



**Universitat de les  
Illes Balears**

Facultat d'Educació

**Memòria del Treball de Fi de Grau**

# El doblatge cinematogràfic a l'aula d'Educació Primària com activitat a l'àmbit de llengua

Jordi Valentí Muñoz-Ramos

**Grau d'Educació Primària**

Any acadèmic 2018-19

DNI de l'alumne: 43229241M

Treball tutelat per Begoña de la Iglesia Mayol  
Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació

S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació	Autor		Tutor	
	Sí	No	Sí	No
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Paraules clau del treball:

Doblatge, llengua oral, competència comunicativa, eines TIC, educació Primària.



## **Resum**

El doblatge de pel·lícules no només ens fa accessible una gran part de la producció cinematogràfica d'arreu del món, sinó que també es pot usar com eina educativa. D'aquesta manera, aquest Treball de Final de Grau que s'exposa a continuació té com a objectiu principal analitzar les potencialitats educatives del doblatge cinematogràfic, així com dissenyar una proposta didàctica que intenta recollir totes aquestes consideracions teòriques. Per tal de plantejar aquesta proposta, s'ha fet una recerca bibliogràfica exhaustiva a fi que estigui fermament fonamentada amb evidències científiques. Així doncs, es planteja una seqüència didàctica que fa ús del doblatge i de diverses eines TIC per tal de treballar aspectes molt concrets de l'oralitat, així com la lectura i l'escriptura, amb l'objectiu d'arribar a ser comunicativament competents. Es fa patent que és una temàtica motivadora i emergent que necessita que s'investigui i es tracti amb més profunditat en futures recerques.

## **Abstract**

Not only does cinematographic dubbing make most of film production understandable for us around the world, but also it can be used as an educational tool. So, this End-of-degree project which is going to be developed has as final goal which is to analyze and study the possibilities of cinematic dubbing, as well as designing a pedagogical proposal which tries to gather all theoretical approaches. To carry out this study, a thorough bibliographic research was developed so as to ensure that this project was firmly based on scientific evidences. Therefore, a didactical sequence is established through dubbing and several ICT tools in order to study really specific aspects of orality, as well as reading and writing with the aim of being communicatively competent. It is clearly evident that it is a motivating and emerging issue which needs to be carried out and it should also be studied in great depth in future researches.

## **Paraules Clau**

Doblatge, llengua oral, competència comunicativa, eines TIC, educació Primària.

## **Key Words**

Dubbing, oral language, communicative competence, ICT tools, Primary education.

# Índex i paginació

1. Introducció .....	6
2. Objectius.....	6
2.1. Objectius generals.....	6
2.2. Objectius específics .....	7
3. Metodologia .....	7
4. Marc teòric .....	10
4.1. Competència comunicativa i doblatge: activitat a l'àrea de llengua .....	14
4.2. Competència digital i el doblatge: activitat mediada per les TIC.....	17
4.3. Activitat de doblatge.....	19
5. Proposta didàctica .....	20
5.1. Contextualització .....	20
5.2. Justificació .....	22
5.3. Objectius .....	23
5.4. Competències.....	24
5.5. Continguts curriculars.....	24
5.6. Desenvolupament de l'activitat .....	25
5.6.1. Fase 1: Elecció de la pel·lícula.....	25
5.6.2. Fase 2: Tria d'escena.....	25
5.6.3. Fase 3: Escriptura del text audiovisual.....	26
5.6.4. Fase 4: Preparació de l'escena .....	27
5.6.5. Fase 5: Acte de doblatge .....	27
5.6.6. Fase Extra: Cinefòrum amb les famílies .....	28
5.7. Avaluació.....	29
5.7.1. Fase 1.....	29
5.7.2. Fase 2.....	29
5.7.3. Fase 3.....	29

5.7.4.	Fase 4.....	30
5.7.5.	Fase 5.....	30
5.7.6.	Fase Extra.....	30
6.	Conclusions .....	30
7.	Referències Bibliogràfiques .....	32
8.	Annexos.....	36
8.1.	Annex 1: Taula-resum proposta didàctica .....	36
8.2.	Annex 2: “Fitxa de doblatge” (part 1 i 2) .....	37
8.3.	Annex 3: Qüestionari de coavaluació i de l’equip docent .....	38
8.4.	Annex 4: Qüestionari d’autoavaluació .....	39
8.5.	Annex 5: Qüestionari per les famílies .....	40

# 1. Introducció

És evident que en els darrers anys la societat ha viscut i sofert un procés de canvi molt accelerat en comparació al ritme dels avenços que s'havien produït en el passat. D'aquesta manera, actualment, ens trobem immersos dintre de les societats de la informació, on el bé més preuat d'aquestes no és altre que el coneixement (Kozma, 2012).

Un dels grans causants d'aquest nou model de societat és l'aparició i la posada en escena de les tecnologies de la informació i la comunicació, les quals s'han integrat totalment en el dia a dia de les persones, arribant a crear inclús una dependència preocupant d'aquestes.

Les escoles, i l'educació en general, també han sofert aquest procés de canvi, tot i que en molts casos l'educació i la societat no segueixen les mateixes direccions; encara que en aquest cas, les noves tecnologies també han entrat amb força en el sector educatiu. Per aquest motiu, a continuació es descriu una proposta didàctica que fa ús d'aquestes eines TIC, però compta amb una justificació pedagògica clara i ferma.

Aquesta proposta, a més, se centra a treballar l'oralitat, una de les grans oblidades de l'educació obligatòria, la qual ha quedat renegada a un pla totalment secundari a causa de la importància històrica que s'ha donat a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua escrita.

Però tampoc es tracta de deixar abandonada la lectura i l'escriptura, tot el contrari, aquestes es continuen treballant d'igual manera que la llengua oral amb el clar objectiu d'arribar a ser comunicativament competents.

Per poder trobar aquest equilibri, s'introdueix el doblatge cinematogràfic com a eix vertebrador de la proposta. Es tracta d'una pràctica mixta entre la llengua escrita i la llengua oral, la qual fa un ús imprescindible de les TIC, per tal de configurar una proposta didàctica motivadora tant per l'equip docent com per l'alumnat, que posa el primer com a guia i els segons com a centre de l'activitat respectivament.

## 2. Objectius

### 2.1. Objectius generals

- Analitzar les potencialitats de l'ús del doblatge cinematogràfic com a activitat en l'àmbit de llengua a les aules de Primària.
- Dissenyar una proposta didàctica centrada en el treball de l'oralitat i la competència comunicativa.

## 2.2. Objectius específics

- Treballar diversos elements prelingüístics i paralingüístics, com la pronunciació, l'entonació, el timbre, la intensitat, el ritme.

## 3. Metodologia

La primera passa per l'elaboració d'aquest Treball de Final de Grau, i com no podia ser d'altra manera, ha consistit a escollir l'àmbit d'estudi d'entre el llistat de totes les matèries que se'ns han proposat des del deganat de la Facultat d'Educació. En el meu cas, no m'ha sigut difícil escollir i he optat per la matèria anomenada "Dificultats d'aprenentatge i Suport educatiu", ja que durant aquest semestre també he cursat la menció de suport educatiu al complet. A més, des d'un principi, he tingut la idea de lligar aquest Treball de Final de Grau amb les Pràctiques de menció de suport desenvolupant i posant en pràctica una proposta educativa creada per mi.

Un cop escollit l'àmbit d'estudi, ha arribat el moment d'escollir la modalitat de treball que es realitzarà, a més de concretar un objecte d'estudi molt més específic, centrat en les nostres motivacions personals o les nostres inquietuds. Com ja he comentat anteriorment, des d'un començament he tingut clar que volia realitzar una proposta didàctica basada en el doblatge cinematogràfic, la meva passió més enllà de la docència.

Fent una primera recerca molt superficial a través de la xarxa, he pogut comprovar que no existeix una gran quantitat d'evidències científiques en relació a la introducció del doblatge a l'àmbit educatiu. Aquest fet m'ha arribat a fer pensar que hauria de canviar l'objecte d'estudi a causa d'aquesta falta de referents teòrics. Cal destacar que per fer aquesta primera recerca superficial he estat usant bases de dades bibliogràfiques com Dialnet i Google Acadèmic. D'entre els pocs resultats que em van ser útils puc remarcar un Treball de Final de Grau i un Treball de Final de Màster que descriuen propostes didàctiques basades en el doblatge; però més que en les propostes en si, em van ser més útils per les bibliografies d'ambdós documents per tal de buscar altres autors i altres publicacions relacionades amb la temàtica comentada.

Després de la primera tutoria conjunta, m'he marcat com un objectiu principal a curt termini, la recerca de més documents acadèmics que em siguin d'utilitat per poder realitzar un marc teòric exhaustiu, ampli, complet i actualitzat. Per poder-ho fer, he fet ús del Servei de Documentació que hi ha a l'edifici Ramon Llull. Allà m'han ensenyat a realitzar recerques bibliogràfiques més específiques i profundes a les bases de dades que jo ja coneixia, fent ús de la combinació entre les paraules clau i els diversos operadors booleans. Però també m'han

ensenyat a buscar informació emprant el Catàleg de la biblioteca de la UIB, així com el CatàlegPlus, a més d'una gran varietat de guies temàtiques com ERIC, EBSCO, Xtec, entre d'altres.

Amb l'ajuda del Servei de Documentació, hem trobat un article d'una revista amb un alt factor d'impacte (Chiu, 2012) que descriu els aspectes positius de fer ús del doblatge a les aules de llengua estrangera de l'educació superior per tal de millorar la pronunciació i la fluïdesa, a partir de realitzar una activitat motivadora que condueix a un aprenentatge significatiu. Aquest article, a més de ser-me summament útil per tal de fonamentar fermament i acadèmicament el meu marc teòric, m'ha servit per poder enllaçar tot un seguit de documents a partir de les bibliografies de cada un d'ells.

Després d'això, he pogut realitzar una gran cerca de documents acadèmics de manera autònoma. Per una banda, a partir d'usar les diverses bibliografies dels documents que ja havia treballat, com he comentat anteriorment. I per altra banda, a partir de la recerca de llibres, capítols de llibre, articles de revistes científiques dels quals hi he tingut excés a través de la xarxa.

Quan no he tingut excés a alguns documents perquè són privats o d'ús restringit, o bé perquè no estan publicats a la xarxa; hi he pogut accedir a través del Préstec Bibliotecari de la biblioteca del Guillem Cifre de Colonya. Quan aquesta biblioteca no ha tingut un llibre que necessitava, també he pogut fer ús del Préstec Interbibliotecari que ofereix el Servei de Documentació de l'edifici Ramon Llull; de tal manera que m'han pogut fer arribar un exemplar d'un llibre o d'una revista que només es trobava a la biblioteca d'una altra universitat adscrita dintre d'aquest programa. Aquest ha estat el cas d'un llibre (Ávila, 2005) que m'han fet arribar des de la Universitat Carlos III de Madrid.

A l'hora d'escollir quins documents m'eren o no d'utilitat per tal de realitzar el marc teòric, he tingut en compte diversos factors. En primer lloc, el coneixement sobre diverses temàtiques educatives que he anat adquirint durant el grau m'ha permès poder recuperar alguns documents relacionats amb la temàtica d'aquest treball, per una banda; i per l'altra, m'ha permès saber quins són els autors o les teories de referència. En segon lloc, he intentat combinar publicacions tant a escala nacional com internacional, per tal de donar una visió més global i profunda de l'estat de la qüestió. En tercer lloc, he intentat, de manera general, fonamentar la majoria de les diverses idees que es presenten al marc teòric amb publicacions actuals, tot i que en certes situacions, també m'han sigut d'utilitat publicacions menys recents per tal de tractar temes que



no han sofert molts canvis, o bé perquè es vol remarcar la idea que es tenia en el passat. I en darrer lloc, a l'hora de fer ús d'articles de revistes científiques sempre he emprat eines per avaluar l'impacte, el prestigi i la referència internacional com el CIRC (que classifica les revistes indexades en A+, A, B, C o D) o el JCR (que determina el factor d'impacte de les revistes indexades i les classifica en quartils i percentils). D'aquesta manera, he intentat que moltes de les revistes que he usat per fonamentar aquest Treball de Final de Grau siguin de la màxima qualitat, sempre que ha sigut possible.

A l'hora de redactar el marc teòric, he intentat que sigui el més ric possible quan a cites i que segueixi una estructura i un desenvolupament lògic, sempre basat en les evidències teòriques que he pogut recopilar, i seguint el model APA. Durant el procés de redacció he intentat que hi hagi més abundància de cites contextuais que no pas de cites textuais, i he fet ús d'aquestes darreres per destacar algun aspecte molt rellevant o una definició àmpliament acceptada per la comunitat. A l'hora de fonamentar el marc teòric, en general, he realitzat tant cites basades en el text, quan he volgut remarcar la importància d'allò que es diu; com cites basades en l'autor, quan he volgut donar rellevància a un autor en concret. En relació a aquest aspecte, també he intentat aportar una quantitat considerable de contribucions, i les he organitzat i estructurat de tal manera que queda patent que una mateixa idea o qüestió pot ésser expressada, alguns cops, per un o diversos autors.

A mesura que he anat desenvolupant el marc teòric, i per tant, l'estat de la qüestió, la idea sobre la proposta didàctica ha anat variant molt i ha anat incorporant aspectes molt diversos. Així doncs, el procés de creació de la proposta didàctica ha començat un cop ha estat evident que aquesta està fortament vinculada amb el marc teòric.

Per dissenyar la proposta, per tant, he intentat recopilar els aspectes més rellevants d'altres experiències didàctiques d'èxit similars que es poden transferir a l'aula de Primària, encara que es tractin d'experiències d'altres etapes educatives. També m'he centrat en els criteris bàsics que han de tenir les activitats de llengua oral, segons Del Ríó i Gràcia (2000), així com l'ús que es fa de les TIC.

En un principi, la proposta va ser pensada per ser plantejada i duta a la pràctica al centre on he realitzat les pràctiques de menció, però el model de suport, el context i el funcionament del centre no ho han fet possible. Per aquest motiu, el disseny de l'avaluació de la proposta ha sofert un canvi de funció, ja que es planteja perquè aquesta proposta pugui ser usada per algú altre, en lloc d'estar pensada per oferir els resultats d'aquest treball.

Quant a les consideracions ètiques, aquesta situació en relació al centre de pràctiques ha causat que no es disposi del consentiment informat del mateix centre, encara que es tracti d'un treball amb una clara finalitat acadèmica.

#### **4. Marc teòric**

Per poder realitzar una anàlisi completa de les potencialitats pedagògiques que ens ofereix el doblatge, plantejat com una activitat inclosa dintre d'una aula d'educació Primària que ha de donar resposta i ha de permetre participar i progressar a tot l'alumnat; és necessari comprendre què és el doblatge. D'aquesta manera:

El doblatge és una modalitat o variant de traducció audiovisual on se substitueixen els diàlegs de la versió original (V.O.) del text audiovisual per diàlegs traduïts en una altra llengua, diferent de l'original. La banda sonora (BSO), els efectes especials i les imatges es conserven en les traduccions realitzades. (Chaume, 2006, p. 6)

Molts cops, tant el doblatge, com la tasca que realitzen els actors i les actrius de doblatge o els directors, tècnics, entre d'altres; passen pràcticament desapercebuts dintre de la realització de les pel·lícules. Cal comentar, per tant, que el doblatge cinematogràfic destaca segons Diaz-Cintas (2003) pels següents trets característics i les següents potencialitats:

- Pretén ser un producte domèstic.
- Resulta més adequat per (semi)analfabets i nens.
- Respecta la imatge del producte original.
- El públic pot centrar l'atenció a les imatges i no als subtítols.
- Presenta un únic codi lingüístic.
- Permet una major inclusió cinematogràfica. (p.67)

Hi ha detractors del doblatge que asseguren que es fan traduccions de molt mala qualitat a l'hora de fer alguns doblatges i això afecta la qualitat de la pel·lícula. També comenten que el doblatge desmereix gran part de la feina que fan els actors, ja que se'ls hi canvia la veu. Ara bé, el doblatge actualment es pot considerar com el motor de la normalització lingüística, sobretot en llengües minoritàries, ja que fa del cinema un àmbit d'ús de la llengua més per alguna llengua minoritària. Talaván (2013) considera que el doblatge és un mecanisme de difusió cultural i lingüística. Doncs, si el doblatge té per bandera la normalització lingüística, aleshores la subtitulació cinematogràfica millora en gran mesura l'aprenentatge de l'anglès o la llengua en versió original, i a més obre el cinema a persones amb sordesa, per exemple.

En realitat però, cap de les dues solucions no és perfecta, ja que tant el doblatge com la subtitulació, amb major o en menor mesura, modifiquen alguns elements del metratge cinematogràfic (Ávila, 2005; Cerezo, et al., 2016; Del Río, 2001; Duro, 2001). I cal comentar, que sobretot en el cas del doblatge, es distingeixen nombroses tendències i debats a l'hora de traduir el text audiovisual (Ávila, 2005; Cerezo et al., 2016; Toda, 2005).

A Espanya però, en general, el doblatge sol passar desapercebut, ja que el consumidor cinematogràfic ja està acostumat que les pel·lícules estiguin doblades. Els passa el mateix als països que tenen l'anglès com a llengua materna, ja que la gran majoria de la producció cinematogràfica mundial té aquesta llengua com a llengua habitual, i el consumidor cinematogràfic anglòfon ja està acostumat a no llegir subtítols ni veure les pel·lícules en un altre idioma (Ávila, 2005).

Així doncs, Espanya és un país doblador, ja que històricament s'ha fet ús del doblatge per tal de censurar les produccions de la indústria cinematogràfica estrangera (Ávila, 1997a; Ávila, 1997b; Izard, 2001). Un clar exemple d'això, va ser la censura que va patir el cinema durant la dictadura franquista, la qual tenia com a objectiu invisibilitzar les societats progressistes estrangeres i impedir el desenvolupament de les altres llengües peninsulars diferents del castellà, ja que només es va fomentar el doblatge en aquesta llengua (Agost i Chaume, 1996; Ávila, 1997b). A més a més, se li ha de sumar l'elevat grau d'analfabetisme que ha tingut el poble espanyol durant alguns períodes de la història més recent, i la dificultat històrica que té la societat espanyola en relació a l'aprenentatge de la llengua anglesa.

Si es considera aquesta llengua com la principal a l'hora de fer cinema, sobretot gràcies a Hollywood; surt molt rendible doblar a l'espanyol, la segona llengua més parlada del món, que permet distribuir el producte doblat a una gran quantitat de països. Cal comentar que en els darrers anys, ha sorgit una divisió a l'hora de doblar en aquesta llengua, i per una banda es dobla en castellà, i per l'altra en espanyol llatinoamericà (Ávila, 2005).

Però el doblatge no es realitza només a Espanya. Normalment a Europa, els grans països en termes socioeconòmics opten pel doblatge per tal de fer arribar el cinema a la seva població i fomentar la seva llengua i la seva cultura, com són els casos de França, Itàlia, Alemanya i la ja mencionada Espanya (Ávila, 2005; Chaume, 2007; Danan, 1991; Duro, 2001). En canvi, tal com explica Danan (1991) als països més petits com Hongria o Polònia advoquen per l'opció dels subtítols i el foment de l'anglès com a segona llengua. Aquesta elecció en factors polítics i sociohistòrics per part dels països dobladors, en alguns moments de la història ha estat

relacionada amb el nacionalisme i la censura, i en altres moments, com ja s'ha comentat, es relaciona amb la normalització lingüística (Ávila, 2005; Danan, 1991).

Fins ara hem parlat de les potencialitats que té el doblatge en el seu àmbit natural, el cinema, en l'àmbit sociocultural, sociolingüístic, i fins i tot, polític. Però el fet és que el doblatge també demostra tenir certes potencialitats en l'àmbit educatiu, sobretot en l'estudi d'una segona llengua, ja que consisteix bàsicament en la traducció d'un text audiovisual. D'aquesta manera, són moltes les experiències educatives d'èxit destinades a millorar la competència comunicativa d'una llengua estrangera que fan ús del doblatge (Chiu, 2012; Danan, 2010; Jüngst, 2013; Lian, 2018; Navarrete, 2013; Sánchez-Requena, 2016).

Fer ús del doblatge com a eina educativa ens permet desenvolupar tot un seguit d'activitats molt diverses. Sempre es pot realitzar una activitat de doblatge seguint fidelment la descripció de doblatge que fa Chaume (2004): “el doblaje consiste en la traducción y ajuste de un guión de un texto audiovisual y la posterior interpretación de esta traducción por parte de los actores de doblaje” (p.32). O bé, realitzar tot un seguit d'activitats diverses que proposin algunes variacions o canvis al doblatge pròpiament dit. Entre aquestes activitats alternatives podem trobar, activitats de traducció, activitats de llengua oral, lectura en veu alta, escriptura de textos audiovisuals, improvisació, entre molts d'altres; sempre encaminades a treballar la competència comunicativa, ja que es tracta d'una activitat de l'àrea de llengua (Jüngst, 2013).

A part de la gran varietat d'oportunitats educatives que ens ofereix el doblatge, també podem destacar que com activitat de llengua oral, sobretot en cursos superiors, ajuda a millorar l'entonació, la fluïdesa i la pronunciació, tant si es tracta d'una segona llengua com de la materna (Cantero, 1998; Chiu, 2012; Sánchez-Requena, 2016). Quant a la pronunciació, Brown (2001) citat a Chiu (2012) explica que “la pronunciació és la clau per ser comunicativament competents” (p.283). El doblatge ens ofereix una oportunitat educativa única per millorar aquestes destreses, i tot i que se solen treballar a cursos superiors amb alumnes d'una llengua estrangera, aquests aprenentatges es poden transferir als infants que estan aprenent la llengua materna o són nouvinguts (Chiu, 2012). Tals són les potencialitats que té el doblatge en l'aprenentatge de la llengua que Lian (2018) planteja convertir aquesta pràctica en la metodologia diària de les classes d'una segona llengua a cursos superiors, posant així l'accent en treballar noves metodologies pedagògicament viables per tal d'acompanyar a l'alumnat en el seu aprenentatge i sobretot que aquest estigui motivat.

I d'aquesta manera, el tret i la potencialitat més important del doblatge és la motivació. L'alumnat d'una segona llengua de cursos superiors veu amb el doblatge una oportunitat d'aprendre els continguts i les destreses necessàries per ser comunicativament competents amb l'ús d'aquesta segona llengua, i alhora participar d'un projecte o d'una activitat que es pot considerar del seu interès i que els motiva a realitzar un aprenentatge més complet, ja que molts cops estan acostumats a realitzar activitats més rígides, dirigides i tradicionals (Chiu, 2012; Danan, 2010).

Per l'alumnat de Primària, el doblatge també és una activitat summament motivadora i els permet desenvolupar les quatre destreses comunicatives que descriu Cantero (2009), alhora que gaudeixen fent una activitat de llengua (Burston, 2005). En aquesta àrea, és important que s'eviti la "paradoxa del silenci" que descriu Trigo (1996), sobretot a Primària, i per tant, a l'escola mai s'hauria d'escoltar l'expressió "Silenci que comença la classe de llengua".

És habitual que a l'ensenyament obligatori, els nens i els joves no tinguin un hàbit lector, i molts cops a classe, no vulguin llegir en veu alta per por a equivocar-se o per pressió social. Fer ús del doblatge com activitat no només assegura la participació de tot l'alumnat, que llegeixin la lectura sense por a equivocar-se, sinó que inclús estaran motivats per realitzar-la (Bustos, 2003). Aquesta falta d'hàbits lectors i el baix nivell envers la llengua escrita (llegir i escriure) pot tenir infinitat d'etiologies però normalment coincideix que no s'ha proporcionat un ambient ric en referents escrits (Teberosky, 2001), o bé s'ha estancat en alguna de les fases d'aprenentatge d'algun dels dos processos, o ara bé, no es té un mediador fònic competent de tal manera que no fa ús de la veu interior que tenim quan llegim o escrivim (Cantero, 2004). Per tal de minimitzar aquesta por escènica, és important que l'alumnat pugui treballar prèviament el text audiovisual que posteriorment serà doblat, fent ús de la lectura en veu alta (Jüngst, 2013).

Burston (2005) també destaca que el doblatge té les mateixes potencialitats que un projecte de creació d'una pel·lícula, però necessita uns recursos tecnològics molt assequibles. És molt més senzill tant pel professor com per l'alumnat i es pot realitzar amb molt menys temps. Tot i això, és igual de motivador que la creació d'una pel·lícula, ja que l'alumnat es posa en el paper d'un actor de doblatge i pot donar veu als seus personatges preferits; a més, igual que al projecte de la pel·lícula, també queda un producte final que fa que l'activitat sigui molt més significativa.

A part de la diversitat d'activitats que ens ofereix el doblatge que comentava Navarrete (2013) anteriorment, la mateixa autora destaca la importància de seleccionar les escenes que seran doblades tenint en compte l'edat, el nivell, i sobretot, les motivacions i els interessos.

Quant a aquesta diversitat que ens ofereix el doblatge, per una banda, es pot destacar la proposta de Delgado (2016), la qual realitza una activitat de doblatge fent ús d'imatges congelades d'escenes de pel·lícules per tal de realitzar traduccions simples en llengua anglesa. I per una altra banda, també es pot destacar la proposta d'Ortega (2016), el qual proposa fer ús del doblatge com a terme central d'un projecte multidisciplinari bastant, també, en la traducció en llengua anglesa. Una pràctica que té moltes similituds amb el doblatge és la creació d'una ràdio escolar (Jiménez, 2001). Tot i això, el doblatge no és una activitat habitual a les escoles de primària, i les experiències documentades són escasses; deixant de banda les ja esmentades, també podem destacar que al CEIP Luís García Sáinz de Saragossa s'han dut a terme algunes activitats de llengua basades en el doblatge d'escenes molt simples. I a la zona metropolitana de la ciutat de València, hi ha un exactor de doblatge que ofereix tallers i cursos de doblatge a les escoles de Primària com a activitat extracurricular.

#### **4.1. Competència comunicativa i doblatge: activitat a l'àrea de llengua**

L'objectiu d'aquestes activitats ha de ser desenvolupar la competència comunicativa dels infants. Podem dir que "la competència comunicativa d'un parlant inclou el domini de diversos codis lingüístics" (Cantero, 2004, p.13). I aquest objectiu, el de formar un alumnat comunicativament competent, hauria de ser un dels objectius generals de qualsevol centre educatiu (Palou i Bosch, 2005).

La competència comunicativa és un concepte bàsic en la didàctica de llengua i és un terme molt complex i profund. "El concepto de competencia comunicativa [...] se entiende como el conjunto de conocimientos, saberes y recursos que permiten [...] comunicarse con los otros hablantes" (Cantero, 2009, p.71). Tradicionalment, per ser comunicativament competent s'havien de dominar les 4 destreses comunicatives: la comprensió oral i escrita (escolar i llegir) i la producció oral i escrita (parlar i escriure). Cal comentar que la llengua oral sempre precedeix l'escrita, i la comprensió sempre precedeix la producció (Cantero, 1998).

D'aquesta manera, dintre la competència comunicativa podem distingir dues subcompetències específiques, la competència perceptiva (o comprensiva) i la competència productiva. Però en realitat existeixen dues competències específiques més, la competència interactiva i la competència medidora, enteses com la capacitat de comunicar-se amb més d'un interlocutor i la capacitat de comprendre i fer-se comprendre, respectivament (Cantero, 2009; Cantero i Mendoza, 2003). A més, Palou i Bosch (2005) i el mateix Cantero (2009) expliquen que dintre la competència comunicativa també troben quatre subcompetències anomenades estratègiques,

de les quals destaca la competència lingüística, molt treballada tradicionalment a les escoles; la competència discursiva, la cultural i l'estratègica. Totes aquestes competències i subcompetències estan fortament interconnectades i conformen conjuntament la complexitat de la competència comunicativa. De tal manera que "la competencia comunicativa excede mucho de la simple categoría de competencia lingüística [...] que es la que suele emplearse en las lingüísticas teóricas tradicionales" (Cantero, 2009, p.71). Seguint exactament amb la mateixa línia, Palou i Bosch (2005) també destaquen la complexitat de la competència comunicativa.

En els darrers anys, segons Gómez i Vieiro (2000), s'està abandonant l'aprenentatge tradicional de les llengües, i s'està apostant per mètodes pensats per fomentar la comunicació. Però no sempre ha estat així. Durant molt de temps, l'aprenentatge de la llengua ha tingut un caràcter molt marcat, sent activitats molt dirigides, fixes i estàtiques; de tal manera, que s'ha treballat més la llengua escrita que no pas la llengua oral. A més, cal destacar que, des de fa temps, molts autors de referència han fet ús del terme lectoescriptura per descriure els processos propis del llenguatge escrit (lectura i escriptura), tot i que és preferible parlar únicament de llenguatge escrit o bé distingir entre lectura i escriptura, ja que són processos diferenciats (Bigas, 2001; Alonso-Cortés, Llamazares i Bigas, 2012).

Deixar de banda el llenguatge oral, per tant, és un fet que pedagògicament no té cap sentit, ja que segons Cantero (1998 i 2004) la comunicació genuïna és l'oral (natural) envers l'escrita (artificial) que és més reglada i estricta, i tant la comprensió com la producció oral (escolta i parla) es produeixen molt abans que la comprensió i la producció escrita (lectura i escriptura). El llenguatge oral, busca transmetre emocions i crear vincles afectius i efectius amb altres persones a part de transmetre informació, en canvi, la llengua escrita, majoritàriament, només busca transmetre informació.

A més, quan treballem en llengua oral, podem trobar nivells molt dispersos i allunyats, en canvi, la llengua escrita, en treballar-se exclusivament a l'escola, té uns nivells d'aprenentatge més homogenis tot i que mai són exactament els mateixos (Guerra, Perera i Ruiz, 1993). A l'escola, per tant, s'ha de treballar tant la llengua oral com la llengua escrita, i inclús es poden treballar llenguatges híbrids entre les dues com la locució radiofònica o el doblatge cinematogràfic. Així i tot, la situació real és que tant històricament, amb major mesura, com actualment, amb menor mesura; sempre s'ha donat més importància a la llengua escrita a l'escola, i la llengua oral s'ha deixat de banda (Cantero, 1998; Cantero i Mendoza, 2003; Guerra et. al, 1993; Palou i Bosch, 2005; Romero i Domènech, 2010; Trigo, 1996). I així ho expliquen, per una banda, Aguilar (2007): "tradicionalmente, la escuela se ha hecho cargo de la enseñanza de la llengua escrita

[...] pero hay aspectos de la lengua oral que necesitan de un aprendizaje intencional” (p.72). I per altra banda, Martínez (2016): “la llengua oral, tot i la seva gran importància i les potencialitats didàctiques que ofereix [...] segueix sent un aspecte descuidat a les aules espanyoles” (p.172).

Coneixent aquesta disparitat entre la llengua oral i la llengua escrita, Romero i Domènech (2010) comenten que: “la competència oral és més difícil d’objectivar i avaluar que els coneixements gramaticals tradicionals” (p. 51). Palou i Bosch (2005) comenten exactament el mateix: “les produccions orals són complexes i difícils d’objectivar, [...], i tenen un caràcter efímer” (p.37). A més, el procés d’alfabetització ha de basar-se en els coneixements sobre el llenguatge oral per fomentar l’aprenentatge del llenguatge escrit (Ferreiro, 1997; Teberosky i Solé, 1999). En relació a aquest darrer, Cassany (1995) i Cassany, Luna i Sanz (1994) exposen que a l’hora de treballar i avaluar la llengua escrita s’han de tenir en compte molts més elements, fins ara també oblidats, a part de la part gramatical o ortogràfica, les quals també s’han de seguir treballant.

Segons Aguilar (2007), l’aprenentatge de la llengua escrita no suposa una transferència directa i completa a la llengua oral, per tant, és molt important treballar també aquesta darrera. La llengua oral s’ha de treballar de manera transversal, fent agrupacions i activitats que la fomentin, ja que de la pràctica natural de la llengua oral és d’on s’extreu més aprenentatge.

Les activitats de llengua oral segons Del Ríó i Gràcia (2000) com se cita a Aguilar (2007) són unitats estructurals i integradores del treball dintre de l’aula, que presenten recreen o simulen situacions comunicatives quotidianes, i que tenen com a objectiu facilitar als alumnes la pràctica i l’aprenentatge de les habilitats comunicatives. Aquestes activitats de llengua oral han de seguir, necessàriament, tot un seguit de criteris bàsics. En primer lloc, el criteri d’oralitat: és essencial potenciar l’ús de la llengua oral durant aquest tipus d’activitats, les quals han d’estar plantejades per realitzar-se majoritàriament o totalment fent ús del llenguatge oral i per tant, de la parla i l’escolta activa. En segon lloc, el criteri d’activitat o productivitat: aquest ús de la llengua oral ha d’estar fonamentat sobre una participació activa de l’alumnat. En tercer lloc, el criteri d’interactivitat: és important que durant l’activitat i durant la preparació d’aquesta els alumnes tinguin l’oportunitat d’interactuar entre ells. En quart lloc, el criteri de funcionalitat o significació: és molt important que les activitats tinguin un sentit pels infants i estiguin relacionades amb el seu entorn de tal manera que puguin servir, a part de per aprendre i progressar, per demostrar els seus aprenentatges a familiars o a altres companys. I en darrer



lloc, el criteri de sistematització: és necessari que aquest tipus d'activitats estiguin incloses dintre d'una programació o planificació d'aula, de curs, d'etapa o de centre.

#### **4.2. Competència digital i el doblatge: activitat mediada per les TIC**

És necessari proposar més activitats de llengua oral per tal de desenvolupar la competència comunicativa de manera transversal (Cantero, 2004; 2009). Però també és igual d'important fer ús d'eines TIC com a mediadores d'activitats diverses per tal que l'alumnat, altre cop de manera transversal, desenvolupi una altra competència, la digital; la qual facilita en gran mesura el desenvolupament de les altres competències (Burston, 2005; Larequí, 2010). D'aquesta manera, i segons Ramírez (2009), és de summa importància introduir la competència digital dintre l'àmbit curricular de l'etapa d'educació Primària. Seguint amb aquesta línia, Martín (2009) explica que a part de l'àmbit curricular, les TIC també s'han de desenvolupar a l'àmbit cultural i social dels infants, per tal que la inclusió de les TIC a l'activitat acadèmica dels centres d'Educació Primària tingui un sentit real. Així, es normalitza fer ús de les TIC a l'aula, tot i que es corre el risc que els infants tinguin un temps d'exposició a les noves tecnologies massa elevat.

La introducció de les TIC a l'aula no només respon a la necessitat de desenvolupar la competència digital. Les societats actuals han sofert grans canvis en els darrers anys i s'han transformat en societats de la informació i la comunicació (Kozma, 2012). L'educació ha de canviar en consonància per tal d'adaptar-se a allò que la societat demanada, i d'aquesta manera, fer ús de les eines TIC a l'aula dona resposta a aquest canvi (González, 2008; Gutiérrez, 2007).

Aquestes tecnologies de la informació i la comunicació no s'han d'incloure com un contingut conceptual, sinó que han de servir per replantejar les pràctiques educatives i aportar algun valor afegit que seria impensable si no es fes ús de les TIC. En aquest cas podem parlar de tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement o TAC (Adell i Area, 2015; Luque, 2016).

Però la inclusió de les TIC a l'escola no es pot realitzar de manera superficial o fent un ús únicament instructiu d'aquestes. És necessari que es doni a la tecnologia un ús constructiu a l'hora de planificar i programar les activitats, però sobretot és necessari tenir una base pedagògica ferma (Coll, 2004; Coll, Mauri i Onrubia, 2008). D'aquesta manera, la màxima ha de ser, segons Coll (2004): "la pedagogía antes que la tecnología" (p. 10). En cap cas la tecnologia pot sobrepassar la pedagogia (Adell i Area, 2015; Bartolomé, Castañeda i Adell, 2018; Burston, 2005; Coll, 2004).

Tot i això, la tecnologia i la pedagogia no s'han d'entendre com a elements aïllats, sinó que interactuen conjuntament formant el que Coll et al. (2008) descriuen com interactivitat

tecnopedagògica, a la qual, quan es fa una anàlisi o el disseny d'una activitat mediada per les TIC, s'ha de valorar quin ús potencial es pretenia fer d'aquestes eines i quin ús real o efectiu s'hi acaba fent.

Però no només és necessari dominar l'àmbit pedagògic i l'àmbit tecnològic, segons Mishra i Kohler (2006), també és necessari dominar l'àmbit del contingut del qual s'està treballant. I d'igual manera, s'han de dissenyar activitats on aquests tres elements interactuin entre ells, sense que cap d'ells quedi exclòs.

A més, si s'entén una pràctica educativa com a la interacció triangular entre el docent, l'alumnat i el contingut; les TIC, es poden situar per una banda, entre dos elements (entre el docent i l'alumnat, facilitant la comunicació; entre el docent i el contingut, a l'hora d'organitzar i planificar la tasca o bé com a suport; o entre l'alumnat i el contingut, per fer recerques d'informació o aprofundir en la tasca). Per altra banda, poden actuar com un instrument mediador de l'activitat entre el docent, l'alumnat i el contingut; o bé, com un element configurador d'entorns o espais potents d'aprenentatge (Coll, 2004; Coll et al., 2008).

Sabent això, és necessari que quan es realitzi una activitat mediada per les TIC, aquestes sempre aportin algun valor afegir, entès com algun element pedagògicament rellevant que només es pot entendre fent ús d'aquestes (Coll, 2004). D'aquesta manera, s'aconsegueix que, fent ús de les TIC, es millorin les pràctiques educatives (Sánchez-Requena, 2016). En cap cas, segons Navarrete (2013), la tecnologia ha de ser un obstacle, tot el contrari, ha de millorar la tasca docent.

Les activitats mediades per les TIC des d'un punt de vista semiòtic, segons Coll (2004), han de complir un seguit de característiques: en primer lloc, han de tenir un component multimèdia: de tal manera que s'usin diferents sistemes simbòlics (llenguatge escrit, oral, numèric, etc.). En segon lloc, han de tenir un component hipermèdia: de tal manera que es pugui representar la informació en múltiples formes d'exploració. En tercer lloc, cal un component de formalisme: la qual cosa implica que l'activitat estigui inclosa dintre d'una planificació o programació. En quart lloc, es necessita un component de dinamisme: que permet treballar amb simulacions de situacions reals, properes a l'infant. En cinquè lloc, ha de tenir un component d'interactivitat: que suposi unes reaccions entre la informació i les accions de l'alumnat. I en darrer lloc, cal un component de connectivitat: que permet accedir a informacions en qualsevol moment i des de qualsevol espai, i compartir-la.

### 4.3. Activitat de doblatge

La introducció de les TIC a l'escola han permès millorar la pràctica docent en molts sentits. Segons explica Pérez (2010): “la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua es sin duda una de las áreas que más se han beneficiado con la aplicación de las TIC” (p.57). Però no només s’ha de destacar la segona llengua, sinó l’ensenyança-aprenentatge de la llengua, en general. D’aquesta manera, les TIC suposen l’obertura i l’aparició de tot un seguit d’oportunitats de desenvolupar i treballar les quatre destres comunicatives que descriu Cantero (2009), perquè ens permet treballar la comprensió tant oral com escrita, ja que contem a multitud de referents orals i lectors; alhora que ens permet treballar la producció oral i compartir-la al món virtual, com en el cas del doblatge; i ens permet treballar la producció escrita, ja que es poden usar les TIC com un suport a l’hora d’escriure, a més de poder publicar les produccions (Pérez, 2010; Posada, 2010; Solano, 2010; Teberosky, 2001).

La inclusió del doblatge dintre les aules requereix també la inclusió de certes eines TIC (Cerezo, et al., 2016; Zabalbeascoa, 2005). I depèn de l’ús concret que se’n faci i com estigui plantejada l’activitat de doblatge, aquestes eines TIC tindran més o menys valor afegit. Comentar que segons Burston (2005) i Jüingst (2013) es poden plantejar activitats de doblatge de qualitat fent un ús de les eines TIC molt simple i de fàcil excés.

Com a activitat de llengua oral, la inclusió del doblatge ha de seguir els criteris que descriu Del Ríó i Gràcia (2000):

- a) Criteri d’oralitat: tant a l’hora d’organitzar la feina per part dels alumnes, com a l’hora de doblar alguna escena, fer ús del llenguatge oral serà essencial.
- b) Criteri d’activitat/productivitat: fer ús del doblatge a l’aula com activitat de llengua oral posa els alumnes al centre de l’activitat i de l’aprenentatge, la seva participació activa és primordial.
- c) Criteri d’interactivitat: els alumnes tindran l’oportunitat d’interactuar de diferents maneres. A l’hora d’organitzar-se podran interactuar de manera lliure, en canvi la interacció que tinguin durant l’acte de doblar l’escena serà molt més pautaada, guiada i rígida.
- d) Criteri de funcionalitat/significació: el resultat final del doblatge pot ser presentat tant a famílies com a altres companys de l’escola, i fins i tot penjada de manera permanent a Internet, ja que no fa cap falta cap mena de permís perquè no surt cap imatge dels infants, només les seves veus.

- e) Criteri de sistematització: seria ideal que aquesta proposta didàctica estigui integrada dintre de la programació de l'aula on es durà a terme, sempre tenint en compte els objectius i criteris d'avaluació propis de cada curs o etapa on es proposi l'activitat.

Tot i que el doblatge és la lectura d'un text audiovisual, i per tant és una activitat de lectura en veu alta, es pot considerar també una activitat de llengua oral, ja que és una situació comunicativa híbrida entre el llenguatge oral i l'escrit (Agost, 1997; Cantero, 2004). Això s'entén, ja que s'ha de dotar a un text escrit d'elements propis del llenguatge oral com l'entonació, la pronunciació, el ritme, la dicció, etc. Així, el text llegit s'ha d'interpretar i dramatitzar per tal que sembli un discurs oral totalment natural, fent ús dels codis prelingüístics i paralingüístics, treballant així les quatre competències estratègiques (Agost, 1997; Cantero, 2004; Cantero 2009; Palou i Bosch, 2005).

Així, es pot considerar com una activitat de llengua oral pròpiament dita. Sabent això, però, cal destacar que la lectura en veu alta sol ser una de les activitats de llengua oral que més presència tenen a les pràctiques educatives de molts docents, ja que està molt vinculada a l'aprenentatge de la llengua escrita. Però molts cops l'acte de llegir no està destinat a ser escoltat, és a dir, que no es té en compte la interpretació del text. Per tal d'evitar això, ens hem d'assegurar que el lector coneix el text prèviament, el domina i l'entén per tal que pugui centrar els seus esforços a llegir-lo pels altres i per tant, interpretar-lo; dotant la llengua escrita de les característiques pròpies de la llengua oral. De la mateixa manera, s'ha de tenir molt en compte a quin públic va adreçada la lectura i quins són els seus interessos (Palou i Bosch, 2005). Perquè tot això sigui possible, és molt important que se superi la por a llegir en veu alta (Bustos, 2003; Palou i Bosch, 2005).

D'aquesta manera, l'objectiu principal d'aquesta proposta, tot i tractar-se d'una activitat de llengua oral, distarà molt de tractar la capacitat discursiva i la interacció natural entre els alumnes, ja que també es tracta alhora d'una activitat de lectura en veu alta. Així, aquest objectiu estarà destinat a millorar l'ús d'aquests codis prelingüístics i paralingüístics que s'han comentat abans, com la pronunciació, l'entonació, el timbre, la intensitat, el ritme, entre d'altres; elements lingüístics molt necessaris per arribar a ser comunicativament competents.

## **5. Proposta didàctica**

### **5.1. Contextualització**

En un primer moment, aquesta proposta didàctica estava pensada per dur-se a la pràctica al centre on he realitzat el tercer període de pràctiques, les de menció de suport educatiu. Aquest

centre destaca pel fet de ser una Cooperativa educativa situada al Pont d'Inca, al municipi de Marratxí.

La realitat d'aquest centre, després d'analitzar-lo en profunditat durant el període de pràctiques, ha acabat distant molt d'un context inclusiu. Aquest centre presenta un model de suport basat amb la integració educativa, i compta amb un equip de mestres que desconeixen el rol del mestre de suport inclusiu i destaquen per tenir una visió terapèutica en relació a les dificultats. Aquests mestres solen realitzar els suports fora de l'aula, i en cap cas comparteixen responsabilitats amb els mestres tutors a l'hora de programar, realitzar les diverses activitats i avaluar.

Davant aquesta situació, m'ha sigut impossible dur a la pràctica aquesta proposta didàctica, ja que durant el desenvolupament del període de pràctiques he realitzat la meva tasca docent seguint el model de suport descrit anteriorment. En conseqüència, la següent proposta didàctica es planteja, únicament, en l'àmbit teòric, afegint però, diverses eines d'avaluació per tal que algú altre la pugui dur a la pràctica en un futur.

Aquesta proposta, doncs, es pot incloure dins una gran multitud de realitats diferents, tot i que es necessita la col·laboració activa entre les tutories i l'equip de suport, així com un model d'escola que busqui la presència, la participació i el progrés de tot el seu alumnat.

Però per tal de poder perfeccionar els elements lingüístics sobre els quals es vol treballar, és necessari emmarcar aquesta proposta a un curs del cicle superior de Primària (4t, 5è i 6è), i més concretament, a l'antic tercer cicle de Primària, i per tant, els cursos de 5è i 6è. D'aquesta manera, aquesta proposta es pot incloure dins l'horari ordinari d'algun d'aquests cursos, o bé, es pot incloure dins alguna variant metodològica com els ambients, els tallers, els espais, entre d'altres; tot i que algunes de les característiques de la proposta que es descriuen a continuació podrien sofrir algun canvi.

Sabent això, ha de quedar molt clar que aquesta proposta no pot ser de caràcter inflexible. Evidentment, s'ha de considerar la capacitat, per part dels mestres, per adaptar una determinada proposta didàctica dintre d'un context en concret, com una fortalesa a destacar. D'aquesta manera, aquesta proposta didàctica, tot i tenir un context ideal en el qual es podria aplicar, pot ser modificada per tal d'adaptar-se de la millor manera possible a les necessitats dels infants.

Es pot descriure aquest context ideal com una classe de 24 alumnes d'un dels cursos del cicle superior de Primària. A més, és necessari que l'aula estigui distribuïda formant 6 grups cooperatius de 4 infants cada un. Algunes de les activitats que es descriuen a continuació es realitzaran en gran grup (els 24 infants), i d'altres en grups petits (els 6 grups cooperatius de 4

infants). És una seqüència didàctica que serà planificada, posada en pràctica i avaluada tant pel mestre tutor com pel mestre de suport.

## **5.2. Justificació**

Com ja s'ha mencionat a l'apartat anterior, l'objectiu central i més general d'aquesta proposta didàctica és el treball i la millora de diferents codis prelingüístics i paralingüístics. De tal manera que es tracta d'una activitat de llengua oral basada en la lectura en veu alta. Per tant, es tracta d'un objectiu força concret i allunyat de les activitats de llengua oral més comunes que es basen a fomentar la capacitat discursiva dels alumnes i la interacció natural característica del llenguatge oral.

Aquesta proposta intenta per una banda, deixar de banda la dicotomia i el treball aïllat entre llengua escrita i llengua oral; i per altra, fomentar l'ús d'aquesta darrera que històricament s'ha deixat de banda (Cantero, 1998; Cantero i Mendoza, 2003; Guerra et. al, 1993; Palou i Bosch, 2005; Romero i Domènech, 2010; Trigo, 1996). Aquesta proposta doncs, intenta realitzar un treball mixt entre la llengua oral i la llengua escrita fent ús d'un element poc habitual a les escoles com és el doblatge, que valgui la redundància, és una situació comunicativa híbrida entre el llenguatge escrit i el llenguatge oral, ja que s'ha d'interpretar i dramatitzar un text audiovisual escrit, dotant-lo d'elements i característiques pròpies de l'oralitat.

Sabent doncs, que es tracta d'una activitat de llengua oral, a l'hora de plantejar aquesta proposta s'ha intentat tenir molt presents els criteris que descriuen Del Ríó i Gràcia (2000) com essencials per tal de plantejar aquest tipus d'activitats, amb la fita de desenvolupar la competència comunicativa. És a dir, que es tracta d'una proposta que destaca per la participació activa de l'alumnat (criteri d'activitat), la interacció entre aquest (criteri d'interactivitat), l'ús de la llengua oral (criteri d'oralitat) i el fet que es pot incorporar en qualsevol programació d'aula (criteri de sistematització), a més, que té una utilitat pels infants (criteri de significació), ja que el resultat final es farà públic a les famílies.

Quant a la introducció de les TIC, s'intenta que es treballin de manera transversal per tal que sigui possible que els nens desenvolupin també la competència digital. El currículum d'Educació Primària (BOIB, 2013), a cada una de les àrees que el componen, també fa referència a la importància d'introduir les TIC de manera transversal per tal de desenvolupar aquesta competència. Però, quan s'analitzen els objectius curriculars, els continguts, els criteris d'avaluació i els estàndards d'aprenentatge avaluable del currículum, només s'observa un ús

de les TIC com a eina de recerca d'informació, o bé, com a suport alternatiu per a la lectura i l'escriptura.

D'aquesta manera, s'intenta donar-li a les TIC un ús força diferent. No es tracta d'introduir les TIC sense sentit o únicament perquè així ho explicita el currículum; en aquesta proposta s'intenta donar una base pedagògica ferma a l'ús que es farà de les TIC (Coll, 2004; Coll et al., 2008). Per tant serà essencial, com bé expliciten Coll et al. (2008), que el component pedagògic de l'activitat i el component tecnològic interactiu de tal manera que siguin imprescindibles l'un de l'altre. Però no només han d'interactuar aquests dos components; el contingut a tractar, en aquest cas el treball de diversos elements prelingüístics i paralingüístics, també hi ha d'interactuar de manera activa (Mishra i Kohler, 2006).

En aquesta proposta didàctica en concret, les TIC també actuen entre el docent, l'alumnat i el contingut com un instrument mediador de l'activitat, aportant un indispensable valor afegit a la proposta, la qual seria més que impensable sense l'ús d'aquestes eines (Coll, 2004; Coll et al., 2008). Per exemple, si en lloc de doblar les veus dels personatges en una determinada escena, es fes una dramatització a partir d'una imatge, i per tant l'activitat no tingués cap component tecnològic actiu; els objectius que es treballarien serien totalment diferents dels plantejats en aquesta proposta.

Tot i això, cal recordar que tot i aportant un autèntic valor afegit, no es deixa de fer un ús instrumental de les TIC en ser usades com a instruments i no com a elements configuradors d'entorns o espais potents d'aprenentatge. És a dir, que no se'n fa un ús constructiu, el qual seria l'ús més útil i genuí que es pot donar a aquests tipus d'eines. En fer, per tant, aquest ús instructiu, ja no s'assegura el compliment de totes les característiques que han de complir les activitats que fan ús de les TIC des d'un punt de vista semiòtic (Coll, 2004).

### **5.3. Objectius**

1. Participar i cooperar en situacions comunicatives diverses.
2. Elaborar produccions escrites reproduint els elements propis dels textos orals.
3. Traduir al català a partir de referents orals en castellà.
4. Llegir, en veu alta o silenciosament, les produccions escrites pròpies.
5. Dramatitzar (doblar) els textos audiovisuals creats, mitjançant elements prelingüístics i paralingüístics, fent ús de les tecnologies de la informació i la comunicació.
6. Aplicar valors democràtics propis de viure en societat en situacions diferents.
7. Aprendre a treballar en equip, respectant els altres.

## **5.4. Competències**

Aquesta proposta didàctica es fonamenta sobre el treball de les següents competències que es descriuen al currículum:

- Competència comunicativa.
- Competència digital.
- Competència social i cívica.
- Aprendre a aprendre.

## **5.5. Continguts curriculars**

Els següents continguts curriculars s'ha extret, en part, dels currículums de llengua castellana i literatura, del de llengua catalana i literatura, i del de valors socials i cívics (BOIB, 2013); encara que han sigut lleugerament modificats per tal d'adaptar-se correctament als objectius plantejats anteriorment.

1. Participació activa i cooperadora en situacions comunicatives de relació social especialment destinades a afavorir la convivència (debats, converses, expressions espontànies, discussions, votacions).
2. Comprensió, expressió i producció de textos orals, en diferents situacions i per a diferents finalitats: diàlegs, debats, dramatitzacions, etc., cuidant les característiques formals, estructurals i de contingut de les diferents tipologies de textos orals i aplicant les normes que regeixen l'intercanvi comunicatiu oral.
3. Audició i escolta activa de textos breus, senzills i que estimulin l'interès dels infants.
4. Producció de textos escrits identificant i valorant els elements bàsics dels textos orals i escrits, i els continguts transmesos (estructura, sentit global, intenció, etc.). Coherència i cohesió en els discursos escrits.
5. Traducció de textos del castellà al català.
6. Interiorització del text escrit com a font d'informació, d'aprenentatge, de diversió, de comunicació d'experiències i de regulació de la convivència.
7. Lectura de textos, en veu alta o silenciosament, presentats en qualsevol suport, mostrant interès i gust.
8. Dramatització i representació de textos senzills mostrant interès per participar en les dinàmiques de grup, adequant l'entonació, el ritme, la pronunciació i el volum a les característiques del text.



9. Utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació com a instrument per millorar la comunicació oral i accedir a informacions diverses.
10. Posada en pràctica de valors democràtics propis de la vida en societat.
11. Treball en equip i respecte cap als altres.

## **5.6. Desenvolupament de l'activitat**

### **5.6.1. Fase 1: Elecció de la pel·lícula**

La proposta didàctica, doncs, s'inicia amb la tria per part de tot el grup-classe de la pel·lícula que serà doblada. Aquesta activitat, per tant, es realitzarà en gran grup i comptarà amb la presència docent del mestre tutor i el mestre de suport.

Primerament, es realitzarà una explicació del projecte de doblatge, així com de l'elecció d'una de les pel·lícules proposades. Per tant, es realitzarà una votació, on cada infant tindrà un únic vot, per tal d'escollir una única pel·lícula, i es farà ús de la pissarra per tal de realitzar el recompte. Aquesta activitat pot durar entre 25 i 30 minuts d'una sessió d'una hora, la qual es pot completar amb activitats alienes al projecte.

La tria no pot ser de qualsevol pel·lícula. És molt important que les pel·lícules que se sotmeten a votació siguin de l'interès dels alumnes a més de ser adequades per la seva edat. Tot i que no és imprescindible, pot ser interessant que els alumnes ja coneguin o ja hagin vist la pel·lícula amb anterioritat a classe. El que sí que serà imprescindible és que les pel·lícules ofertes comptin amb diverses escenes on apareguin el mateix nombre de personatges que membres té el grup, per tant, quatre.

Es poden doblar qualsevol mena de pel·lícules, tot i que segons Ávila (2005) és més fàcil quadrar la veu amb els moviments bucals dels personatges quan es doblen pel·lícules d'animació, ja que tenen uns moviments facials i bucals molt més amplis i flexibles. De totes maneres, les pel·lícules d'acció real també es poden doblar sense cap problema, encara que els moviments facials i bucals són molt més específics i concrets.

### **5.6.2. Fase 2: Tria d'escena**

Tot i que, per aquesta fase tot el gran grup treballarà alhora, es treballarà més concretament amb petit grup. En aquest cas, només hi serà el mestre tutor, ja que es tracta d'una fase de la proposta que no necessita tant personal docent.

Un cop s'ha escollit la pel·lícula que serà doblada, és tasca del mestre escollir una part d'aquesta on apareguin diverses escenes amb els personatges necessaris i que l'argument de la pel·lícula

no quedi compromès. Aleshores es visualitzarà aquest fragment d'uns 20 minuts de la pel·lícula a la classe, i els infants en grup petit hauran d'escollir una de les escenes que surten al fragment. A més, hauran d'apuntar, a la part 1 de la "fitxa de doblatge" adjuntada a l'annex 2, quins personatges apareixen i la durada de l'escena (amb el minut d'inici i el minut de final), la qual aproximadament ha de durar en tres 3 i 5 minuts.

Un cop s'hagi acabat tant la visualització del fragment com l'elecció de l'escena, serà el moment de decidir quin membre del grup doblarà a cada personatge en concret. Aquesta tria també quedarà reflectida a la part 1 de la "fitxa de doblatge". Tot aquest procés pot durar entre 30 i 35 minuts, que sumats als 20 minuts de visualització del fragment de la pel·lícula conformen una sessió d'una hora al complet.

### **5.6.3. Fase 3: Escriptura del text audiovisual**

A continuació, l'equip docent ha de tallar totes i cada una de les escenes de la pel·lícula que s'han escollit i presentar-les als infants mitjançant una tauleta tàctil o un ordinador portàtil. Aquesta fase també comptarà amb la presència de mestre tutor i el mestre de suport. Llavors, els infants han de visualitzar l'escena en concret que havien escollit i extreure'n els diàlegs, per poder reescriure el text audiovisual a la part 2 de la "fitxa de doblatge", adjuntada a l'annex 2.

És possible que la pel·lícula sobre la qual es treballa estigui doblada al castellà, ja que la distribució del doblatge en llengües peninsulars diferents del castellà, com és el cas del català, és força limitat. D'aquesta manera, els infants hauran de traduir el text audiovisual al català fent els canvis necessaris sobre els elements lingüístics pertinents, mantenint sempre l'estructura lingüística i l'essència del text audiovisual original.

S'ha de tenir en compte que és una activitat que es pot agilitzar molt si es realitza un bon treball en equip, ja que uns membres del grup poden escoltar els diàlegs dels personatges i traduir-los en veu altra, mentre els altres membres del grup els escriuen a la part 2 de la "fitxa de doblatge". Però si els grups no es coordinen correctament, pot passar tot el contrari, i allargar-se més del compte. Sabent això, la tasca del mestre no serà altra que guiar i dinamitzar els grups per tal que funcionin de la millor manera possible.

Tot aquest procés d'escriptura del text audiovisual, doncs, pot tenir una durada d'entre 40 i 45 minuts, de tal manera que queda temps per realitzar una de les repeticions de la fase següent dintre d'una mateixa sessió d'una hora.

#### **5.6.4. Fase 4: Preparació de l'escena**

Durant aquesta fase, els infants tindran temps per preparar l'actuació i la dramatització del text audiovisual escollit per tal que el dominin i el coneguin a la perfecció, i així, la fase següent sigui més senzilla. Per fer-ho, cada grup disposarà, altre cop, de la "fitxa de doblatge" realitzada durant les fases anteriors, per tal de tenir un referent escrit del text que s'ha de dramatitzar. Per guiar aquesta fase de la proposta didàctica bastarà amb la presència del mestre tutor.

Aquesta fase del procés es pot complementar amb la fase anterior per tal de formar una sessió d'una hora, però també es pot repetir diverses vegades abans de la fase 5, per tal que aquesta es pugui desenvolupar més fàcilment. La fase 4, per tant, es pot realitzar en uns 10 o 15 minuts, de tal manera que, a part de completar la sessió de la Fase 3, també es pot dur a terme repetides vegades en una mateixa sessió o complementar-ne d'altres.

#### **5.6.5. Fase 5: Acte de doblatge**

Aquesta serà l'única fase de la proposta que es realitzarà a un espai diferent de l'aula ordinària. En aquest cas, es necessita una aula silenciosa, sense reverberació i en general, amb bona acústica. Les antigues aules, on es realitzaven els suports no inclusius i fora de l'aula, els suports per tant, basats en la integració educativa; són espais més que adients per dur a terme la següent fase del projecte. Aquest tipus d'aula, en un model de suport inclusiu tenen una funció molt diferent de la descrita anteriorment, ja que s'usen majoritàriament per realitzar reunions diverses, emmagatzemar diferents materials de suport o per acollir algun ambient, taller o espai, així com activitats diverses com la que es descriu a continuació.

Aquesta sessió es realitzarà durant diversos dies, una sessió d'una hora per a cada grup petit, de tal manera que de grup en grup, tots puguin doblar la seva escena. D'aquesta manera, quan un grup es disposa a realitzar aquesta fase de la proposta didàctica amb el mestre de suport com a referència de l'equip docent, la resta del gran grup es quedarà a la seva aula amb el mestre tutor, realitzant alguna activitat que es pugui continuar en una altra sessió quan un altre grup es disposi a realitzar aquesta fase de la proposta.

És essencial que, abans de realitzar aquesta sessió, l'equip docent prepari les escenes que s'han de doblar de tal manera que s'eliminïn les veus del doblatge en castellà. Per fer-ho, a continuació s'exposen dues possibles opcions:

- Opció 1: és la més senzilla i ràpida. Consisteix a eliminar totalment la pista d'àudio i només conservar la imatge. Es pot eliminar fent ús de qualsevol programa d'edició d'àudio, per molt bàsic que sigui; o bé, com descriu Bustos (2003), es pot simplement,

silenciar l'ordinador mentre els alumnes gravin les noves veus de l'escena. Té el desavantatge que a part de les veus dels personatges també es perden tots els sons de fons i la banda sonora original (B.S.O.).

- Opció 2: Consisteix a eliminar únicament les veus dels actors de doblatge castellans de la pista d'àudio, conservant així tota la resta de sons i la B.S.O. Té el desavantatge que s'ha d'usar un programari específic (possiblement Adobe Audition, el qual s'ha de pagar) i requereix uns coneixements previs de l'eina una mica elevats, tot i que el resultat final és de molta més qualitat.

Per realitzar l'activitat, els 4 alumnes es col·locaran a prop del micròfon amb vista a la pantalla digital on es projectarà l'escena sense so. El mestre de suport estarà amb l'ordinador, que estarà connectat tant a la pissarra digital com al micròfon, preparat per enregistrar les veus dels alumnes.

És important que els alumnes hagin treballat el text que han de doblar anteriorment i el dominin, a més d'haver-lo assajat, ja que agilitzarà molt el procés i el desenvolupament d'aquesta fase. D'aquesta manera, els alumnes seguint un escrupolós ordre, doblaran cada una de les seves frases de l'escena. Serà imprescindible la tasca del mestre a l'hora d'enregistrar les veus i comprovar que les pistes d'àudio noves quadren amb el moviment bucal dels personatges. Els mateixos alumnes seran testimonis en tots moments d'aquest procés i les seves aportacions s'hauran de tenir molt en compte a l'hora de millorar el resultat final.

Un cop s'hagi acabat aquesta fase, serà tasca de l'equip docent realitzar el muntatge per tal que cada pista d'àudio encaixi amb la respectiva pista de vídeo, de tal manera que quedin tantes escenes doblades com grups cooperatius hi ha. Seguidament, es presentarà aquest producte final als infants per tal que es pugui realitzar un procés d'autoavaluació i coavaluació del projecte de doblatge; aquesta part de la proposta didàctica podria suposar la "Fase 6" de la proposta, tot i que està molt lligada a la fase anterior.

#### **5.6.6. Fase Extra: Cinefòrum amb les famílies**

Per tal de dotar la proposta de significació i funcionalitat de cara als infants, es convocarà les famílies per tal d'organitzar una visualització conjunta de les escenes doblades. Aquest acte es pot titular com a Cinefòrum de la pel·lícula que s'ha doblat. D'aquesta manera, les famílies també poden ser coneixedores de l'aprenentatge i el producte final dels infants; fet que afavoreix i potencia el vincle entre les famílies i la mateixa escola.

## **5.7. Avaluació**

L'avaluació d'aquesta proposta didàctica pretén tenir en compte tot el procés realitzat, a més del producte final que es tracta d'una escena d'una pel·lícula doblada amb les veus dels infants. Aquest procés d'avaluació implica tant el mestre tutor com el mestre de suport, tot i que també hi participen les famílies i el mateix alumnat, ja que s'han d'implicar en aquest procés fent ús, de manera autònoma, d'una eina d'autoavaluació i una de coavaluació del funcionament del grup, les quals s'adjunten als annexos. Sabent això, pràcticament cada fase de la proposta didàctica disposa d'una eina d'avaluació.

Aquest procés, també pretén aportar una informació essencial a la persona que apliqui la proposta didàctica sobre possibles canvis o aspectes a millorar que aquesta pugui necessitar. De tal manera que cada cop que aquesta sigui aplicada tingui l'opció, també, de ser millorada.

### **5.7.1. Fase 1**

Més enllà d'escollir una pel·lícula que sigui de l'interès de la majoria dels infants, l'objectiu principal d'aquesta activitat és que tot l'alumnat sigui partícip d'un procés democràtic a l'hora d'escollir la pel·lícula. I avaluar, a través de l'observació directa o a través d'una llista de control, qui participa o no de la votació no té cap sentit, ja que el dret a vot, valgui la redundància, no és més que un dret i no pas un deure; de tal manera que si es desitja transmetre els vertaders principis democràtics, s'ha de fer entendre els infants que és igual de respectable i legítim el fet de votar, com el fet de no fer-ho.

### **5.7.2. Fase 2**

Aquesta fase de la proposta didàctica, simplement, serà avaluada fent ús de la mateixa fitxa ("fitxa de doblatge" part 1) que ha servit per guiar l'activitat de cada un dels grups.

### **5.7.3. Fase 3**

Aquesta fase serà avaluada per part del mestre tutor i el mestre de suport de manera conjunta, fent ús de la mateixa fitxa ("fitxa de doblatge" part 2) que s'ha usat per realitzar la mateixa fase. En aquest cas però, és essencial que es revisin les escenes escollides per cada grup i que es comprovi que s'ha traduït i escrit el text audiovisual correctament o que s'han buscat recursos lingüístics diversos per tal que l'escena conservi el sentit i la coherència. En cas de no ser així, és necessari aportar les correccions oportunes, les quals es podran incloure i interioritzar a la següent fase.

#### **5.7.4. Fase 4**

Aquesta fase no compta amb una avaluació explícita, ja que la importància recau en el fet que el mestre pugui aconsellar, ajudar o corregir els infants mentre assagen l'escena del seu grup. A més, cal destacar que es tracta d'una fase que es pot repetir en diverses ocasions i que la seva durada pot variar en funció del nombre d'assajos que es pretenen realitzar abans de la fase final de la proposta didàctica.

#### **5.7.5. Fase 5**

Durant aquesta fase, el mestre de suport estarà molt enfeinat dinamitzant el procés de doblatge però, en formar part de la mateixa activitat i estar en un espai tan reduït, serà coneixedor del funcionament exacte del grup i dels problemes sorgits fent ús de l'observació directa o la conversa amb els infants. Per aquest motiu, l'avaluació d'aquesta fase coincideix amb l'avaluació que fan tant els alumnes com els mestres del producte final i del procés general que s'ha realitzat durant totes i cada una de les fases.

Aquest procés d'avaluació, doncs, es durà a terme un cop estigui finalitzat el muntatge de l'àudio sobre el vídeo i, el producte final (la pel·lícula doblada amb les veus dels infants) estigui acabat; i es realitzarà a partir de les eines d'avaluació adjuntades als annexos.

#### **5.7.6. Fase Extra**

En aquesta fase extra també es repartirà un qüestionari d'avaluació que també s'adjunta als annexos. Aquest està adreçat a les famílies que acudeixin al Cinefòrum, a fi que es pugui recopilar una altra visió del producte final, que es podrà contrastar amb la informació procedent dels infants i de l'equip docent, la qual s'haurà recollit durant l'avaluació de les fases anteriors.

Aquesta recollida i contrast a tres bandes de la informació (alumnat, famílies i equip docent) té com a objectiu principal la millora continua de la mateixa proposta didàctica, la qual s'ha d'anar modificant i incorporant nous aspectes de tal manera que es perfeccioni cada cop que es posa en pràctica.

## **6. Conclusions**

Realitzant aquest treball he pogut constatar que l'ús del doblatge cinematogràfic dins l'aula de Primària és un tema que ha estat escassament tractat en les diverses publicacions acadèmiques de la comunitat científica, quan és un tema amb molt potencial i, per tant, es necessita que es continuï treballant i fent recerca en aquest àmbit.

Les publicacions acadèmiques que he emprat, majoritàriament, parlaven de les potencialitats que té la incorporació del doblatge cinematogràfic als estudis superiors o als estudis d'una segona llengua, de tal manera que he dissenyat una proposta didàctica que incorpora tots aquests elements que es poden transferir a les aules del cicle superior de Primària, per tal de desenvolupar quelcom innovador i motivador en relació al treball a l'aula de la llengua oral fent un ús de les TIC amb una base pedagògica ferma.

I després d'efectuar tot el procés que suposa aquesta experiència, puc afirmar, i coincideixo amb diverses evidències científiques, que la incorporació del doblatge a les aules suposa una gran oportunitat per treballar diversos aspectes de la competència comunicativa amb l'afegit que es tracta d'un element didàctic innovador que desperta la curiositat, l'interès i la motivació dels infants (Bustos, 2003; Chiu, 2012; Danan, 2010; Lian, 2018). A més, que queda patent que moltes de les consideracions que aquests autors fan sobre la introducció del doblatge com una eina educativa a les aules de l'educació superior o d'una segona llengua, també es poden aplicar satisfactòriament a les aules de Primària.

D'aquesta manera, aquest treball m'ha deixat amb les ganes de continuar treballant-hi i dedicant-li moltes més hores de feina, ja que, com he esmentat abans, es tracta una qüestió que pot donar molt més de si mateixa. Així, si en un futur tinc l'oportunitat de realitzar un treball similar, com podria ser un Treball de Final de Màster, m'agradaria poder seguir amb aquesta temàtica que tant m'interessa i em motiva. Però, sobretot, en el futur, m'agradaria poder portar la proposta didàctica a la pràctica, per tal de comprovar de primera mà els resultats obtinguts i poder realitzar un buidatge d'aquesta informació, i així, poder aportar canvis i modificacions amb l'objectiu de millorar la proposta.

Sabent això, si hagués pogut canviar algun aspecte del procés i del treball realitzat seria el fet de no poder-lo aplicar al centre on he realitzat les pràctiques de menció. Això, no ha sigut possible a causa de la situació del mateix centre educatiu, la qual s'ha convertit en una de les limitacions principals que m'han sorgit durant el procés, juntament amb la manca de documentació acadèmica sobre aquest àmbit, que ja s'ha comentat anteriorment.

I seguint amb les limitacions, també cal destacar l'excessiva càrrega de feina que suposa el segon semestre del quart curs del grau en comparació als altres cursos d'aquest, de tal manera que moltes vegades no he pogut dedicar al treball tot el temps que hagués volgut.

També és important destacar com una limitació, el fet que el Treball de Final de Grau és el primer treball acadèmic d'aquest estil i d'aquesta magnitud i dimensió que he fet mai. Tot i

això, estic més que satisfet amb el procés realitzat i amb el resultat final del treball, ja que m'ha permès realitzar tot un seguit d'aprenentatges.

Entre d'altres, durant el desenvolupament del treball, he après a realitzar una recerca bibliogràfica extensa, profunda i exhaustiva per tal de fonamentar fermament una determinada qüestió, en aquest cas, la incorporació del doblatge cinematogràfic com una activitat de llengua oral. També he après a aplicar i transferir tots aquests coneixements a l'hora de dissenyar una proposta didàctica motivadora.

A més, he pogut comprovar, demostrar i posar en pràctica coneixements i estratègies que he après durant tot el Grau d'Educació Primària, fet que m'ha fet sentir força satisfet amb el procés i el canvi personal que he realitzat durant el desenvolupament del mateix grau.

## 7. Referències Bibliogràfiques

- Adell, J. i Area, M. (2015). ¿Qué pasa con la escuela TIC? *Cuadernos de pedagogía*, (462), 10-25
- Agost, R. (1997). La traducció per al doblatge: a la recerca de l'equilibri entre oralitat i escriptura. *Quaderns de filologia. Estudis lingüístics*, (2), 109-124
- Agost, R. i Chaume, F. (1996). L'ensenyament de la traducció audiovisual. A A. Hurtado (Ed.), *La enseñanza de la traducción*. (pp. 207-212). Castelló, Espanya: Universitat Jaume I
- Alonso-Cortés, M. D., Llamazares, T. i Bigas, M. (2012). Formas de interacción en el aprendizaje inicial de la lengua escrita y su relación con los conocimientos previos de los niños. *Cultura y Educación*, 24(4), 449-460
- Ávila, A. (1997a). *Historia del doblaje cinematográfico*. Barcelona, Espanya: CIMS
- Ávila, A. (1997b). *La censura del doblaje cinematográfico en España*. Barcelona, Espanya: CIMS
- Ávila, A. (2005). *El doblaje*. Madrid, Espanya: Cátedra
- Aguilar, E. (2007). Enseñando lengua oral en la adolescencia. *Educació i cultura*, (19), 69-89
- Bartolomé, A.-R., Castañeda, L. J. i Adell, J. (2018). Personalisation in educational technology: the absence of underlying pedagogies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, (15), 109-126
- Bigas, M. (2001). *El llenguatge oral i el llenguatge escrit. Curs d'actualització de l'ensenyament/aprenentatge de la lectura i l'escriptura*. Barcelona, Espanya: Departament d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.
- Burston, J. (2005). Video Dubbing Projects in the Foreign Language Curriculum. *CALICO Journal*, 23(1), 79-92
- Bustos, J. (2003). Cómo doblar una escena de película. *Cuadernos de pedagogía*, (328), 34-36



- Cantero, F. J. (1998). Conceptos clave en la lengua oral. A A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en la lengua y la literatura*. (pp. 141-153). Barcelona, Espanya: Horsori
- Cantero, F. J. (2004). Comunicació i veu. *Articles*, (32), 8-24
- Cantero, F. J. (2009). Complejidad u competencia comunicativa. *Horizontes de Lingüística Aplicada*, 7(1), 71-87
- Cantero, F. J. i Mendoza, A. (2003). Conceptos básicos en didáctica de la lengua y la literatura. A A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, capítol 2. Madrid, Espanya: Printince Holl
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona, Espanya: Anagrama
- Cassany, D., Luna, M. i Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, Espanya: Graó
- Cerezo, B., Chaume, F., Garnell, J., Martí, J. L., Martínez, J. J., Marzà, A. i Torralba, G. (2016). *La traducción para el doblaje en España: Mapa de convenciones*. Castelló, Espanya: Universitat Jaume I
- Chaume, F. (2004). *Cine y traducción*. Madrid, Espanya: Cátedra
- Chaume, F. (2006). "Dubbing". A K. Brown (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics 4*. (pp. 6-9). Oxford, England: Elsevier
- Chaume, F. (2007). Dubbing practices in Europe: localisation beats globalisation. *Linguistica Antverpiensia*, (6), 203-218
- Chiu, Y. (2012). Can film dubbing projects facilitate EFL learners' acquisition of English pronunciation? *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 24-27
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Sinética*, 25, 1-24
- Coll, C., Mauri, T. i Onrubia, J. (2008). El análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC: una perspectiva constructivista. A E. Baraberà, T. Mauri y J. Onrubia (Eds.), *La calidad educativa de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*. (pp. 47-62). Barcelona, Espanya: Graó
- Danan, M. (1991). Dubbing as an expression of nationalism. *Meta*, 36(4), 606-614
- Danan, M. (2010). Dubbing projects for the language learner: a framework for integrating audiovisual translation into task-based instrucció. *Computer Assisted Language Learning*, 23(5), 441-456
- Delgado, M. (2016). *La escritura de diálogos para doblaje en clase de inglés como lengua extranjera: implicaciones y actividades para la adquisición de vocabulario en el aula de educación primaria* (Treball de Final de Màster). Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, Espanya
- Del Río, M. J. i Gràcia, M. (2000). *Psicopedagogía de la lengua oral*. Barcelona, Espanya: UOC
- Del Río, R. (2001). Problemática del subtítulado y el doblaje en la traducción cinematográfica. A I. Pascua (coord.), *La traducción: estrategias profesionales*. (pp. 219-228). Las Palmas, Espanya: Universidad de las Palmas
- Díaz-Cintas, J. (2003). *Teoría y práctica de la subtitulación*. Barcelona, Espanya: Ariel

- Duro, M. (2001). *La traducción para el doblaje y la subtitulación*. Madrid, España: Cátedra
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI
- Gómez, I. i Vieiro, P. (2000). La competencia comunicativa en escolares de educación primaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 11(19), 21-33
- González, J. C. (2008). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 5(2), 20-27
- Guerra, O., Perera, A. i Ruiz, I. (1993). La enseñanza del lenguaje oral en la educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (18), 59-66
- Gutiérrez, A. (2007). Integración curricular de las TIC y educación para los medios en la sociedad del conocimiento. *Revista iberoamericana de educación*, (45), 141-156
- Izard, N. (2001). Doblaje y subtitulación: una aproximación histórica. A M. Duro (coord.), *La traducción para el doblaje y la subtitulación*. (pp. 189-208). Madrid, España: Cátedra
- Jiménez, J. (2001). La radio a la escuela. *Contextos educativos*, (4), 294-313
- Jüngst, H. (2013). The potential of integrating dubbing activities in the translation classroom. *Trans: Revista de traductología*, (17), 103-114
- Kozma, R. B. (2012). *Les TIC i la transformació de l'educació en l'economia del coneixement*. Barcelona, España: Fundació Jaume Bofill
- Larequí, E. (2010). Cómo integrar las TIC en las áreas de lengua. *Cuadernos de pedagogía*, (401), 72-74
- Lian, M. (2018). La situación de E/LE en las universidades chinas y la aplicación de doblaje en la enseñanza para cursos superiores. *Foro de profesores de E/LE*, (14), 143-151
- Luque, F. J. (2016). Las TIC en educación: caminando hacia las TAC. *3C TIC: Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 5(4), 55-62
- Martín, V. (2009). Las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria. A V. Martín (coord.), *Las TIC y el desarrollo de las competencias básicas. Una propuesta para Educación Primaria*. (pp. 55-74). Sevilla, España: MAD
- Martínez, M. (2016). Propuesta didáctica para el uso de la lengua oral en el aula de lengua castellana y literatura. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23, 171-187
- Ministerio de educación. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (Boletín Oficial del Estado, número 295, de 10 de diciembre de 2013) (2013). Recuperat de <https://doi.org/BOE-A-2012-5403>
- Mishra, P. i Kohler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: a few framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054
- Navarrete, M. (2013). El doblaje como herramienta de aprendizaje en el aula de español u desde el entorno Clipflair. *Marco ELE*, (16), 75-87

- Palou, J. i Bosch, C. (2005). *La llengua oral a l'escola. 10 experiències didàctiques*. Barcelona, Espanya. Graó
- Pérez, I. (2010). Webquests y webtasks en el aprendizaje de una segunda lengua. *Cuadernos de pedagogía*, (401), 57-59
- Posada, F. (2010). Hacia un aprendizaje constructivo de la mano de las TIC. *Cuadernos de pedagogía*, (401), 68-70
- Ortega, C. (2016). *El doblaje en el aula: un proyecto didáctico multidisciplinar* (Treball de Final de Grau). Universidad Internacional de la Rioja, La Rioja, Espanya
- Ramírez, A. (2009). La inclusión de las competencias básicas en la programación didáctica. A V. Martín (coord.), *Las TIC y el desarrollo de las competencias básicas. Una propuesta para Educación Primaria*. (pp. 15-37). Sevilla, Espanya: MAD
- Romero, A. i Domènech, L. (2010). Internet y la práctica discursiva oral en el aula. *Cuadernos de pedagogía*, (401), 51-53
- Sánchez-Requena, A. (2016). Audiovisual Translation in Teaching Foreign Languages: Contributions of dubbing to develop fluency and pronunciation in spontaneous conversations. *Porta Linguarum*, (26), 9-21
- Solano, A. (2010). Leer en abierto. Tecnologías de la educación lectora y literaria en el aula. *Cuadernos de pedagogía*, (401), 54-56
- Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona, Espanya: Octaedro
- Teberosky, A. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Barcelona, Espanya: Vicens Vives
- Teberosky, A. i Solé, I. (1999). *Psicopedagogia de la lectura i l'escriptura*. Barcelona, Espanya: UOC
- Toda, F. (2005). Subtitulado y doblaje: traducción especial(izada). *Quaderns. Revista de traducció*, (12), 119-132
- Trigo, J. M. (1996). La lengua oral en la educación Primaria. *Lenguaje y textos*, (9), 45-62
- Zabalbeascoa, P. (2005). La dimensión tecnológica de la traducción para el doblaje. A A. Álvarez i J. Yuste (coords.), *Estudios sobre traducción: teoría, didáctica, profesión*. (pp. 197-212). Vigo, Espanya: Universidad de Vigo

## 8. Annexos

### 8.1. Annex 1: Taula-resum proposta didàctica

Fase	Temporització	Organització d'aula i personal docent	Objectius	Continguts	Competències	Material	Espai	Avaluació
<b>Fase 1: Elecció de la pel·lícula</b>	25-30 min.	Gran Grup Mestre tutor i mestre de suport	Objectius 1, 6 i 7	Continguts 1, 10 i 11	Competència comunicativa Competència social i cívica	Pissarra convencional	Aula ordinària	-
<b>Fase 2: Tria d'escena</b>	1h.	Petit Grup Mestre tutor	Objectius 1, 6 i 7	Continguts 1, 2, 3, 10 i 11	Competència comunicativa Competència social i cívica	Pel·lícula escollida Part 1 de la "Fitxa de doblatge"	Aula ordinària	Part 1 de la "Fitxa de doblatge"
<b>Fase 3: Escriptura del text audiovisual</b>	40-45 min.	Petit Grup Mestre tutor i mestre de suport	Objectius 2, 3 i 7	Continguts 4, 5 i 11	Competència comunicativa	Tauleta tàctil o ordinador portàtil Part 2 de la "fitxa de doblatge"	Aula ordinària	Part 2 de la "fitxa de doblatge"
<b>Fase 4: Preparació de l'escena</b>	10-15 min.	Petit Grup Mestre tutor	Objectius 4, 5 i 7	Continguts 2, 6, 7, 8 i 11	Competència comunicativa	"Fitxa de doblatge"	Aula ordinària	-
<b>Fase 5: Acte de doblatge</b>	1h.	Petit Grup Mestre de suport	Objectius 4, 5 i 7	Continguts 2, 6, 7, 8, 9 i 11	Competència comunicativa Competència digital Aprendre a aprendre	"Fitxa de doblatge" Pissarra digital Ordinador (amb programari específic) Micròfon	Espai de gravació	Questionari de coavaluació Questionari d'autoavaluació

8.2. Annex 2: “Fitxa de doblatge” (part 1 i 2)

**FITXA DE DOBLATGE**

**PART 1**

Data: \_\_\_\_\_

Membres del grup: \_\_\_\_\_

Pel·lícula escollida: \_\_\_\_\_

L'escena escollida va del minut \_\_\_\_\_ al minut \_\_\_\_\_

Quins personatges apareixen?

Quin membre del grup els dobla?

1. \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**PART 2**

Data: \_\_\_\_\_

Escriu el diàleg en català que tenen els personatges durant l'escena escollida, indicant quin personatge parla en cada moment. (continueu darrere si us falta espai)

### 8.3. Annex 3: Qüestionari de coavaluació i de l'equip docent

Individualment, posa al grup la nota que creguis corresponent per a cada ítem.				
Ítems	S'ha de millorar (0-4)	Millorable (5-6)	Satisfactori (7-8)	Excel·lent (9-10)
S'ha participat de manera activa durant el procés, tenint en compte tots els membres del grup.				
S'han respectat els processos democràtics que s'han realitzat (eleccions, votacions,...).				
S'ha estat capaç de traduir i escriure els diàlegs dels personatges correctament, aportant modificacions quan ha estat necessari.				
S'ha treballat en equip per tal de superar junts situacions diverses i aprendre d'elles.				
S'han dramatitzat (doblat) els diàlegs dels personatges satisfactòriament.				
Grau de satisfacció amb el producte final.				

#### 8.4. Annex 4: Qüestionari d'autoavaluació

Individualment, posa't la nota que creguis corresponent per a cada ítem.				
Ítems	S'ha de millorar (0-4)	Millorable (5-6)	Satisfactori (7-8)	Excel·lent (9-10)
He participat de manera activa durant el procés, tenint en compte tots els membres del grup.				
He respectat els processos democràtics que s'han realitzat (eleccions, votacions,...).				
He estat capaç de traduir i escriure els diàlegs dels personatges correctament, aportant modificacions quan ha estat necessari.				
He treballat en equip per tal de superar juntament amb el meu grup situacions diverses i aprendre d'elles.				
He dramatitzat (doblat) el diàleg del meu personatge satisfactòriament.				
Grau de satisfacció amb el producte final.				

### 8.5. Annex 5: Qüestionari per les famílies

Després de visualitzar les diverses escenes, posa la nota que creguis corresponent per a cada ítem.				
Ítems	S'ha de millorar (0-4)	Millorable (5-6)	Satisfactori (7-8)	Excel·lent (9-10)
S'observa que tot el grup ha participat del procés.				
S'han dramatitzat (doblat) els diàlegs dels personatges satisfactòriament.				
Sobre el muntatge. El moviment bucal dels personatges correspon amb les veus.				
Sobre el muntatge. La pista d'àudio és de qualitat.				
Grau de satisfacció amb el producte final.				