

**EFFECTOS DE LA APTITUD Y LA MODALIDAD DE INPUT  
EN EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO A TRAVÉS DE  
SERIES DE TELEVISIÓN SUBTITULADAS**  
**EFFECTS OF APTITUDE AND MODALITY OF INPUT IN  
VOCABULARY ACQUISITION THROUGH SUBTITLED  
TV SERIES**

Ferran GESA

*Universitat de Barcelona*

[ferran.gesa@ub.edu](mailto:ferran.gesa@ub.edu)

Maria del Mar SUÁREZ

*Universitat de Barcelona*

[mmsuarez@ub.edu](mailto:mmsuarez@ub.edu)

RESUMEN

*Este trabajo presenta los efectos de la aptitud y de la exposición a series de televisión subtituladas en español sobre el aprendizaje de vocabulario en inglés. 40 alumnos de 6.º de Primaria con nivel de inglés básico fueron divididos aleatoriamente en dos grupos: experimental (GE) y control (GC). A ambos grupos se les enseñó una serie de palabras clave (PC) semanalmente y durante un trimestre académico. El GE vio, además, una serie de televisión donde aparecían estas PC, cuyo conocimiento de la forma y el significado se testeó antes y después del experimento. La aptitud lingüística se obtuvo mediante el MLAT-EC (Suárez, 2010). Los resultados muestran un mayor aprendizaje de PC en el GE, aunque sin diferencias significativas entre condiciones. La aptitud resultó determinante para el aprendizaje de vocabulario. Los resultados se analizan en relación con el papel desempeñado por la aptitud y el tipo de exposición a las PC.*

Palabras clave: aptitud, adquisición de vocabulario, visionado de vídeos, multimodalidad, enseñanza de una lengua extranjera

ABSTRACT

*This paper studies the effects of aptitude and exposure to Spanish subtitled TV series on English vocabulary learning. 40 grade-six beginner learners of English as a foreign language were randomly divided into two groups: experimental (EG) and control (CG). Both groups were pre-taught a series of target words (TWs) on a weekly basis and for a whole academic*

*term. The EG was additionally exposed to eight L1 subtitled episodes of a TV series containing the TWs, the forms and meanings of which were tested both before and after the experiment. Language aptitude was measured using the MLAT-EC (Suárez, 2010). Results reveal that the EG learned more TWs than the CG although no significant differences between conditions arose. Statistical analyses show that aptitude proves to be determinant for vocabulary learning. Results are discussed in terms of how aptitude and type of exposure contribute to vocabulary acquisition.*

Keywords: aptitude, vocabulary acquisition, video viewing, multimodality, foreign language instruction

## **1. MULTIMODALIDAD Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS**

Este trabajo presenta una investigación de la adquisición de vocabulario en inglés en un contexto de aula, utilizando materiales reales, como es el caso de una serie de televisión subtitulada en español. Indagamos también en el papel que juega en dicho proceso una diferencia individual como es la aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Actualmente, estamos viviendo un auge en la promoción del uso de las series de televisión y películas subtituladas, ya sea en una lengua materna (L1) o en una segunda lengua, para el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE). Cabe averiguar, no obstante, la efectividad de su uso en el aula de LE. Una serie de televisión es, en sí misma, un material no diseñado para el aprendizaje de lenguas, aunque pueda utilizarse para ello, pues la multimodalidad que ofrece este tipo de material audiovisual ha demostrado ser efectiva para el aprendizaje de LE, especialmente para la adquisición de vocabulario y la comprensión de contenidos (Peters & Webb, 2018; Rodgers & Webb, 2017).

Según la Teoría de la Codificación Dual (Paivio, 1986, 2007), nuestro sistema cognitivo está compuesto por dos subsistemas bien diferenciados: el verbal y el no verbal. Aunque funcionan independientemente, dichos subsistemas interactúan. Es más, la activación de un subsistema estimula el otro y esto favorece una mayor profundidad de procesamiento y de recuerdo del contenido que se presenta y, por tanto, el proceso de aprendizaje se ve beneficiado también. En contraste, puesto que la capacidad de procesamiento de nuestro sistema cognitivo es limitada, según la Teoría de la Carga Cognitiva (Chandler & Sweller, 1991; Sweller, 1994), la multimodalidad puede sobrecargarla. No

obstante, los subtítulos pueden utilizarse para reducir dicha carga en los procesos de aprendizaje (Kruger, Hefer-Jordaan, & Matthew, 2013). Finalmente, como ya se ha demostrado ampliamente, los estudiantes aprenden más a partir de una explicación multimodal que de una únicamente verbal, que es la idea principal de la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia (Mayer, 2002, 2009).

En esta línea, si bien es sabido que el input bimodal (presentación simultánea de texto y sonido) conduce a un mayor aprendizaje que el input monomodal (Bird & Williams, 2002; Granena, Muñoz, & Tragant, 2015), el input multimodal (presentación simultánea de vídeo, texto y sonido) también es beneficioso para la adquisición de lenguas, favoreciendo sobre todo la comprensión auditiva y la adquisición de vocabulario (ej.: Montero Perez, Van Den Noortgate, & Desmet, 2013; Vanderplank, 2016). No debemos olvidar, además, que, cuando los estudiantes están expuestos a input multimodal, pueden abordar la tarea de la forma más beneficiosa para ellos. Así, aquellos estudiantes con un estilo de aprendizaje más visual focalizarán su atención en la imagen, mientras que esos con un estilo más auditivo, se centrarán principalmente en el audio (Dörnyei, 2005).

Dicho esto, las series de televisión en versión original subtituladas presentan la lengua en contextos reales y son, en sí mismas, atractivas para los estudiantes de lengua extranjera (Rodgers, 2013). Estos materiales pueden favorecer más el aprendizaje cuando están subtitulados en la L1 del aprendiente si este se encuentra en los primeros estadios de aprendizaje de la LE (Danan, 2004). La investigación hasta la fecha demuestra que los subtítulos, en caso de estar en la L1 de los aprendientes, mejoran la comprensión auditiva (Plass & Jones, 2005) y la lectura automática (Peters, Heynen, & Puimège, 2016), a la vez que ayudan a relacionar la forma y el significado de las palabras (Kuppens, 2010). Sin embargo, la mayoría de la investigación llevada a cabo hasta la fecha se ha centrado en aprendientes universitarios, con un nivel avanzado de la LE, expuestos a input multimodal por un período de tiempo relativamente limitado. Es por esto por lo que hay una escasez de investigación con aprendientes con un nivel básico de la LE y expuestos a input multimodal de forma prolongada en el tiempo.

## 2. APTITUD: TESTS Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

La aptitud lingüística se ha definido como un constructo multicomponencial y ha resultado ser el indicador más determinante para predecir el éxito y el ritmo a la hora de aprender una LE (Skehan, 1989). Según Carroll (1981), los constructos esenciales en la aptitud lingüística son cuatro. En primer lugar, la habilidad de codificación fonémica, esto es, la habilidad para identificar y memorizar nuevas cadenas de sonidos. En segundo lugar, encontramos la sensibilidad gramatical, es decir, la capacidad para entender el funcionamiento gramatical de las palabras en una frase. También se contempla la habilidad inductiva, la que nos ayuda a inferir reglas gramaticales a partir de ejemplos. Finalmente, en cuarto lugar, hallamos la capacidad para memorizar a través de asociaciones semánticas o sonoras y símbolos.

Para medir estos constructos, los tests de aptitud constan de diversos subtests que se proponen medir distintas habilidades consideradas necesarias para el aprendizaje de lenguas, aunque no siempre estas habilidades se corresponden con un único subtest. Uno de los tests más utilizados es el MLAT, el *Modern Language Aptitude Test*, validado por Carroll y Sapon (1959) y creado para población adulta. De este derivó el *MLAT-Elementary* (MLAT-E), la versión para niños de edades comprendidas entre 9 y 13 años (Carroll & Sapon, 1967).

Partiendo del MLAT-E y, por tanto, compuesto de los mismos subtests, encontramos la versión en español desarrollada por Stansfield y Reed (2005), el MLAT-ES, y la adaptada por Suárez (2010) en catalán, el MLAT-EC. Este último, al igual que sus predecesores, consta de cuatro partes. La primera, “paraules ocultes” [palabras ocultas], se relaciona con el aprendizaje de vocabulario. La segunda parte, “paraules que es corresponen” [palabras que se corresponden], mediría la sensibilidad gramatical. La habilidad de oír y distinguir sonidos del habla estaría medida por la parte 3, “paraules que rimen” [palabras que riman]. Finalmente, la parte cuatro, en la que se aprenden números inventados, mediría la memoria por repetición, a la vez que la comprensión auditiva y, lógicamente, la capacidad de aprender nuevas palabras, en este caso, números.

La mayoría de los estudios que utilizan tests de aptitud buscan si existen correlaciones entre el constructo cuantificado y la correspondiente parte del test dirigida a medir dicho constructo. En el caso que nos ocupa, centrándonos en el aprendizaje de vocabulario, que sepamos, no existen estudios que utilicen

el MLAT-E para cuantificarlo, aunque sí que se ha utilizado para estudiar la correspondencia entre la diversidad léxica encontrada en textos escritos por aprendientes, con resultados dispares (Kormos & Trebits, 2012; Suárez, 2014).

### **3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Ante la escasez de estudios centrándose en la relación entre aptitud y aprendizaje de vocabulario, no sorprende que dicha escasez se manifieste también en la relación entre aptitud y aprendizaje de vocabulario mediante input multimodal, aunque se ha empezado a explorar en contextos universitarios y en educación secundaria (Suárez & Gesa, 2017; Suárez, Gesa, & Miralpeix, 2017). Así pues, el presente estudio se propone explorar estos factores en educación primaria.

Las dos preguntas de investigación que el estudio pretende responder son:

1. En aprendientes de inglés como LE de nivel inicial, ¿la exposición prolongada a una serie de televisión subtitulada conduce significativamente al aprendizaje de vocabulario?
2. ¿Qué papel juega la aptitud lingüística en dicho proceso?

### **4. METODOLOGÍA**

Para dar respuesta a dichas preguntas de investigación, se seleccionaron un total de 40 aprendientes, 22 en el grupo experimental (GE) y 18 en el grupo control (GC). Su nivel de inglés era entre un A1 y un A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, tras haber recibido unas 900 horas de instrucción formal. Siendo alumnos de 6.º de educación primaria, la edad de los participantes estaba comprendida entre los 11 y 12 años. Todos ellos eran estudiantes de una escuela concertada en Cataluña y, por tanto, bilingües catalán / español.

La investigación se prolongó durante todo un trimestre académico. Su diseño consistió en un pre-test de vocabulario (al inicio del trimestre), seguido por el consiguiente visionado de 8 capítulos de una serie de televisión, uno por semana, solo para el GE, y un post-test de vocabulario al finalizar el trimestre. Antes de ver cada episodio, ambos grupos realizaban una tarea que servía de presentación del vocabulario clave y, tras el episodio, efectuaban otra tarea en

que se trabajaba de nuevo tanto la forma como el significado del vocabulario previamente presentado. El GC realizaba las mismas tareas al empezar y al finalizar la clase, pero no veía la serie y por lo tanto no estaba expuesto a input multimodal.

La serie escogida para este estudio fue *The Suite Life of Zack and Cody* (Kallis, Dreayer, Eells, & Geoghan, 2005), cuyos capítulos tienen una duración aproximada de 20 minutos, sumando un total de 2 horas 50 minutos de exposición multimodal. Los aprendientes vieron la serie en versión original con subtítulos en español. Como complemento al visionado, y parte esencial del estudio, se seleccionaron 5 palabras clave (PC) por capítulo, esto es, un total de 40 palabras a lo largo del trimestre.

El pre- y el post-test de vocabulario siguieron el mismo formato. Ambos incluían las 40 PC que fueron objeto de estudio. Durante los tests, los aprendientes escuchaban un audio, grabado por un hablante nativo, donde se les dictaban todas las PC (cada una se repetía dos veces). Su tarea consistía en producir la forma en inglés de las palabras y añadir su traducción al catalán o castellano en caso de saberla.

El test de aptitud utilizado fue la versión en catalán del MLAT-E. En la primera parte de este test, “Palabras ocultas”, los participantes deben adivinar qué palabra se encuentra escondida en la palabra mal escrita y relacionarla con el sinónimo o definición correspondiente. En la segunda parte, “Palabras que se corresponden”, los aprendientes deben inferir qué función tiene la palabra en mayúsculas dentro de la frase y relacionarla con la palabra que cumple la misma función en otra oración. En la tercera parte, “Palabras que riman”, los estudiantes deben encontrar la palabra que rima con la inicial. Finalmente, en la parte 4, “Aprendamos números”, los participantes deben aprender los números 1, 2 y 3, las correspondientes decenas (10, 20 y 30) en una lengua inventada y, en la fase del test, se les dictan 25 números que pueden o no estar formados por una combinación de unidades y decenas.

## 5. RESULTADOS

Para resolver la primera pregunta de investigación, esto es, si la exposición prolongada a una serie de televisión subtitulada conduce significativamente al aprendizaje de vocabulario, se aplicó la fórmula de incremento relativo, utilizada entre otros por Rodgers (2013), que tiene en cuenta el número de palabras

ya conocidas en el pre-test:

$$\text{Incremento relativo} = \frac{N \text{ de palabras clave aprendidas}}{N \text{ de ítems} - N \text{ de palabras clave conocidas}} \times 100$$

Ambos grupos aprendieron significativamente si comparamos el pre- y el post-test, según el test de Wilcoxon (*ps* entre ,000 y ,009). Asimismo, el test *U* de Mann-Whitney no encontró ninguna diferencia significativa ni en la forma ni en el significado ni en la suma de los dos entre el GE y el GC tras finalizar el experimento (véase Tabla 1).

Incremento relativo (en %)	Grupo Experimental	Grupo Control	GE vs. GC (Test <i>U</i> de Mann-Whitney)
<b>Forma</b> (F)	<i>M</i> =20,82 (10,75)	<i>M</i> =18,39 (10,42)	<b>X</b> ( <i>p</i> = ,475)
<b>Significado</b> (S)	<i>M</i> =10,33 (8,35)	<i>M</i> =10,80 (10,62)	<b>X</b> ( <i>p</i> = ,913)
<b>Forma + Significado</b> (F+S)	<i>M</i> =6,88 (5,98)	<i>M</i> =5,57 (7,87)	<b>X</b> ( <i>p</i> = ,268)

**Tabla 1.** Resultados descriptivos del incremento relativo y comparativa entre GE y GC según el test *U* de Mann-Whitney. | Desviación estándar entre paréntesis.

La segunda pregunta de investigación se refiere al papel de la aptitud en este proceso de aprendizaje. Nuevamente, no encontramos diferencias significativas en cuanto a la aptitud se refiere comparando el grupo experimental y el grupo control según el test *U* de Mann-Whitney (véase la relación de descriptivos en la Tabla 2).

MLAT-EC	Grupo Experimental	Grupo Control	GE + GC
<b>Parte 1</b> (en %)	<i>M</i> =77,88 (15,65)	<i>M</i> =75,56 (17,90)	<i>M</i> =76,83 (16,52)
<b>Parte 2</b> (en %)	<i>M</i> =62,12 (23,89)	<i>M</i> =75 (22,02)	<i>M</i> =67,92 (26,38)

<b>Parte 3</b> (en %)	<i>M</i> =75,96 (21,13)	<i>M</i> =83,92 (9,88)	<i>M</i> =79,54 (17,30)
<b>Parte 4</b> (en %)	<i>M</i> =75,63 (26,92)	<i>M</i> =73,33 (25,78)	<i>M</i> =74,60 (26,11)
<b>Total</b> (en %)	<i>M</i> =72,98 (17,94)	<i>M</i> =77,55 (12,82)	<i>M</i> =75,04 (15,82)

**Tabla 2.** Resultados descriptivos del MLAT-EC para el GE y el GC. | Desviación estándar entre paréntesis.

Realizamos correlaciones bilaterales entre las partes del MLAT-EC y el aprendizaje de vocabulario, presuponiendo una relación positiva entre, al menos, las partes 1, 4 y, hasta cierto punto, 3 del test de aptitud. Puesto que la literatura demuestra también que es el resultado total el que más correlaciona comúnmente con el aprendizaje (Skehan, 2002), se esperaban también correlaciones significativas con esta variable. Los resultados (véase Tabla 3) muestran que, en el GE, efectivamente, son las partes 1, 3, y 4 las que correlacionan con el incremento de vocabulario, así como el resultado total. Las correlaciones son de moderadas a altas. En el GC, la parte 4 no parece tener un papel relevante. Esto podría explicarse por el hecho de que en la parte 4 del test, los números se aprenden auditivamente, mientras que el tipo de exposición que tuvo el GC a las palabras clave fue principalmente escrito. El constructo medido por la parte 2 del test de aptitud no es, en principio, relevante para el aprendizaje de vocabulario. No obstante, también encontramos correlaciones significativas.

MLAT-EC	Incremento relativo (GE)			Incremento relativo (GC)			Incremento relativo (GE + GC)		
	F	S	F+S	F	S	F+S	F	S	F+S
<b>Parte 1</b>	,472*	,315	,370*	,770**	,533**	,500**	,639**	,464**	,466**
<b>Parte 2</b>	,512**	,355	,520**	,388	,475**	,530**	,408**	,371**	,438**
<b>Parte 3</b>	,419*	,366*	,380*	,448*	,382	,349	,453**	,418**	,363**
<b>Parte 4</b>	,564**	,020*	,406*	,395	,366	,401	,531**	,419**	,414**
<b>Total</b>	,614**	,514**	,521**	,648**	,572**	,617**	,650**	,522**	,530**

**Tabla 3.** Correlaciones Spearman bilaterales entre test de aptitud e incremento relativo en forma, significado y forma + significado. | \*  $p < ,050$ ; \*\*  $p < ,010$



## 6. DISCUSIÓN

Basándonos en los resultados de la primera pregunta de investigación, en la que el GE obtuvo mayores puntuaciones en los tres aspectos léxicos analizados, aunque no significativamente, se puede concluir que la teoría de la codificación dual y la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia son aplicables a la adquisición de vocabulario en el contexto que nos ocupa. En el GE, los estudiantes se pudieron beneficiar de tres tipos de input distintos (texto, sonido e imagen) mientras que el GC solo estuvo expuesto a input principalmente escrito. Además, la multimodalidad no afectó negativamente al aprendizaje de vocabulario, ya que el GC no obtuvo mejores resultados que el GE, refutando así la teoría de la carga cognitiva. Esto se puede deber a que los subtítulos en L1 facilitaron la comprensión del input. Finalmente, cabe destacar que los beneficios del visionado de series de televisión no son exclusivos para aprendientes avanzados, como la literatura hasta la fecha había manifestado en su mayoría.

Sin embargo, cabe señalar que el incremento de vocabulario no es muy cuantioso, ya que el GE solo aprendió un 6,88 % de las PC. No obstante, puede que hubiera más ganancias en vocabulario parcialmente conocido antes de la intervención y que no ha sido testado, o que la intervención haya ayudado a consolidar vocabulario ya sabido. También cabe remarcar que el test que se administró suponía un reto para los estudiantes. Por tanto, el incremento de vocabulario podría haber sido mayor con un test de reconocimiento de las palabras, en lugar de un test de producción. Finalmente, tenemos que tener en cuenta que el aprendizaje de vocabulario es un proceso muy lento, que necesita de mucha más exposición que la que los estudiantes tuvieron durante el experimento, y las palabras clave tendrían que haber aparecido un mayor número de veces para favorecer aún más su aprendizaje (Pigada & Schmitt, 2006; Waring & Takaki, 2003).

En cuanto a la aptitud, encontramos el conocido efecto Mateo (Stanovich, 1986), es decir, a más aptitud, más aprendizaje, como muestran las correlaciones obtenidas en ambos grupos. Asimismo, y como se esperaba, encontramos correlaciones significativas y de moderadas a altas entre las partes diseñadas para detectar habilidad para aprendizaje de vocabulario. Además, la sensibilidad gramatical también contribuye al aprendizaje, o más bien, deberíamos contrastar si una mayor competencia en la LE, potenciada por una mayor aptitud, es la que favorece el aprendizaje de vocabulario. Esto se ve corroborado por el hecho de que es el resultado total en el test de aptitud el que correlaciona

más alto y más consistentemente. Destacamos también que el aprendizaje del significado, al contrario del de la forma de las palabras, es el que menos correlaciona con aptitud, aunque no por ello deja de hacerlo. Este fenómeno podría argumentarse tanto por el tipo como por la cantidad de exposición a las PC. Esto es, los estudiantes pueden reconocer la forma de la palabra, pero todavía no han podido ir más allá y adquirir el significado, dado que no han utilizado activamente estas palabras en un contexto significativo. Esto también explicaría el papel secundario que la parte 4, “Aprendamos números”, parece tener en el GC, pues el modo en que se mide la memoria en el MLAT-EC, es decir, por repetición con posterior elaboración de significado a la hora de construir los números, va más allá del tipo de exposición a la que se vio expuesto este grupo.

## **7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS**

Las implicaciones pedagógicas de este estudio son varias. En aprendientes de LE en estadios iniciales, los vídeos auténticos pueden promover la adquisición de vocabulario, lo que se ha logrado con el diseño de este estudio, fácilmente incorporable a un diseño curricular. Además, si conocemos los puntos fuertes y débiles de nuestros estudiantes, gracias a la administración de la prueba de aptitud, podemos adaptar el tipo de exposición a la LE de modo que los estudiantes resulten beneficiados lo más posible.

Sea como sea, está claro que el uso de material audiovisual en clase debe prepararse de antemano, es decir, los vídeos deben acompañarse de tareas con un objetivo claro de aprendizaje activo, lo que nos lleva a recordar los seis principios para usar vídeos en el aula de LE según Webb (2015):

1. Los beneficios para el aprendizaje de la LE deben estar claros para todos los agentes involucrados.
2. Los aprendientes deben tener un nivel adecuado de la LE.
3. La comprensión auditiva necesita de apoyo pedagógico.
4. La comprensión precisa debería ser un objetivo, pero no un requisito.
5. El visionado en clase debe servir de guía para su extrapolación fuera de clase.
6. El visionado de vídeos en LE debería potenciarse al máximo.

A pesar de las implicaciones pedagógicas positivas de este estudio, encontra-

mos también varias limitaciones: un número reducido de participantes, por lo que una replicación sería necesaria, o la ausencia de un grupo control adicional que hubiera visto la serie de televisión sin subtítulos. Asimismo, no debemos olvidar el factor determinado por la escuela, en la que las sesiones son sólo de 50 minutos, y distintos profesores pueden promover más o menos motivación respecto del uso de la multimodalidad. Nos mostramos, no obstante, satisfechos con los resultados, pues este trabajo cuestiona los principios teóricos hasta la fecha. Además, a diferencia de otros estudios, incluye grandes cantidades de input multimodal, yendo más allá del visionado de vídeos de duración reducida. Se sirve también de una intervención pedagógica completa, con materiales diseñados expresamente tanto para la investigación como para su uso en el aula, y centra su mirada en aprendientes de nivel inicial en la LE (población olvidada por la investigación), aportando así nuevos datos sobre adquisición de vocabulario para la comunidad científica. Asimismo, la experiencia resultó ser provechosa y entretenida para los participantes, esperando que dicha satisfacción se plasme en un mayor aprendizaje incidental de vocabulario fuera del aula.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- BIRD, S. A., y WILLIAMS, J. N. (2002). The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: An investigation into the benefits of within-language subtitling. *Applied Psycholinguistics*, 23(4), 509–533.
- CARROLL, J. B. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. En K. C. Diller (Ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (pp. 83-117). Rowley, MA: Newbury House.
- CARROLL, J. B., y SAPON, S. (1959). *Modern Language Aptitude Test*. Nueva York: Psychological Corporation.
- CARROLL, J. B., y SAPON, S. (1967). *Modern Language Aptitude Test-Elementary*. Nueva York: Psychological Corporation.
- CHANDLER, P., y SWELLER, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8(4), 293-332.
- DANAN, M. (2004). Captioning and subtitling: Undervalued language learning strategies. *Meta: journal des traducteurs / Meta: translators' journal*, 49(1), 67-77.

- DÖRNYEI, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GRANENA, G., MUÑOZ, C., y TRAGANT, E. (2015). L1 reading factors in extensive L2 reading-while-listening instruction. *System*, 55(1), 86-99.
- KALLIS, D., DREAYER, I., EELLS, P., y GEOGHAN, J. (productores). (2005). *The Suite Life of Zack and Cody* [Serie de televisión]. Burbank, Estados Unidos: Disney Channel.
- KORMOS, J., y TREBITS, A. (2012). The role of task complexity, modality and aptitude in narrative task performance. *Language Learning*, 62(2), 439-472.
- KRUGER, J.-L., HEFER-JORDAAN, E., y MATTHEW, G. (2013). Measuring the impact of subtitles on cognitive load: Eye tracking and dynamic audiovisual texts. En *Proceedings of the 2013 Conference on Eye Tracking South Africa* (pp. 62-66). Nueva York: Association for Computing Machinery.
- KUPPENS, A. H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*, 35(1), 65-85.
- MAYER, R. E. (2002). Cognitive theory and the design of multimedia instruction: An example of the two-way street between cognition and instruction. *New Directions for Teaching and Learning*, 89(1), 55-71.
- MAYER, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- MONTERO PEREZ, M., VAN DEN NOORTGATE, W., y DESMET, P. (2013). Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis. *System*, 41(3), 720-739.
- PAIVIO, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford: Oxford University Press.
- PAIVIO, A. (2007). *Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- PETERS, E., HEYNEN, E., y PUIMÈGE, E. (2016). Learning vocabulary through audiovisual input: The differential effect of L1 subtitles and captions. *System*, 63(1), 134-148.
- PETERS, E., y WEBB, S. (2018). Incidental vocabulary acquisition through viewing L2 television and factors that affect learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 551-577.

- PIGADA, M., y SCHMITT, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 1-28.
- PLASS, J., y JONES, L. (2005). Multimedia learning in SLA. En R. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 467-488). Nueva York: Cambridge University Press.
- RODGERS, M. P. H. (2013). *English language learning through viewing television: An investigation of comprehension, incidental vocabulary acquisition, lexical coverage, attitudes, and captions*. (Tesis doctoral no publicada). Victoria University of Wellington, Wellington, Nueva Zelanda.
- RODGERS, M. P. H., y WEBB, S. (2017). The effects of captions on EFL learners' comprehension of English-language television programs. *CALICO Journal*, 34(1), 20-38.
- SKEHAN, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. Londres: Edward Arnold.
- SKEHAN, P. (2002). Theorising and updating aptitude. En P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 69-93). Ámsterdam: John Benjamins.
- STANOVICH, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- STANSFIELD, C., y REED, D. J. (2005). *Modern Language Aptitude Test-Elementary: Spanish Version - MLAT-ES. Manual*. Rockville, MD: Second Language Testing Foundation.
- SUÁREZ, M. M. (2010). *Language aptitude in young learners: The Modern Language Aptitude Test in Spanish and Catalan*. Universitat de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/38244>
- SUÁREZ, M. M. (2014, agosto). *The concurrent prediction of writing performance in young learners*. Comunicación presentada en el 17th World Congress of Applied Linguistics, Brisbane, Australia.
- SUÁREZ, M. M., y GESA, F. (2017, abril). *Exposure, language aptitude and proficiency as mediators of vocabulary acquisition through captioned video viewing*. Comunicación presentada en la 7th International Conference on Task-Based Language Teaching (TBLT), Barcelona, España.

- SUÁREZ, M. M., GESA, F., y MIRALPEIX, I. (2017, julio). *Vocabulary acquisition through captioned TV series. Are there any aptitude and proficiency effects?* Comunicación presentada en el 18th World Congress of Applied Linguistics, Rio de Janeiro, Brasil.
- SWELLER, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295-312.
- VANDERPLANK, R. (2016). *Captioned media in foreign language learning and teaching: Subtitles for the deaf and hard-of-hearing as tools for language learning*. Londres: Palgrave Macmillan.
- WARING, R., y TAKAKI, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 130-163.
- WEBB, S. (2015). Extensive viewing: Language learning through watching television. En D. Nunan y J. C. Richards (Eds.), *Language learning beyond the classroom* (pp. 159-168). Nueva York: Routledge.