

Traducción audiovisual y accesibilidad en la clase de Español como Lengua Adicional

ELENA CARRION GUERRERO

Tufts University, USA

Received: 2025-02-06 / Accepted: 2025-05-05

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXIV.32770>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: La subtitulación y la audiodescripción es una de las modalidades de traducción que más ha evolucionado en los tiempos modernos. Este trabajo se centra en la exploración de una propuesta didáctica destinada a universitarios de nivel avanzado promoviendo un entorno inclusivo. Mediante la creación de subtítulos y audiodescripción, el profesorado puede trabajar distintos aspectos del aprendizaje de la lengua. Este escrito examina cómo se introducen en la enseñanza-aprendizaje, el estado de la cuestión que justifica la relevancia de su uso para luego proporcionar una aplicación práctica en el aula. Una aplicación donde el estudiante traslada mensajes a la lengua meta a través del uso de materiales auténticos y la creación de un producto final tangible que se puede evaluar incorporando un enfoque de escritura intensiva.

Palabras clave: Español como una lengua adicional, traducción audiovisual, accesibilidad, escritura intensiva, material auténtico

Audiovisual translation and accessibility in the Spanish as an additional language classroom

ABSTRACT: In modern times, subtitling and audio description have emerged as the most evolved modes of translation. This paper is dedicated to exploring an innovative pedagogical approach designed for advanced Spanish university students. This instructional design fosters an inclusive environment. Educators can effectively address various aspects of language learning by delving into the creation of subtitles and audio descriptions. This paper will examine how subtitling is introduced in teaching-learning, a literature review that justifies its use and relevance, to end with a practical application in the classroom. This is an implementation where students transfer messages into the target language through the use of authentic materials and the creation of a tangible final product that can be assessed by incorporating an intensive writing approach.

Keywords: Spanish as an Additional language, audiovisual translation, accessibility, intensive writing, authentic materials.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra tarea como docentes estriba en preparar a los alumnos para el mundo del siglo XXI, un mundo intercultural y diverso en el que van a interactuar con la tecnología de forma habitual y donde aprenderán a manejar distintos programas informáticos o dispositivos. Esta nueva realidad en la que el paradigma de la enseñanza al aprendizaje evoluciona, obliga a

replantear el modelo de enseñanza, y cómo no, a hacer partícipes a los alumnos sobre el nuevo método pedagógico para comprender las razones y las nuevas expectativas que, en definitiva, el nuevo marco laboral y personal están delineando.

Como bien resume la UNESCO:

La humanidad ha iniciado una nueva fase de su historia con un creciente y rápido desarrollo de la ciencia y la tecnología, que ofrecen a la vez posibilidades utópicas y distópicas. Para que puedan beneficiarnos de manera emancipadora, justa y sostenible, es preciso comprender y controlar las oportunidades y los riesgos. Posibilitarlo debería ser la finalidad esencial de la educación y el aprendizaje en el siglo XXI. (UNESCO, 2015, p. 93).

Así, la UNESCO fomenta el debate donde la educación y el aprendizaje vayan más allá de la adquisición, validación y utilización e incorporen cuestiones como la creación y el control, el control al acceso y el acceso a todos de ese aprendizaje. A ello, se suman los nuevos descubrimientos de la neurociencia que afirman que el aprendizaje ocurre al activar las emociones (Mora, 2021; LeDoux, 1996), lo cual, no puede ignorarse y, como Carrillo-García y Martínez-Ezquerro (2018) proponen, hace necesario el planteamiento de una nueva disciplina como es la neurodidáctica de la Lengua y la Literatura para formar ciudadanos con una competencia comunicativa crítica. En esta línea, cabe preguntarse ¿no son acaso las emociones lo que estimula el cine o el material audiovisual del que disfrutamos? Al igual que la literatura, el material audiovisual, nos permite identificarnos con un personaje o historia, y activar el cerebro a partir de lo que nos provoca como Guerrettazz (2021) afirma es la acción en conexión con los materiales entre aprendiente y docente que promueven el aprendizaje de la lengua de manera más adecuada y eficiente algo a lo que hay que prestar mayor atención.

La Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural de la Unión Europea solicitó estudios acerca de *El potencial de la subtitulación para animar al aprendizaje de lenguas extranjeras y la mejora del dominio de las mismos*, dicho estudio concluyó que la Comisión Europea debería iniciar un diálogo con los profesores, investigadores y profesionales de los medios audiovisuales para fomentar el uso de subtítulos, ya que la subtitulación mejora las destrezas en lenguas extranjeras, puede ayudar a crear conciencia y motivación para aprender idiomas, en contextos formales e informales, y por tanto contribuir a generar un entorno que promueve el respeto a la diversidad cultural y lingüística (EACEA, 2011).

Por otro lado, ya en 1990 la Comisión Federal de Comunicaciones estadounidense cuando discutía el establecimiento de subtítulos y el necesario decodificador en la televisión confirmaba que beneficiaría también a los aprendientes de inglés como segunda lengua y a los niños que aprendían a leer (Hollings, 1990, p. 1). Por lo que vemos que a ambos lados del Atlántico se reconocía la importancia pedagógica desde hacía tiempo.

2. MARCO TEÓRICO

El papel de la subtitulación en el aprendizaje de lenguas lleva algún tiempo estudiándose y a pesar de las recomendaciones de las distintas instituciones aún no se trabaja de forma sistemática en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, pero ¿qué es la subtitulación?

La subtitulación se puede definir como una práctica lingüística que consiste en ofrecer, generalmente en la parte inferior de la pantalla, un texto escrito que pretende dar cuenta de los diálogos de los actores así como de aquellos elementos discursivos que forman parte de la fotografía (cartas, pintadas, leyendas, pancartas...) o la pista sonora (canciones, voces en off, etc.) (Díaz Cintas, 2003, p. 32).

Durante esta tarea, el alumno deviene un participante activo, produciendo los subtítulos, esto es, integrando una nueva herramienta, que como propone Chapelle (2001) para poder incorporarse, debe cumplir: potencial para el aprendizaje de lenguas, un enfoque en el significado, adaptarse al aprendiente, ser material auténtico, tener un impacto positivo y ser viable. No cabe duda de que el material audiovisual es auténtico, impacta de forma positiva centrándose en el significado y con las herramientas a nuestra disposición se convierte en una actividad que se puede llevar al aula por las posibilidades que ofrece.

La particularidad de la subtitulación, como una de las modalidades dentro de la Traducción Audiovisual (TAV), no es otra que la de sintetizar la idea del texto original (lengua A/1) en la lengua meta o de destino (lengua B/2), por lo que no solo contribuye potencialmente al aprendizaje de segundas lenguas para su comprensión, sino que permite desarrollar diferentes estrategias en el progreso de su expresión escrita al tener que adaptar su producción escrita a unos parámetros espaciales. Pero ¿es esta la única combinación de subtítulos posible? Ciertamente no, de ahí el gran número de posibilidades didácticas. A continuación, se describe la tipología de subtítulos según Talaván (2011):

1. Subtítulos tradicionales, estándar o interlingüísticos (*standard subtitles*): el audio está en la lengua extranjera (L2) y los subtítulos en la lengua original (L1).
2. Subtítulos bimodales o intralingüísticos (*bimodal subtitles*), el audio y el subtítulo están en la misma lengua.
3. Subtítulos para sordos (SpS) (*closed captions*), el audio y el subtítulo están en la misma lengua, pero hay descripción de los elementos paralingüísticos como ruidos o el tipo de música, etc.
4. Subtítulos inversos (*reversed subtitles*) el audio está en L1 y el subtítulo en L2.

Además de las distintas combinaciones según la tipología del subtítulo y su categorización, Díaz Cintas (2002) alude a una serie de aspectos que deben tenerse en cuenta para la TAV que difiere de otro tipo de traducción y que por tanto deben considerarse: la reducción o síntesis del texto oral al escrito; la transferencia de texto oral a texto escrito, ya que no escribimos igual que hablamos; la ausencia de variedad lingüística, que se suele perder en el subtítulo, a grandes rasgos, por utilizar una variedad más estándar; la connotación de humor que suele desaparecer, excepto en los SpS y, por último, la traducción vulnerable, a la que hace referencia este autor, al ser posible que aquel que está viendo el material audiovisual pueda escuchar la versión original, y por tanto, criticarla o estar en permanente búsqueda del error al comparar la versión original con los subtítulos. Este último aspecto se materializará en el aula dando paso a abrir la discusión y comentar las distintas subtítulos que los alumnos realizan durante el curso como audiencia, llevando a cabo críticas constructivas y, por otro lado, los subtituladores/alumnos, a su vez, argumentando las distintas decisiones en un diálogo muy productivo desde el punto de vista pedagógico y motivador, porque la

audiencia deja de ser exclusivamente el docente para abrir paso a los propios compañeros.

No obstante, si *a priori* parece que las posibilidades abundan, ¿por qué no lo vemos en el día a día del aula? Es posible que la ausencia de este uso generalizado se deba a los conocimientos y elementos técnicos que puede suponer para el docente la implantación de este tipo de actividad, así como la relegación de la traducción como método de enseñanza tras la implantación del método comunicativo durante las últimas décadas. Como Richards y Rodgers (2001) argumentan, la traducción tiende a asociarse al método gramática-traducción:

Grammar Translation dominated European and foreign language teaching from the 1840s to the 1940s [...]. This resulted in the type of Grammar-Translation courses remembered with distaste by thousands of school learners, for whom foreign language learning meant a tedious experience of memorizing endless lists of unusable grammar rules and vocabulary and attempting to produce perfect translations of stilted or literary prose (Richards & Rodgers, 2001, p. 6)

Dicho método constituía una forma de enseñar que ignoraba cualquier implicación práctica comunicativa y en él, la traducción carecía de contexto. Se trataba de memorizar listas de gramática y vocabulario que generaban traducciones perfectas de prosa literaria poco naturales, pero como reafirma Caballero Rodríguez (2009):

El ejercicio de traducción comunicativa, debidamente integrado con las otras destrezas, le proporciona al estudiante una oportunidad para atajar errores frecuentes, así como también un ámbito más para la práctica y consolidación de sus habilidades lingüísticas e interculturales (Caballero Rodríguez, 2009, p. 350).

2.1. Justificación de la implantación de subtitulación en el aula

Es evidente que la TAV es un campo que ha experimentado diferentes cambios, en cuanto a su apreciación, a lo largo de la historia y que al igual que el método gramática-traducción, la evolución de ambos nos lleva al momento presente del marco del diseño de esta propuesta, en la que los alumnos, de una manera muy contextualizada, pueden realizar una actividad de traducción en la que además del incuestionable componente lingüístico, se les permite desarrollar otras competencias como la cultural (transfiriendo unos elementos culturales de la cultura original a la meta), tal y como define Venuti (1995): ‘Domesticación’ definida como una traducción familiar que fluye en la lengua meta, que adapta los distintos elementos de la L1 a la L2 de manera que sea imperceptible la mano del traductor; o por otro lado, la ‘extranjerización’, donde no se adapta el texto a la lengua meta sino que se tiende a reconocer al texto como una traducción de una cultura y distinta y por tanto con sus particularidades inherentes a esa cultura.

Además, la TAV es el tipo de traducción que los alumnos van a encontrar en su vida diaria con más facilidad y frecuencia, y qué como observamos, su importancia es cada vez mayor, como explica Díaz Cintas (2008):

The growing pre-eminence of the audiovisual media in our society has been clearly visible in the proliferation of television stations, the academic interest in film and television studies, the arrival of the DVD, and the potential of digitizing the image and enhancing interactivity between broadcasters and viewers. More recently, the Internet seems to be leading the field in the audiovisual revolution. (Díaz Cintas, 2008, p. 89)

Asimismo y confrontando el rechazo al uso de la traducción en el aula como herramienta para el desarrollo de la adquisición de lenguas extranjeras, Lunn y Lunsford (2013, p. XI) defienden que la traducción ofrece distintos beneficios a los estudiantes de nivel avanzado como son: (1) Contrarresta el uso excesivo de la circunlocución ya que a este nivel el alumno puede evitar ciertas estructuras por no dominarlas y la traducción le obliga a no eludirlas; (2) Requiere atención al detalle y en consecuencia ser consciente de las distintas estructuras que posteriormente puede revertir en una adquisición de las características gramaticales; (3) Obliga a los alumnos a capitalizar el propio conocimiento de su L1 y les sirve como un modelo que proyectar en sus propias competencias comunicativas de la L2; (4) El aspecto cultural de la traducción, además de la lingüística tiene que ver con la pragmática y la sociolingüística a la que los alumnos se exponen durante esta tarea; (5) Por último, traducir es una actividad divertida por el desafío que plantea tener que solucionar problemas y la sensación de logro al terminarla con la consecución de un producto final.

A todo lo anterior se incorporan otras competencias recomendadas por el Consejo de la Unión Europea (2018) que también progresan al usar la subtitulación en el aula como son la competencia aprender a aprender (tanto en la lengua original como en la meta por la terminología, la sintaxis y el uso de expresiones idiomáticas), la competencia digital (con el uso de distintas herramientas para el subtitulado y la búsqueda de información para resolver sus problemas de traducción) y la competencia comunicativa, que se requiere al transmitir un mensaje de una lengua a otra.

2.2. Estado de la cuestión

Los estudios con base en la subtitulación comenzaron a surgir a partir de los años 80, que es cuando la estandarización del uso del teletexto en televisión se abre camino y da paso a la aparición de un número consistente de estudios en el aprendizaje de lenguas, en concreto en el Reino Unido y en Estados Unidos, cuyo objetivo es el aprendizaje de inglés como lengua extranjera hasta nuestros días.

En relación con el uso de subtítulos en el aula, deben distinguirse dos usos principales que han tenido lugar hasta ahora, el primero que se originó, y en el que se podría considerar al alumno como un sujeto ‘pasivo’, entendiendo ‘pasivo’ como persona que recibe los subtítulos, y los usa como un apoyo, frente a un sujeto ‘activo’ (o papel activo) cuando el alumno sí es responsable de ser el creador de los subtítulos, y por tanto, el mediador entre dos lenguas/culturas, siempre y cuando no se traten de subtítulos intralingüísticos.

Así, uno de los primeros estudios de gran envergadura y en el que el alumno era un sujeto pasivo, receptor de los subtítulos, se llevó a cabo con una muestra de 500 alumnos procedentes de 20 lenguas diferentes, y fue el de Price (1983). Tuvo lugar en la Universidad de Harvard y demostró que los SpS podían servir para el aprendizaje de segundas lenguas. Lo que dedujo esta autora es que no solo los subtítulos aportaban beneficios a la comprensión oral, sino que también se exponía a los alumnos a un componente cultural. Este componente cultural podría decirse que era el mismo, o al menos similar, al que se exponían los compañeros estadounidenses por tratarse del mismo programa de televisión del que disfrutaban estos últimos, que por una falta de comprensión oral los alumnos no nativos de inglés no podían seguir.

En la misma línea y respaldando los descubrimientos de Price, continuaron apareciendo distintos experimentos (Vanderplank, 1988, 1990; Markham, 1989; Smith, 1990; Garza, 1991; Neuman y Koskinen, 1992) que llegaban a conclusiones similares en lo que respecta a los beneficios del uso de subtítulos como apoyo (pasivos) en el aula en la misma lengua que el audio.

Asimismo, los estudios de Holobow, Lambert y Sayegh (1984) y de Lambert y Holobow (1984) respaldaron con nuevos argumentos el uso de los subtítulos, ya que razonaron que mediante el uso de subtítulos interlingüísticos (en la combinación inglés-francés), el alumno recibía la misma información por dos canales diferentes, el auditivo y el visual, lo cual podía ayudar a desarrollar el aprendizaje a alumnos que se apoyaban en distintos tipos de aprendizaje, atendiendo en este caso a las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) del aula.

Además, se desarrolló la “teoría dual de codificación” de Paivio (1986) que, junto con Danan (1992), exponía que la formación de imágenes mentales puede ayudar al aprendizaje y ¿qué no hace la subtitulación sino eso? A ello se suma la idea de Halliday (1989) de que el texto podía funcionar ofreciendo una síntesis del discurso dinámico. Otros estudios que trabajaron los subtítulos intralingüísticos del momento indicaron que dichos subtítulos también mejoraban la comprensión escrita en la L2. (Goldman y Goldman 1988; Bean y Wilson 1989; Neuman y Koskinen 1990). Por lo que se observa que, en un primer momento, el uso de subtítulos interlingüísticos e intralingüísticos o SpS como subtítulos de apoyo se centró esencialmente en la mejora de la comprensión oral y la retención de vocabulario.

Todo lo anterior contrarresta las voces críticas de académicos como MacKnight (1983) que manifestó que ver material audiovisual se había convertido en el “obsequio de los viernes” en el que el alumno no participaba activamente en su uso mediante distintas actividades como en la actualidad cuyo uso contiene un objetivo y lo acompaña una serie de actividades.

Hoy en día, si bien se continúa estudiando el beneficio del uso de los subtítulos como soporte para el aprendizaje de lenguas, aún no se ha determinado con exactitud, como manifiesta Vanderplank (2016), el alcance de dicho beneficio, aunque sin duda apunta a favor de la adquisición de lenguas extranjeras para el aprendizaje de vocabulario nuevo (Danan, 1992; Davis, 1998; Peters, Heynen y Puimège, 2016), para la mejora de la comprensión oral (Williams y Thorne, 2000; Caimi, 2006; Araújo, 2008; Hayati y Mohmedi, 2011); para el desarrollo de la expresión oral (Borrás y Lafayette, 1994; Barbosa y da Cruz Pereira, 2006; Sánchez Requena y Frumuselu, 2024) o en la producción escrita de lengua (Weyers, 1999; Arslanyilmaz y Pedersen, 2010) contemplando en todos los casos un uso de los subtítulos como apoyo para el alumno.

Ahora bien, es necesario observar otro ámbito en el uso de los subtítulos, y que es el usado en el diseño de la siguiente propuesta, la subtitulación vista como una herramienta, los alumnos crean los subtítulos. De dicho impacto dan muestra las distintas publicaciones que se vienen divulgando los últimos años en cuanto a la mejora de la comprensión oral: la retención de vocabulario (Condinho, 2009; Beseghi, 2014; Lertola, 2012), la apreciación y comparación entre las culturas de la L1 y la L2 (Borghetti, 2011; Rodríguez-Arancón, Bobadilla-Pérez y Fernández-Costales, 2024), y también su influencia en la expresión escrita (Talaván y Rodríguez-Arancón, 2014; Talaván, Ibáñez y Bárcena, 2017, Ávila-Cabrera, 2021).

2.3 La expresión escrita

Elementos como la creatividad o la motivación no hacen otra cosa que acercarnos a la formación del ciudadano del s. XXI mencionada al principio de este trabajo y así fomentar su eterno interés por aprender, ya que como sabemos aprender a escribir es una actividad en continuo progreso. Durante la producción escrita en el aula, habitualmente se tienen en cuenta una serie de componentes como comprender la tarea y las expectativas, activar los conocimientos previos acerca del tema en cuestión, considerar qué vocabulario y qué tipo de uso de lenguaje se va a dar, organizar las ideas y continuar con la planificación (Lassonde y Richards, 2013). Asimismo, hay que tener en cuenta el tipo de texto que se va a producir, si es un texto expositivo, argumentativo, descriptivo o narrativo o una combinación de varios tipos. ¿A qué hace referencia la expresión escrita y cómo ha evolucionado en el mundo de las lenguas? Nunan (2002) lo describe de la siguiente manera:

Se ha defendido que aprender a escribir con fluidez y expresividad es la más difícil de las macrodestrezas para cualquier usuario de la lengua, independientemente de que la lengua en cuestión sea primera, segunda o extranjera [...] Bell y Brunaby (1984) señalan que escribir es una actividad cognitiva extremadamente compleja, en la que la persona que escribe debe mostrar su control sobre un número de variables simultáneamente. En el nivel de la frase incluyen el control del contenido, el formato, la estructura de la frase, el vocabulario, la puntuación, la ortografía y la composición de letras. Más allá de la frase, la persona que escribe debe ser capaz de estructurar e integrar la información en párrafos y textos con cohesión y coherencia (Nunan, 2002, p. 36).

Como se extrae de la cita anterior, la expresión escrita no es una de las destrezas más fáciles de dominar debido a todos los distintos elementos que se activan durante este proceso. Además, como comenta Elbow (1998):

Writing calls on two skills that are so different that they usually conflict with each other: creating and criticizing. In other words, writing calls on the ability to create words and ideas out of yourself, but it also calls on the ability to criticize them in order to decide which ones to use (Elbow, 1998, p. 7)

Desde una óptica de un proceso de escritura estricta, Elbow alude a dos acciones: crear y criticar, a lo que hay que sumarle los elementos que se acusan más en el aprendizaje de una lengua extranjera que difieren del desarrollo de la expresión en una lengua nativa como pueden ser cuestiones gramaticales o de léxico, entre otros.

No obstante, estos elementos que ahora asumimos como inherentes a la expresión escrita, han experimentado una evolución en su didáctica a lo largo de la historia. Así, en los 60 con el método audio-lingual se entendía la producción escrita como un complemento del aspecto oral de lengua que apoyaba la memorización de los diálogos. Con la llegada del enfoque comunicativo esto cambia y, como aclara Nunan (2002), la enseñanza de la expresión escrita en la clase de lengua extranjera adquiere dos enfoques, uno sobre el producto y otro sobre el proceso.

Por su gran vínculo con la presente propuesta didáctica cabe destacar un estudio en la combinación inglés-español de subtitulación inversa (español [L1]-inglés [L2]) para contribuir a la mejora de la producción escrita en inglés dentro de un entorno colaborativo. Las

autoras corroboraron una notable mejora en la coherencia, cohesión y estructura de ideas, no apreciándose el mismo desarrollo en el aspecto lingüístico de la forma (ortografía, gramática, registro y estilo), aunque sí se observa un distanciamiento de la sintaxis de la L1 a la L2 (Talaván, Ibáñez y Bárcena, 2017).

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

Esta propuesta, aún por llevar al aula, va destinada a alumnos universitarios en una combinación de lengua original o Lengua 1 (L1) a lengua meta o Lengua 2 (L2) y de L2 a L1, donde la L1 es inglés y la L2 es español, en otras palabras, traducción directa e inversa. El estudiantado tiene un nivel *Advanced Mid* según la Asociación estadounidense de enseñanza de lenguas extranjeras (ACTFL, por sus siglas en inglés), cuyo equivalente sería un B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) que lo define como un usuario independiente (2020) y en el contexto estadounidense estaría haciendo referencia a un estudiante de quinto semestre. Además, cabe mencionar que la integración de la tecnología en esta intervención didáctica no se limita a un procesador de textos o un editor de video, sino que usa una herramienta nueva para todos los aprendientes en la que los fotogramas van a determinar la longitud de los subtítulos, lo cual influirá en la toma de distintas decisiones lingüísticas. La evaluación de se propone que se haga mediante un enfoque holístico proporcionando una evaluación general de la calidad de los resultados del alumno.

La expresión escrita durante esta actividad se vuelve una actividad mucho más compleja en cuanto a que debe respetar el mensaje de una lengua para transmitirlo a la otra con los elementos lingüísticos que ello implica, a lo que se le suma una restricción de espacio y una audiencia específica en función del encargo de la subtitulación. Los participantes se convierten en mediadores entre lenguas y culturas, a través de la traducción, una competencia que había sido desterrada, pero que el MCER (2001) retoma como una más para el dominio de una lengua, ya que ahora se desarrolla dentro de un marco auténtico, lo cual es más motivador.

Así, además de trabajar la competencia en producción, la comprensión oral y la expresión escrita, fomenta la motivación como factor de aprendizaje, al tratarse de una actividad que el alumno puede seguir desarrollando una vez finalizado el curso (a través de proyectos como el de la plataforma Amara en el que los alumnos pueden formar parte de una red de voluntarios para la subtitulación de vídeos de los expertos de TED talks, del canal europeo Arte o de la organización sin fines de lucro neoyorquina Art 21, entre otros).

A continuación, se detallan diversas tareas posibles y adaptables para el desarrollo de esta actividad. En primer lugar se muestra al estudiante diversos ejemplos donde se muestra un cine inclusivo que va desde el cortometraje *Tiempo de Blues* (2019) de Miguel Ángel Font Bisier en el que se plantea un modelo ejemplar completamente inclusivo desde su diseño original. Para luego, visualizar otros vídeos con SpS o audiodescripción. Una vez familiarizados, se proponen 10 tareas que prepararán al aprendiente para el proyecto personal que desarrollará al final del curso. Estas 10 tareas se basan en diferentes géneros (véase Figura 1) en los que la dificultad aumenta progresivamente en cuanto a contenidos por la especialización utilizada, turística, médica y legal aunque prime un tono divulgativo dentro de los clips. Al final del curso se habrán realizado 9 subtitulaciones de distinta índole y una audiodescripción. Esta tipología textual viene apoyada con textos escritos del mismo género.

Géneros propuestos para trabajar	
Género de literatura infantil (cuento):	
Subtítulos intralingüísticos (español > español)	
<i>El monstruo de colores</i> (1 min 1 s)	
Género turístico:	
Subtítulos interlingüísticos (español > español)	
a.	<i>Guía turística de Granada</i> (español > inglés) (2 min 46 s)
b.	<i>Tour of Boston</i> (inglés > español) (2 min 49 s)
Género publicitario:	
Audiodescripción (inglés > español) <i>Nolan's Nuts</i> by John Nolan (1 min 30 s)	
Género publicitario/informático:	
Subtítulos interlingüísticos (inglés > español)	
Género lírico:	
Subtítulos intralingüísticos (español > español)	
Soneto de Lope de Vega de <i>El perro del hortelano</i> (3 min 20 s)	
Género médico :	
Subtítulos interlingüísticos (traducción directa: español > inglés)	
<i>Amar la vida</i> (2 min 56 s)	
Género legal:	
Subtítulos interlingüísticos (inglés > español)	
<i>Alicia Owns Attorney</i> (2 min 46 s)	
Género discursivo:	
a.	Discurso de Cantinflas en la ONU de la película <i>Su excelencia</i> (español > inglés) (2min 35 s)
b.	Discurso <i>The Great Dictator</i> de Charles Chaplin (inglés > español) (3 min 36 s)

Figura 1. *Tabla de géneros utilizados*

La decisión de seleccionar distintas temáticas de los vídeos se determina en base a la heterogeneidad del grupo de estudiantes que lo realizarán y para, al mismo tiempo, exponerlos a las distintas posibilidades textuales en el mundo de la traducción teniendo como hilo conductor la TAV. En el caso en el que el grupo fuera homogéneo o con intereses similares se pueden abordar diferentes textos con temáticas similares.

Así se propone comenzar con el género de la literatura infantil (subtítulo intralingüístico, español > español). El objetivo es trabajar un vídeo breve en el que el alumno se familiarice con el programa informático que se va a utilizar, que puede ser Aegisub (plataforma gratuita) o Adobe Premier Pro ya que su interfaz es fácil de usar y ofrecen una experiencia similar al de un subtitulador profesional, mientras trabajan la destreza de la comprensión oral al tener que transcribir un clip, esto es, subtítulos intralingüísticos en la combinación de la L2 (español>español).

A continuación, siguen dos textos basados en el género turístico, un vídeo que promociona la ciudad de Granada en España y el otro promocionando la ciudad de Boston. En este caso se trata de producir subtítulos interlingüísticos en combinación directa e inversa (español > inglés e inglés > español) para que puedan establecer comparaciones y posteriormente ver las diferencias con respecto a una traducción de otro género. Se trabaja un texto más descriptivo y se puede adaptar a otros clips de ciudades más relevantes para el estudiante.

A este vídeo le sucede una subtitulación interlingüística (inglés > español) de un texto publicitario/divulgativo acerca de *bitcoin* que aparece dentro de la conocida serie estadou-

nidense *The Good Wife*, la característica de este vídeo es que por primera vez aparece más de un interlocutor participando en la conversación por lo que a los estudiantes se les puede pedir que escriban los subtítulos con un público objetivo sordo o con dificultad auditiva, esto es, que usen SpS interlingüísticos y, por tanto, deben reflejar los elementos paralingüísticos que se presenten como colores diferentes para los distintos interlocutores o sonidos que se reflejen como parte de la escena; a partir de esta tarea se pide que realicen SpS interlingüísticos con los posteriores textos audiovisuales. Esto permite incluir más lenguaje auténtico en español en las tareas de subtitulación así como ponerse en el lugar del otro.

El quinto género que se sugiere es producir SpS para un extracto de *El perro del hortelano* de tipo intralingüístico en su combinación de L2 (español > español), una forma de familiarizarse con el género lírico, ya que en el clip se declama un soneto de Lope de Vega, una oportunidad de mostrar que la poesía no solo aparece en los libros, además de poder comentar las decisiones que hubieran tenido que tomar en el caso de que hubieran traducido este texto al inglés. En este sentido, la conversación puede girar en torno a qué tipo de problemas durante la subtitulación se podían anticipar, destacando entre ellos, cómo trasladar el uso de la rima al inglés, los referentes culturales o la limitación del espacio en el subtítulo.

Posteriormente, lo sucede el género médico con un extracto de la película *Amar la vida*; aquí los estudiantes tienen que realizar los subtítulos interlingüísticos en la combinación directa (español > inglés), si bien se trata de un clip que originalmente era una traducción del inglés al español. Se busca que los alumnos puedan identificar cómo se han traducido al español algunos términos con los que estarán más familiarizados en inglés y comparar sus versiones con la versión original en inglés en un último paso.

El género legal es el penúltimo vídeo, en el que los estudiantes realizan una subtitulación interlingüística inversa (inglés > español) de un videotexto de la serie *The Good Wife*. Al igual que en la subtitulación médica de *Amar la vida*, en este tipo de TAV surge terminología específica del campo legal a la que los estudiantes tienen que dar una solución. Además de asegurarse de que sus traducciones se adecúan a los tiempos.

Por último, se propone el género discursivo que abarca dos videotextos, de temática similar, uno es un discurso de Cantinflas en la ONU extraído de la película *Su excelencia* (1966) que deben subtítular del español al inglés y el otro discurso es el de Charles Chaplin extraído de la película *El gran dictador*, que subtítulan del inglés al español con un lenguaje altamente persuasivo.

Como se puede observar, los estudiantes están expuestos principalmente a la creación de subtítulos interlingüísticos en ambas combinaciones, directa e inversa (español > inglés e inglés > español), aunque también se les expone en dos ocasiones a subtítulos intralingüísticos (español > español) para trabajar la comprensión oral.

Asimismo, a medida que avanza la experiencia de los estudiantes se les comienza a pedir que produzcan SpS para que tengan que interactuar más si cabe con la lengua y prestar más atención al detalle para adquirir mayor conciencia de la accesibilidad que ofrecen los SpS, no solo a aquellas personas que no dominan la lengua sino también a los sordos o con alguna dificultad auditiva.

En esta misma línea, los alumnos realizan una actividad de audiodescripción, otro servicio de apoyo a la comunidad, pero en este caso para personas con discapacidad visual. En

este tipo de actividad otros elementos entran en juego como es una descripción de todos los detalles relevantes de la imagen para que la audiencia que no pueda verla, pueda igualmente disfrutar de la misma a través del canal auditivo. Además, una vez más se debe hacer uso de la capacidad de síntesis en el lenguaje oral, ya que la actividad en lugar de ser escrita para ser leída es escrita para ser hablada/representada.

Tras trabajar esta serie de géneros, como tarea final el estudiante diseña un proyecto personal en el que demostrará todo lo aprendido durante el semestre. Este consistirá en seleccionar un videotexto y de relevancia tanto para el propio estudiante como para la comunidad hispana y al que realizarán subtítulos interlingüísticos en la combinación inglés > español. En primer lugar, se entregará (1) una propuesta de una página en la que se explique qué es lo que se quiere hacer, su justificación, así como la previsión de los desafíos que anticipan y cómo esperan resolverlos. Tras su aprobación prepararán (2) un encargo verosímil para dicha traducción que permitirá trabajar el texto de correspondencia, determinar cuestiones como la audiencia o el tono, adoptando el papel del cliente, el siguiente paso será (3) subtitularlo y presentarlo a los compañeros, responder a preguntas y comentarios para finalizar con la redacción de (4) una reflexión sobre las decisiones tomadas a la hora de traducir aplicando teorías estudiadas así como las necesidades del texto y la audiencia o el cliente que la encargó o los ajustes realizados tras la presentación a los compañeros o la retroalimentación recibida del docente.

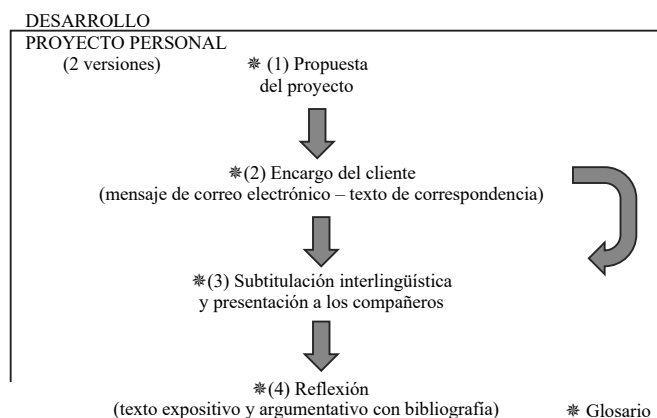


Figura 2. *Proyecto personal con enfoque de escritura intensiva*

4. CONCLUSIONES

Este artículo examina la relevancia dentro del paradigma actual, en el que el docente forma al aprendiente del siglo XXI, donde como Campos F.-Figares (2020) apunta, no se puede desligar la competencia plurilingüe de la intercultural, el aprendiente aprende y usa una lengua empatizando con el otro. Así, continúa este texto repasando el marco teórico y brevemente el estado de la cuestión para justificar la relevancia del uso de la TAV para posteriormente proponer una innovadora práctica pedagógica para aprendientes de español

como lengua adicional donde se trabaja la escritura intensiva en un nivel Advanced Mid/B2. Si bien es necesaria la implantación de la propuesta para extraer conclusiones, *a priori* se podría suponer, tras el repaso de la literatura disponible, que el protagonismo del alumno durante la exploración de distintas tipologías de texto, el aprovechamiento de una actividad asociada al ámbito lúdico mientras se abordan destrezas como la expresión escrita, la expresión oral, la comprensión oral, el marco afectivo, la motivación y la autonomía en el aprendizaje constituirán el camino que le llevará a progresar, a la vez que a reflexionar sobre temas transversales como las discapacidades que se integran en el discurso y le invitan a considerar la diversidad y la inclusividad en su actividad diaria ya que debe posicionarse en el lugar del otro estimulando el pensamiento crítico acerca de quién tiene acceso a la cultura y qué se puede hacer para corregirlo, un pensamiento crítico fundamental para el ciudadano del siglo XXI.

5. REFERENCIAS

- Araújo, V. L. S (2008). The Educational Use of Subtitled Films in EFL Teaching. En Díaz Cintas, Jorge (ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation* (pp. 227-38). John Benjamins.
- Arslanyilmaz, A. y Pedersen, S. (2010). Improving language production using subtitled similar task videos. *Language Teaching Research*, 14(4), 377-395.
- Ávila-Cabrera, J. J. (2021). Reverse subtitling in the ESP class to improve written skills in English: A case study. *Journal of Audiovisual Translation*, 4(1), 27-49.
- Barbosa Rodrigues, E. & da Cruz Pereira, G. (2006). La utilización de películas subtuladas en el desarrollo de la proficiencia oral de alumnos de E/LE: Primer Congreso Virtual sobre Enseñanza de E/LE. Ediciones Ediele.
- Bean, R. M. & R. M. Wilson (1989). Using closed captioned television to teach reading to adults. *Reading Research and Instruction*, 28(4), 27-37.
- Beseghi, M. (2014). Having fun in the classroom: Subtitling activities. *Language Learning in Higher Education - Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education (cercles)*, 3(2) 395-407.
- Borghetti, C. (2011). Intercultural learning through subtitling: The cultural studies approach. En Incalcaterra, L., Biscio, M. y Ní Mhainnín, M. A. (eds.), *Audiovisual translation subtitles and subtitling1* (pp. 11-138). Peter Lang.
- Caballero Rodríguez, B. (2009). El papel de la traducción en la enseñanza del español. en *Actas del I Congreso de Español como lengua Extranjera en Asia- Pacífico (CE/LEAP)*. Manila: CE/LEAP, 339-352. <https://tinyurl.com/ynx9wy63>
- Caimi, A. (2006). Audiovisual translation and language learning: The promotion of intralingual subtitles. *The Journal of Specialised Translation* 6, 85-98.
- Campos Fernández-Figares, M. (2020). Enfoque transnacional para la creación de un corpus literario en el aula ELE. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, N°. 34, 2020, págs. 39-53. <http://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16732>
- Carrillo-García, M. E., & Martínez-Ezquerro, A. (2018). Neurodidáctica de la Lengua y la Literatura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 149-164.
- Chapelle, C. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge University Press.

- Condinho, B. M. D. C., Conceição, M. C., Gambier, Y., Pym, A., Universidade do Algarve, Universitat Rovira i Virgili. (2009). Putting the reader in the picture. Screen translation and foreign-language learning. Universitat Rovira i Virgili.
- Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la UE, 2, 1-13.
- Consejo de Europa. (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.
- Council of Europe. 2020. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Encontrado en <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Danan, M. (1992). Reversed subtitling and dual coding theory: new directions for foreign language instruction. *Language Learning* 42(4), 497-527.
- Davis, R. S. (1998). Captioned video: making it work for you. *The Internet TESL Journal* 4(3). Encontrado en <http://iteslj.org/Techniques/Davis-CaptionedVideo>
- Díaz Cintas, J. (2002). La traducción audiovisual: El subtitulado. Ediciones Almar.
- Díaz Cintas, J. (2003). Teoría y práctica de la subtitulación inglés/español. Editorial Ariel.
- Díaz Cintas, J. (2008). Teaching and learning to subtitle in an academic environment. En Jorge Díaz (ed.), *The didactics of audiovisual translation* (pp. 89-103). John Benjamins.
- EACEA. (2011). Executive summary: Study on the use of Subtitling - The potential of subtitling to encourage foreign language learning and improve the mastery of foreign languages. Encontrado en <https://tinyurl.com/ncnt8atn>.
- Elbow, P. (1998). *Writing with Power. Techniques for Mastering the Writing Process* (2ª ed.). Oxford University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Garza, T. J. (1991). Evaluating the use of captioned video materials in advanced foreign language learning. *Foreign Language Annals* (24)3, 239-258.
- Goldman, M. & Goldman, S. (1988). Reading with closed-captioned TV. *Journal of Reading* (31)5, 458.
- Guerrettaz, A. M. (2021). Materials in Action: Pedagogical Ergonomics of a French as a Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal* (Boulder, Colo.), 105(S1), 39-64. <https://doi.org/10.1111/modl.12690>
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford University Press.
- Hayati, A. & Mohmedi, F. (2011). The Effect of Films with and without Subtitles on Listening Comprehension of EFL Learners. *British Journal of Educational Technology*, 42(1), 181-192.
- Hollings, S. (1990). "Report of the Senate Committee on Commerce, Science and Transportation", US Government Printing Office, Washington. 1-11.
- Holobow, N. E., Lambert W. E. & L. Sayegh (1984). Pairing script and dialogue: Combinations that show promise for second or foreign language acquisition. *Language Learning* (34)4, 59-74.
- Lambert, W. E. & Holobow N. E. (1984). Combinations of printed script and spoken dialogues that show promise for beginning students of a foreign language. *Canadian Journal of Behavioural Science* 16(1), 1-11.
- Lassonde, C. & Richards, J. (2013). Best Practices in Teaching Planning for Writing. En Graham, S. MacArthur C. A. y Fitzgerald, J. (Eds.), *Best Practices in Writing Instruction* (pp. 193-214). The Guilford Press.

- LeDoux, J. E. (1996). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. Simon & Schuster.
- Lertola, J. (2012). The effect of the subtitling tasks on vocabulary learning. En Pym, A. y Borrego-Carmona, D. (eds.), *Translation research projects*. Universitat Rovira i Virgili, 61-70.
- Lunn, P. V. & Lunsford E. J. (2013). *En otras palabras. Perfeccionamiento del español por medio de la traducción* (2ª ed.). Georgetown University Press.
- MacKnight, F. (1983). Video in English language teaching in Britain. En J. McGovern (ed.), *Video applications in English language teaching*. Pergamon Press and The British Council (ELT Documents 114), 1-16.
- Markham, P. L. (1989). The effects of captioned videotapes on the listening comprehension of beginning, intermediate, and advanced ESL students. *Educational Technology* 29(10), 38-41.
- Mora, F. (2021). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama* (Tercera edición). Alianza Editorial.
- Neuman, S. B. & Koskinen, P. S. (1992). Captioned television as 'comprehensible input': Effects of incidental word learning from context for language minority students. *Reading Research Quarterly* 27, 95-106.
- Neuman, S. B. & Koskinen, P. S. (1990). Using captioned television to improve the reading proficiency of language minority students. National Captioning Institute.
- Nunan, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
- Paivio, A. (1986). *Mental representation: A dual-coding approach*. Oxford University Press.
- Peters, E., Heynen, E., & Puimège, E. (2016). Learning vocabulary through audiovisual input: The differential effect of L1 subtitles and captions. *System*, 63(2), 134-148.
- Price, K. (1983). Closed-captioned TV: An untapped resource. *MATESOL Newsletter* 12, 1-8.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2da. Ed.). Cambridge University Press.
- Rodríguez-Arancón, P., Bobadilla-Pérez, M., & Fernández-Costales, A. (2024). Can didactic audiovisual translation enhance intercultural learning through CALL? Validity and reliability of a students' questionnaire. *Journal for Multicultural Education*,
- Sánchez, D. (2009). La expresión escrita en la clase de ELE. *Revista Marco ELE*, (8). 1-41.
- Sánchez-Requena, A., & Frumuselu, A. D. (2024). Audiovisual Translation as a Didactic Tool to Enhance Foreign Language Speaking Skills: Introduction. *Journal of Audiovisual Translation*, 7(1), 1-4.
- Smith, J.J. (1990). *Closed captioned television and adult students of English as a second language*. Arlington Refugee Education and Employment.
- Talaván, N. (2011). La influencia efectiva de los subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras: análisis de investigaciones previas. *Sendebarr*, 22, 265-282.
- Talaván, N., Ibáñez, A., y Bárcena, E. (2017). Exploring collaborative reverse subtitling for the enhancement of written production activities in English as a second language. *ReCALL*, 29(1), 39-58. doi:10.1017/S0958344016000197
- UNESCO. (2015) *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO Publishing.
- Talaván, N., & Rodríguez-Arancón, P. (2014). The use of reverse subtitling as an online collaborative language learning tool. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 84-101.
- Vanderplank, R. (2016). 'Effects of' and 'effects with' captions: How exactly does watching a TV programme with same-language subtitles make a difference to language learners? *Language Teaching*, 49(2), 235-250. doi:10.1017/S0261444813000207

- Vanderplank, R. (1990). Paying attention to the words: Practical and theoretical problems in watching television programmes with uni-lingual (CEEFAX) subtitles. *System* 18(2), 221-234.
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext subtitles in language learning. *ELT Journal* (42)4, 272-281.
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility: A history of translation*. Routledge.
- Weyers, J.R. (1999). The effect of authentic video on communicative competence. *The Modern Language Journal*, 83, 339-49.
- Williams, H. & Thorne, D. (2000). The value of teletext subtitling as a medium for language learning. *System*, 28(2), 217-228.