamos bien?
Sí, sí follamos bien, fantástico.

Por algo se empieza, ¿no?

Pero hace falta
algo más que follar bien

para ser una pareja, ¿no?

¿Lo dices porque soy
12 años más joven que tú?

Voy a tener
300 millones de euros, ¿eh?

No soy ningún chaval,
tengo la vida resuelta.

De verdad, Río, ojalá hubiéramos...
Eh, ¿cómo que hubiéramos?

Amor había.
Amor había, que estaba yo ahí.

Hay otro, ¿no?
Ya no.

Mira, Ríó,

cuando todo esto termine,
igual tú y yo nos vamos a Tahití

y vemos si funciona, pero mañana
yo solo quiero pensar en una cosa:

que no me maten.

Ríó.

Ríó, no.

No, no.

Te has dejado un móvil encendido.

Pues apágalo.

-Cámara acorazada abierta.

-Poneos los chalecos
y preparaos para salir.

En cuanto estéis,
activaremos la alarma.

Berlín,
preparados para abrir las puertas.

¡Rehenes, por su seguridad,
todos tres pasos para atrás!

Un poquito más por aquí. Eso es.

Ahí estamos. Todo va a salir bien.

Un poquito más juntos.

Chist. Tranquilos.

Tranquilos. Estoy viendo las bolsas.

Las tienen llenas de dinero.

Ahora se largarán
y aquí no ha pasado nada.

(Radio)

(Alarma)

(EMISORA) "Tenemos un 10-33

en la Fábrica Nacional
de Moneda y Timbre.

-Z24 en camino.
Estamos allí en dos minutos".

Dos minutos.

-Dos minutos.

(Alarma)

¿Por qué ha saltado la alarma?
No lo sé.

Están parados sin hacer nada,
no lo entiendo.

¿Por qué no cogen el dinero
y se van?

¡No lo sé!

Un minuto, 40 segundos.

-Un minuto...

¿Cómo te llamas?

Arturo.

Arturo, ¿verdad?

Sí. ¡No, no he visto nada!

¡No he visto nada, lo juro,
no he visto nada, no he visto nada!

Mírame.
No he visto nada.

Venga, Arturo, mírame.

Mírame, mírame.

Eh, eh, venga, va.

(LLORA)

Eh.

¿Te gusta el cine?

¿Te gusta?

(SOLLOZANDO) Soy...
Soy muy aficionado.
¿Y tú te has dado cuenta
que en las películas de miedo

siempre sale uno al principio,
así, majete como tú,

que tú dices: "Este huele a muerto",

y luego no falla?

No...

Siempre cae.

Arturo, créeme, hueles a muerto.

(LLORA)

(EMISORA) "Z24 a central,
estamos en 30 segundos".

30 segundos.

30 segundos.

"Es fundamental que la policía"

no tenga ni la más mínima idea
de lo que estamos haciendo.

Vamos a hacerles creer
que entramos a robar,

que nos sorprendieron huyendo
con el dinero y que todo se jodió,

que sacamos las armas,
disparamos a bocajarro

y no tuvimos más remedio...
que recular.

"Y entonces, sin haber herido"

a nadie,

nos metemos dentro.

"Que piensen
que estamos acorralados como ratas".

(Sirena)

"Que piensen
que estamos improvisando".

¡Ahora!

-¡Tokio!

¡Tokio, espera, joder, vas antes!

¡Tokio!

(Sirena)

"Salir, tirar el dinero,
disparar al suelo y volver".

(GRITAN)

"Lo había escuchado

más de 30 veces".

(Disparos)

"Pero lo que no nos dijo
el Profesor

es que ellos
también dispararían a bocajarro".

¡Río, Río!

(Disparos)

¡Cago en la puta, tío!

(Disparos)

(Disparos)

(HABLA ENTRE SOLLOZOS)

¡Me cago en la puta!

¡La primera en la frente, tío,
la puta primera en la frente!

¡Joder!

(RADIO) "Apoyo urgente.
Solicito apoyo urgente.

En la Fábrica de Moneda y Timbre.

Hemos recibido fuego hostil.
Agente herido.

Repito, agente herido".

"La bala de un M16
sale disparada a 3510 km/h.

Vuela más rápido
que la velocidad del sonido.
Así que si te disparan al corazón

ni siquiera oirás
la bala que te ha matado.

De esa manera supe
que lo había jodido todo,

en una milésima de segundo

y de la misma forma que siempre".

(Trueno)

10. Cuestionario previo datos de los informantes

- [Pregunta 1] Correo electrónico
- [Pregunta 2] ¿Qué estudias?
- [Pregunta 3] ¿En qué universidad?
- [Pregunta 4] ¿Cuál es tu primera lengua extranjera?
- [Pregunta 5] ¿Cuál es tu segunda lengua extranjera?
- [Pregunta 6] ¿Cuál es tu tercera lengua extranjera?
- [Pregunta 7] ¿Cuál es tu lengua materna?
- [Pregunta 8] ¿Estudiaste español antes de entrar en la universidad?
- [Pregunta 9] ¿Tienes Netflix?
- [Pregunta 10] ¿Tienes Google Chrome instalado en tu ordenador?
- [Pregunta 11] ¿Has utilizado la doble subtítulos antes?
- [Pregunta 12] ¿Ves series/películas para aprender español?
- [Pregunta 13] Si lo haces, ¿qué subtítulos usas: español, polaco o sin subtítulos?
- [Pregunta 14] ¿Sientes que aprendes mejor con subtítulos?
- [Pregunta 15] ¿Has visto la serie *La casa de papel*?
- [Pregunta 16] Si la has visto, ¿qué tipo de subtítulos has usado?

11. Correo informativo con instrucciones previas al experimento y capturas de pantalla en español, polaco e inglés

Español

Estimados participantes:

Os envío las instrucciones para el estudio en el que participaréis en las próximas semanas. Es fundamental leerlas detenidamente y estar preparado antes del día y la hora fijados.

- 1) Todos debéis estar conectados a Skype desde las 9.10, la hora habitual de nuestra clase. Os llamaré en el grupo que ya ha sido creado en la plataforma. En este grupo os voy a dar todas las instrucciones paso a paso.
- 2) Todos tenéis que tener abierto Netflix con Google Chrome y tenéis que instalar (antes de la prueba) la extensión que podéis encontrar en el siguiente enlace <https://chrome.google.com/webstore/detail/language-learning-with-ne/hoom-bieeljmmljlkjmnheibnpciblicm>. Gracias a esta extensión podemos tener subtítulos en dos lenguas. Para el experimento usaremos los subtítulos en español y polaco. Adjunto os envío un video para que veáis cómo se puede activar el doble subtítulo en español y polaco.
- 3) Las personas que no tienen Netflix van a recibir individualmente en sus correos electrónicos una cuenta y contraseña.
- 4) Es esencial cumplir las siguientes características el día del experimento:
 - a) La habitación donde os encontréis debe ser silenciosa, sin compañía ni distracciones.
 - b) Debéis encontraros sentados durante la realización del experimento.
 - c) Es obligatorio el uso de auriculares.
 - d) Queda **totalmente prohibido** el uso de diccionarios, traductores u otras herramientas durante el experimento.
- 5) El tiempo máximo del que se cuenta para realizar el experimento son 120 minutos.

Una vez más, os agradezco la participación en este estudio.

Un cordial saludo, Leticia López Martínez

Capturas de pantalla del video adjunto



Imagen 7. Captura pantalla video 1

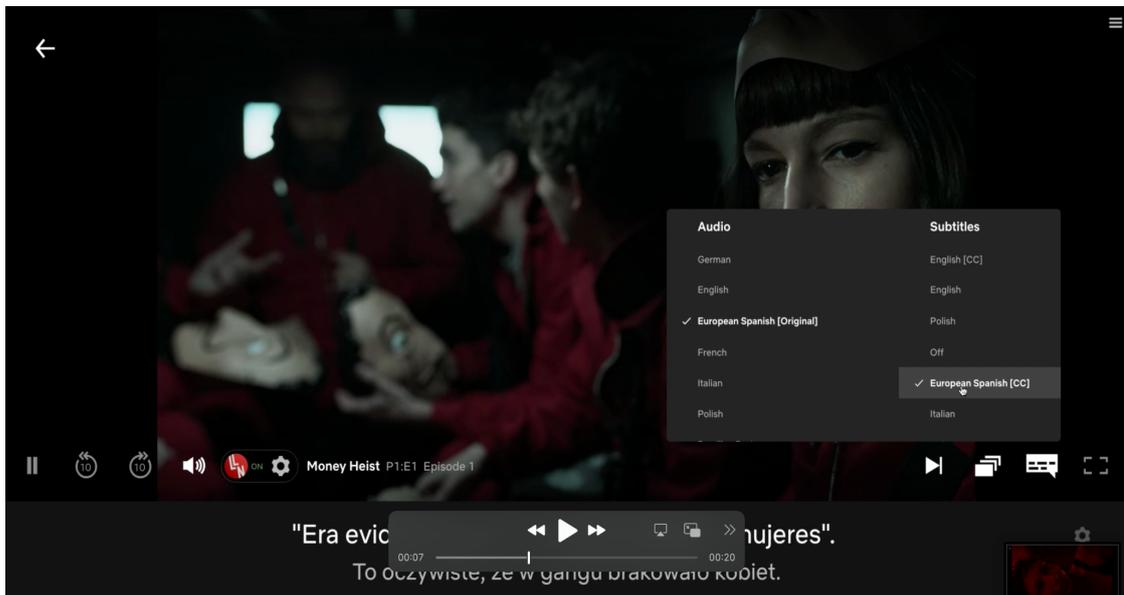


Imagen 8. Captura pantalla video 2

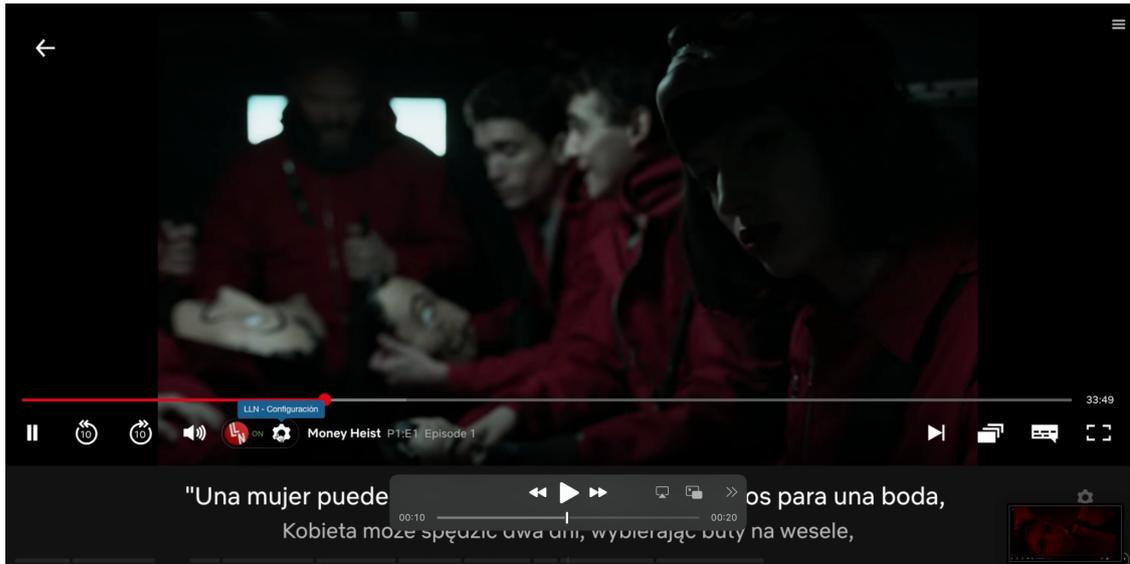


Imagen 9. Captura pantalla video 3

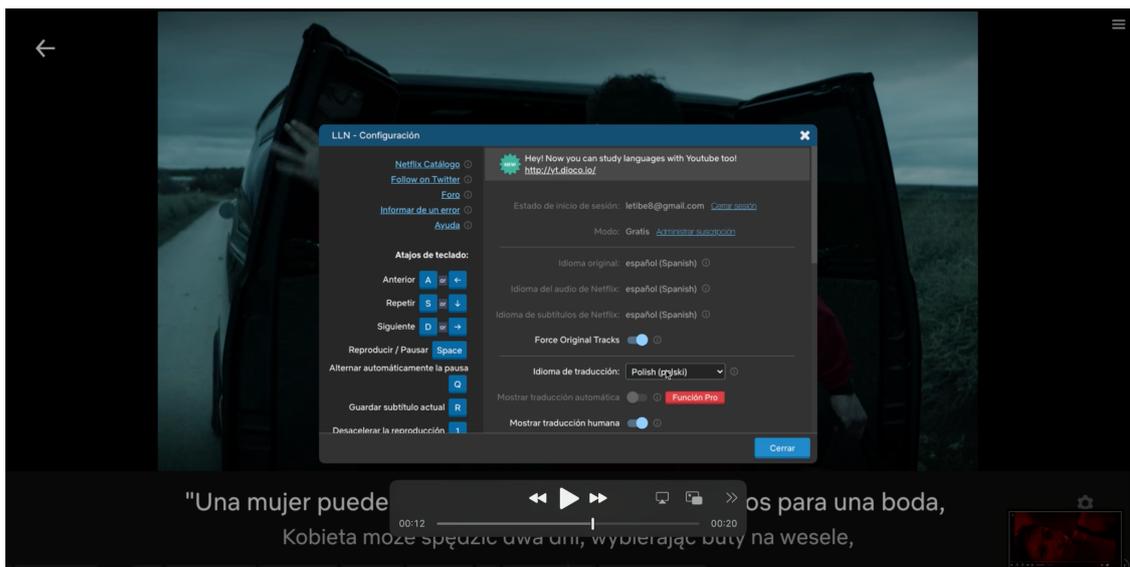


Imagen 10. Captura pantalla video 4

Polaco

Szanowni uczestnicy:

Przesyłam instrukcję do badania, w którym będziecie brali udział w najbliższych tygodniach. Ważne jest, abyście przeczytali ją dokładnie i byli przygotowani przed wyznaczoną porą.

- 1) Musicie być wszyscy połączeni na Skype od godz.9.10, kiedy normalnie odbywają się nasze zajęcia. Zadzwoń do zespołu, który był już utworzony na platformie. W tym zespole przekażę Wam wszystkie instrukcje krok po kroku..
- 2) Musicie wszyscy mieć otwartego Netflix'a wraz z google Chrome oraz musicie zainstalować (przed zadaniem) przedłużenie, które możecie znaleźć w następującym linku: <https://chrome.google.com/webstore/detail/language-learning-with-netflix/hoombieeljmmljlkjmnheibnnciblicm>. Dzięki temu przedłużeniu mamy dostęp do napisów w dwóch językach. Do eksperymentu użyjemy napisów w języku polskim oraz hiszpańskim. W załączniku przesyłam video, abyście zobaczyli jak można aktywować podwójne napisy hiszpańsko-polskie.
- 3) Osoby, które nie mają Netflix'a otrzymają na swoją pocztę nazwę użytkownika oraz hasło.
- 4) Należy obowiązkowo zadbać o warunki podczas eksperymentu:
 - a) W pokoju, w którym będziecie, musi być cicho, musicie być sami, bez niczego co by Was rozpraszało.
 - b) Należy wygodnie siedzieć podczas eksperymentu.
 - c) Posiadanie słuchawek jest obowiązkowe.
 - d) Podczas eksperymentu jest **całkowicie zabronione** korzystanie ze słowników, tłumaczy oraz innych narzędzi.
- 5) Maksymalny czas przeznaczony na eksperyment wynosi 120 minut

Jeszcze raz chciałabym podziękować za udział w tym badaniu.

Serdecznie pozdrawiam,

Leticia López Martínez

Inglés

Dear participants:

I am sending you the instructions for the study in which you will participate in the coming weeks. It is essential to read them carefully and be prepared before the date and time set.

- 1) You must all be connected to Skype from 9.10am, the usual time for our class. I will call you in the group that has already been created on the platform. In this group I will give you all the instructions step by step.
- 2) You all have to have Netflix open with Google Chrome and you have to install (before the test) the extension that you can find at the following link: <https://chrome.google.com/webstore/detail/language-learning-with-ne/hoombieeljmmljlkjmnheibnpciblicm>. Thanks to this extension we can have subtitles in two languages. For the experiment we will use the subtitles in Spanish and Polish. Attached I am sending you a video so you can see how you can activate the double subtitle in Spanish and Polish.
- 3) People who do not have Netflix will individually receive an account and password in their emails.
- 4) It is essential to meet the following characteristics on the day of the experiment:
 - a) The room where you meet should be quiet, without company or distractions.
 - b) You must be seated during the experiment.
 - c) The use of headphones is mandatory.
 - d) The use of dictionaries, translators or other tools during the experiment is strictly prohibited.
 - e)
- 5) The maximum time that is counted to carry out the experiment is 120 minutes.

Once again, I thank you for participating in this study.

Greetings,

Leticia Lopez Martinez

12. Correo información características del experimento en español, polaco e inglés

Español

Características de la prueba (recibidas justo antes de realizarla):

- 1) La prueba que vas a realizar tendrá una duración máxima de 120 minutos
- 2) La prueba consta de:
 - a) Realización de un cuestionario antes del visionado sin ayuda de diccionarios ni traductores (duración máxima: 10 minutos)
 - b) Visionado del episodio 1 de la temporada 1 de LCDP sin ayuda de diccionarios ni traductores y siguiendo las instrucciones que recibirás (duración máxima: 90 minutos)
 - c) Realización de dos cuestionarios después del visionado sin ayuda de diccionarios ni traductores (duración máxima: 20 minutos)

Polaco

- 1) Zadanie, które będziesz wykonywać zajmie maksymalnie 120 minut.
- 2) Zadanie składa się z:
 - a) Wypełnienia kwestionariusza przed obejrzeniem bez pomocy słowników oraz tłumacza (maksymalny czas trwania: 10 minut)
 - b) Obejrzenie 1-go odcinka 1-go sezonu LCDP bez pomocy słowników oraz tłumacza oraz wykonywanie instrukcji, które otrzymasz (maksymalny czas trwania: 90 minut)
 - c) Wypełnienie dwóch kwestionariuszy po obejrzeniu bez pomocy słowników oraz tłumacza (maksymalny czas trwania: 20 minut)

Inglés

Characteristics of the test (received just before taking it):

- 1) The test you are going to take will have a maximum duration of 120 minutes
- 2) The test consists of:
 - a) Completion of a questionnaire before viewing without the help of dictionaries or translators (maximum duration: 10 minutes)

- b) Viewing of episode 1 of season 1 of LCDP without the help of dictionaries or translators and following the instructions you will receive (maximum duration: 90 minutes)
- c) Completion of two questionnaires after viewing without the help of dictionaries or translators (maximum duration: 20 minutes)

13. Tablas de intervalos de subtítulo con términos destacados. Diciembre 2021

Intervalo	1
Términos	sangre, huir
Minutos	1:20:10 → 1:19:10
Subtítulos	<p>(HOMBRE) ¡Quieto o disparo!</p> <p>(Disparo)</p> <p>(MUJER) ¡No!</p> <p>"Me llamo Tokio.</p> <p>Pero cuando comenzó esta historia, no me llamaba así.</p> <p>Esta era yo.</p> <p>Y este, el amor de mi vida.</p> <p>La última vez que lo vi lo dejé en un charco de sangre</p> <p>con los ojos abiertos.</p> <p>Hicimos 15 atracos limpios, pero mezclar amor y trabajo nunca funciona.</p> <p>Así que, cuando el seguridad disparó, tuve que cambiar de profesión.</p> <p>De ladrona a asesina.</p> <p>Y así fue como empecé a huir."</p>

Tabla 52.Intervalo 1 con términos destacados

Intervalo	2
Término	sueldo
Minutos	1:13:32 → 1:13:16
Subtítulos	<p>Mira, la gente pasa años estudiando para tener un sueldo, un sueldo que, en el mejor de los casos, no deja de ser un sueldo, un sueldo de mierda.</p> <p>¿Qué son cinco meses?</p>

Tabla 53. Intervalo 1 con términos destacados

Intervalo	3
Término	toser
Minutos	1:11:45 → 1:19:10
Subtítulos	<p>(Tosidos)</p> <p>"El que tose es el señor Moscú.</p> <p>Lo primero que cavó fue una mina, en Asturias.</p>

Tabla 54. Intervalo 1 con términos destacados

Intervalo	4
Término	robar
Minutos	1:10:03 → 1:09:53
Subtítulos	<p>No vamos a robar... el dinero de nadie,</p> <p>porque les vamos a caer hasta simpáticos.</p>

Tabla 55. Intervalo 1 con términos destacados

Intervalo	5
Término	miedo
Minutos	1:07:48 → 1:07:28
Subtítulos	<p>¿Quién eligió la careta?</p> <p>(BERLÍN) ¿Qué le pasa a la careta? -Que no da miedo.</p> <p>Tú ves las pelis de atracadores y las caretas dan miedo.</p> <p>Son zombis, esqueletos, la muerte, yo qué sé, sientes...</p> <p>(BERLÍN) Con un arma en la mano te aseguro que da más miedo un loco que un esqueleto.</p>

Tabla 56. Intervalo 1 con términos destacados

Intervalo	6
Término	camión
Minutos	1:05:45 → 1:05:30
Subtítulos	<p>El Profesor sabía que solo había una manera de entrar en la Fábrica de Moneda y Timbre con tres toneladas de artefactos de arsenal. Iba a hacerlo dentro del camión que entraba cada semana en el edificio con las nuevas bobinas de papel moneda listas para imprimir.</p>

Tabla 57. Intervalo 1 con términos destacados

Intervalo	7
Término	turno
Minutos	1:01:08 → 1:00:48
Subtítulos	<p>El corderito está entrando.</p> <p>Perfecto.</p> <p>Berlín, tu <u>turno.</u></p> <p>(Sirena)</p> <p>(BERLÍN) Y ahora, mucho cuidadito con lo que haces.</p>

Tabla 58. Intervalo 1 con términos destacados

Intervalo	8
Término	gritar
Minutos	56:19 → 55:42
Subtítulos	<p><u>(GRITA)</u></p> <p>¡Quietos!</p> <p>(BERLÍN) Quieto.</p> <p>¡Quieto!</p> <p>¡No te muevas o te reviento!</p> <p>¿Qué pasa? ¡Haz algo!</p> <p>-¡Arriba, arriba!</p> <p>-¡Salgan!</p> <p><u>(GRITAN)</u></p> <p><u>(Gritos)</u></p> <p>"¡Vamos, vamos!".</p> <p>¡Rápido! ¡Quietos!</p> <p>¡Vamos, vamos!</p>

Tabla 59. Intervalo 1 con términos destacados

Intervalo	9
Término	respiración
Minutos	49:42 → 49:22
Subtítulos	<p>Por favor, respiren todos conmigo.</p> <p>Inspiren.</p> <p>Suave, suave.</p> <p>Hazte responsable de tu respiración. Espira.</p> <p>Eso es. Eso es.</p>

Tabla 60. Intervalo 1 con términos destacados

Intervalo	10
Término	llorar
Minutos	37:28 → 37:20
Subtítulos	<p>Mírame.</p> <p>No he visto nada.</p> <p>Venga, Arturo, mírame.</p> <p>Mírame, mírame.</p> <p>Eh, eh, venga, va.</p> <p><u>(LLORA)</u></p>

Tabla 61. Intervalo 1 con términos destacados

Intervalo	11
Términos	apoyo, urgente
Minutos	34:05 → 33:58
Subtítulos	<p>(RADIO) "Apoyo urgente.</p> <p>Solicito <u>apoyo urgente</u>.</p> <p>En la Fábrica de Moneda y Timbre.</p>

Tabla 62. Intervalo 1 con términos destacados

14. Directrices durante el experimento para el grupo con instrucciones de LLN en español, polaco e inglés

Español

- 1) Inicia sesión en Netflix
- 2) Asegúrate de que tienes la extensión Language Learning with Netflix instalada en Google Chrome. Si no es así, por favor, descárgala en el siguiente enlace: <https://chrome.google.com/webstore/detail/language-learning-with-ne/hoom-bieeljmmljlkjmnheibnpciblicm>.
- 3) Busca en Netflix el episodio 1 de la temporada 1 de la serie La casa de papel.
- 4) Activa el doble subtítulo tal y como pudiste ver en el video que recibiste con todas las instrucciones hace unos días.
- 5) Lee las instrucciones que deberás seguir mientras ves el episodio de la serie. *No debes hacerlo durante todo el episodio, solo en los intervalos de tiempo que encontrarás en el punto 6).
 - a) Escucha el audio un par de veces sin mirar el texto.
 - b) Escucha el audio una vez más mientras lees el subtítulo en la lengua original.
 - c) Consulta la traducción del subtítulo en tu lengua materna para entenderlo por completo.
 - d) Escucha el audio una vez más.
- 6) Por favor, presta atención a los minutos y segundos que aparecen en la esquina inferior derecha tal y como está marcado en la imagen. Los intervalos de tiempo donde debes seguir las instrucciones están después de la imagen.



Imagen 11. LCDP minutos

Intervalos⁴⁵:

Intervalo 1	46:53 → 46: 30	Intervalo 7	28:18 → 28:16
Intervalo 2	40:50 → 40: 40	Intervalo 8	23:15 → 23:13
Intervalo 3	39:02 → 38:58	Intervalo 9	16:51 → 16:48
Intervalo 4	37:20 → 37:15	Intervalo 10	3:56 → 3:58
Intervalo 5	35.04 → 34.56	Intervalo 11	1:23 → 1:21
Intervalo 6	32:05 → 31:53		

- 7) Ahora puedes ver el episodio (siguiendo las instrucciones)
- 8) Cuando termines de ver el episodio, por favor, dímelo y recibirás las siguientes instrucciones.

⁴⁵ Estos intervalos pertenecen a las instrucciones que los informantes recibieron antes de realizar la prueba en junio 2020. Posteriormente, según hemos podido comprobar, Netflix ha cambiado el formato de sus episodios y la duración, por lo que estos intervalos no coinciden con los que se pueden encontrar ahora en la plataforma de Netflix. Para consultar los intervalos actuales (diciembre 2021), comprobar el *Anexo 13*.

Polaco

- 1) Uruchom Netflix
- 2) Upewnij się że masz przedłużenie Language Learning with Netflix zainstalowane w Google Chrome. Jeśli nie, ściągnij używając następującego linku: <https://chrome.google.com/webstore/detail/language-learning-with-ne/hoombie-eljmmjljkjmnheibnpciblicm>.
- 3) Poszukaj na Netflix pierwszego odcinka pierwszego sezonu serialu Dom z papieru.
- 4) Aktywuj podwójne napisy gak jak można było zobaczyć w nagraniu, które otrzymaliście ze wszystkimi instrukcjami kilka dni temu.
- 5) Przeczytaj instrukcje, które należy śledzić podczas oglądania odcinka serialu.*Nie musisz robić tego podczas całego odcinka, jedynie podczas fragmentów, które znajdziesz wyszczególnione w punkcie 6.
 - a) Przesłuchaj nagrania kilka razy bez patrzenia na tekst.
 - b) Posłuchaj nagrania jeszcze raz podczas czytania napisów w wersji oryginalnej.
 - c) Sprawdź tłumaczenie napisów w twoim języku ojczystym aby zrozumieć całkowicie.
 - d) Przesłuchaj nagrania jeszcze raz.
- 6) Zwróć uwagę na minuty i sekundy które pojawiają się w prawym dolnym rogu, tak jak widoczne jest na zdjęciu. Fragmenty, które należy śledzić znajdują się za obrazkiem.



Imagen 12. Dom z Papieru minuty

Interwały⁴⁶:

Interwał 1	46:53 → 46: 30	Interwał 7	28:18 → 28:16
Interwał 2	40:50 → 40: 40	Interwał 8	23:15 → 23:13
Interwał 3	39:02 → 38:58	Interwał 9	16:51 → 16:48
Interwał 4	37:20 → 37:15	Interwał 10	3:56 → 3:58
Interwał 5	35.04 → 34.56	Interwał 11	1:23 → 1:21
Interwał 6	32:05 → 31:53		

- 7) Teraz możesz obejrzeć odcinek (jak w instrukcji)
- 8) Kiedy skończysz oglądać odcinek, proszę o informację, otrzymasz kolejne instrukcje.

⁴⁶ Estos intervalos pertenecen a las instrucciones que los informantes recibieron antes de realizar la prueba en junio 2020. Posteriormente, según hemos podido comprobar, Netflix ha cambiado el formato de sus episodios y la duración, por lo que estos intervalos no coinciden con los que se pueden encontrar ahora en la plataforma de Netflix. Para consultar los intervalos actuales (diciembre 2021), comprobar el *Anexo 13*.

Inglés

- 1) Sign in Netflix
- 2) Make sure you have downloaded the extension Language Learning with Netflix and have it installed in Google Chrome. If not, please, download and install it before starting. The link is the following: <https://chrome.google.com/web-store/detail/language-learning-with-ne/hoombieeljmmljlkjmnheibnpciblicm>.
- 3) Search on Netflix for episode 1 from season 1 of the Money Heist series.
- 4) Activate double subtitles as explained in the video you received by email days ago.
- 5) Read the instructions you must follow while watching the episode. *You don't have to follow them during the whole episode but just in the intervals you will find in step number 6.
 - a) Listen to the audio without looking at the text
 - b) Listen to the audio again while reading the text in the original language.
 - c) Refer to the translation to get the full meaning.
 - d) Listen to the audio once more.
- 6) Please, pay attention to the number of minutes and seconds in the right bottom corner as you can check on the picture. You will find the intervals where you must follow the instructions after the picture.



Imagen 13. Money Heist minutes

Intervals:

Interval 1	46:53 → 46:30	Interval 7	28:18 → 28:16
Interval 2	40:50 → 40:40	Interval 8	23:15 → 23:13
Interval 3	39:02 → 38:58	Interval 9	16:51 → 16:48
Interval 4	37:20 → 37:15	Interval 10	3:56 → 3:58
Interval 5	35:04 → 34:56	Interval 11	1:23 → 1:21
Interval 6	32:05 → 31:53		

- 7) Now you can watch the episode (following the instructions)
- 8) Once you have finished watching the episode, please, let me know and you will receive the last instructions.

15. Directrices durante el experimento para el grupo sin instrucciones de LLN en español, polaco e inglés

Español

- 1) Inicia sesión en Netflix
- 2) Asegúrate de que tienes la extensión Language Learning with Netflix instalada en Google Chrome. Si no es así, por favor, descárgala en el siguiente enlace: <https://chrome.google.com/webstore/detail/language-learning-with-ne/hoombieeljmmljlkjmnheibnpciblicm>.
- 3) Busca en Netflix el episodio 1 de la temporada 1 de la serie La casa de papel.
- 4) Activa el doble subtítulo tal y como pudiste ver en el video que recibiste con todas las instrucciones hace unos días.
- 5) Ahora puedes empezar el visionado
- 6) Cuando termines de ver el episodio, por favor, dímelo y recibirás las siguientes instrucciones.

Polaco

- 1) Uruchom Netflix
- 2) Upewnij się że masz przedłużenie Language Learning with Netflix zainstalowane w Google Chrome. Jeśli nie, ściągnij używając następującego linku: <https://chrome.google.com/webstore/detail/language-learning-with-ne/hoombieeljmmljlkjmnheibnpciblicm>.
- 3) Poszukaj na Netflix pierwszego odcinka pierwszego sezonu serialu Dom z papieru.
- 4) Aktywuj podwójne napisy gak jak można było zobaczyć w nagraniu, które otrzymaliście ze wszystkimi instrukcjami kilka dni temu.
- 5) Teraz możesz obejrzyć odcinek
- 6) Kiedy skończysz oglądać odcinek, proszę o informację, otrzymasz kolejne instrukcje.

Inglés

- 1) Sign in Netflix
- 2) Make sure you have downloaded the extension Language Learning with Netflix and have it installed in Google Chrome. If not, please, download and install it before starting. The link is the following: <https://chrome.google.com/web-store/detail/language-learning-with-ne/hoombieeljmmljlkjmnheibnpciblicm>.
- 3) Search on Netflix for episode 1 from season 1 of the Money Heist series.
- 4) Activate double subtitles as explained in the video you received by email days ago.
- 5) Now you can watch the episode
- 6) Once you have finished watching the episode, please, let me know and you will receive the last instructions.

16. Cuestionario previsionado y postvisionado 1

Instrucciones:

[Español] Antes de ver el episodio, realiza este cuestionario sin ayuda. Elige la respuesta que crees adecuada para cada término según tu propio conocimiento (sin ayuda de diccionario, traductor y/o otros). Marca solo una opción.

[Polaco] Przed obejrzeniem odcinka serialu, zrealizuj ten kwestionariusz bez użycia pomocy. Wybierz właściwą odpowiedź wyłącznie na podstawie własnej wiedzy (bez użycia słownika, tłumacza, itd.). Zaznacz tylko jedną opcję.

[Inglés] Before watching the episode, complete the test without help. Choose the correct answer for each term according to your knowledge (with no help from dictionaries, translators or others). Choose just one option.

Test:

1. Miedo
 - a) Sentimiento de deseo de comer o beber algo específico
 - b) Sentimiento de ansiedad, preocupación e intranquilidad al sentir peligro
 - c) Sentimiento de emoción, alegría y felicidad provocada por una buena noticia
2. Grito
 - a) Sonido muy alto y fuerte emitido por una persona o animal
 - b) Instrumento musical que produce sonidos cuando una persona sopla
 - c) Animal salvaje similar a un perro grande de color gris oscuro
3. Llorar
 - a) Hablar con un tono de voz más alto (más fuerte) de lo normal
 - b) Producir lágrimas (líquido) por los ojos por dolor, tristeza, alegría, emoción, etc.
 - c) Expulsar aire a través de tu boca cuando estamos resfriados o fumamos
4. Urgente
 - a) Característica de algo que necesita ser hecho pronto, rápido
 - b) Característica de algo que se hace de manera tranquila y sin prisas
 - c) Característica de algo que produce calor y ansiedad
5. Sueldo
 - a) Grupo de muebles, utensilios y electrodomésticos que compramos para una casa
 - b) Cantidad de dinero que podemos pedir a un banco para poder comprar una casa
 - c) Cantidad de dinero que recibe una persona o empresa después de hacer un trabajo
6. Robar
 - a) Quitar a una persona algo que es suyo o coger algo de un lugar con o sin violencia
 - b) Irse o escapar de un lugar o de una persona por miedo, peligro u otras razones similares
 - c) Pagar por comprar objetos, bienes, productos o servicios en una tienda o un sitio web
7. Gritar

- a) Producir lágrimas (líquido) por los ojos por dolor, tristeza, alegría, emoción, etc.
 - b) Hablar con un tono de voz más alto (más fuerte) de lo normal
 - c) Producir sonidos, en muchas ocasiones, acompañados de música
8. Huir
- a) Buscar o perseguir animales para matarlos o cogerlos y transportarlos a otro lugar
 - b) Sacar peces u otros animales del mar como pasatiempo o por necesidad
 - c) Escapar de un lugar o de una persona por miedo, peligro u otras razones similares
9. Sangre
- a) Elemento duro y poco pesado que está en el interior del cuerpo de los humanos y muchos animales
 - b) Elemento blando que está en el cuerpo de los humanos y muchos animales y nos ayuda a movernos
 - c) Elemento líquido, generalmente de color rojo, que pasa por el cuerpo de los humanos y muchos animales transportando oxígeno y alimentos
10. Camión
- a) Vehículo de dos ruedas que utilizamos para movernos individualmente y es ecológico
 - b) Vehículo de cuatro ruedas que utilizamos para movernos individualmente o en grupos pequeños
 - c) Vehículo grande de cuatro o más ruedas que utilizamos para transportar objetos grandes o pesados
11. Toser
- a) Hacer que una persona o animal pierda su tranquilidad y se sienta incómodo
 - b) Expulsar aire a través de tu boca cuando estamos resfriados o fumamos
 - c) Obtener aire por la nariz y expulsarlo por la boca muchas veces
12. Turno
- a) Momento u orden en el que alguien realiza una actividad o pasa algo
 - b) Medio de transporte que circula por el mar para transportar vehículos
 - c) Manera de pensar o actitud que tiene una persona sobre un tema
13. Respiración
- a) Acción que realizan los seres vivos para obtener aire por la nariz y expulsarlo por la boca
 - b) Acción que realizan los seres vivos para expulsar aire a través de la boca cuando están resfriados o fuman
 - c) Acción de probar alguna comida o intentar realizar una actividad por primera vez
14. Apoyo
- a) Ayuda o protección para conseguir algo
 - b) Peso que se soporta con los hombros o la espalda
 - c) Medio de transporte de personas o cosas

17. Cuestionario postvisionado 2

<p>1. No vamos a <u>gritar</u>, vamos a hacer nuestro propio dinero dentro de la fábrica</p> <p>2. Necesitamos un teléfono ya, es <u>tranquilo</u></p>	<p>a) el profesor b) urgente c) robar d) huir</p>
<p>3. Estoy asustada, tengo <u>sueldo</u></p> <p>4. Alguien está en peligro, he escuchado un <u>robo</u></p> <p>5. Ahora tienes que hacerlo tú, es tu <u>nacional</u></p>	<p>a) turno b) fábrica c) urgente d) grito e) miedo f) inocente</p>
<p>6. No ganamos suficiente dinero, nuestro <u>atracó</u> es muy bajo</p> <p>7. Vamos a ir a la fábrica en <u>grito</u></p> <p>8. El niño está <u>huyendo</u> porque le duele la pierna</p>	<p>a) inocente b) llorando c) sueldo d) camión e) corriendo f) pistola</p>
<p>9. Berlín se está muriendo, ha perdido <u>el turno</u></p> <p>10. Nosotros solos no podemos hacerlo, necesitamos <u>inocente</u></p> <p>11. Tokio está resfriada, está <u>corriendo</u></p>	<p>a) apoyo b) llorando c) la respiración d) urgente e) tosiendo f) inocente</p>
<p>12. Denver está muerto y en su cuerpo hay mucha <u>pis-tola</u></p> <p>13. Los ladrones están <u>respirando</u> de la fábrica porque la policía está cerca</p> <p>14. La policía ha usado su pistola y muchas personas están <u>cantando</u> porque tienen miedo</p>	<p>a) el robo b) huyendo c) nacional d) sangre e) gritando f) tosiendo</p>

RESUMEN

Este trabajo consta de una introducción que va seguida de 5 capítulos: capítulo 1, dedicado al marco teórico; capítulo 2, en el que se expone el estado de la cuestión; capítulo 3, ocupado por la metodología de la investigación; capítulo 4, centrado en el análisis de los resultados y capítulo 5, que atiende a las conclusiones. Posteriormente encontramos la bibliografía, los anexos y la sección que nos ocupa, el resumen. El punto de partida del presente estudio fue el capítulo dedicado al marco teórico, en el que se expone el panorama del aprendizaje de lenguas extranjeras y se describe qué se entiende por adquisición y por aprendizaje de una lengua extranjera según los datos ofrecidos en Martín Peris (2008b), desde una perspectiva más actual, pero también según las ideas de Krashen y Terrel (1983 *apud* Martín Peris, 2008b), que, aunque no son contemporáneas, siguen estando a la orden del día.

En el primer epígrafe se hizo un breve resumen sobre los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y su evolución, hasta llegar a la situación actual, en la que los lingüistas centran sus objetivos en la comunicación debido al auge que representó el llamado enfoque comunicativo, que prepara al aprendiente para la comunicación real. De igual manera se mencionan los aportes de un documento clave en la enseñanza de lenguas en el siglo XXI, el denominado Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, que estableció unos niveles de dominio de la lengua a nivel de toda Europa y proporcionó al sector educativo medios para la reflexión acerca de la didáctica con el fin de satisfacer las necesidades del alumno.

En el segundo epígrafe hicimos un recorrido sobre la historia y la evolución del español como lengua extranjera haciendo hincapié en su situación actual en el mundo y, en especial, en Polonia, donde, a fecha de 2021 se estima que la cifra de estudiantes de español rodea los 214 000. En lo referente a la Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II, se descubrió que el español llegó en los años 80 del siglo XX y que, en la actualidad, desde 2017, cuenta con unos estudios propios denominados *Hispanistyka*, donde se puede estudiar no solo la lengua, sino la situación geopolítica de España y Latinoamérica, las literaturas de ambas zonas geográficas y su historia.

El tercer epígrafe se centró en ofrecer una panorámica del tratamiento de la enseñanza y aprendizaje del léxico desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad. Asimismo, se determinó el proceso de conocimiento léxico y de cómo se almacena en nuestra

mente, haciendo referencia a autores como De Bot, Paribakht y Wesche (1997), Cook (1991), Read (2000), Pellicer-Sánchez y Schmitt (2010), Bogaards (2001) o Aitchison (2012), entre otros. Tras el análisis de todos ellos llegamos a una conclusión clara: la fluctuación en el léxico de la L2 es innegable y reforzar las asociaciones, sean del tipo que sean, es un punto clave para fijar su conocimiento, lo que nos llevó a la conclusión de la importancia de enseñar las relaciones semánticas en el aula. En el último subepígrafe se analizó una propuesta actual sobre la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE.

El segundo capítulo está destinado al estado de la cuestión y queda dividido en dos subepígrafes. En el primero se exponen las necesidades del alumnado polaco de ELE del siglo XXI, datos que son fruto de un experimento propio en el que se tomaron 148 voluntarios y se analizaron sus necesidades atendiendo a diferentes parámetros: institución donde se estudia, año de nacimiento y nivel de español. Los datos extraídos son los que siguen: (1) los estudiantes no dedican el tiempo suficiente a su autoaprendizaje, (2) la técnica más utilizada fuera del aula es el visionado de contenido audiovisual, (3) las herramientas más usadas para aprender son YouTube, Netflix y Quizlet, (4) la mayoría considera el léxico como la destreza que más fácilmente puede practicarse a través de herramientas o *apps*, (5) la gran parte de ellos se valen de alguna herramienta tecnológica como apoyo en su aprendizaje, (6) las clases con docentes nativos es una de las necesidades que requieren los aprendientes y (7) el grueso de los encuestados valora la ayuda de un profesor durante su aprendizaje. Además, también nos referimos al material audiovisual como herramienta didáctica en la clase de ELE, que no comenzó a utilizarse hasta los años 80 del pasado siglo y que actualmente se encuentra en auge debido a las plataformas de *streaming*. Por último, se habló de las dos plataformas más usadas: Netflix y HBO.

En el segundo subepígrafe se expusieron los tipos de subtítulos y se realizó una recopilación de los estudios más relevantes acerca del aprendizaje de lenguas y subtítulos que empezó con el estudio de Vanderplank de 1988 y terminó con el estudio de Dizon y Thanyawatpokin de 2021 e hicimos hincapié en aquellos destinados a analizar la adquisición léxica, tema que nos ocupa, y los resultados que, por lo general, parecen estar en consonancia: los subtítulos bimodales parecen ser los más efectivos (Bird y Williams, 2002; Birulés y Soto, 2016; Frumuselu *et al.*, 2015; López Martínez, 2020b; Montero Pérez *et al.*, 2014; Sydorenko, 2010; Vanderplank, 1988; Zarei, 2009).

El capítulo tres se ocupa de la metodología de la investigación. En primer lugar, se expusieron las tres hipótesis y las preguntas a la investigación para después pasar a hablar de la herramienta que usamos en nuestro estudio, Language Learning with Netflix,

que permite la doble subtítulo y defiende una mejora en la adquisición lingüística con el uso del manual de instrucciones que propone, que se apoya en la repetición de escenas. Posteriormente se describió el grupo de informantes y el contexto en el que se realizó el experimento, se enumeraron las herramientas que se han usado para la investigación, se defendió el porqué de la elección del material y se describió todo el procedimiento, que se dividía en 4 fases: (1) planificación del proceso de diseño e implementación de un dispositivo de evaluación, para la cual se tomaron como referencia los doce pasos de Downing; (2) validación interna y externa de los cuestionarios; (3) revisión y edición de los cuestionarios; y (4) ejecución de la parte experimental: cuestionario previsionado, visionado y cuestionarios postvisionado.

El cuarto y último capítulo antes de las conclusiones está dedicado al análisis de resultados. Se subdivide en tres epígrafes y en cada uno de ellos se detallan las tres hipótesis de partida y se discuten los resultados obtenidos del estudio referentes a cada una de ellas. Las tres hipótesis quedaron comprobadas y confirmadas a la luz de los hallazgos de la investigación; la hipótesis 1 demostró que todos los informantes, independientemente del grupo, mostrarían una mejora en los cuestionarios postvisionado frente al previsionado, en otras palabras, mejoraron su conocimiento de léxico meta tras el visionado; la hipótesis 2 manifestó que el grupo de visionado activo obtuvo mejores resultados que el grupo de visionado pasivo en el cuestionario postvisionado 1. Es decir, el uso del manual (que se apoya en la repetición de escenas con subtítulo en las dos lenguas) potenció el reconocimiento del léxico meta y su significado; la tercera y última hipótesis, por su parte, también quedó constatada: de nuevo, el grupo de visionado activo mostró mejores resultados que el grupo de visionado pasivo en el cuestionario postvisionado 2, donde el objetivo era el uso de las unidades léxicas meta en contexto.

Por otro lado, también se describen todos los resultados *extra* que hemos encontrado analizando los datos de los que disponíamos acerca de los estudiantes, su perfil lingüístico y su desempeño en los cuestionarios. Destacamos, en especial, dos descubrimientos interesantes: el primero se refiere a que el visionado aporta mayor apoyo a aquellos informantes que se someten a la prueba con un nivel A2, ya que muestran mayor progreso que aquellos que parten de un nivel ligeramente superior (A2+); el segundo, también relacionado al nivel de los informantes, expone que aunque los grupos partían de niveles diferentes, el visionado les hizo llegar a un punto meta muy similar en cuanto a reconocimiento léxico.

En el capítulo 5, concretamente el subepígrafe 5.1, la atención se dirige a la exposición de las conclusiones obtenidas tras haber analizado los resultados. Para finalizar, en

el segundo subepígrafe, terminamos el trabajo detallando las investigaciones futuras que se podrían extraer de nuestra investigación. Entre ellas, la más destacable sería ampliar la muestra de informantes para poder hacer grupos a los que asignar un tipo de subtítulo y, así, averiguar si la doble subtitulación ofrece una mayor ganancia en el aprendizaje léxico que otro tipo de subtítulos.

STRESZCZENIE

Niniejsza rozprawa składa się ze wstępu, pięciu rozdziałów, bibliografii, aneksów oraz streszczeń w trzech językach: hiszpańskim, polskim i angielskim. Rozdział pierwszy przedstawia założenia teoretyczne, rozdział drugi zawiera opis stanu badań nad poruszaną problematyką, w rozdziale trzecim zaprezentowana została metodologia badań własnych, rozdział czwarty poświęcony jest w całości analizie danych empirycznych, natomiast w rozdziale piątym zostały zawarte wnioski wyciągnięte z rozważań teoretycznych i praktycznej części pracy. Punktem wyjścia dla opisu badań w niniejszej rozprawie jest rozdział nakreślający ramy teoretyczne, w którym zaprezentowano najważniejsze teorie dotyczące procesu uczenia się języków obcych, a także zdefiniowano rozróżnienie pomiędzy terminami *przyswajanie* a *uczenie się* języka obcego, zgodnie z podejściem zaproponowanym przez Martina Perisa (2008b) oraz Krashena i Terrel (1983), których teorie, mimo że nie są najbardziej aktualne, to wciąż stanowią ważny fundament teoretyczny dla poruszanej problematyki.

Rozdział pierwszy zawiera przegląd metod nauczania języka obcego oraz ich ewolucję aż do czasów współczesnych, w których wraz z nastaniem epoki tzw. podejścia komunikacyjnego, badacze skupiają swą uwagę na przygotowaniu osoby uczącej się języka obcego do realnej komunikacji. Zaprezentowano w nim również główne założenia kluczowego dokumentu dla nauczania języków obcych w XXI w., mianowicie *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*, który to definiuje poziomy językowe i pobudza do refleksji na temat dydaktyki nauczania języków obcych pod kątem identyfikacji potrzeb osoby uczącej się.

W drugiej części rozdziału pierwszego poruszono kwestie związane z nauczaniem/uczeniem się języka hiszpańskiego jako obcego (*ELE*) i jego aktualnym statusem, ze szczególnym naciskiem na sytuację w Polsce, gdzie liczba osób uczących się tego języka wynosi około 214 000. Przedstawiony w nim został również krótki rys obecności języka hiszpańskiego w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II, gdzie jego rozwój rozpoczął się w latach osiemdziesiątych XX w., co zwieńczone zostało uruchomieniem w 2017 r. *hispanistyki* – kierunku, który oferuje nie tylko kształcenie kompetencji językowej, ale również pogłębione studia z zakresu historii i literatury Hiszpanii oraz krajów hiszpańskojęzycznych.

Część trzecia rozdziału pierwszego zawiera przegląd metod nauczania i uczenia się leksyki, od początku XX w. aż do czasów współczesnych. Zdefiniowany został proces nabywania słownictwa i magazynowania go w pamięci, zgodnie z podejściem m.in. takich badaczy jak De Bot, Paribakht, Wesche (1997), Cook (1991), Read (2000), Pellicer-Sánchez, Schmitt (2010), Bogaards (2001) czy Aitchinson (2012). Analiza prac badawczych prowadzi Autorkę do następujących wniosków: fluktuacja w leksykonie języka obcego jest niezaprzeczalna i wzmocnienie wszelkiego typu asocjacji okazuje się być kluczowe dla retencji słownictwa; dużą wagę ma zatem nauczanie relacji semantycznych. W ostatniej części rozdziału przeanalizowano aktualne metody wykorzystywane w procesie nauczania/uczenia się leksyki języka hiszpańskiego jako obcego.

Rozdział drugi zawiera opis stanu badań i składa się z dwóch części. W części pierwszej zdefiniowane zostały potrzeby osób uczących się języka hiszpańskiego, ustalone na podstawie badań ankietowych, w których wzięło udział 148 respondentów. Potrzeby były identyfikowane z odniesieniem do różnych parametrów: instytucji edukacyjnej, roku urodzenia oraz poziomu języka hiszpańskiego osób ankietowanych. Uzyskane dane tworzą następujący obraz: 1. Osoby uczące się języka hiszpańskiego nie poświęcają wystarczającej ilości czasu na autonomiczne uczenie się. 2. Najczęściej używaną techniką autonomicznego uczenia się jest wykorzystywanie treści audiowizualnych. 3. Najczęściej wykorzystywane narzędzia to *YouTube*, *Netflix* i *Quizlet*. 4. Większość badanych osób uważa, że najłatwiej jest uczyć się słownictwa dzięki narzędziom internetowym i aplikacjom. 5. Większość z badanych osób sięga po narzędzia technologiczne jako wsparcie w procesie uczenia się. 6. Zajęcia z natywnymi nauczycielami są jedną z potrzeb wskazywanych przez osoby uczące się języka obcego. 7. Większość badanych docenia pomoc nauczyciela w procesie uczenia się języka obcego. Ponadto, w rozdziale poruszona została kwestia zastosowania materiału audiowizualnego jako narzędzia dydaktycznego w nauczaniu języka hiszpańskiego jako obcego. Należy wspomnieć, iż materiały audiowizualne funkcjonują w przestrzeni dydaktycznej zaledwie od lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku, natomiast obecnie przeżywają swój rozkwit dzięki pojawieniu się platform streamingowych, między innymi takich jak *Netflix* czy *HBO*.

W kolejnej części rozdziału drugiego omówiono typy napisów filmowych oraz dokonano dokładnego przeglądu publikacji dotyczących ich roli w uczeniu się języków, od pracy Vanderplanka (1988) do studium Dizona i Thanyawatpokina (2021). Szczególny nacisk został położony na opis prac poddających analizie nabywanie leksyki. Autorzy badań wydają się zgadzać w następującej kwestii: napisy dwujęzyczne wydają się być na tym polu narzędziem najbardziej efektywnym (Bird, Williams, 2002; Birulés,

Soto, 2016; Frumuselu *et al.*, 2015; López Martínez, 2020b; Montero Pérez *et al.*, 2014; Sydorenko, 2010; Vanderplank, 1988; Zarei, 2009).

Rozdział trzeci stanowi szczegółowy opis metodologii zastosowanej w rozprawie. Zaprezentowano w nim kluczowe pytania badawcze oraz trzy hipotezy. Omówione zostało również narzędzie wykorzystane w badaniu, mianowicie *Language Learning with Netflix*, które pozwala na wyświetlanie napisów jednocześnie w dwóch wybranych językach, w tym przypadku w języku polskim i w języku hiszpańskim. Narzędzie to zwiększa efektywność w procesie przyswajania języka obcego, głównie dzięki podręcznikowi, który zawiera instrukcje dotyczące powtarzania poszczególnych ujęć filmu. W rozdziale opisana została również charakterystyka badanej grupy oraz kontekst przeprowadzonych badań, z uzasadnieniem doboru wykorzystanego materiału. Przedstawiony został również przebieg eksperymentu badawczego, który został podzielony na cztery etapy: 1. Planowanie procesu tworzenia i implementacji narzędzia oceniającego, w oparciu o tzw. dwanaście kroków Downinga. 2. Wewnętrzna i zewnętrzna walidacja kwestionariuszy. 3. Korekta i edycja kwestionariuszy oraz 4. Realizacja części eksperymentalnej: wypełnienie kwestionariuszy przez badanych przed obejrzeniem poszczególnych ujęć filmu, w trakcie jego oglądania oraz po jego obejrzeniu.

Rozdział czwarty ma charakter empiryczny i zawiera analizy zebranych danych ankietowych. Podzielony jest na trzy części, w których zostały zaproponowane trzy hipotezy oraz przedyskutowane zostały wyniki badań odnoszące się do każdej z nich.

Wyniki badań odnoszące się do pierwszej hipotezy potwierdziły postęp w przyswajaniu leksyki poczyniony przez wszystkich uczestników badania. Dowodzi tego porównanie wyników uzyskanych w kwestionariuszu wypełnionym po obejrzeniu filmu z wynikami zawartymi w kwestionariuszu wypełnionym przed obejrzeniem poszczególnych ujęć filmu. Wyniki odnoszące się do hipotezy drugiej również potwierdziły poprawę w przyswajaniu leksyki przez badanych: wyniki z kwestionariusza nr 1, zrealizowanego po obejrzeniu filmu, były wyższe dla grupy oglądających go w sposób aktywny, w porównaniu z wynikami uzyskanymi przez grupę oglądających film w sposób bierny. Innymi słowy, użycie podręcznika (oparte na powtarzaniu ujęć filmu z napisami w obydwu językach) zwiększyło rozpoznawanie znaczeń słów w języku docelowym. Wnioski odnoszące się do ostatniej, trzeciej hipotezy, wskazują na poprawę wyników w kwestionariuszu nr 2, zrealizowanym po obejrzeniu filmu, w grupie oglądających go w sposób aktywny, w porównaniu z wynikami grupy osób oglądających film w sposób bierny. Kwestionariusz ten, w odróżnieniu od poprzedniego, zakładał użycie jednostek leksykalnych języka docelowego w sposób skontekstualizowany.

W rozdziale czwartym znajdują się dodatkowe wnioski, oparte na danych odnoszących się do profilu językowego osób badanych. W tym aspekcie badania, zarysowały się dwie interesujące konkluzje. Po pierwsze, przy zastosowaniu techniki, jaką jest projekcja filmu, odnotowano większy postęp w nabywaniu leksyki w przypadku grupy sytuującej się na poziomie A2 w momencie przeprowadzenia badania, niż w przypadku grupy, która znajdowała się na nieco wyższym poziomie językowym, mianowicie, na poziomie A2+. Po drugie, pomimo iż uczestnicy badania zostali podzieleni na grupy o różnym poziomie językowym, wykorzystanie powyższej techniki spowodowało osiągnięcie podobnych wyników w rozpoznawaniu słownictwa przez wszystkich badanych.

Rozdział piąty i ostatni zawiera dokładny opis wniosków wyciągniętych na podstawie analizy uzyskanych danych empirycznych. W ostatniej części tego rozdziału, Autorka nakreśla perspektywy dla przyszłych, bardziej obszernych badań, w których należałoby uwzględnić nie tylko poszerzenie grupy osób badanych, ale również inne rodzaje napisów filmowych.

SUMMARY

This work consists of an introduction followed by 5 chapters: Chapter 1 is dedicated to the theoretical framework; in Chapter 2 the main topic is presented; Chapter 3 is occupied by the methodology; Chapter 4 is a discussion of the results; and Chapter 5 concludes the work. Lastly, we find the bibliography, the annexes and the summary.

This study starts out with a chapter dedicated to the theoretical framework in which the panorama of learning a foreign language is discussed. The meaning of the concept *acquisition and learning a foreign language* is described according to Martín Peris (2008b) for a current perspective, and also according to the ideas of Krashen and Terrel (1983 *apud* Martín Peris 2008b), which although are not contemporary, are still relevant today.

The first section starts with a summary of methods for teaching a foreign language and its evolution. We learn about the shift when linguists focus their styles of instruction to the communicative approach, which focuses on preparing the learner for real communication. Additionally, the Common European Framework of Reference for Languages, which established levels of language proficiency throughout Europe, provided the sector with educational means for reflection about teaching in order to meet the needs of the student.

In the second section, we review the history and evolution of Spanish as a foreign language, emphasizing its current situation in the world and, especially, in Poland. As of 2021, it is estimated that the number of Spanish-language students in Poland is around 214,000. Regarding the John Paul II Catholic University of Lublin, it was discovered that Spanish language arrived in the 1980s and, since 2017, has its own department called *Hispanistyka*. There, students are able to study not only the language, but the geopolitical situation of Spain and Latin America along with the literature of both areas and their histories.

The third section offers an overview of the teaching and learning of the lexicon from the beginning of the 20th century to the present. Referring to authors such as De Bot, Paribakht y Wesche (1997), Cook (1991), Read (2000), Pellicer-Sánchez y Schmitt (2010), Bogaards (2001) Aitchison (2012), among others, we learn the process of lexical knowledge and how it is stored in our minds. After analyzing all of them, we reached a

clear conclusion: the fluctuation in the lexicon of the L2 is undeniable and reinforcing the associations, whatever they may be, is a key point to developing their knowledge. This led us to the conclusion of the importance of teaching semantic relationships in the classroom. In the last subsection, we analyzed a current proposal on the teaching-learning of the lexicon in ELE.

The second chapter is devoted to the topic at hand and is divided into two subheadings. In the first subheading, the parameters are explained and data is analyzed. In the second subheading, we discuss different forms of subtitling.

Within the first subheading, the needs of Polish ELE students in the 21st Century are presented. We analyze the results of an experiment with 148 volunteers. Their needs were analyzed according to different parameters: institution where they study, birth year and level of Spanish. The data is as follows: (1) students do not dedicate enough time to their self-learning, (2) the most used technique outside the classroom is consuming audiovisual content, (3) the most used tools to learn are YouTube, Netflix and Quizlet, (4) most consider vocabulary as the skill that can be practiced most easily through tools or apps, (5) most of them use some technological tool to support their learning, (6) Students require native teachers and (7) most of the participants value the help of a teacher during their learning. Additionally, we also refer to audiovisual material as an important didactic tool in the ELE class, which did not begin to be used until the 1980s and is currently on the rise due to streaming platforms. Finally, the two most used platforms were discussed: Netflix and HBO.

In the second subsection, we present the types of subtitling and we compile the most relevant studies on language learning and subtitling. Beginning with the Vanderplank study of 1988 and ending with the Dizon and Thanyawatpokin study of 2021, we learn in those studies aimed at analyzing lexical acquisition that, in general, they seem to be in line: bimodal subtitles seem to be the most effective (Bird and Williams, 2002; Birulés and Soto, 2016; Frumuselu *et al.*, 2015; López Martínez, 2020b; Montero Pérez *et al.*, 2014; Sydorenko, 2010; Vanderplank, 1988; Zarei, 2009).

Chapter three deals with the research methodology. We start with the three hypotheses and the research questions. Then, we present the tool we used in our study, Language Learning with Netflix, which allows for double subtitling. With the use of Language Learning with Netflix's instructions, one can see an improvement in linguistic acquisition based on the repetition of scenes. We then discuss the group of participants, the context in which the experiment was carried out, the tools that have been used for the investigation are listed and the reason for choosing the material is defended. Then, the

entire procedure is described, which was divided into 4 phases: (1) planning of the design process and implementation of an evaluation device, for which Downing's twelve steps were taken as a reference; (2) internal and external validation of the questionnaires; (3) revising and editing the questionnaires; and (4) execution of the experimental part: pre-viewed questionnaire, viewing and post-viewing questionnaires.

The fourth, and last chapter before the conclusion, is dedicated to the analysis of the results. Chapter four is subdivided into three sections, where the three starting hypotheses are detailed and the results obtained from the study are discussed. The three hypotheses were verified and confirmed in light of the research findings. Hypothesis 1 showed that all the participants, regardless of the group, would show an improvement in the post-viewing questionnaires compared to the pre-viewing one. In other words, they improved their knowledge of the target lexicon after viewing the questionnaires. Hypothesis 2 stated that the active viewing group obtained better results than the passive viewing group in the post-viewing questionnaire 1. That is, the use of the manual (based on the repetition of scenes with subtitles in both languages) enhanced the recognition of the target lexicon and its meaning. The third and last hypothesis was also confirmed. Once again, the active viewing group showed better results than the passive viewing group in the post-viewing questionnaire 2, where the objective was the use of the target lexical units in context.

Also, we discuss additional findings from the data we collected such as their linguistic profile and their performance in the questionnaires. We highlight, in particular, two interesting findings. The first refers to the fact that viewing provides greater support to those informants who undergo the test with an A2 level, since they show greater progress than those who start from a slightly higher level (A2+); the second, also related to the level of the participants, states that although the groups started from very different levels, the viewing made them reach a very similar goal point in terms of lexical recognition.

In chapter number 5, specifically in the subsection 5.1, attention is directed to the presentation of the conclusions obtained after having analyzed the results. Finally, in the second subsection, we finish the work by detailing the future research that could be extracted from our research. Among them, the most notable would be to expand the sample of informants to be able to make groups to which to assign a type of subtitling and, thus, find out if double subtitling offers a greater gain in lexical learning than other types of subtitles.