

## Atzerriko hizkuntzak irakastea ikus-entzunezkoen itzulpengintzako baliabideak erabilia: irakasleen hainbat ikuspegi<sup>1</sup>

**Rosa Alonso-  
Pérez**

**Alicia Sánchez-  
Requena**

[Sheffield Hallam University](http://www.sheffieldhallam.ac.uk)

[rosa.alonso-perez@shu.ac.uk](mailto:rosa.alonso-perez@shu.ac.uk)  
[@RosaAlonsoP](https://twitter.com/RosaAlonsoP)

[aliciasanchezrequena@gmail.com](mailto:aliciasanchezrequena@gmail.com)

Joan den hamarkadan ikus-entzunezkoen itzulpengintzaren (IEI) industrian erabili ohi ziren teknikak atzerriko hizkuntzen (AH) irakaskuntzan erabiltzen hasi ziren, emaitza onekin. Irakasleek zein ikertzaileek zenbait IEI tipologiari buruzko datu baliagarriak eskaini dituzte (esaterako, azpitoluak jartzea, bikoizketa, audio-deskribapena) ikaskuntzaren arlo jakin batzuk hobetzeko: hitz berrien ikaskuntza, ahozkoaren ulermena, ahoskera, beste kultura batzuei buruzko kontzientzia sortzea, eta abar (Ibáñez eta Vermeulen, 2014; Baños eta Sokoli, 2015). Azterlan honen helburua, arlo honetan identifikaturiko bi eremu garrantzitsuri buruzko informazioa ematea da: (1) azken urteetan ikasgelan IEI teknikak erabili dituzten irakasleen zuzeneko esperientzia, eta (2) etorkizunean AH eta IEI uztaizteari buruz duten ikuspegiak. Guztira, Europako, AEBetako eta Asiako honako atzerri-hizkuntza hauetako 56 irakaslek parte hartu dute azterlanean: frantsesa, ingelesa, alemana, italiara, gaztelania, txinera, errusiera, japoniera eta katalana. Lortutako emaitzak hainbat hizkuntzari zaizkio aplikagarri, eta erabilgarriak dira ikasgelan IEI erabiltzeko interesa duten profesionalentzat edo gehiago ikertu nahi dutenentzat.

### **Gako-hitzak**

*atzerriko hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza, ikus-entzunezkoen itzulpengintza, IEI*

### **1. SARRERA**

Informazioaren eta komunikazioaren teknologien (IKT) sarrera dela eta, irakaskuntza-baliabideetarako sarbidea azkar areagotu da atzerriko hizkuntzen (AH) ikasgeletan. Ordenagailuek, arbel interaktiboek, tabletek eta telefono mugikorrek irakasteko metodo tradizionalerako alternatiba berriak sortu dituzte (British Council, 2013). Bereziki, ikastetxeetan Internet eta WiFi sartu zirenetik, eskuragarri dagoen material digitalen kopurua gero eta handiagoa da. Irakasleek hainbat motatako ikus-entzunezko

<sup>1</sup> Jatorrizko artikulua: Alonso-Pérez, R.; eta Sánchez-Requena, A. (2018). Teaching Foreign Languages Through Audiovisual Translation Resources: Teacher's Perspectives. *Applied Language Learning* 28 (2), 1-24.

Beraien baimenez egokitua, itzulia eta argitaratua.

(IE) materiala erabiltzen dute, ez bakarrik irakaskuntzarako diseinaturikoa, esaterako, hizkuntzak ikasteko plataformak eta mugikorrerako aplikazioak (Chapelle eta Jamieson, 2008); horrez gain, publiko orokorrarentzako sortuak ere baliatzen dituzte, adibidez, telesailak, filmak, baita sare sozialak ere, Facebook eta Twitter barne (Blake, 2013). Berez, aurrerabide teknologikoen ordenagailurako doako programen eskuragarritasuna areagotu dute, eta programa horiek (esaterako, YouTube eta Movie Maker) bideo klipak manipulatu eta eszenak mozteko, eta azpigituluak eta gaineko ahotsa eransteko aukera ematen dute (Martínez Sierra, 2014).

Aurrekoari dagokionez, AH eskolan berez IE testuak itzultzeko erabiltzen diren teknikak baliatzeak emaitza onak ekar ditzakeela ikusi da (Talaván, 2013; Incalcaterra McLoughlin eta Lertola, 2014; Baños eta Sokoli, 2015). AH gelan teknika horiek erabiltzeak (adibidez, azpigituluak, bikoizketa eta gaineko ahotsa edo *voice-over*) ez du nahitaez eskatzen arau profesionalak hitzez hitz ezagutzea. Helburua beste bat da: produktua beste hizkuntza bat hitz egiten duen publiko bati egokitu edo eskuragarritasunarekin loturiko mugen zerrenda bat eman ordez, asmoa ikasleei prestakuntza praktikoa eskaintzea da, bideo-sekuentzia batentzat azpidatziak sortuta edo beren ahotsa erantsita hala, AHko trebeziak hobetzeko.

Irakaskuntza-baliabide horien eragina aztertzea da artikulu honen xedea, betiere irakaslearen ikuspegitik, baita atzerriko hizkuntzen irakaskuntzan ikus-entzunezko itzulpengintzako teknikak erabiltzearen etorkizunari buruzko iritziak arakatzea ere. Horretarako, 15 herrialdeko eta hainbat maila eta erakundeko 56 irakasle parte hartu dute. Guztira, atzerriko bederatzizko hizkuntzako irakasleak daude, bereziki ingelesekoak eta gaztelaniakoak.

## 2. BIBLIOGRAFIAREN AZTERKETA

### 2.1. IEI: DEFINIZIOA ETA HIZKUNTZA-KONBINAZIOAK

Itzulpengintza honela definitu izan dute: [...] testu baten esanahia beste hizkuntza batean ematea testuen egileek egin nahi zuten moduan (Newmark, 1988, 5. or.). Itzulpengintza lehenengo idazkiak bezain zaharra bada ere, *itzulpen-ikasketak* terminoa 1970eko hamarkadan erabili zen lehenengoz (Holmes, 1972). Itzulpen-ikasketak diziplina gisa sortu zirenetik, hainbat sailkapen egin dira, itzulitako testuaren izaeraren arabera; hala nola legezkoa, merkataritzakoa, literaturakoa, medikuntzakoa, teknikoa eta ekonomikoa. Artikulu honetan, ikus-entzunezkoen itzulpengintzan (IEI) jarri dugu arreta, onartuta horren barruan biltzen direla edozer multimedia-produkturen produkzio eta postproduktzorako eginiko itzulpen eta transferentzia linguistiko guztiak (Talaván, Avila-Cabrera eta Costal, 2016, 19. or.). Beste itzulpen-tipologia batzuekin alderatuta, IEIren berezko ezaugarriak honako hauek dira: zenbait kanal (entzunezkoak eta ikusizkoak), hainbat seinale mota (irudi mugikorra, irudi finkoa, testuak, elkarrizketa, narrazioa, musika, zarata), berezko arauak itzulitako produktuaren eta ikuslearen artean; azken horrek berekin dakar itzulitako bertsioa jatorrizko produktutzat har daitekeela (Mayoral, 2002). Testuinguru horretan, IEIk hainbat hizkuntza-konbinazio erabil ditzake:

- *Hizkuntza barnekoa*, non hizkuntza bakarrarekin egiten den lan. IEI AHTik AHra gauzatzen da. Hori hizkuntzak ikasteko, karaokei azpidatziak jartzeko, iragarkietarako eta jakinarazpenetarako erabiltzen da (Díaz Cintas eta Remael, 2007).
- *Hizkuntza artekoa*, non bi hizkuntzarekin egiten den lan. Kasu honetan, AHTik lehen hizkuntzara (H1) (zuzenean) itzultzean datza edo H1etik AHra (alderantzizkoa) (Díaz Cintas eta Remael, 2007). Hizkuntza arteko konbinazioa da zabalduena eta publiko orokorrak ondoen ezagutzen duena.
- *Eleaniztuna*, bi hizkuntza baino gehiago baliatzen dituena. Hirugarren hizkuntza bat sartzen denean tartean, *eleantza* da. Zenbait herrialdek, esaterako Israelek, Finlandiak eta Belgikako zenbait lekuk, bi hizkuntza jartzen dituzte filmen jatorrizko bertsioaren azpidatzi gisa (Ivarsson eta Carroll, 1998).

## 2.2. IEI: TIPOLOGIAK

Publikoaren premia berriek, pixkanaka, IEI tipologia berriak ekarri dituzte. Tipologia horiek bi arlo nagusitan sailka daitezke: azpidazketa eta ahots-moldaketa, zeinak idatzizko eta ahozko gaitasunetan zentratzen diren, hurrenez hurren. Jarraian aurkituko duzun taulan adierazi berri dugun banaketaren araberrako sailkapen bat egin dugu (Díaz Cintas, 2003; Chaume, 2012).

### 1. taula. Ikus-entzunezkoen itzulpengintza (IEI) motak

<b>Azpidazketa</b>	<b>Ahots-moldaketa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intertitulatzea</li> <li>• Azpidazketa arrunta</li> <li>• Gainidazketa</li> <li>• Gorrentzako eta entzuteko zailtasunak dituztenentzako azpidazketa</li> <li>• <i>Respeaking</i> teknikan oinarrituriko azpidazketa</li> <li>• <i>Fansubbing</i> (zaleek eginiko azpidazketa)</li> <li>• 3D azpidazketa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bikoizketa</li> <li>• Gaineko ahotsa</li> <li>• Iruzkin mintzatu askea</li> <li>• Narrazioa</li> <li>• Audio-deskribapena</li> <li>• Aldibereko eta esan osteko interpretazioa</li> <li>• Bestelakoak: Karaokea, audio-azpidazketa, <i>fandubbing</i> (zaleek eginiko bikoizketa).</li> </ul>

Zentzurik zabalenean, hau da *azpidazketa*: film bati idatzizko testua eranstean datzan praktika linguistikoa.

*Intertituluak* azpidatzen jatorria dira eta honela defini daitezke: eszena artean agertzen den filmaturiko edo inprimaturiko testu zati bat, soinurik ez duen film bat publikoari argiago ulertzen laguntzeko (Díaz Cintas eta Remael, 2007).

*Azpidatzi arruntak* aktoreen elkarrizketa idatziz jasotzen duten testua dira; horretaz gain, irudien edo soinu-bandaren zati diren diskurtsoko elementuak ere jasotzen dituzte. Normalean, azpitituluak pantailaren behealdean jartzen dira (Díaz Cintas, 2001) eta informazio nagusia biltzen dute, baina hitz kopurua ahozko testuarena baino nabarmen txikiagoa izaten da, gizakion begiek denbora-tarte txikia izaten baitute horrenbeste testu eta informazio barnerratzeko.

*Gainidatziak* (AEBetan *supertitles* izenez ezagunak, eta beste leku batzuetan, *supratitles*) (Gambier, 1994) “abesturiko hitzen itzulpena” dira (Díaz Cintas eta Remael, 2007, 25. or.).

*Gorrentzako eta entzuteko zailtasunak dituztenentzako azpitituluak (SDH)*<sup>2</sup> entzumena erabat edo hein batean galdu duten pertsonentzat propio eginiko azpidatziak dira. Entzumen-kanalik ez dagoenerako beharrezko informazio guztia biltzen dute; esaterako, musikari, soinu-efektuei eta inonazioari buruzko informazioa (Gottlieb, 1997).

*“Respeaking” teknikan oinarrituriko azpidazketa.* Azpidazketa mota hau zuzenean egiten da, hizketa ezagutzeko softwarearekin (Lambourne, 2006). Profesionalak entzuten duena errepikatzen du “*respeaker*” izeneko gailu batean, eta gailuak automatikoki bihurtzen du ahozko hizketa azpidatzi. Azkenik, profesionalak aldaketak egiten ditu testu automatikoetan, ez baitaude % 100 sinkronizatuta (Romero- Fresco, 2011).

<sup>2</sup> **Editorearen oharra:** SDH, *subtitles for the deaf and hard of hearing*, alegia, gorrentzako eta entzuteko zailtasunak dituztenentzako azpitituluak.

*Fansub* izenekoak amateurrek edo telebistako programa, film eta telesailen zaleek eginiko azpidatziak dira; hala, kapituluak beren hizkuntzara itzultzen dituzte eta mundu guztiaren eskura jartzen dituzte sarean, batzuetan baita produktua AHren herrialdera iritsi baino lehen ere (Díaz Cintas eta Remael, 2007). Duela gutxi, 3Dko film produkzioek 3D azpitoluei eskainitako ikerketa arlo berri bat ireki dute. Alderdi teknologikoari erreparatuta, azpitolu arruntak ez dira nahikoa film mota horren premiak asetzeko. Industria erabat aldatuko duten argumentu, filmatzeko hurbilketa, arau eta laneko fluxu berriak behar dituzte Kozoulyaeven aburuz (d.g.) Etorbizunear informazio gehiago izango dugu gai horri buruz.

*Ahots-moldaketa* termino zabal eta malgua da film bati ahotsa eransteari erreferentzia egiteko, betiere helburua publiko jakin batentzat hura ulergarriago eta irisgarriago egitea izanik.

*Bikoizketan* ikus-entzunezko soinu-pista beste batengatik ordezkatzeko da, ahalik eta ondoen imitatuta jatorrizko elkarrizketaren erritmoa, fraseatzea eta ezpainen mugimendua (Luyken, Herbst, Langham-Brown, Reid eta Spinhof, 1991, 311. or.).

*Gaineko ahotsaren* edo *voice-over teknika* ahots bakarrek itzulpen gisa ere ezagutzen da, eta ez du jatorrizko soinu-pista ezabatzen (Schwarz, 2011). Jatorrizkoa atzealdean eta baxuago entzungo da. Irudiaren eta soinuaren arteko sinkronizazioa desberdina da bikoizketarekin alderatuta, izan ere, kasu honetan itzulpena nolabaiteko atzerapenarekin egiten da (Chaume, 2004, 21. or.).

*Narrazioa* beste aldaera bat da, eta jatorrizko edukia zintzoki laburbiltzen duen ahozko hizketan datza; gainera neurtu egiten da hura emateko denbora, ez dadin talkarik egon programaren irudi-sintaxiarekin (Pérez-González, 2009, 16. or.).

*Iruzkin mintzatu askeak* ahotsa eranstean dio ikuslea ikusten ari denari, baina modu askean eta, sarri, umore puntu bat erantsita (Chaume, 2012).

*Audio-deskribapena* (AD) berriagoa da eta eduki bisualaren ahozko bertsio bat eskaintzen duen literatura-arte gisa definitu dezakegu, hala hitzezko eta hitzezkoak ez diren eszenak kontatuz; erabat edo partzialki itsuak diren pertsonentzat dago diseinatuta (Snyder, 2005).

*Aldibereko eta esan osteko interpretazioa* zuzeneko ekitaldietan erabiltzen da (Tommola eta Hyona, 1990). Aldibereko interpretazioa jatorrizko hizketarekin batera gertatzen da ia-ia; esan ostekoa, aldiz, jatorrizko hizketa amaitu ostean egiten da.

*Karaokea* batik bat entretenimendu mota gisa ezagutzen da, non pertsona batek edo gehiagok abesti bat abesten duten azpidatziaren eta pista lagungarrien laguntzarekin.

*Audio-azpidazketa* dagoeneko badauden azpidatziei ahotsa jartzea da. Ikusmenarekin loturiko desgaitasunak dituzten pertsonen azpidatziak bai, baina bikoiztuta ez dauden IE produktuetarako sarbidea emateko erabiltzen da (Braun eta Orero, 2010).

Gaur egun, aurrerapen teknologikoen ondorioz, edozein erabiltzailek bikoiztu dezake etxean. *Fansubbingaren* eta *fandubbingaren* kasuan bezala, etxean eginiko bikoizketak dira, sarri, oraindik jarraitzailearen herrialdera iritsi ez diren filmen trailerrak bikoizteko (Díaz Cintas eta Remael, 2007).

AHrekin loturiko hezkuntzaren kasuan, tipologiak eta hizkuntza-konbinazioak AHko trebetasun batzuk hobetzeko erabil daitezke (entzumena eta irakurmena, ahoskera eta hiztegia, besteak beste). Adibidez, *hizkuntza arteko azpidazketa* ahozkoaren ulermena hobetzeko erabil daiteke (Talaván, 2013) edo kultura arteko hizkuntza-heziketarako (Borghetti eta Lertola, 2014); *hizkuntza barneko bikoizketa* hitz egiteko trebetasuna eta ahoskera hobetzeko erabil daiteke (Sánchez-Requena, 2016); eta *audio-*

*deskribapena* gaitasun lexikoa eta fraseologikoa hobetzeko (Ibáñez eta Vermeulen, 2013).

### 2.3. IEI AH GELAN: EZTABAIDATIK AT

Aditu askok egin dute itzulpengintza AH eskoletan sartzearen aurka, gramatika-itzulpena metodoak sustaturiko testuingurutik kanpoko esaldien eta hitz-zerrenda luzeen memorizazioaren erabilera dela-eta (Lado, 1957; Richards eta Rodgers, 1986). Argudio nagusiaren oinarria izan da ama-hizkuntza erabiltzeak sintaxi-akatsak ekar zitzakeela, eta gramatika-egiturak ikastean zentratzeak moteldu egin zezakeela komunikatzeko gaitasunen garapena. Nolanahi ere, frogek erakutsi dute hizkuntza-ikasleek eginiko sintaxi-akatsak ez direla, nahitaez, beren lehenengo hizkuntzaren (H1) interferentziaren ondorio (Schjoldager, 2004). AH ikasleek ezinbestean erabiliko dute beren H1, atzerriko hizkuntzen ikasleen kasuan naturalki gertatzen den fenomeno bat” baita (Leonardi, 2010, 26. or.). Beraz, itzulpena hizkuntzak ikasteko komunikazio-tresna garrantzitsu gisa erabili da azken hiru hamarkadetan (Danan, 2010). Gaur egun, komunikazio ikuspegitik onarpen eta erabilera handia du hizkuntza irakasleen, adituen eta ikasleen artean, eta AH ikasleek “sistematikoki ezartzen dute hizkuntzak ikasteko baliabide eraginkorren artean” (Carreres, 2014, 128. or.). Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Marko Bateratuak (EEMB) ere babestu du ideia hori, hizkuntza-jarduerak ekoizpen (ahozko eta idatzizko), hartze (entzumenezko, ikusizko eta ikus-entzunezko), elkarreraginezko (ahozko eta idatzizko) eta bitartekotza edo itzulpen (ahozko eta idatzizko) modura bereizita (Europako Kontseilua, 2005; jatorrizko bertsoia, 2001). Adierazi berri dugun hori lau gaitasunen (entzumena, irakurmena, mintzamina eta idazmena) eredu tradizionalaren aldaera bat da. EEMBk trebetasun hartzaile berri bat sartzen du hor: ikus-entzunezkoa, zeinetan ikasleak aldibereko informazioa jasotzen duen bi zentzumenen bitartez (entzumena eta ikusmena); adibidez, “ozen irakurritako testu bat ulertzea; telebista, bideo edo film azpitoluduna ikustea; teknologia berriak erabiltzea (multimedia, CD-ROM, eta abar)” (Europako Kontseilua, 2005, 95. or.). Beraz, itzulpena AHen ikaskuntzan garatu beharreko ezinbesteko komunikazio-gaitasuntzat jo daiteke.

IEI AH gelan sartzea pantailak dituzten gailuen erabilerarekin dago lotuta; esaterako, batzuentzat ezinbesteko bihurtu diren ordenagailu eramangarriak, tabletak eta telefono mugikorak. AHren irakaskuntzan, ordenagailuak eta arbel interaktiboak ari dira ohiko arbelen lekua hartzen (Leask eta Pachler, 2014). Aurrerabide teknologikoen areagotu egin dute IKTak hezkuntzan aplikatzeko aukera ikertzeko adituen nahia. Horri buruzko iritziak asko dira; batzuen ustez teknologiak ezinbestekoak dira ikasgeletan, beste batzuek, aldiz, zalantzan jartzen dute teknologiek benetan ekarpenik egin diezaieketen AH eskolei. Adibidez, Salaberryk (2001) zalantzan jartzen du IKTen eraginkortasun-maila helburu pedagogikoetarako, esanez sofistikazio teknologikoa ez dagoela nahitaez lotuta sortutako materialaren hobekuntzarekin. Horretaz gain, eransten du ez dagoela azalpen espezifikorik argitzen duenik teknologia nola integratu behar bezala curriculumean. Nolanahi ere, azken hamarkadan ikertzaile berriak arloan diren hutsuneak betetzen saiatu dira IKTak eskoletan erabiltzeak dituen abantailak erakutsita (Terhune, 2015; Peterson, 2016). Wittek, Hardenek eta Ramos de Oliveirak (2009) iradokitakoaren ildotik, teknologia berriek, irakaskuntza- eta didaktika-metodologia malgu eta berritzaileekin uztartuta, itzulpen ariketen (zentzurik zabalenean) bidez ikasteko bide oso motibagarriak eskaintzen dituzte (5. or).

Artikulu honetan jasotako argudioa hauxe da: itzulpengintza eta teknologia behar bezala erabiltzeak osatu egin ditzakeela irakasteko metodo tradizionalak, eta hala, AH ikasteko aukerak areagotu. Aurrekoarekin lotuta, teknologiaren erabilera, zuzenean IEI teknikak aplikatuta, ohiko konbinazio pedagogikoa bilakatu da hizkuntza-irakasleen artean (Cook, 2010; Danan, 2010).

## 2.4. BERRIKI EGINIKO AZTERLANAK

Gaur egun, ordenagailu-erabiltzaileak Interneten eskuragarri dauden hamaika doako tresnez eta softwareaz baliatzen dira bideoklipak eskuratu, deskargatu eta editatzeko; adibidez, bideo bat moztu egin daiteke, eta azpidatziak eta soinua erantsi dakizkioke. Horrek berekin ekarri du azken hamarkadan gero eta ikerketa gehiago egotea ikus-entzunezkoen itzulpenaren (IEI) eta hizkuntza-ikaskuntzaren arloan. IEIn erabili ohi diren teknikak, esaterako azpidazketa arrunta, gorrentzako eta entzuteko zailtasunak dituztenentzako azpitoluak, bikoizketa, gaineko ahotsa eta audio-deskribapena (AD) rol berriak garatzen ari dira beren ohiko industriatik kanpo.

Azpidazketari dagokionez, hainbat egilek (Williams eta Thorne, 2000; Hadzilacos, Papadakis, eta Sokoli, 2004; Sokoli, 2006; Incalcaterra McLoughlin, 2009; Díaz Cintas, 2012; Talaván, 2013; Incalcaterra McLoughlin eta Lertola, 2014; Lertola, 2015) azpitolulatzeko aktiboa hizkuntza curriculumean sartzera –irakasteko eta ikasteko baliabide gisa– animatu dituzte irakasleak, baita irakasleentzako prestakuntzan ere (López Cirugeda eta Sánchez Ruíz, 2013; Fernández Costales, 2014). Adibidez, hizkuntza arteko azpidazketa hizkuntza-gaitasun tradizional jakin bat hobetzeko ez ezik –esaterako ahozko ulermena– (Talaván eta Rodríguez-Arancón 2014a) honako hauek sustatzeko ere erabili da: kultura arteko hizkuntza-irakaskuntza (Borghetti eta Letola, 2014), urrutiko hezkuntzako ikasleen arteko lankidetzako ikaskuntza (Talaván eta Rodríguez-Arancón, 2014b) eta hiztegia eskuratzea (Lertola, 2012). Gorrentzako eta entzuteko zailtasunak dituztenentzako azpidatziak (SDH) ere erabiltzen dira; adibidez, SubLITE proiektuak SDH erabili zituen hainbat hizkuntza-trebetasun garatzeko, arreta berezia jarrita hitzen ikaskuntzan eta adjektibo jakin batzuen erabileran (Talaván eta Costal, 2016).

AH irakaskuntzan ahots-moldaketa erabiltzea hainbat tipologiaren testuinguruan ikertu da. Esaterako, hizkuntza barneko bikoizketa ahozko trebetasunak areagotzeko erabili da; adibidez, abiadura, intonazioa eta ahoskera (Chiu, 2012; Navarrete, 2013; Sánchez-Requena, 2016). Beste proiektu batzuetan, ikasleek AHko klipak audio-deskribatu zituzten ahozko trebetasunak (Ibáñez eta Vermeulen, 2015; Talaván eta Lertola, 2016), hitzen ikaskuntza (Martínez Martínez, 2012; Ibáñez eta Vermeulen, 2013) eta idazketa sortzailea (Clouet, 2005) areagotzeko. Azkenik, zenbait azterlan azpidazketa eta ahots-moldaketa ariketen konbinazio batean zentratzen dira (Porteiro, 2013; Talaván, Rodríguez-Arancón eta Martín-Monje, 2015). Horrekin lotuta, *ClipFair* plataformak erraztu egiten die azpitolulatzeko eta ahots-moldatzeko lana AH gelako ikasleei eta irakasleei (Baños eta Sokoli, 2015; Incalcaterra McLoughlin eta Lertola, 2015).

## 2.5. HAINBAT OHAR

IEIk AHko eskoletan eskaini ditzakeen aukera guztiak erakusten dituzten argitalpenen kopuruak gora egin du azken hamarkadan, aurreko atalean ikusi bezala. Hemengo informazioa lortutako emaitzetan zentratu ez bada ere, gero eta ohikoagoa da praktika horiek irakasleagan zentratutako hurbilketa tradizionaletik urruntzea eta ikasleei hizkuntza-gelan eta beraien ikaskuntza-esperientzian rol aktiboago bat hartzeko aukera eskaintzea (Talaván, 2013). Aurreko egileak adierazitakoarekin lotuta, Bañosek eta Sokolik (2015) honako hau adierazi dute:

Beste aldaera bat txertatzen du eta ikasketa-ingurune interaktibo eta entretenigarri bat sortzen du, hala ikasleen motibazioa areagotuta; gainera, ahozkoak ez diren kultur elementuak ezagutzeko aukera ematen du, eta egiazko komunikazioaren alderdi linguistiko eta kulturalak aurkezten ditu, dagokien testuinguruan; erabat malgua da eta egokitu egin daiteke ikasleen eta tutoreen premien arabera; gaitasun transferigarriak sustatzen ditu, eta erraza da ikasleak halako materiala erabiltzera animatzea hizkuntza bat beren kabuz ikasten ari direnean (204. or.).

Aipu horrek ondo laburbiltzen ditu AH gelan IEIrekin lanean ari direnen eta IEIk AH ikasteko eragin positiboa duela diotenen usteak. Hala ere, aipaturiko azterlanetako

gehienek parte-hartzaile talde txikiekin eginiko metodologia kualitatiboa erabili zuten. Parte-hartzaile gehiago izango dituzten ikerlanak egitea sustatze aldera, artikulua honen egileek beren eskoletan IEI ariketak eta proiektuak diseinatu edo ezarri dituzten hizkuntza-irakasleen esperientzia biltzeak duen garrantzia aitortzen dute. Irakaskuntza- eta ikaskuntza-komunitate osoak atera liezazkieke etekina esperientzia horiei.

Gainera, Incalaterra McLoughlin eta Lertolak (2014) nabarmendu dutenez, IEIren erabilerak alderdi positiboagoak ekartzen ditu hizkuntza gelara itzulpen tradizionalarekin alderatuta. Adibidez: itzulpen-ariketa monosemiotiko tradizionalakiko ekarpen estimulagarriagoa egin dezake, eta, aldi berean, oroimen mnemoteknikoa erraztu, komunikazioaren alderdi kultural eta interkulturalak eta alderdi pragmatikoez jabetzen lagunduta, motibazioa areagotuta eta ikaskuntza esperientzia hobetuta (70. or.).

Aditu asko jardun dira IE materiala hizkuntza-eskola batean txertatzeak dakartzan onura gehigarriez. Adibidez, Danan-ek (2010), IEI hizkuntzen ikaskuntzan aplikatzeak izan ditzakeen ondorioak aztertu zituen lehenengo egileetako batek, planteatu du ikasleek, azkenean, hitzak eskuratzeko erraztasun handiagoa, kontzientzia hartzeko aukera, laburpenak egiteko gaitasuna, mezuak emateko praktika, eta hizkuntzaz haragoko elementuak menderatuko dituztela (Danan, 2010, 441. or.).

Nolanahi ere, hizkuntza-irakasleek maizago sartu behar dituzte halako ikasteko jarduerak beren irakaskuntzan; izan ere, bai irakasleek, bai ikasleek, hurbilketa berria sakonago ezagutzeko premia dute. Bestalde, IE materialak erabiltzeak prestakuntzalan handiagoa eskatzen dio irakasleari: adibidez, materialaren iturria ematea, teknologia nola erabili ikastea, eta IEI tipologia desberdinentzako (ikus 1. taula) terminologia eta erabilera berriak ikastea. Gaur egun, IEi buruzko testu asko dago eskuragarri Interneten, halaxe gertatzen da, adibidez, testuetan oinarrituriko eta entzuteko ohiko ariketekin, hala, irakasleak kontu handiz hautatu behar ditu materialak, ikasleen hizkuntza-gaitasun mailarako egokiak eta beharrezkoak direla ziurtatzeko (Incalaterra McLoughlin eta Lertola, 2014).

Nolanahi ere, prestakuntza horrek zailagoa dirudi hasieran: arazo nagusiak software bereziaren erabilerarekin eta bideoak deskargatzearekin eta gora kargatzearekin loturiko prestakuntza beharrezkoa delako sortzen dira. Behin prozesu horiek barneratu eta ikasi direnean, nahiko erraza da ariketak gidatzea. Ikasleek denbora behar dute softwarea eta ikasteko hurbilketa berria ondo ezagutzeko, horregatik, jarduera mota hori hizkuntza-eskoletan ohiko ariketa gisa txertatzea iradoki dugu, haiek modu jarraituan eta iraunkorrean erabilia lortzen baitira onurarik handienak, salbuespen edo tarteka eginiko ariketak direnean baino (Incalaterra McLoughlin eta Lertola, 2014, 74. or.). Antzeko arrazoiak direla eta, Talavánek (2006) aurreko proposamena babesten du, eta honako hau eransten dio: ariketa horretarako garai egokiena, seguruenik, saioaren amaiera aldera da; izan ere, ikasleen atzerriko hizkuntzaren eskema aktibo dago ordurako, eta aztertzen ari diren subjektuan kontzentratuta. Beraz, errazago xurga dezakete informazio berria (48-49 or.). Horretaz gain, esan izan da halako jarduerak zenbat eta gehiago egin eskolan, orduan eta ohituago egongo direla ikasleak eta irakasleak dinamikarekin, eta hortaz, orduan eta eraginkorragoa izango da.

### 3. METODOLOGIA

Ikerketa-metodo enpirikoan, primarioan eta metodologia nahastuetan oinarrituriko azterketa pilotu bat da ikerketa hau. Beren AH eskoletan IEI erabiltzen duten hainbat irakasleren esperientziak jasotzea da helburu nagusia. Aurkitutako abantailan eta mugetan jarri dugu arreta, baita ikasleek arlo horri ikusten dioten etorkizunean ere. Bibliografiaren azterketak agerian jarri du AH eskoletan IEI sartzek izan duen inpaktuaz jarduten duten gero eta azterketa gehiago egin direla azken urteetan. Azterlan gehienak ikaslearen ikuspegiaren zentratu dira, eta arreta gutxi jarri diete irakasleen ikuspegiari. Horregatik, premiazkoa da ikerketari beste alderdi horretatik heltzea, tresna hori irakasleentzat zenbateraino den erabilgarri eta baliagarri jakiteko. Uste dugu azterlan honekin lortutako emaitzek etorkizunean arlo horretan egingo diren praktikak hobetzen lagunduko duela.

#### 3.1. DATUAK BILTZEKO TRESNA

Dagokigun esparruko profesionalen artean banaturiko galdetegi bat erabili da informazioa biltzeko. Galdetegi hiru ataletan zegoen banatuta. Lehenengoak parte-hartzaileei buruzko galderak biltzen zituen; esaterako, generoa, adina, irakaskuntzako esperientzia-urteak, nazionalitatea eta irakasten duten herrialdea. Bigarrenak irakaskuntzaren testuinguruari buruz galdetzen zuen; esaterako, hezkuntza-testuingurua, irakatsitako AH, ikasleen gaitasun-maila, eskoletan erabilitako IEI tipologia, sustaturiko ikaskuntza-arloa, erabilitako hizkuntza-konbinazioa, zer nolako maiztasunarekin erabiltzen den IEI, irakaskuntzaren formatua (aurrez aurrekoa edo online), eta ikasleek eskoletan ala eskolatik kanpo egiten duten IEI lanaren zatirik handiena. Hirugarren atal irakasleek IEIren erabileran duten esperientziari buruzko informazioa biltzen du, alderdi positiboetan eta negatiboetan eta etorkizunerako ikuspegiaren zentratutako galdera irekiekin.

*Google Forms* erabili dugu galdetegi egiteko, garai hartan online eskura baitzitekeen. Galdetegiaren lehenengo eta bigarren zatiek emaitza numerikoak eskaintzen dituzte eta grafikoetan bildu dira, hurrengo paragrafoetan. Hirugarren zatia kualitatiboa da. Datuen zati hori aztertzekeo *NVivo* softwarea aukeratu genuen. Aukera ematen du analisi zorrotz bat egiteko paragrafoen artean nodoak sortuz eta hitzen maiztasuna aztertuz, besteak beste.

#### 3.2. LAGINA

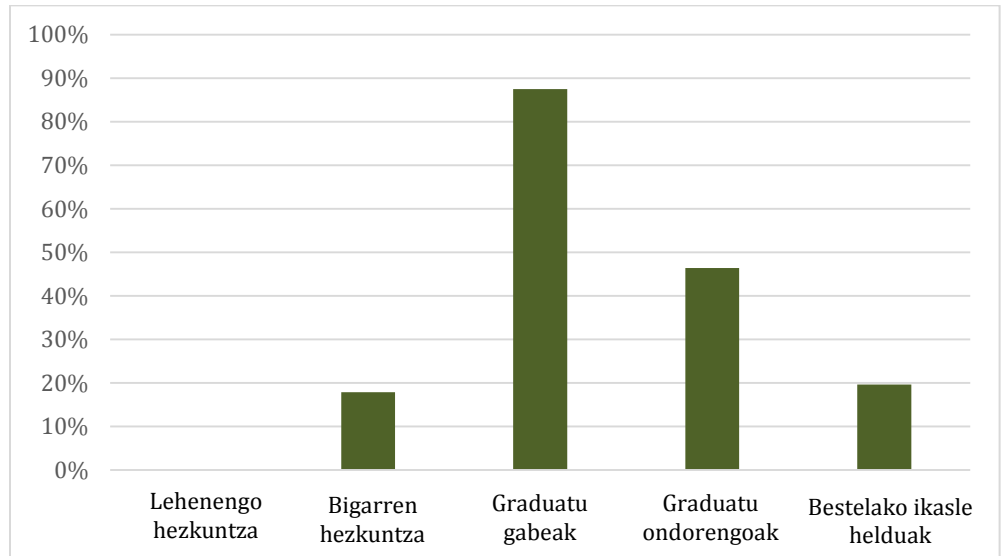
Azterlan hau egiteko lagina 56 parte-hartzailez dago osatuta, guztiak ere hainbat herrialdeetakoak eta hainbat herrialdeetan lan egiten dutenak, eta beren hizkuntza-eskoletan hainbat IEI erabiltzen dituztenak. Guztira 45 emakumek eta 11 gizonen parte hartu dute. Adin-tartea zabala da: % 19,6, 20 eta 29 urte artekoak; % 23,3, 30 eta 39 urte artekoak; % 39,3, 40 eta 49 urte artekoak; eta % 17,9, 50 eta 59 urte artekoak. Talderik handiena (% 28,6) 11 eta 15 urte artean aritu da hizkuntzak irakasten, eta % 23,2, 16 eta 20 urte artean; horrek erakusten du gazteek ez dituztela nahitaez gehiago erabiltzen IKTak. Lagina osatu duten irakasleek hainbat herrialdeetan egiten dute lan: AEB, Alemania, Belgika, Erresuma Batua, Errumania, Errusia, Espainia, Grezia, Iran, Italia, Japonia, Kazakhstan, Mexiko, Polonia, Portugal eta Suitza.

### 4. EMAITZAK

Hainbat metodo nahastuta eginiko azterketa honen emaitzak lortzeko galdetegi bat erabili da, metodologiaren atalean azaldu bezala. Azpimarratu beharra dago parte-hartzaileek galdera bakoitzeko erantzun bat baino gehiago emateko aukera izan zutela; horregatik, grafiko bakoitzeko ehunekoen batura batzuetan % 100 baino gehiago da. Galdetegiaren lehenengo atalerako erantzunak testuinguruari buruzko informazioa eskaini zuten (hitz egin dugu horretaz aurreko paragrafoan). Galdetegiaren bigarren atalaren erantzunak 1. irudian jaso dira.

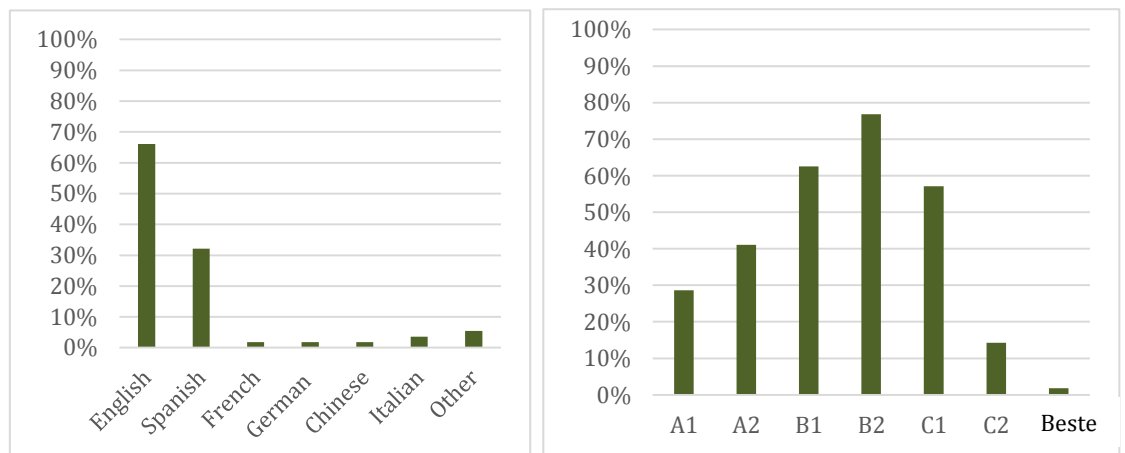


1. irudia. Parte-hartzaileek lan egiten duten hezkuntza-testuingurua



Parte-hartzaile gehienek 18 urtetik gorako ikasleekin egiten dute lan. 1. irudiak erakusten du parte-hartzaile gehienek unibertsitate-mailan irakasten dutela: % 87,5ek lehen eta bigarren zikloko unibertsitate-ikasleei irakasten diete, % 46,4k graduatu ondorengoei, eta % 19,6k 25 urtetik gorako beste ikasle heldu batzuei. % 17,9k baino gutxiagok irakasten dute bigarren hezkuntzan, eta inork ez du lehenengo hezkuntzan lan egiten.

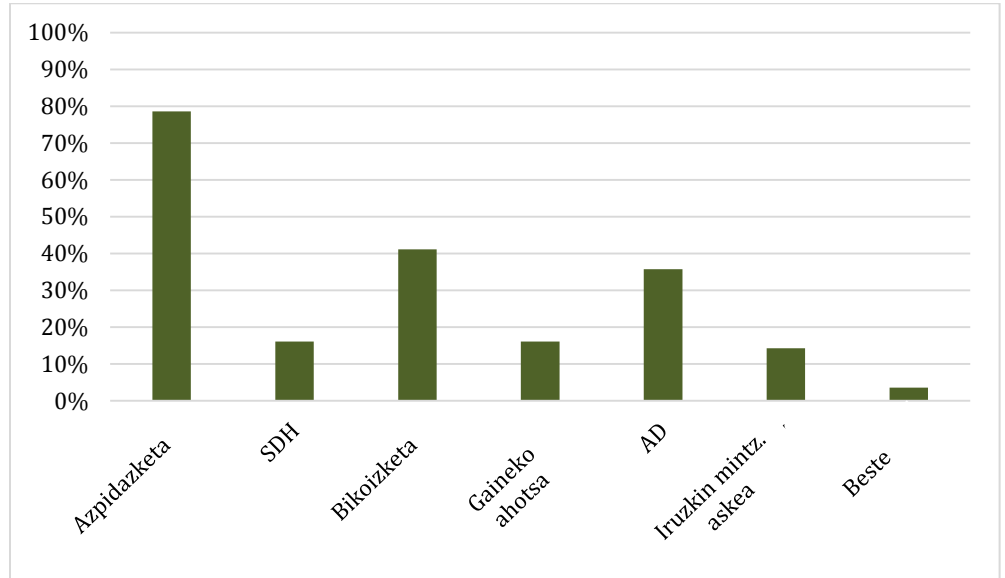
2. irudia. Irakatsitako atzerriko hizkuntzak eta ikasleen hizkuntza-ezagutza



Parte-hartzaile gehienek ingelesa irakasten dute AH gisa (% 66,1), eta gero, gaztelania (% 32,1). Gainera, bi parte-hartzaile italiara irakasle dira, bat frantses irakasle, bat aleman irakasle, beste bat txinera irakasle, eta beste hiruk gorago aipaturikoez bestelako hizkuntza bat irakasten dute. 2. irudian adierazi bezala, Hizkuntzetarako Europako Erreferentzia Marko Bateratuak hizkuntzak menderatzearekin loturiko sei maila biltzen ditu: A1 eta A2 (hasiberriak), B1 eta B2 (maila ertaina), C1 eta C2 (maila aurreratua) (Europako Kontseilua, 2005). Ikasleen erdiak baino gehiagok maila ertain-aurreratua dute: % 62,5ek B1, % 76,8k B2, eta % 57,1ek C1. Dena dela, garrantzitsua da azpimarratzea ikasle hasiberri askok IEI erabiltzen dutela: % 28,6k A1en kasuan eta % 41,1ek A2ren kasuan. Datu hori garrantzitsua da askok uste baitu IEI ezin dela erabili hizkuntza baten beheko mailak irakasteko. C2 maila duten ikasleak gutxiengo

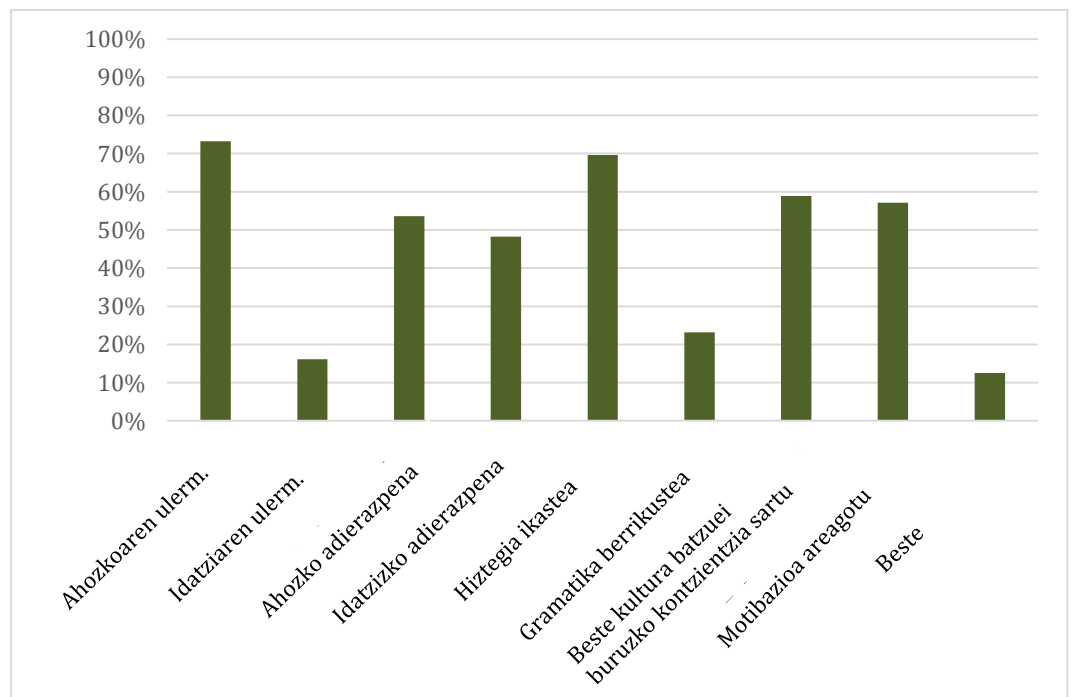
dira; emaitza hori ez da harritzekoa, aintzat hartuta maila horretako ikastaroen eskaintza txikiagoa dela.

3. irudia. Hizkuntza eskoletan gehien erabiltzen diren IEI tipologiak



Erabiltzaileek gehien erabiltzen duten modalitatea azpidazketa arrunta da (% 78,6), eta ondoren, bikoizketa (% 41,1) eta audio-deskribapena edo AD (% 35,7). SDH eta gaineko ahotsa maila berean erabiltzen dituzte parte-hartzaileek (% 16,1), eta zertxobait gutxiago iruzkin mintzatu askea (% 14,3). Azkenik, bi parte-hartzailek aipatu berri ditugunak ez diren beste tipologia batzuk erabiltzen dituzte.

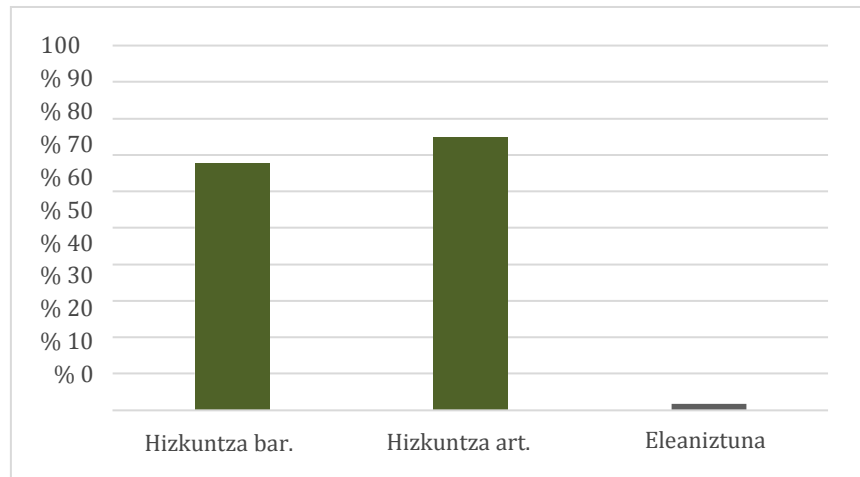
4. irudia. IEI tipologiek hobeturiko arloak



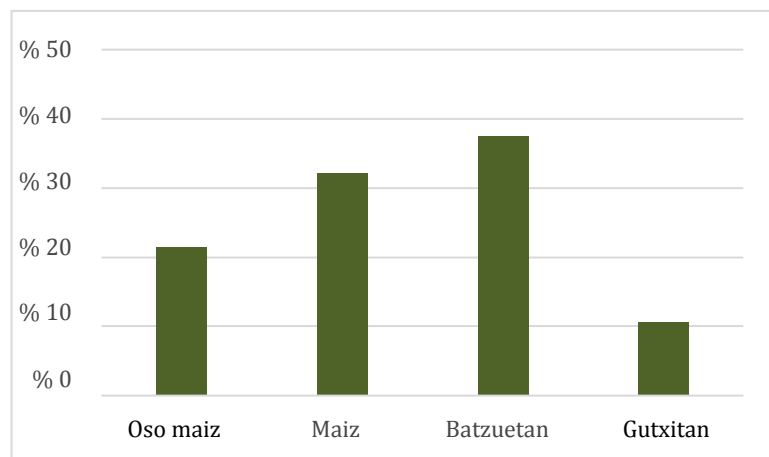
Praktika horiek gehien erabiltzen diren arloa ahozkoaren ulermena da (% 73,2), eta ondoren, hitz berrien ikaskuntza (% 69,6), beste kultura batzuei buruzko kontzientzia sortzea (% 58,9), motibazioa areagotzea (% 57,1), ahozko adierazpena (% 53,6) eta idatzizko adierazpena. Hein txikiagoan, parte-hartzaileek gramatikaren berrikusketa (% 23,2), idatziaren ulermena (% 16,1) eta beste arlo batzuk (% 12,5) ere garatu nahi izaten dituzte. Nabarmendu beharra dago interesa ikaskuntzaren arlo batean zentratzen bada ere, IEI baliabideek hainbat trebetasun sustatzen dituztela aldi berean, bai nahita, bai nahi gabe.

Hizkuntza-konbinazioei dagokienez (ikus 5. Irudia), harrigarria suerta daiteke jakitea irakasleek ez dutela hizkuntza artean bakarrik lan egiten, hau da, bi hizkuntzarekin (% 75), hizkuntza bakar batekin ere lan egiten dute, oso antzeko kopuru batekin (% 67,9). Parte-hartzaile batek bakarrik erabiltzen zuen hainbat hizkuntzaren konbinazioa, eta beraz, gutxienez hiru hizkuntza aldi berean.

#### 5. irudia. Gehien erabiltzen diren hizkuntza-konbinazioak



#### 6. irudia. IEI baliabideen erabilera-maiztasuna



Azterturiko irakasle gehienek adierazi dute beren eskoletan “batuetan” (% 37,5) erabiltzen dutela IEI, edo “maiz” (% 32,1), eta gutxiengoak esan du “gutxitan” (% 10,7) erabiltzen duela. Ehuneko handi samar batek (% 21,4) esan du “oso maiz” erabiltzen dituela, eta horrek esan nahi du zenbait parte-hartzailek (56tik 12k) IEI erabiltzen dutela modulu baten edo irakasgai baten zati gisa.

## 2. taula. Ikaskuntza mota eta lekua

<i>Ikaskuntza mota</i>	<i>Ehunekoa</i>
Online	% 12,5
Ikasgelan	% 87,5
Guztira	% 100
<i>Non erabiltzen da IEI</i>	<i>Ehunekoa</i>
Ikasgelatik kanpo (online lankidetzeta-lana)	% 29,6
Batik bat ikasgelan	% 81,5
Guztira	% 111,1

Ikaskuntza motari dagokionez, parte-hartzaileen % 87,5ek aurrez aurre irakasten dute, eta % 12,5ek online. IEI tipologiak non erabiltzen diren aztertuta, parte-hartzaileen % 85,5ek ikasgelan erabiltzen dituzte IEI tipologiak, eta % 29,6k online lankidetzeta tresna gisa, gelatik kanpo. Parte-hartzaileek aukera bat baino gehiago hauta zezaketenez, guztizko zenbatekoa % 100 baino handiagoa da.

### 4.1. ALDERDI POSITIBOAK

Atal honetako erantzunek agerian uzten dituzte IEI erabiltzearen alderdi positiboak, betiere irakasleen ikuspegitik. Gehien aipatu diren bost alderdi positiboak motibazioa, dibertsioa, lotura estuagoak, ordaina eta informazio-teknologiaren (IT) jakintza dira. Gehien erabili diren bi hitzak (erantzun gehienetan errepikatu direnak) “motibazioa” eta “dibertsioa” izan dira. IEI jarduerak motibagarriak direla dirudi, baita estimulagarriak eta erakargarriak ere, bai saioak prestatzen dituzten irakasleentzat, bai proposaturiko jarduerak egiten ari diren bitartean parte hartzen duten eta adi egoten diren ikasleentzat ere. Irakasleek gozatu egiten dute ikasleei laguntzen eta ariketan buru-belarri sartuta ibiltzen direla ikusten. Horrek areagotu egiten du irakaskuntza-praktika etengabe berritzen ari den irakaslearen motibazioa. Horretaz gain, ikasleak ere motibatu egiten ditu, ikusten baitute hainbat ikaskuntza-metodo erabiltzen dituztela. Esaterako, honako hau esan zuen parte-hartzaileetako batek: “Nik asko gozaten dut, eta motibagarria eta estimulagarria iruditzen zait. Diziplina arteko beste gai batzuk ukitzeko aukera eskaintzen du [...]”.

Gehien erabiltzen den bigarren hitza “dibertsioa” da; irakasleek ikusten dute ikasleek disfrutatu egiten dutela jarduerekin eta aktiboki parte hartzen dutela bideoen manipulazioan. Gainera, irakasleak ere ondo pasatzen du materiala aukeratzen. Ariketak ikasleengan zentratuta daude, bikoteka edo taldetan lan egin dezaten –talde-lanerako eta lankidetzarako trebetasunak erabilgarriak dira ikasleen etorkizuneko laneko bizitzarako-. Era berean, irakasleen eta ikasleen arteko lotura eta ikasleen artekoa ere indartu egiten da. Adibidez, honela dio iruzkinetako batek: “Itzulpengintza-jardueretan zehar, ikasleekin banan-banan lan egin dezaket”. Irakasleen ustez IEI erabiltzeak IKTei buruzko ezagutzak zabaltzen ditu, eta garapen profesionalari laguntzen dio. Hainbat IEI jarduera eta ariketa egokitzeak eta txertatzeak ere itzulpengintza lanbide gisa nolakoa den jakiten laguntzen die. IEI eta ohiko beste ariketak bereizten dituen alderdietako bat da, lehenengoaren kasuan, gela osoaren aurrean aurkez dezakegun produktu bat lortzen dugula: irakasleak eta beste ikasleek eginiko aurrerabidea ikus dezakete. Hala, mundu guztia sarituta sentitzen da. Pertzepzio horiek guztiak sendotu egiten dira saioan zehar ikasleengandik jasotako feedback positiboari buruz irakasleek eginiko iruzkinekin.

Materialak berak egiazko bizitzako hizkuntza-egoeretara hurbiltzen ditu ikasleak. Klipen izaerak input bikoitza eskaintzen du –bisuala eta entzumenezkoa-, baita kultur elementuak (saioan txerta daitezkeenak), hizkuntzaren ohiko abiadura, eta hiztegiari eta gramatikako egiturei buruzko kontzientzia ere. Klipek, bestalde, hainbat azentu eta elkarrizketa mota ezagutzeko aukera ematen diete ikasleei. Behin materiala prestatuta, berriz ere erabil daiteke. Materialak aukera ematen die ikasleei zenbait

trebetasun praktikan jartzeko: ahoskera-intonazioa, hitz berrien ikaskuntza, idazmena eta ahozkoaren ulermena, besteak beste. Materialak sortzaile izateko tartea uzten die ikasleei. Irakasleek aipatu dutenez, material zailagoa ere sar daiteke, input bisualaren eta entzunezkoaren konbinazioak aparteko euskarri bat ematen baitie ikasleei. Antzaenez, ikasleek presio gutxiago sentitzen dute jarduera mota horrekin, pantailaren aurrean egiten baitute lan, gela osoaren aurrean izan ordez. Hori positiboa da ikasleen konfiantza indar baitezake kideen aurrean jarri baino lehen, esaterako, ahozko elkarrekintzetan. Zenbait parte-hartzailek komentatu dute IEI jarduerak egin ostean ikasleek hobeto egiten dituztela ahozko eta idatzizko ariketak.

Esandako guztia aintzat hartuta, badirudi IEIk osatu egiten dituela ikasgelako bestelako ikaskuntza-hurbilketak, eta, aldi berean, zenbait trebetasun hobetzen dituela. Irakasleek aipaturiko ikasleen feedback positiboak agerian uzten du IEI dibertigarria eta motibagarria dela, eta egiazko materialak erabiltzeko aukera eman, ikusizko laguntza eskaini, beste kultura batzuei buruzko kontzientzia areagotu, ikasleak itzulpengintzaren munduan sartu, talde lana sustatu, ikasleen artean harreman estuagoak sortzen lagundu eta komunikatzeko trebetasunak, independentzia eta konpromisoa sustatzen dituela.

#### 4.2. ALDERDI NEGATIBOAK

Parte-hartzaileek zenbait muga aurkitu dizkiote AHen irakaskuntzan eta ikaskuntzan IEI erabiltzeari. Oso zabaldua dago irakasleek materialak aukeratzeari eta saioak prestatzeari –ordenagailu-gelak antolatzea barne– denbora luzea eskaini behar izaten dieten sentipena. Prestakuntza-lanek laburrago jo beharko luketela uste dute, eta, horretarako, copyright-ekin loturiko legeek malguagoak izan beharko luketela, materialak lankideekin partekatu edo argitaratu ahal izateko. Denbora kentzen duten prestakuntza-lanekin loturiko alderdiei dagokienez, parte-hartzaileek maila jakin baterako bideo luzera egokia bilatzeko zailtasunak aipatu dituzte, baita ikasketa-programa bete batean ariketa osagarriak sortzeko eta ikastaroarekin bat egiten duen material egokia bilatzeko zailtasuna ere. Esaterako, honako hau esan zuen parte-hartzaileetako batek: “Denbora asko kentzen du [...]; softwareak ez du beti nahi bezala funtzionatzen; copyrightarekin loturiko gauzek ere arazoak ekar ditzakete [...]; ikasleen gaitasun digitala oso desberdina da pertsona batetik bestera, eta hori aintzat hartu beharra dago eskola diseinatzerakoan”.

Berez, parte-hartzaileek adierazi dute IEI jarduerak mendetasun handia dutela IKTekiko, eta kasu batzuetan, IT talde espezialistarekiko. Zenbait inkestaturi huts egin diete teknologiek ikasgelan; adibidez, irudiak izoztuta geratu zaizkie edo arazoak izan dituzte bideoen edo azpidatzen formatuarekin. Sentitu dute eskola baten arrakasta softwarearen edo teknologiaren funtzionamenduaren mende zegoela. IEI jarduerak erabiltzen dituzten irakasleek, jarduerak ikasleei aurkeztu aurretik, behar bezalako prestakuntza jaso behar dute eta seguru sentitu behar dira baliabide horiek erabiltzeak dakartzan onurei dagokienez. Ikasleek egin beharrekoak ulertzen dituztela ziurtatzeko ondo antolatzea eta material osagarriak izatea beharrezkoa bada ere, material eta ariketa berak erabil daitezke beste talde batzuekin eta beste ikasturte batzuetan.

Batzuetan, IEI proiektuek ez dutenez irakaslearen lana inolaz ere saritzen, batzuk frustratuta sentitzen dira. Zenbait eskolatan, IEI jarduerak ez dira ebaluatzen eta, oro har, ebaluatzeko gidalerroak falta dira. Parte-hartzaile gehienek motibazioa areagotzea aipatu badute ere AH eskolatan IEI erabiltzearen abantailen atalean, batzuek sentitzen dute ikasleak ez direla ikasten ari, bereziki jarduera ebaluatzen ez denean, ez direlako benetan harekin konprometitzen. Gainera, zaila da talde bateko kide guztiek lana aldi berean entregatzea lortzea.

Aipaturiko alderdi negatiboetako batzuk ezezagunarekiko beldurrarekin lotuta egon daitezke, ikasgelan IEI erabiltzean sorturiko egiazko arazoak izan ordez. Horien artean daude teknologiak zer eskain dezakeen ulertzeko zailtasuna, ikasleek arreta galtzeko

aukera (bereziki gela handietan), beste ikasle batzuk zarataz kexatzea, ikasleak asaldatuta sentitzea ariketan egin behar dena ulertzen ez dutelako, ikasleentzat aparteko lana egin behar izatea etxean, ikasleek aparteko ahalegina egin behar izatea teknologia erabiltzen ikasteko, ez behar adina gramatika irakastea, ikasleak deseroso sentitzea beren buruak grabatzen, eta zailtasunak maila txikiagoetako ikasleentzat.

### 4.3. ETORKIZUNERAKO PERSPEKTIBAK

Atal honetan, parte-hartzaileen iritziak jaso ditugu beren ustez AH irakaskuntzan eta ikaskuntzan IEIk zer bilakaera izango duen jakiteko. Xehetasunetan sartu aurretik, honako parte-hartzaile honek ideia nagusiak laburbildu ditu:

Hasteko, nire ustez lan handia dugu egiteko hizkuntza-irakasle asko itzulpengintzaren onurez konbentzitzeko. Irakasle askok baztertu egiten dute itzulpengintza metodo gisa Gramatika-Itzulpena metodoa bakarrik ezagutzen baitute. IE materialak baliabide lagungarria dira eta horregatik da ezinbestekoa erresistentzia horiek haustea. Didaktikaren erakundeek itzulpengintza baliabide metodologiko gisa ulertzen dutenean bakarrik sartu ahalko da IEI curriculumean.

Oro har, irakasleen % 55ek esan dute IEI erraz sartu ahalko litzatekeela curriculumean: % 10ek, ordea, esan dute zaila izango litzatekeela egungo hezkuntza-programen zurruntasuna dela eta; kasu horretan, ikastaro laburrak edo gelan tarteka egiteko ariketak proposatzen dituzte. IEIk etorkizunera begira eskaintzen dituen aukerei dagokienez, parte-hartzaile gehienek IEI jarduerak curriculumean –aurrez aurre edo online egiteko– sartzek izan dezakeen potentzialaz hitz egiten dute. Helburua motibazioa areagotzea izan liteke, edo hainbat hizkuntza-trebetasun aldi berean irakastea eta beste kultura batzuei buruzko kontzientzia sortzea. IEI erabili ohi duten irakasleen artean, batzuek arreta handiagoa eskaintzen diote tipologien eskuragarritasunari (SDH eta AD). Gainera, parte-hartzaileen ustez IEIk IKTko trebetasunak irakasten dizkiete ikasleei, eta areagotu egiten ditu haien ezagutza digitalak. IEI lehenengo, bigarren eta goi-mailako hezkuntzan erabil daiteke. Hala, berritasuna izan beharrean, IEI proiektuak programazioan sartuta egongo lirarteke. Irakasleen prestakuntza sustatu beharko litzateke IEI ikusgarria eta aplikatzeko erraza egiteko.

Nolanahi ere, emaitzek erakusten dute ez dagoela adostasunik IEI materiala hautatzeko edo ebaluatzeko garaian. Batzuek iradoki dute lan gehiago egin beharko litzatekeela arlo horretan, bereziki, jarduera horiek curriculumean sartzekotan nola ebaluatu eta zer ebaluatu erabakitzeke. Parte-hartzaile gehienek esan dute IEI hizkuntza-irakaskuntzako programetan sartzeko ezinbestekoa dela lehenik eta behin ebaluatuko diren amaierako lanak ezartzea, ikasleek proiektu horiei garrantzi handiagoa emateko.

Azkenik, irakasleen beste iruzkinetako bat izan da badirela etorkizun hurbilean bete beharreko hutsune batzuk. Arazo nagusia irakasleak prestatzeko beharra da, eskoletan halako jarduerak gauzatzeko gai izan daitezen. Parte-hartzaileetako batzuek beharrezkotzat jo dute lankideak ohartaraztea itzulpengintzak hizkuntzak ikasteko garaian duen garrantziaz, oraindik jarduera horiek baztertzeko joera baitago. Bestalde, azterketa-batzordearen edukiarekin loturiko baliabideak ere beharrezko dira. Batzuek iradoki dute AH irakaskuntzan eta ikaskuntzan IEIk gero eta garrantzi handiagoa badu ere, ikerketa enpiriko gehiago behar direla.

## 5. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Emaitzek erakutsi dutenez hainbat iritzi daude IEI AH irakaskuntzan eta ikaskuntzan erabiltzeari buruz. Nahiz eta parte-hartzaile guztiak ez ados egon eztabaidaturiko elementu bakoitzari buruz, badira zenbait joera. Badira zenbait adostasun maila guztietako AH geletan IEI teknikak erabiltzearen potentzialei buruz lehen, bigarren eta hirugarren hezkuntzan. Teknika horiek erabili dituzten irakasleek esperientzia onak izan dituzte, eta haien ustez IEI tresna motibagarria eta erakargarria da ikasleentzat eta irakasleentzat. Aurkikuntza hori artikulu honetan aurrez aipatu ditugun beste azterlan batzuetan eginikoaren antzekoa da: ikasleek ondo pasatzen dute ikasten ari diren bitartean; ikaslea-irakaslea eta ikaslea-ikaslea lotura estuagoak sortzen ditu. Irakasleentzat IEI jarduerak eta proiektuak atsegingarriak dira, badelako amaierako produktu bat non aurrerabidea eta emaitzak ikus daitezkeen eta ikaskideei erakutsi. Horretaz gain, IEIk aurrerabide teknologikoekin loturiko ezagutzak eguneratuta izatera motibatzen ditu irakasleak, eta hobetu egiten ditu ikasleen IT arloko ezagutza eta taldean lan egiteko trebetasunak.

Dena dela, oraindik eszeptikotasuna dago IEIren erabilera areagotzeari buruz hizkuntza-gelan IKTak erabiltzearen alde ez dauden irakasleen artean. IEI baliabideei buruzko ezagutza desegokiaren ondorio izan daiteke. Gaur egun, badira irakasleei espezifikoki IEI baliabideak erabiltzen irakasten dieten ikastaroak. Horretaz gain, beste auzi batzuk ere azaleratu dira: itzulpengintzari buruzko prestakuntza duten irakasleek bakarrik dute interesa arlo horretan? Bereizi egin behar dira hizkuntzalariak eta itzultzaileak? Oraindik ahaleginak egin behar dira itzulpengintza baliabide metodologiko gisa onartzeko. Badira frogak erakusten dutenak hizkuntzak ikasteko ez ezik, itzulpengintzaren arloko prestakuntza gauzatzeko ere erabil daitezkeela IEI teknikak. Egileek nabarmentzen dute linguistikako, itzulpengintzako eta IKTei buruzko ezagutzak izatea desiragarria bada ere, AH eskoletan IEI erabiltzea aukera bat dela ikasleekin erabiltzeko baliabide berri bat ezagutu nahi duen edozein hezitzailearentzat. Hala eta guztiz ere, gehiago ikertu beharko litzateke aurreko adierazpena objektiboki justifikatu ahal izateko.

Mugei dagokienez, azterlan hau indartu liteke lagin handiago bat erabiliz eta parte hartu dutenen ezaugarriak sakonago aztertuz. Badira ondorio hauek osatu ditzaketen hainbat alderdi; esaterako, ikasleek IEI teknikak eskoletan baliatzeko duten askatasuna, IEI tipologia jakin bat hautatzeko arrazoiak eta parte-hartzaileen egoera pertsonala. IEI erabiliko badugu eskoletan, beste gai batzuei ere heldu behar diegu: Zein dira hizkuntza-eskoletan IEI erabiltzeko metodologia onenak? Ba al da oinarritzko gidak, eskolen plangintzak eta esku-orriak arautzeko beharrik? Ikasleen aldetiko konpromiso gabezia lotuta al dago jarduerak nahitaezko izatearekin edo ez izatearekin eta curriculumean duten pisuarekin? Jarduerak amaierako ebaluazioan sartu behar al dira? Hala izanez gero, nola kudeatu beharko litzateke ebaluazioa eta zer ebaluatu beharko litzateke? Galdera horiei erantzuna bilatzea abiapuntu ona litzateke AH irakaskuntzan eta ikaskuntzan baliaturiko IEI ulertzeko eta hobetzeko; galdera horiei, bestalde, irakasleak prestatzeko programetan heldu dakieke eta jarraipena eman dakioke irakasle horien esperientziari.

Itzultzailea: Hitzurun

**Bibliografia**

- Baños, R., eta Sokoli, S. (2015). Learning foreign languages with ClipFlair: Using captioning and revoicing activities to increase students' motivation and engagement. In K. Borthwick, E. Corradin eta A. Dickens (Ed.), *10 years of the LLAS elearning symposium: Case studies in good practice* (2013-213 or.). Dublin and Voillans: Research-publishing.net.
- Blake, R. (2013). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Borghetti, C., eta Lertola, J. (2014). Interlingual subtitling for intercultural language education: A case study. *Language and Intercultural Communication*, 14(4), 423-440.
- Braun, S., eta Orero, P. (2010). Audio description with audio subtitling—an emergent modality of audiovisual localisation. *Perspectives: Studies in Translatology*, 18(3), 173-188.
- British Council (2013). *Innovations in learning technologies for English language learning*. Hemendik eskuratua: <https://goo.gl/4DvKEf>
- Carreres, A. (2014). Translation as a means and as an end: Reassessing the divide. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 123-135.
- Chapelle, C., eta Jamieson, J. (2008). *Tips for teaching with CALL*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Chaume, F. (2004). *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- Chaume, F. (2012). *Audiovisual translation: Dubbing*. Manchester: St. Jerome Pub.
- Chiu, Y. (2012). Can film dubbing projects facilitate EFL learners' acquisition of English pronunciation? *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 24-27.
- Clouet, R. (2005). Estrategia y propuestas para promover y practicar la escritura creativa en una clase de inglés para traductores. In *Actas del IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (319-326 or.).
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danan, M. (2010). Dubbing projects for the language learner: A framework for integrating audiovisual translation into task-based instruction. *Computer Assisted Language Learning*, 23(5), 441-456.
- Díaz Cintas, J. (2001). *La traducción audiovisual*. Salamanca: Ediciones Almar.
- Díaz Cintas, J. (2003). *Teoría y práctica de la subtitulación inglés - español*. Barcelona: Ariel.
- Díaz Cintas, J., eta Remael, A. (2007). *Audiovisual translation: Subtitling*. Manchester: St. Jerome Pub.
- Díaz Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *ABEHACHE*, 2(3), 95-114.
- Europako Kontseilua. (2005). *Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Markoa*. Donostia: HABE -Eusko Jaurlaritza. (Jatorrizkoa 2001ean argitaratua). Hemendik eskuratua: [http://www.ikasten.ikasbil.eus/mod/habecms/view.php/irakasbil/didakteka/europako\\_erreferentzia\\_marko\\_bateratua](http://www.ikasten.ikasbil.eus/mod/habecms/view.php/irakasbil/didakteka/europako_erreferentzia_marko_bateratua)
- Fernández Costales, A. (2014). Teachers perception on the use of subtitles as a teaching resource. In Pixel (Ed.), *Conference proceedings. ICT for language learning* (426-433 or.).
- Gambier, Y. (1994). *Language transfer and audiovisual communication*. Turku: Turun Yliopisto.
- Gottlieb, H. (1997). Subtitles, translation and idioms. Copenhagen: University of Copenhagen.
- Hadzilacos, T., Papadakis, S., eta Sokoli, S. (2004). Learner's version of a professional environment: Film subtitling as an ICTE tool for foreign language learning. In J. Nall and R. Robson (Ed.), *Proceedings of world conference on e-learning in corporate, government, healthcare, and higher education* (680-685 or.). Chesapeake, VA: AACE.
- Holmes, J. (1972). The name and nature of translation studies. In: J. Holmes, *Translated papers on literary translation and translation studies* (67-80 or.). Amsterdam: Rodopi.
- Ibáñez, A., eta Vermeulen, A. (2013). Audio description as a tool to improve lexical and phraseological competence in foreign language learning. In D. Tsagari, eta G. Floros (Ed.), *Translation in language teaching and assessment*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. DOI: 10.13140/2.1.4828.6720
- Ibáñez, A., eta Vermeulen, A. (2014). La audiodescripción como recurso didáctico en el aula de ELE para promover el desarrollo integrado de competencias]. In R. Orozco (Ed.), *New directions in Hispanic linguistics* (258-287 or.). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ibáñez, A., eta Vermeulen, A. (2015). Using VISP (Videos for SPEaking), a mobile app based on audio description, to promote English language learning among Spanish students: A case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 178, 132-138.
- Incalcaterra McLoughlin, L., eta Lertola, J. (2015). Captioning and revoicing of clips in foreign language learning-using ClipFlair for teaching Italian in online learning environments. In C. Ramsey-Portolano (Ed.), *The future of Italian teaching* (55-69 or.). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.



- Incalcaterra McLoughlin, L., eta Lertola, J. (2014). Audiovisual translation in second language acquisition: Integrating subtitling in the foreign- language curriculum. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70- 83.
- Incalcaterra McLoughlin, L. (2009). Inter-semiotic translation in foreign language learning: The case of subtitling. In A. Witte, T. Harden, eta A. Ramos de Oliveira (Ed.), *Translation in second language teaching and learning* (227-244 or.). Oxford: Peter Lang.
- Ivarsson, J., eta Carroll, M. (1998). *Subtitling*. Simrishamn: TransEdit HB.
- Kozoulyae, A. (d.g.). *3D subtitling—A new deal beyond technology*. Hemendik eskuratua: <https://goo.gl/4AAri0>
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Lambourne, A. (2006). Subtitle respeaking: A new skill for a new age. *Intralinea Special Issue: Respeaking*. Hemendik eskuratua: <https://goo.gl/F7XKQB>
- Leask, M., eta Pachler, N. (2014). *Learning to teach using ICT in secondary school*. London and New York: Routledge.
- Leonardi, V. (2010). *The role of pedagogical translation in second language acquisition*. Bern: Peter Lang.
- Lertola, J. (2012). The effect of the subtitling task on vocabulary learning. In A. Pym eta D. Orrego-Carmona (Ed.), *Translation research projects* (61-70 or.). Tarragona, Spain: Universitat Rovira i Virgili.
- Lertola, J. (2015). Subtitling in language teaching: Suggestions for language teachers. In G. Yves, A. Caimi, eta C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and language learning* (245-267 or.). Bern: Peter Lang.
- López Cirugeda, I., eta Sánchez Ruiz, R. (2013). Subtitling as a didactic tool: A teacher training experience. *Portalinguarum*, 20, 45-62.
- Luyken, G.M., Herbst, T., Langham-Brown, J., Reid, H., eta Spinhof, H. (1991). *Overcoming language barriers in television: Dubbing and subtitling for the European audience*. Manchester: European Institute for the Media.
- Martínez Martínez, S. (2012). La audiodescripción (AD) como herramienta didáctica: Adquisición de la competencia léxica In M. Cruces Del Pozo, A. Luna eta A. Álvarez (Ed.), *Traducir en la frontera* (87-102 or.). Granada: Atrio.
- Martínez Sierra, J. (2014). The use of audiovisual translation software in second language teaching. *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies*, 3(1), 74-84.
- Mayoral, R. (2002). Nuevas perspectivas para la traducción audiovisual. *Sendebat*, 13, 123-140.
- Navarrete, M. (2013). El doblaje como herramienta en el aula de español y desde el entorno ClipFlair. *MarcoELE*, 16, 75-87.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. New York and London: Prentice Hall.
- Pérez-González, L. (2009). Audiovisual translation. In M. Baker eta G. Saldanha (Eds.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp.13-20). London and New York: Routledge.
- Peterson, M. (2016). The use of massively multiplayer online role-playing games (MMORPGs) in CALL: An analysis of research. *Computer Assisted Language Learning*, 29(7), 1181-1194.
- Porteiro, M. (2013). The use of subtitles in speech-language therapy. *Perspectives*, 21(1), 57-67.
- Richards, J. eta Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Romero-Fresco, P. (2011). *Subtitling through speech recognition*. Manchester: St. Jerome Pub.
- Salaberry, M. (2001). The use of technology for second language learning and teaching: A retrospective. *The Modern Language Journal*, 85(1), 39-56.
- 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.
- Schjoldager, A. (2004). Are L2 learners more prone to err when they translate? In K. Malmkjaer (Ed.), *Translation in undergraduate degree programmes* (127-149 or.). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Schwarz, B. (2011). Translation for dubbing and voice-over. In K. Malmkjaer eta K. Windle (Ed.), *The Oxford handbook of translation studies*. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199239306.013. 0027
- Snyder, J. (2005). Audio description: The visual made verbal. *International Congress Series*, 1282, 935-939.
- Sokoli, S. (2006). Learning via subtitling (LvS): A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling. *Multidimensional translation: Audiovisual translation scenarios*, Copenhage-n aurkeztutakoa.
- Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Talaván, N., eta Rodríguez-Arancón, P. (2014a). The use of interlingual subtitling to improve listening comprehension skills in advanced EFL students. In B. Garzelli eta M. Baldo (Ed.), *Subtitling and intercultural communication: European languages and beyond* (273-288 or.). Pisa: InterLinguistica, ETS.
- Talaván, N., eta Rodríguez-Arancón, P. (2014b). The use of reverse subtitling as an online collaborative language learning tool. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 84-101.

- Talaván, N., Rodríguez-Arancón, P., eta Martín-Monje, E. (2015). The enhancement of speaking skills practice and assessment in an online environment. In L.P. Cancelas y Ouviaña eta S. Sánchez Rodríguez (Ed.), *Tendencias en Educación y Lingüística* ( 329-351 or.). Cádiz: Editorial GEU.
- Talaván, N., Ávila-Cabrera, J.J., eta Costal, T. (2016). *Traducción y accesibilidad audiovisual*. Barcelona: UOC
- Talaván, N. eta Costal, T. (2016). Sub-lite-subtitles for the deaf and hard of hearing to improve listening and writing skills in foreign language education. *Research and Innovation Network, UNED*. Hemendik berreskuratua: <https://goo.gl/k7hVB3>
- Talaván, N., eta Lertola, J. (2016). Active audiodescription to promote speaking skills in online environments. *Sintagma*, 28, 59-74.
- Terhune, N.M. (2015). Language learning going global: Linking teachers and learners via commercial Skype-based CMC. *Computer Assisted Language Learning*, 29(6), 1071-1089.
- Tommola, J. eta Hyona, J. (1990). Mental load in listening, speech shadowing and simultaneous interpreting. *The meeting of the world congress of applied linguistics*, Thessaloniki: Greece-n aurkeztua.
- Williams, H., eta Thorne, D. (2000). The value of teletext subtitling as a medium for language learning. *System*, 28(2), 217-228.
- Witte, A., Harden T., eta Ramos de Oliveira, A. (2009). *Translation in second language learning and teaching*. Bern: Peter Lang AG