

# LA SUBTITULACIÓN EN ELE: TALLER DE SUBTITULACIÓN PARA ESTUDIANTES BRASILEÑOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Andrés García García<sup>1</sup>

**Resumen:** Este trabajo pretende compartir una experiencia real de divulgación de la práctica de la subtitulación como traducción y como herramienta para la enseñanza de lenguas extranjeras. En la primera parte se realiza una breve contextualización teórica sobre el uso de la subtitulación en el aprendizaje de idiomas. La segunda parte describe los pasos seguidos en la preparación de la tarea y su puesta en práctica. Para terminar, se realiza una evaluación de la actividad teniendo en cuenta los datos cualitativos y cuantitativos recogidos mediante la observación directa de su desarrollo y un cuestionario completado por los participantes tras la actividad, incluyendo posibles opciones para mejorar los resultados y mencionando las líneas de investigación vislumbradas a partir de este análisis.

**Palabras clave:** Traducción audiovisual; Subtitulación; Formación del profesorado; Formación en Traducción; Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

**Resumo:** O presente trabalho pretende compartilhar uma experiência real de divulgação da prática da legendagem como tradução e como recurso no ensino de línguas estrangeiras. Na primeira parte realiza-se uma breve contextualização teórica sobre o uso da legendagem na aprendizagem de línguas. A segunda parte descreve as etapas da preparação da atividade e da realização da oficina. Para concluir, realiza-se uma avaliação dos dados qualitativos e quantitativos recolhidos através de observação direta do desenvolvimento da atividade e de um questionário preenchido pelos participantes na conclusão da atividade, incluindo possíveis opções para melhorar os resultados e algumas das linhas de pesquisa sugeridas após a análise.

**Palavras-chave:** Tradução audiovisual; Legendagem; Formação de professores; Formação em Tradução; Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira.

---

<sup>1</sup> Doctorando en el Programa de Doctorado en Filología: Estudios Lingüísticos y Literarios de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. Máster en Traducción Literaria (Trinity College Dublin) y en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Universidad Pablo de Olavide). Email: [andresgarcia.traduccion@gmail.com](mailto:andresgarcia.traduccion@gmail.com).

## 1 Introducción

El impacto del lenguaje audiovisual en todos los ámbitos de la sociedad no ha pasado desapercibido en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (en adelante, L2), que lo ha incorporado como una útil herramienta al servicio del aprendizaje. Por otra parte, la traducción, que había quedado relegada a un segundo plano por el reparo a usar la lengua materna (en adelante, L1) en la enseñanza de L2, está volviendo a ser considerada como un instrumento a tener en cuenta a la hora de diseñar clases de idiomas, en especial la traducción audiovisual (en adelante, TAV). En este contexto, la subtitulación ha cobrado relevancia como un elemento eficaz en el aprendizaje de L2. Los primeros experimentos en este segmento se centraron en el potencial de los subtítulos como apoyo a la comprensión auditiva (VANDERPLANK, 1988). Sin embargo, la tendencia desde el comienzo del siglo XXI es a usar la subtitulación de una forma activa. Experimentos como los de Williams; Thorne (2000); Sokoli (2006); Bravo (2008); Incalcaterra (2009); Talaván (2010); Lertola (2012); Borghetti; Lertola (2014), demuestran el impacto positivo de la subtitulación en las clases de L2.

No obstante, la mayor parte de la bibliografía significativa en el área de la enseñanza de idiomas con subtitulación activa está orientada a la enseñanza del inglés. Existe, por tanto, una necesidad de explorar este tipo de propuestas en la enseñanza de otros idiomas, en nuestro caso, más concretamente, para la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante, ELE). Otro aspecto que se debe considerar es la combinación lingüística de los estudiantes. El presente estudio se centra en una experiencia educativa con alumnos lusófonos de español, en concreto brasileños. Dada la relación de proximidad entre ambos idiomas (BENEDETTI, 2002; DURÃO, 2008), resulta necesario atender a las especificidades de este tipo de aprendices y analizar cualquier resultado bajo este prisma.

Este trabajo pretende describir y analizar un taller de subtitulación para estudiantes de español llevado a cabo en abril de 2019, en la *Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri* (UFVJM) en Diamantina, en el estado brasileño de Minas Gerais. Para ello, se examina detalladamente el proceso seguido desde la preparación de la jornada hasta la puesta en práctica y la valoración de una experiencia educativa que se desarrolló en tres horas y en una sala sin ordenadores. La primera parte de este estudio está dedicada a una breve contextualización teórica en la que se realiza una introducción sobre el uso de subtítulos en la enseñanza de L2 y el estado de la cuestión. A continuación, se detallan los pasos seguidos en el diseño de la actividad y la descripción de su puesta en práctica. Para terminar, se explora el impacto de la actividad en los alumnos analizando las respuestas a un cuestionario completado por todos los participantes al término del taller y se realiza una valoración del desarrollo de este.

## 2 Contextualización teórica

En la historia de la enseñanza de idiomas, la traducción pasó de tener un papel principal hasta el primer tercio del siglo XX, donde predominaba el método gramática-traducción, a desaparecer por completo o tener apenas un papel residual debido, en parte, al estigma en algunos métodos posteriores sobre el uso de la L1 en clase (GARCÍA-MEDALL, 2001; CABALLERO RODRÍGUEZ, 2009; TALAVÁN, 2013; CARRERES et al., 2017). Enfoques más contemporáneos reconocen el potencial educativo de la traducción, y más concretamente de la TAV en general y de la subtitulación en particular (VERMEULEN, 2003; WAGENER, 2006; DÍAZ-CINTAS, 2012; LERTOLA, 2019). Como recuerda Rincón Ponce (2016, p. 2), el propio *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (CONSEJO DE EUROPA, 2002) introdujo el concepto de mediación que contempla la traducción como una actividad más dentro de la mediación lingüística. García-Medall (2001, p. 12) habla de la existencia en el aprendiz de lenguas extranjeras de un “saber natural contrastivo” que consiste en una suerte de intuición sobre cómo las lenguas se relacionan entre sí, lo que subraya la interconexión entre la traducción y la enseñanza de L2. En este ámbito, Alcarazo y López (2014) hablan del término traducción pedagógica en contraste con la traducción profesional. En su artículo “Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE”, las autoras reclaman un mayor peso de este tipo de traducción en la clase de ELE.

No obstante, en este trabajo nos centraremos fundamentalmente en la TAV, sobre la que Chaume Varela señala que “se caracteriza por la particularidad de los textos objeto de la transferencia interlingüística. Estos textos aportan información a través de dos canales de comunicación que transmiten significados codificados de manera simultánea: el canal acústico y el canal visual” (CHAUME VARELA, 2004, p. 30). Talaván agrega que es “la traducción de productos transmitidos a través del cine, vídeo, DVD, Internet y televisión, así como productos multimedia.” (TALAVÁN, 2013, p. 59).

Las formas de TAV más frecuentes son la subtitulación, el doblaje y las voces superpuestas. La subtitulación consiste en añadir un texto, generalmente en la parte inferior de la pantalla, que recoge el mensaje original. En el doblaje se sustituye la pista de sonido original por una traducción a otro idioma. En el caso de las voces superpuestas o *voice-over*, la técnica consiste en sobreponer un mensaje traducido a la pista sonora original, que se escucha en segundo plano. Existen otras formas como la subtitulación para sordos (subtitulación que incluye la descripción de elementos auditivos relevantes para la comprensión del mensaje), la audiodescripción (modalidad en la que se agrega una pista sonora que incluye los elementos visuales relevantes para la comprensión del mensaje), sobretitulado (traducción para ópera o teatro, generalmente proyectada en directo en la parte superior del escenario), interpretación simultánea (aunque es poco frecuente, puede darse en festivales de cine), narración (forma libre de *voice-over*) o

comentario (forma libre de interpretación que acrecienta información que no está en el original).

El foco de este trabajo es la subtitulación y sus posibilidades didácticas por lo que resulta importante conocer los tipos de subtítulos que existen según sus combinaciones lingüísticas. Díaz-cintas (2012, p. 99) enumera cinco tipos: subtítulos interlingüísticos estándar (en los que la pista sonora está en L2 y los subtítulos en L1), subtítulos interlingüísticos inversos (la pista sonora aparece en L1 y los subtítulos en L2), subtítulos intralingüísticos en L1 (tanto la pista sonora como los subtítulos aparecen en L1), subtítulos intralingüísticos en L2 (la pista sonora y los subtítulos se presentan en L2), y subtítulos bilingües (la pista sonora está en un idioma y los subtítulos se muestran tanto en L1 como en L2). Talaván (2013, p. 73) utiliza una nomenclatura diferente para clasificar los tipos de subtítulos con7forme su combinación lingüística. Propone cuatro tipos, dejando fuera de esta clasificación los subtítulos bilingües. Además, sugiere algunas de las posibilidades de explotación de cada tipo de subtítulos en la clase de lenguas extranjeras.

1. Subtítulos para sordos: en esta modalidad, la pista de audio y los subtítulos aparecen en L1. Además, se incluye la explicación de elementos sonoros. Según la autora, los alumnos se benefician de los elementos paratextuales.
2. Subtítulos bimodales: la pista sonora y los subtítulos están en L2. De acuerdo con Talaván, pueden resultar útiles en tareas de comprensión oral y escrita.
3. Subtítulos tradicionales o estándar: en esta modalidad de subtitulación, el audio aparece en L2 y el texto en L1. Esta modalidad de subtitulación facilita la comprensión y aporta, conforme la autora, seguridad y confianza a los estudiantes de niveles iniciales.
4. Subtítulos inversos: el audio aparece en L1 y los subtítulos en L2. Talaván señala que esta combinación lingüística puede beneficiar a los alumnos a establecer conexiones por medio de la traducción de dos sistemas lingüísticos.

Existe un cierto recelo a la hora de trabajar con subtítulos como apoyo en la enseñanza de L2, ya que se ha expandido la creencia de que la presencia de texto en pantalla desestimula la escucha por parte de los estudiantes. Sin embargo, Talaván afirma que:]

Mientras que el material audiovisual auténtico sin subtítular tiende a crear un alto nivel de ansiedad e inseguridad en el alumnado, diversos experimentos han demostrado que la incorporación de subtítulos a este material proporciona una respuesta instantánea y, por tanto, un refuerzo positivo que contribuye a crear una sensación de seguridad en los alumnos y les ayuda a sentirse preparados para enfrentarse (más adelante) a este tipo de material audiovisual auténtico sin apoyo textual (TALAVÁN, 2009, p.164).

Uno de los primeros en demostrar las ventajas del uso de subtítulos en el aprendizaje de idiomas fue Vanderplank. En 1988 llevó a cabo una investigación con 15 estudiantes europeos de inglés. En sus conclusiones, asegura que el uso de subtítulos ayuda a los estudiantes con más dificultades (VANDERPLANK, 1988, p. 273). Talaván argumenta que el uso de subtítulos en la enseñanza de lenguas extranjeras también está refrendado por tres teorías: la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia, la Teoría de la Doble Codificación y la Teoría del Procesamiento de la Información (TALAVÁN, 2013, p. 72).

No obstante, la tendencia es a no quedarse solo en el uso de material subtitulado, sino también en la participación activa de los alumnos en la creación de subtítulos. En esta línea y respondiendo a las políticas de incremento del uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de L2, la Comisión Europea financió dos proyectos educativos a comienzos del siglo XXI, como son LeViS (Learning via Subtiling, <http://levis.cti.gr>) y ClipFlair (Foreign Language Learning through Interactive Captioning and Revoicing of Clips, <http://clipflair.net>) (SOKOLI, 2006, 2015; DÍAZ-CINTAS, 2012; TALAVÁN, 2013). El primero desarrolló un software diseñado específicamente para el propósito del proyecto y ofrecía también actividades y metodología. La experiencia de LeViS acabó evolucionando y dio como resultado ClipFlair, que además ofrece una utilidad para trabajar otras formas de TAV en la clase de L2.

Sobre el uso de tareas activas de subtítulos en la enseñanza de L2, se ha realizado una serie de estudios en las últimas dos décadas como recoge Talaván (2013) y actualiza Lertola (2019). Dependiendo del objetivo de cada experimento los autores han elegido un tipo de subtítulos diferente. La mayor parte de los estudios han optado por la subtítulos estándar. Esta forma “aporta los beneficios de la traducción interlingüística en sí misma, un recurso didáctico que, aunque criticado durante tiempo, en la última década está siendo revalorizado gracias a su importante valor de mediación entre lenguas y culturas” (TALAVÁN 2013, p. 100). Sin embargo, no es en modo alguno la única combinación utilizada en este tipo de estudios. La subtítulos interlingüística inversa está ganando peso, especialmente en investigaciones enfocadas a la mejora de la producción escrita (LERTOLA, 2019). La subtítulos intralingüística en L2, aunque apenas ha sido explorada, tiene un gran potencial en la mejora tanto de la comprensión oral como de la expresión escrita al exigir tareas de reformulación y condensación (TALAVÁN, 2013).

Los primeros en poner en práctica esta tendencia fueron Williams y Thorne (2000). Los resultados de su experimento subrayaron la mejora en la competencia comunicativa tanto en L1 como en L2, de la capacidad de comprensión auditiva y del conocimiento de vocabulario, así como de la motivación de los estudiantes. Bravo (2008) utilizó el simulador de subtítulos LvS, creado en el proyecto LeViS, en un experimento

sobre la retención de expresiones idiomáticas. Los resultados mostraron que la creación de subtítulos interlingüísticos tradicionales mejora en la retención de las expresiones idiomáticas, así como el desarrollo de la competencia comunicativa y la motivación de los alumnos. Incalcaterra (2009) indagó en cómo la subtitulación interlingüística a L1 mejora la competencia pragmática. Talaván (2010 y 2011) demostró la eficacia de la subtitulación intralingüística en L2 en la mejora de la comprensión oral. Por su parte, Talaván y Rodríguez-Arancón (2014) testaron la subtitulación interlingüística inversa para concluir que ayuda al desarrollo de la destreza de expresión escrita y de la capacidad traductológica. Otra modalidad que también ha sido explorada es la subtitulación intralingüística en L2. En un estudio llevado a cabo con 41 estudiantes de B1 de inglés, Talaván *et al.*, (2016) concluyeron que los alumnos ponen en práctica varios aspectos de la destreza escrita como el registro, el estilo o la coherencia y cohesión, lo que impacta en el desarrollo de esta destreza y en la adquisición de vocabulario.

### **3 Propuesta de tarea**

#### **3.1 Objetivos**

El principal propósito del taller es despertar en los estudiantes del Curso de Letras de la UFVJM el interés por el uso de la subtitulación en la clase de lenguas extranjeras, así como presentar las principales características del trabajo del subtitulador para entender el proceso, ponerlo en valor y contemplarlo como una alternativa laboral. Por ello, la tarea, que podría formar parte tanto de un curso de Lengua española como de un curso de nivel inicial de Traducción, pretende simular algunos de los retos que un subtitulador tiene que encarar a la hora de afrontar un encargo.

Un objetivo secundario es el de analizar la viabilidad de realizar tareas de subtitulación en un espacio tan corto de tiempo, ya que los alumnos deben adaptarse a unos códigos desconocidos. Así mismo, se pretende observar la aceptación entre los estudiantes de un material de trabajo original y la percepción que tienen de la subtitulación como herramienta en la enseñanza de L2.

Como se aprecia en la sección anterior, existen pocas experiencias de subtitulación activa en el campo de ELE. Otro de los objetivos del taller es sondear el uso de este tipo de actividades con alumnos brasileños de español y valorar qué modalidad de subtitulación resulta más adecuada realizando diferentes propuestas y teniendo en cuenta el bagaje lingüístico de los participantes. Por esta razón el vídeo seleccionado presenta expresiones idiomáticas, vocabulario poco frecuente y es exigente a nivel de comprensión oral. Las diferentes etapas del taller en el que se incluyen tareas de subtitulación intralingüística en L2 y de subtitulación interlingüística estándar pueden servir de vara de medir para la creación de futuras propuestas educativas.

### 3.2 Contexto

La actividad fue concebida para ser realizada por estudiantes de español con un nivel B2 o superior según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (CONSEJO DE EUROPA, 2002). Alumnos con un nivel inferior podrían realizar la tarea, pero tendrían que ser guiados en algunas partes. Una de las dificultades a la hora de preparar la actividad era la falta de conocimiento del nivel real de los estudiantes que se inscribirían a la misma. No obstante, se proyectó de esta manera al considerar que era la mejor forma de que los participantes consiguieran tener una visión global de las posibilidades de la subtítulos en una sola sesión de tres horas de duración.

Otro reto era la imposibilidad de usar una sala de ordenadores por falta de disponibilidad. Eso obligó a preparar un formato que se pudiera realizar en papel. Uno de los grandes atractivos cuando trabajamos con subtítulos es la posibilidad de trabajar de forma autónoma en el ordenador. Por ejemplo, resulta interesante que en un ejercicio de escucha el alumno pueda parar el vídeo en las partes que le resulten más complicadas o que durante la creación de los subtítulos se pueda ver la imagen tantas veces como sea necesario para que el texto meta consiga tener coherencia audiovisual. En este caso no era viable. Sin embargo, lo que en principio parecía una desventaja acabó dando un buen resultado. Al carecer de ordenadores, no hubo necesidad de tener que explicar detalladamente el funcionamiento de ningún programa o plataforma de subtítulos, lo que habría consumido un alto porcentaje del poco tiempo con el que se contaba. Además, la presencia de ordenadores en el aula condiciona de manera significativa la forma en la que se agrupa a los estudiantes. En este caso se pudieron colocar las mesas en forma de herradura, lo que facilitó la participación y el diálogo de los alumnos en la parte de puesta en común.

En principio se ofertó la actividad para un número de 15 estudiantes. Sin embargo, ante la alta demanda se decidió abrir la matrícula hasta 30. Se agotaron las plazas y finalmente comparecieron 26 de los inscritos, de los cuales dos eran profesoras de español del curso de Letras.

### 3.3 Justificación metodológica

Desde el punto de vista práctico, realizar un taller de 3 horas con alumnos con los que se va a compartir un único encuentro es un desafío. Teniendo esto en cuenta, el taller se preparó desde un enfoque comunicativo y buscando la mayor participación de los asistentes. En este sentido, el profesor tiene que estar dispuesto a adoptar roles de motivador, facilitador o moderador, entre otros.

El vídeo puede ser un elemento de gran ayuda para el proceso de aprendizaje si se escoge y se trabaja correctamente. Talaván (2013, p. 44) recoge algunos de los criterios de selección basándose en diferentes investigaciones de varios autores. El vídeo debe ser motivador, temáticamente interesante y culturalmente relevante (GARZA, 1994;

KING, 2002). Se debe considerar la claridad del mensaje, el ritmo, la duración y la independencia de la secuencia (BURT, 1999). La mayoría de los autores apuesta por vídeos cortos, de entre dos y tres minutos (TOMALIN, 1986; STEMPLSKI, 1990; GARZA, 1994; WAGENER, 2006).

La propia Talaván (2013, p. 100) señala que para tareas de subtitulación es recomendable usar clips de menos de dos minutos de duración. Se tuvieron en cuenta estos criterios en el momento de la selección del material audiovisual, ya que, aunque la escena elegida tenga cinco minutos que los alumnos ven al comienzo de la tarea práctica, solo se subtitula el primero. Además, se trata de una secuencia que se entiende por sí sola. No obstante, a la hora de presentarla resulta adecuado contextualizarla dentro de la película y de la obra del director. Por su parte, el clip seleccionado presenta un lenguaje muy coloquial, con gran abundancia de expresiones idiomáticas. Se seleccionó por considerar que estimularía a estudiantes de nivel universitario de español y podría dar pie a interesantes retos de traducción.

### 3.4 Descripción de la tarea

Las tres horas del taller se dividieron en una parte teórica que describía las principales características de la TAV, centrándose en la subtitulación, y una parte práctica. Esta segunda parte pretendía simular el trabajo de un subtitulador. Para ello, se seleccionó un fragmento de la película *El milagro de P. Tinto*, dirigida por Javier Fesser en 1998. La escena elegida, conocida como Tengo un OVNI formidable, se puede encontrar en YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=S8LAoTaIqJY>) y dura cinco minutos. Durante el taller solo se trabajó hasta el 1'13", lo que suponía un total de 16 subtítulos previamente temporizados por el facilitador de la actividad. La intención era que los participantes dispusieran de un material listo para poder continuar trabajando en casa con los cuatro minutos restantes.

A continuación, mostraremos una descripción de cada una de las partes con secuenciación de tiempos.

#### **Presentación del curso y de los asistentes (0' - 15')**

La apertura de un taller es una parte fundamental. Aunque resulta habitual encontrar estudiantes predispuestos a trabajar, es importante establecer una relación de confianza, sobre todo cuando, como en este caso, se trata de un primer y único encuentro. Debido al alto número de participantes se decidió realizar una breve ronda de presentación de los alumnos y del profesor.

#### **Introducción a la Traducción Audiovisual: Subtitulación (15' - 75')**

En esta parte de la actividad se realizó un repaso de las principales características de la TAV y la subtitulación. Con la ayuda de una presentación de diapositivas se in-



tentó activar conocimientos previos de los participantes, se proyectaron definiciones y se enumeraron las diferentes formas de TAV, así como las principales características de los subtítulos. En este momento también se aprovechó para hacer un pequeño debate entre subtítulos o doblaje, que, aunque obsoleto ya que con los medios de reproducción actuales los espectadores casi siempre tienen la opción de elegir, sirve para que los estudiantes reflexionen sobre la traducción de material audiovisual.

La presentación terminó señalando algunas opciones de software gratuito como Subtitle Workshop ([www.urusoft.net](http://www.urusoft.net)), Subtitle Edit (<http://www.nikse.dk/SubtitleEdit>) o Aegisub ([www.aegisub.org](http://www.aegisub.org)), y proyectos dedicados al uso de la TAV y de la subtítulos en la enseñanza de lenguas extranjeras como los ya mencionados LeViS y ClipFlair, para que los interesados los puedan explorar con posterioridad.

### **Descanso (75' - 90')**

### **Taller de subtítulos (90' - 160')**

Ante la imposibilidad de contar con ordenadores para los alumnos, se decidió preparar un material fotocopiable en el que los participantes pudieran realizar la tarea. Además, se optó por usar el programa WinCAPS Qu4antum para mostrar el vídeo y crear los subtítulos consensuados con los estudiantes. Se trata de un software profesional que permite mostrar de forma muy clara las restricciones espacio-temporales de la subtítulos. Por ejemplo, el concepto de velocidad de lectura, que determina el número de caracteres permitido en cada subtítulo dependiendo de la duración de este, es algo que se visualiza muy claramente en este programa. También se consideró que, pese a que no sea un programa al que los alumnos vayan a tener acceso de forma fácil, permite trabajar de una manera más rápida que los programas gratuitos.

Para poder avanzar de forma rápida se decidió preparar previamente un archivo para cada una de las partes de la tarea. El primero contenía los subtítulos temporalizados, pero sin texto. En el segundo archivo usado, los subtítulos aparecían con la transcripción completa. Un tercer archivo ofrecía una posible solución de la adaptación del texto a la velocidad de lectura deseada.

### **Transcripción (100' - 115')**

Como un subtítulador puede tener que afrontar una tarea sin tener acceso a la transcripción o recibir una transcripción con errores, la primera tarea consistió en transcribir los subtítulos del 2 al 16. El subtítulo número 1 se facilitó como ejemplo. La secuenciación de los subtítulos estaba preparada con anterioridad para permitir encajar la actividad en el tiempo disponible. Los estudiantes tuvieron que completar el texto de los 15 subtítulos siguientes. En esta tarea se reprodujo el vídeo correspondiente a cada subtítulo dos veces.

### **Ajuste (115' - 135')**

Uno de los mayores desafíos a los que se tiene que enfrentar un subtitulador es a la necesidad de ajustar el texto a las restricciones espacio-temporales. En esta fase se pidió a los alumnos que ajustaran la transcripción al número de caracteres permitidos para una velocidad de lectura de 160 palabras por minuto (en adelante, ppm). Para ayudarles con la tarea, en el material de trabajo aparecía el número máximo de caracteres que podrían utilizar en cada subtítulo. También se les mostró la tabla de equivalencias con varias velocidades de lectura que recogen Díaz-Cintas y Remael (2007, p. 98).

El objetivo de esta tarea era explorar las posibilidades de aprendizaje de español activando la capacidad de reformulación en L2 de los estudiantes. En la práctica de la subtitulación no es frecuente tener que hacer un ejercicio de reducción intralingüística en L2. Una práctica más realista es que se practique en L1 en la creación de subtítulos para sordos. Este factor se comentó con los participantes, ya que el punto de partida era la recreación del oficio del subtitulador, y esta tarea no forma necesariamente parte de su trabajo. En cualquier caso, la práctica de la subtitulación intralingüística en L2 tiene un gran potencial educativo como hemos visto en el estudio de Talaván *et al.* (2016).

Los alumnos tuvieron 15 minutos para realizar la tarea, tras lo que se hizo una puesta en común. Se completaron los subtítulos con las opciones consensuadas de los estudiantes y después se mostró una alternativa previamente ajustada a la velocidad de lectura requerida.

### **Traducción (135' - 165')**

En esta fase se propuso un ejercicio de subtitulación tradicional o interlingüística directa. El objetivo era acercar a los participantes a una tarea real de subtitulación, así como profundizar en la comprensión de vocabulario coloquial y expresiones idiomáticas. Los alumnos tuvieron 20 minutos para trabajar de forma individual. A continuación, se intentó encontrar una solución consensuada para completar los subtítulos.

### **Conclusiones (165' - 180')**

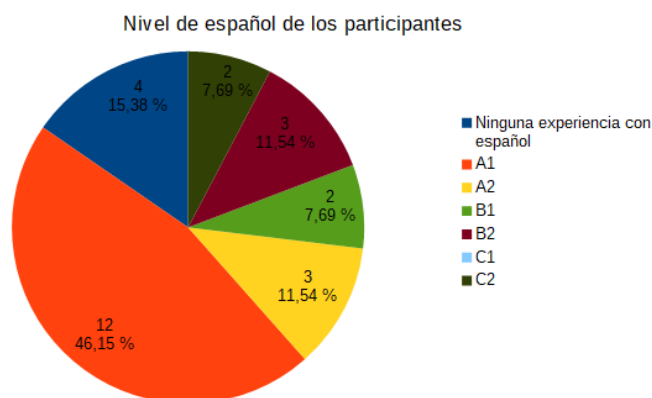
En este espacio final se pretendía reflexionar sobre la puesta en práctica de la actividad con los estudiantes. También se discutieron algunas posibilidades de uso de subtítulos en la clase de lenguas extranjeras. Asimismo, sirvió para resolver las dudas que surgieron durante la sesión.

## **4 Evaluación**

En esta sección analizaremos la puesta en práctica de la tarea, teniendo en cuenta los datos recogidos en el cuestionario que los participantes completaron al terminar y la observación llevada a cabo durante el desarrollo del taller.

Pese a que el resultado en general fue muy satisfactorio, el taller no se pudo desarrollar exactamente como estaba pensado. En la rueda de presentaciones se descubrió que la mayoría de los inscritos no eran del curso de Letras Español, sino de Letras Inglés o Letras Portugués. Ante la pregunta del cuestionario final «¿Cuántos años has estudiado español? ¿Conoces tu nivel según el MCER (A1, A2, B1, B2...)?», se obtuvieron los siguientes resultados:

**Figura 1** – Diagrama nivel de español de los participantes



**Fuente:** García García (2021).

Como se observa en la Figura 1, tan solo cinco de los participantes creían tener un nivel igual o superior al esperado en la tarea propuesta y más de un 60 % de los participantes decía no tener ninguna experiencia con español o situaba su nivel en A1. La ventaja respecto a otros idiomas es que la capacidad de comprensión de español por parte de hablantes de portugués es alta, lo que permitió poder realizar la introducción tal y como estaba diseñada, teniendo que aclarar en ocasiones puntuales dudas de vocabulario. Por tanto, la primera parte del taller se desarrolló como estaba programada. Los alumnos mostraron mucho interés participando de los debates y haciendo preguntas. El horario de descanso se retrasó, porque se estableció un interesante diálogo sobre los mitos de la subtítulos y también sobre el mundo profesional.

Tras la pausa, comenzó la parte práctica. La tarea de transcripción suponía un reto inalcanzable para la mayoría de los estudiantes. No obstante, la puesta en práctica mostró que es una actividad demasiado complicada para hacerla con hablantes no nativos por la cantidad de texto que hay que completar. Habría sido mejor en este caso proponer una actividad de corrección de una transcripción con errores o de completar huecos. De esta forma, se habría trabajado la comprensión oral, evitando una sensación de estrés y posible frustración al no poder completarla.

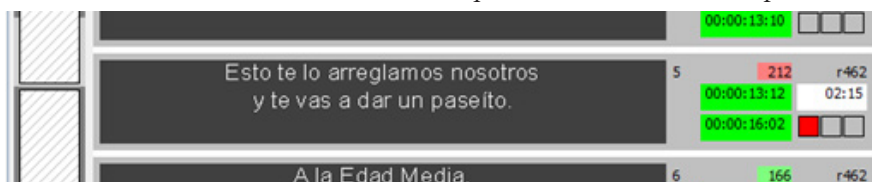
Uno de los objetivos del taller era sondear la implementación de actividades de subtítulos activa en la enseñanza de ELE a alumnos brasileños. Esta parte del taller sirvió para testar una actividad de subtítulos intralingüística en L2 con el objetivo

de mejorar la capacidad de comprensión auditiva de los estudiantes. Dada la cercanía entre el español y el portugués, existe una cierta creencia a considerar que se parte de un nivel inicial de aprendizaje elevado, debido a las posibilidades comunicativas reales (ERES FERNÁNDEZ *et al.*, 2016, p. 7). En ocasiones esto lleva a poner poca atención a las actividades de comprensión auditiva. Siempre teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo, la experiencia de esta parte del taller muestra que, optimizando el tipo de actividad, la subtitulación puede ser un recurso adecuado para mejorar la destreza de comprensión oral de los alumnos brasileños de ELE.

El siguiente ejercicio era de subtitulación intralingüística en L2. Esta tarea resultó especialmente complicada para los participantes con niveles de español más bajos. Sin embargo, sirvió para que todo el grupo entendiera de forma clara que en el proceso de la subtitulación es necesario adaptar el texto a la velocidad de lectura, ya que el discurso oral es, por norma general, más rápido que la capacidad lectora de los espectadores. Como explican Díaz-Cintas y Remael (2007, p. 145) en su libro de referencia en la práctica de la subtitulación *Audiovisual Translation: Subtitling*, para adaptar el texto a la velocidad adecuada es necesario realizar tareas de reducción, condensación y reformulación (p. 150). El potencial educativo de este tipo de manipulación textual ya ha sido probado en diferentes experimentos (TALAVÁN; RODRÍGUEZ-ARANCÓN, 2014; TALAVÁN *et al.*, 2016) y puede resultar especialmente interesante considerando las particularidades del aprendiz brasileño de español. Algunos de los problemas más recurrentes de los estudiantes de ELE en Brasil son la confusión del uso de pronombres (BENEDETTI, 2002) o la fosilización derivada de las interferencias constantes debido a la cercanía entre el español y el portugués (DURÃO, 2008). Teniendo esto en cuenta, las tareas de subtitulación intralingüística en L2 pueden jugar un papel importante en la mejora de la producción escrita, ya que los alumnos de ELE parten de un modelo lingüístico con el que comparar sus textos.

Veamos un ejemplo para entender el proceso de ajuste a la velocidad de lectura con el subtítulo número 5.

**Figura 2** – Interfaz de WinCAPS Qu4tum que muestra la transcripción del subtítulo

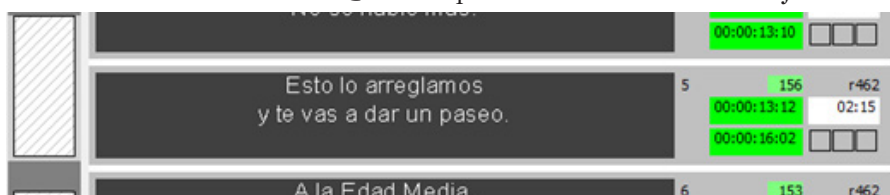


**Fuente:** García García (2021).

En la Figura 2, aparece la transcripción del subtítulo número 5. A la derecha, en fondo de color verde, vemos los tiempos de entrada y de salida del subtítulo, en fondo blanco la duración de este, y en la parte superior, en fondo rojo, la velocidad de lec-

tura de 212 ppm. En el taller se decidió trabajar con una velocidad de lectura de 160 ppm, que es parámetro habitual en la subtitulación convencional. Dada la duración de este subtítulo en concreto, los estudiantes debían reducir el texto a un máximo de 42 caracteres incluyendo espacios. Para conseguir ajustar el texto a la cantidad de letras permitidas, los alumnos tenían que analizar qué elementos resultan prescindibles para conseguir un producto legible en el escaso tiempo que va a permanecer en pantalla. Comienza entonces una suerte de crucigrama para que las palabras encajen. Veamos la solución consensuada que los participantes encontraron en el taller:

**Figura 3** – Interfaz de WinCAPS Qu4tum que muestra el subtítulo 5 ajustado a 160 ppm



**Fuente:** García García (2021).

En la Figura 3, vemos cómo la velocidad de lectura ha bajado de 212 a 156 ppm y aparece con fondo verde, ya que el programa deja de advertirnos del problema de exceso de velocidad de lectura como lo hacía en la figura anterior. En este ejemplo, para conseguir la velocidad de lectura adecuada, los estudiantes realizaron tres cambios: eliminar el pronombre *te*, eliminar el pronombre *nosotros* y quitarle el diminutivo a *paseíto*. La presencia de los pronombres no es estrictamente necesaria para la comprensión del mensaje y denota un cierto dominio del uso del español por parte de los participantes que propusieron estos cambios. El uso del diminutivo refleja el tono de burla que está usando el interlocutor en la escena. Es posible que con tales cambios se pierdan algunos matices, pero resultan necesarios dentro del contexto de la subtitulación. En cualquier caso, estas tareas de reformulación tienen la capacidad de provocar una ardua reflexión en los alumnos de ELE por lo que sobrepasa el potencial de impactar positivamente en la destreza de expresión escrita.

El siguiente paso del taller era una propuesta de subtitulación interlingüística directa. Todos los participantes se involucraron en la traducción. Se decidió trabajar en parejas y los estudiantes tuvieron acceso a sus teléfonos móviles para poder consultar dudas de vocabulario. Una vez realizada la tarea, cada pareja propuso un subtítulo que se fue completando en WinCAPS Qu4ntum para comprobar que cumplía con la velocidad de lectura requerida. Sobre cada subtítulo se debatió si había otras opciones y posibilidades de mejorarlo. Una vez completados los 16 subtítulos sobre los que se trabajó, se reprodujo el vídeo subtitulado por el grupo. Los alumnos mostraron satisfacción por el resultado de su trabajo y pidieron que se les enviara el archivo creado en formato .srt para poder compartirlo fuera del taller.

Existen evidencias de los beneficios de los subtítulos interlingüísticos estándar en el aprendizaje de L2 (WILLIAMS; THORNE, 2000; BRAVO, 2008; INCALCATERRA, 2009). Muchos de los experimentos en esta línea se centran en la adquisición de vocabulario y de expresiones idiomáticas. Si bien las limitaciones de la experiencia no permiten realizar un análisis profundo sobre estos aspectos, sí podemos describir algunas de las razones que nos hacen encontrar señales sobre su potencial en la enseñanza de ELE. Como se mencionó anteriormente, se escogió este fragmento de película, en parte, gracias a su riqueza en expresiones idiomáticas y vocabulario coloquial. Algunos de los indicios que nos hacen ser optimistas los encontramos en la observación de los debates entre los participantes para elegir las opciones de traducción y que muestran cómo esta práctica “fomenta un entendimiento más profundo del significado, estructura y uso de la lengua” (CABALLERO RODRÍGUEZ, 2009, p. 341).

A modo de ejemplo podemos hablar del debate que se produjo en torno a la traducción de la palabra *chavalín*, que aparece en el primer subtítulo. Se trata de un término coloquial y de uso poco frecuente. Los participantes propusieron utilizar una gran variedad de expresiones en portugués como *rapaz, brother, mano, irmão, meu, meu irmão, moleque* o *guri*. Sin entrar a valorar qué término se aproxima más en estilo y en registro a lo que se está traduciendo, parece altamente probable que el proceso de búsqueda de un equivalente en lengua meta ayude a asimilar el nuevo vocabulario en L2.

En cuanto a expresiones idiomáticas, un buen ejemplo lo encontramos en la expresión *por h o por b*. El origen de esta expresión está ligado a la dificultad ortográfica que existe al confundir la *b* y la *v*, y no saber qué palabras llevan *h*. Se refiere a que siempre hay algún motivo que te impide conseguir los objetivos. En este caso, los alumnos propusieron varias expresiones idiomáticas en portugués como *queira ou não queira, queira ou não, de qualquer maneira, de um jeito ou de outro*. Una pareja también trajo la opción de *pelo sim, pelo não*. Esta última opción se alejaba del concepto de la expresión en español, ya que quiere decir por si acaso o por si las moscas. Sin querer entrar a valorar cuál sería la opción más aproximada, lo que podemos destacar de este proceso es la necesidad de análisis y reflexión de expresiones idiomáticas, cuyo dominio “acerca al hablante extranjero a poseer un nivel de lengua equiparable a un hablante nativo” (ORENGA, 1999, p. 161).

Para terminar, se propuso hacer una puesta en común sobre la experiencia vivida. La mayoría de los estudiantes destacó que estaban sorprendidos por la complejidad de la naturaleza de la subtitulación, que les había parecido muy divertido trabajar con subtítulos y que les gustaría continuar haciéndolo en un futuro, algo que también apareció reflejado en los comentarios de los cuestionarios finales.

Analizando la puesta en práctica vemos que una mejor comunicación con las personas responsables habría permitido adecuar la tarea a las necesidades de los alumnos.

Por otra parte, esta propuesta posiblemente necesitase de más tiempo para ser aprovechada íntegramente.

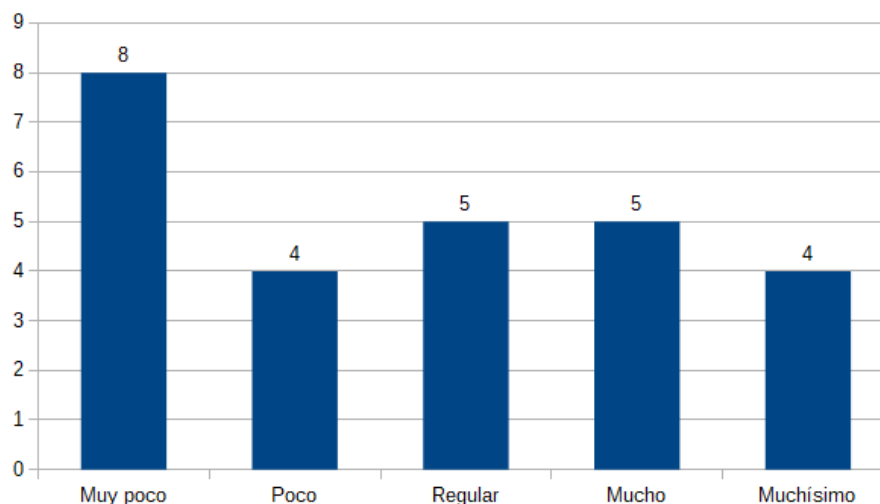
#### 4.1 Resultados del cuestionario

El cuestionario comenzaba indagando sobre la formación de los estudiantes, y, como se ha comentado anteriormente, su nivel de español. Después se preguntaba a los participantes sobre lo que más y lo que menos les había gustado del taller. Una amplia mayoría señaló la parte de traducción como la más interesante. Respecto a lo que menos les había gustado, 12 la dejaron en blanco, 3 respondieron la corta duración y el resto respondió *nada*. A continuación, aparecía una serie de ítems concretos donde se pretendía descubrir qué impacto había tenido el taller en los alumnos y si los objetivos habían sido alcanzados.

Las preguntas pretendían descubrir el interés previo y posterior de los estudiantes sobre la subtitulación. La comparación de las respuestas de los participantes (Figuras 4 y 5) muestra que uno de los objetivos del taller, que era el de despertar interés por la subtitulación, fue claramente conseguido. Mientras que antes del taller 12 de los participantes, un 46%, tenían poco o muy poco interés por la subtitulación y tan solo 9, el 34 %, mostraban mucho o muchísimo interés, al término de estos 19 participantes, el 73%, se inclinaron por las últimas dos opciones, de las cuales 12 optaron por muchísimo, un 46%. Es reseñable que tan solo un participante aseguró tener poco interés por la subtitulación al término del taller.

#### ¿Antes de este taller me había interesado por la subtitulación?

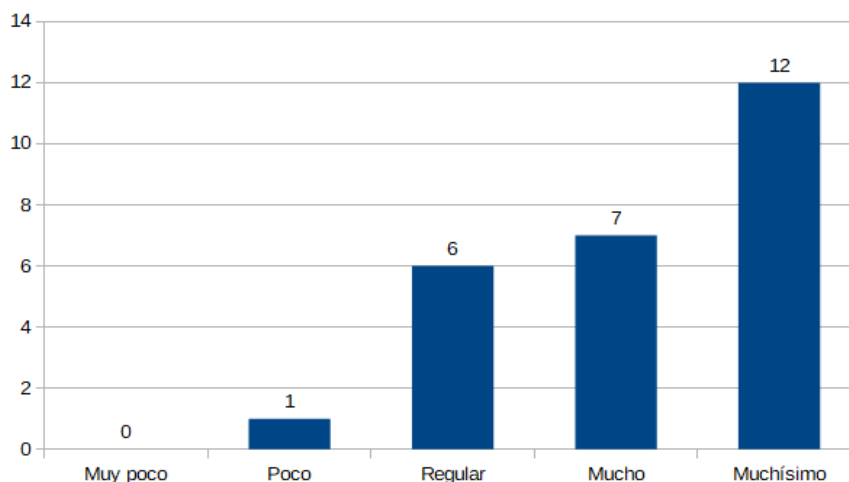
Figura 4 – Diagrama de interés previo de los participantes por la subtitulación



Fuente: García García (2021).

### ¿Después del taller te gustaría conocer más sobre la subtitulación?

Figura 5 – Diagrama de interés de los participantes por la subtitulación tras el taller

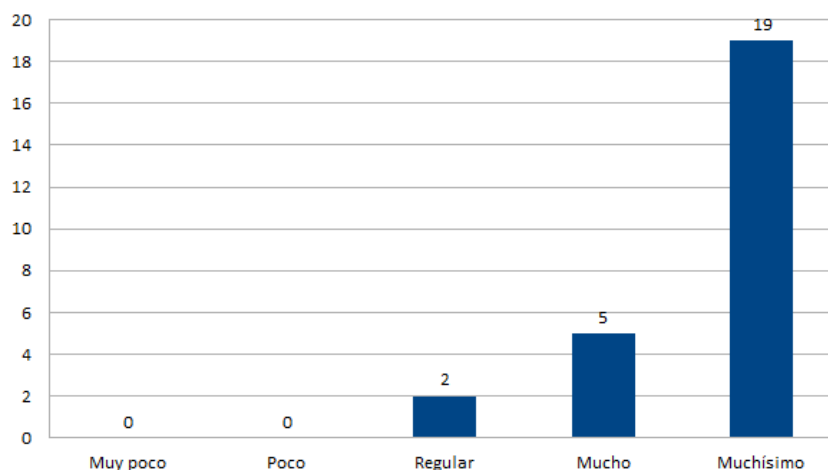


Fuente: García García (2021).

La última pregunta apelaba directamente al objetivo principal del taller que era despertar interés en la subtitulación como herramienta para el aprendizaje de L2:

### ¿Crees que la subtitulación puede ser un recurso útil para la enseñanza de idiomas?

Figura 6 – Diagrama subtitulación como recurso en la enseñanza de L2



Fuente: García García (2021).

La Figura 6 muestra claramente que los participantes encontraron un potencial educativo en la subtitulación. 24 de los 26 participantes, un 92 %, opinaron después del taller que la subtitulación tiene un potencial educativo, señalando 19 de ellos la casilla de *Muchísimo*. Se trata del primer objetivo del taller y los resultados indican que fue alcanzado. Este dato resulta especialmente positivo, ya que se trata de la opinión de



futuros profesores de idiomas.

El cuestionario también incluía un espacio para comentarios. La mayoría de los alumnos destacó que el taller les había parecido muy interesante. Ocho estudiantes coincidieron en que les había parecido demasiado corto. Considerando las opciones de los alumnos y analizando la puesta en práctica, parece evidente que habría sido bueno contar con más tiempo.

El análisis de los resultados de los cuestionarios y la disposición mostrada por los estudiantes demuestran el impacto positivo del taller. Todos los objetivos fueron alcanzados, lo que invita a realizar más experiencias de este tipo teniendo en cuenta las observaciones para poder mejorarlas.

## 5 Conclusión

En este trabajo, además de sintetizar la bibliografía existente sobre el uso de la subtitulación en la enseñanza de L2 y más concretamente en ELE, se pretendía describir la preparación de un taller de subtitulación, su puesta en práctica y el impacto en los participantes. Se trata de una propuesta modesta al basarse en un único encuentro y con un grupo heterogéneo de participantes respecto a sus capacidades de uso del español. No obstante, permite conjeturar varias líneas de acción.

El objetivo principal del taller era el de despertar interés en los participantes por el mundo de la subtitulación. Los resultados de los cuestionarios, la participación activa en los debates y la dedicación mostrada por parte de los estudiantes en la realización de las tareas muestran que este objetivo fue superado con creces. Un objetivo secundario era analizar la viabilidad de realizar una experiencia de este tipo en un único encuentro y en tiempo tan reducido. Pese a trabajar con prácticamente el doble de participantes de lo que en principio se había programado, la actividad se pudo desarrollar con fluidez.

Otro de los objetivos era el de sondear el uso de tareas activas de subtitulación en el ámbito de la enseñanza de ELE. Reconociendo las limitaciones del estudio, el análisis de la puesta en práctica nos permite vislumbrar un horizonte de acción en el campo de la investigación.

La primera parte del trabajo con el vídeo, en la que se produce una práctica de subtitulación intralingüística en L2 permite obtener conclusiones positivas respecto al potencial para mejorar la comprensión oral gracias a la presencia simultánea de canales visuales y auditivos, ya sean lingüísticos o no. En esta etapa, la destreza de expresión escrita de alumnos brasileños de ELE también puede verse beneficiada gracias a las tareas de reducción, condensación y reformulación. Sería recomendable realizar experimentos de cara a resolver de una forma que podríamos llamar quirúrgica los errores persistentes que cometen los estudiantes brasileños de español.

En la segunda parte se observa el potencial de la subtitulación interlingüística estándar para favorecer la adquisición de vocabulario y de expresiones idiomáticas ya que

el proceso de traducción exige indagar sobre el origen de las expresiones, sus matices y su uso contextualizado. Sería interesante realizar estudios de alcance más ambicioso para comprobar estas hipótesis.

### Referências

Aegisub. *Aegisub*, 2013. Actualmente no disponible: [www.aegisub.org](http://www.aegisub.org). Acceso en: abril de 2019.

ALCARAZO LÓPEZ, Noelia; LÓPEZ FERNÁNDEZ, Nuria. Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. *RedELE*, número 26, 2014.

BENEDETTI, Ana Mariza. El portugués y el español frente a frente: aspectos fonético-fonológicos y morfosintácticos. *Carabela*, número 51. Madrid: SGEL, 2002, p. 147-171.

BORGHETTI, Claudia; LERTOLA, Jennifer. Interlingual subtitling for intercultural language education: a case study. *Language and Intercultural Communication*, v. 14, n. 4, 2014, p. 423-440. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.934380>. Acceso en: marzo de 2021.

BRAVO, Maria da Conceição. *Putting the reader in the picture: Screen translation and foreign-language learning*. Tesis doctoral. Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, 2008. Disponible en: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/8771#page=1>. Acceso en: mayo de 2021.

BURT, Miriam. Using videos with adult English language learners. *ERIC Digest*, 1999. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434539.pdf>. Acceso en: mayo de 2021.

CABALLERO RODRÍGUEZ, Beatriz. El papel de la traducción en la enseñanza del español. *Actas I Congreso de Enseñanza de Español en Asia-Pacífico*. Manila, 2009, p. 339-352.

CARRERES, Ángeles; MUÑOZ-CALVO, Micaela; NORIEGA-SÁNCHEZ, María. La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4:2, 2017 p. 99-109. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1419030>. Acceso en: enero de 2021.

CHAUME VARELA, Frederic. *Cine y Traducción*. Madrid: Cátedra, 2004.

ClipFlair. *Foreign Language Learning through Interactive Captioning and Revoicing of Clips*, 2011. Disponible en: <http://clipflair.net>. Acceso en: noviembre de 2021.

CONSEJO DE EUROPA. *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya y CVC, 2002. Disponible en: <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>. Acceso en: mayo de 2021.

DÍAZ-CINTAS, Jorge. Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache*, v. 2, n. 3, p. 95-114, 2012.

DÍAZ-CINTAS, Jorge; REMAEL, Aline. *Audiovisual Translation: Subtitling*. Manchester: St. Jerome, 2007.

DURÃO, Adja Balbino. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. 2a edición. Londrina: Eduel, 2008.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel; RÁDIS BAPTISTA, Livia Márcia; NOGUEIRA DA

SILVA, Antonio. *Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales*. Brasilia: Consejería de Educación de España en Brasil, 2016.

GARCÍA-MEDALL, Joaquín. La traducción en la enseñanza de lenguas, *Hermeneus: Revista de traducción e interpretación*, n. 3, p.113-140, 2001.

GARZA, Thomas. Beyond MTV: Music videos as foreign language text. *Journal of the Imagination in Language Learning*, 2, 1994, p. 106-110.

INCALCATERRA, Laura. Inter-semiotic translation in foreign language acquisition: the case of subtitles. In: WITTE, Ardn, HARDEN, Theo; RAMOS DE OLIVEIRA HARDEN, Alessandra (org.). *Translation in second language learning and teaching*. Berna: Peter Lang, 2009, p. 227-244.

KING, Jane. Using DVD feature films in the EFL classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 15:5, 2002, p. 509-523. Disponible en: <https://doi.org/10.1076/call.15.5.509.13468>. Acceso en: enero de 2021.

Lertola, Jeniffer. *Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of English and other foreign languages*. Research Publishing. 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252>. Acceso en: mayo de 2021.

Lertola, Jennifer. The effect of the subtitling task on vocabulary learning. In PYM, Anthony; ORREGO-CARMONA, David (Org.). *Translation research projects 4*. Tarragona: Intercultural Studies Group, 2012, p. 61-70. Disponible en: [http://www.intercultural.urv.cat/media/upload/domain\\_317/arxiu/TP4/5-Lertola.pdf](http://www.intercultural.urv.cat/media/upload/domain_317/arxiu/TP4/5-Lertola.pdf). Acceso en: mayo de 2021.

LeViS. *Learning via Subtiling*, 2008. Disponible en: <http://levis.cti.gr>. Acceso en: noviembre de 2021.

ORENGA, Ana. La enseñanza del español idiomático en ELE. *Actas XXXVI Congreso AEPE*. CVC, 1999, p. 161-169. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_34/congreso\\_34\\_17.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_34/congreso_34_17.pdf). Acceso en: mayo de 2021.

RINCÓN PONCE, Carolina. La traducción audiovisual en el aula ELE: traductores por un día con ClipFlair. *Actas Del XIII Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles*, 2016, p. 89-100.

SOKOLI, Stavroula. ClipFlair: Foreign Language Learning through Interactive Revoicing and Captioning of Clips. In: *Subtitles and Language Learning*, GAMBIER, Yves; CAIMI, Annamaria; MARIOTTI, Cristina (Org.). Berna: Peter Lang, 2015, p. 127-148

SOKOLI, Stavroula. Learning via Subtitling (LvS): A Tool for the Creation of Foreign Language Learning Activities Based on Film Subtitling. In: CARROLL, Mary; GERZYMISCH-ARBOGAST, Heidrun (Org.). *Proceedings of the Marie Curie Euroconferences MuTra: Audiovisual Translation Scenario*. Copenhagen: MuTra, 2006, p. 66-73. Disponible en: [http://www.euroconferences.info/proceedings/2006\\_Proceedings/2006\\_proceedipro.html](http://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_proceedipro.html). Acceso en: mayo de 2021.

STEMPLESKI, Susan. Teaching communication skills with authentic video. In: STEMPLESKI, Susan; TOMALIN, Barry (Org.). *Video in Second Language Teaching: Using, Selecting, and Producing Video for the Classroom*. Washington: TESOL, 1990, p. 7-24.

Subtitle Edit. *Subtitle Edit*, 2021. Disponible en: <http://www.nikse.dk/SubtitleEdit>. Acceso en: noviembre de 2021.

TALAVÁN, Noa. A quasi-experimental research project on subtitling and foreign language acquisition. In: INCALCATERRA, Laura; BISCIO, Marie; NÍ MHAINNÍN, Máire Áine (Org.). *Audiovisual translation subtitles and subtitling. Theory and practice*. Berna: Peter Lang, 2011, p. 197-217.

TALAVÁN, Noa. *Aplicaciones de la traducción audiovisual para mejorar la comprensión oral del inglés*. Tesis doctoral. UNED, Madrid, 2009.

TALAVÁN, Noa. *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro, 2013.

TALAVÁN, Noa. Subtitling as a task and subtitles as support: pedagogical applications. In: DÍAZ-CINTAS, Jorge; MATAMALA, Anna; NEVES, Joselia (Org.). *New insights into audiovisual translation and media accessibility*. Amsterdam: Rodopi, 2010, p. 285-299.

TALAVÁN, Noa; LERTOLA, Jennifer; COSTAL, Tomás. iCap: intralingual captioning for writing and vocabulary enhancement. *Journal of English Studies*, 29, 2016, p. 229-248. Disponible en: <https://doi.org/10.14198/raei.2016.29.13>. Acceso en: abril de 2021.

TALAVÁN, Noa; RODRÍGUEZ-ARANCÓN, Pilar. The use of interlingual subtitling to improve listening comprehension skills in advanced EFL students. In: GARZELLI, Beatrice; BALDO, Michela (Org.). *Subtitling and intercultural communication. European languages and beyond*. Pisa: Edizioni ETS, 2014, p. 273-288.

TOMALIN, Barry. *Video, TV and Radio in the English Class*. Londres: Macmillan, 1986.

Urusoft. *Subtitle Workshop*, 2016. Disponible en: [www.urusoft.net](http://www.urusoft.net). Acceso en: noviembre de 2021.

VANDERPLANK, Robert. The value of sub-titles in language learning. *ELT Journal*, v. 42, n. 4, p. 272-281, 1988.

VERMEULEN, Anna. La traducción audiovisual en la enseñanza de idiomas. *Actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, 2003, p. 159-168. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/indice2.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice2.htm). Acceso en: marzo de 2021.

WAGENER, Debbie. Promoting independent learning skills using video on digital language laboratories. *Computer Assisted Language Learning*, 19, 2006, p. 279-286.

WILLIAMS, Helen; THORNE, David. The value of teletext subtitling as a medium for language learning. *System*, v. 28, n. 2, 2000, p. 217-228.

YouTube. *Tengo un ovni formidable, El Milagro de P. Tinto*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=S8LAoTaIqJY>. Acceso en: marzo de 2019.

