



Aprendizaje y perfeccionamiento de lenguas: la subtitulación en el Grado en Maestro de Educación Primaria



Gloria Torralba Miralles¹

Universitat Jaume I

Facultat de Ciències Humanes i Socials, Avda. de Vicente Sos Baynat s/n, 12071 Castelló de la Plana, Spain



Article history

Paper received: 29 June 2017
Paper received in revised form
and accepted for publication:
20 September 2018

Keywords

Subtitling, language learning, ICT,
teaching, foreign language,
mother tongue, higher education

Palabras clave

Subtitulación, aprendizaje de una
lengua extranjera,
perfeccionamiento de la lengua
materna, TIC, didáctica, estudios
universitarios

ABSTRACT

The aim of this study is to analyse the role of subtitling when learning a foreign language—English—, and improving mother tongue. Besides, subjects—a group of third year Primary Education undergraduates— assess the role subtitles could play in the classroom. A questionnaire was used to collect data, which suggests that subtitling is a really useful tool for grammar and vocabulary acquisition, as well as for improving writing skills. Furthermore, they remark the importance of ICT and self-learning when teaching both a foreign language and a mother tongue. For another thing, trainee teachers' opinions give the chance to explore subtitles' didactic role in a primary class.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es analizar el papel de la subtitulación en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE), el inglés, y en el perfeccionamiento de una lengua materna, (L1). Así mismo, los sujetos, estudiantes de tercer curso de Maestro en Educación Primaria, evalúan el rol que puede jugar el subtítulo en el aula. Los datos recogidos a través de un cuestionario de opinión indican que la subtitulación resulta realmente práctica para aprender gramática y léxico, así como para mejorar la expresión escrita. Además, revelan la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el aprendizaje autónomo en la didáctica tanto de lengua extranjera como de lengua materna. Por otra parte, las opiniones de los futuros maestros abren la posibilidad de explotar el carácter didáctico de los subtítulos en el aula de primaria.

¹ Corresponding author · Email: gloria.torralba@uji.es



1. Introduction

En el año 2002 el Consejo de Europa publicó el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER), el cual contaba entre sus objetivos principales hacer reflexionar sobre aspectos lingüísticos a todas aquellas personas relacionadas profesionalmente con la lengua, así como facilitar el trabajo de los profesionales a la hora de establecer objetivos y alcanzarlos.

El MCER no habla de las destrezas lingüísticas tradicionales sino que se refiere a cuatro "actividades de la lengua" cuya realización pone en funcionamiento la competencia lingüística comunicativa del usuario de un idioma. Estas actividades son la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación o traducción / interpretación.

Es remarcable que desde Europa vuelva a darse a la traducción una posición destacada dentro de la didáctica de lenguas, tras años de rechazo por parte de numerosos docentes e investigadores, los cuales históricamente la han considerado una actividad poco motivadora y, además, han defendido que la lengua materna (L1) no tiene lugar en el aprendizaje de la segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) (Díaz Cintas, 2012).

Malmkjaer (1998) responde a esas voces críticas y, en su descripción del proceso de traducción, demuestra que es imposible realizar una traducción aceptable sin un buen nivel de lectura, escritura, comprensión oral y comprensión escrita, y que, por tanto, la traducción no es independiente de estas destrezas, sino que las incluye.

El Marco y su propuesta de las "cuatro actividades de lengua" va un paso más allá cuando recuerda la importancia de las actividades de mediación de tipo lingüístico en nuestra sociedad.

Esta afirmación se podría complementar con la Hipótesis de Interdependencia de Cummins (1979), según la cual un elevado nivel de desarrollo en lengua materna permitirá el desarrollo de niveles parecidos de competencia en lengua extranjera (L2 en su nomenclatura), al tiempo que un buen nivel en LE tendrá un efecto positivo sobre la L1. Desde una perspectiva multilingüe, autores como el propio Cummins (2007) y Manyak (2004) defienden el uso de la traducción en el aula no solo para promocionar la adquisición de una lengua extranjera, sino per desarrollar y afirmar la materna.

Demostrada la importancia de la llamada *competencia traductora* (Kelly, 2002), es necesario remarcar que uno de los componentes fundamentales de esta es la subcompetencia bilingüe y, como parte de esta, la competencia en lengua materna. Sin embargo, estudios internacionales de evaluación como PIRLS (2016) y PISA (2015) alertan del deterioro progresivo en el uso de la L1, en concreto en lo que se refiere a la comprensión lectora de los estudiantes de primaria y secundaria. Este deterioro está presente también en las aulas universitarias, desde donde surgen numerosas quejas acerca del nivel de expresión escrita del alumnado (Barbería, 2008).

En cuanto a la orientación metodológica, el MCER apuesta por un enfoque basado en la acción (*Action-Oriented Approach*) en el cual los usuarios y alumnos son considerados agentes sociales que tienen que realizar tareas (no solo lingüísticas) en determinadas circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Este enfoque aboga por la realización de

ejercicios que no sean únicamente de carácter lingüístico y que, a la vez, no resulten rutinarios ni automáticos para el alumno.

También relacionado con la metodología, se reconoce la idoneidad de los textos auténticos, así como el uso de estos en actividades que resulten dinámicas, multimodales y motivadoras.

Así pues, el Marco puede resultar una herramienta integradora y un recurso muy útil en la didáctica de lenguas. En nuestro caso, nos ha servido principalmente para confirmar la idoneidad de la traducción audiovisual, en concreto de la modalidad de subtitulación, en el perfeccionamiento y aprendizaje de lenguas y para ello quisimos contar con expertos en didáctica en formación.

Los objetivos que nos marcamos en nuestra investigación fueron:

- Observar las habilidades como mediadores lingüísticos de los sujetos y, a partir de un ejercicio de subtitulación, comparar las principales dificultades lingüísticas con que se encuentran a la hora de expresarse por escrito en inglés y en su lengua materna.
- Analizar las dificultades que presenta la subtitulación activa, esto es, la creación de subtítulos, entre futuros docentes y sus posibilidades de uso en el aula de primaria.
- Comprobar el grado de aceptación de una tarea de subtitulación en base a sus posibilidades didácticas tanto en niños como en adultos.

2. La subtitulación y la didáctica de lenguas

En las últimas décadas han sido varios los académicos que han ensalzado el uso de material subtitulado en las clases de lengua. Vanderplank (1988) fue uno de los primeros en demostrar que los subtítulos, al contrario de lo que aseguraban sus detractores, no son una fuente de distracción ni de apatía (*ib.*:272), sino que tienen un gran potencial en el proceso de aprendizaje de lenguas.

Según Vanderplank, este potencial se debe en gran parte a que la subtitulación proporciona grandes cantidades de información real y comprensible. La importancia de esta información de entrada nos lleva a buscar en Krashen dos principios en los que sustentar el uso de materiales audiovisuales en las clases de LE (Díaz Cintas, 2012). Por una parte, la hipótesis de información de entrada (*input hypothesis*) (Krashen, 1987) defiende que la información que reciben los alumnos tiene que ser comprensible y superar ligeramente el nivel de competencia de estos, ya que así se estimulan las ganas de aprender. Por otra parte, la hipótesis del filtro afectivo (*affective filter hypothesis*) (*ib.*) hace referencia a un mecanismo cuya posición implica una mayor o menor predisposición en la adquisición de lenguaje por parte del alumnado. Así, si el filtro afectivo está alto, el estudiante se siente desmotivado o ansioso; mientras que si está bajo, no se preocupará por la posibilidad de fracasar e incluso puede sentirse tan involucrado en el mensaje que llegue a olvidar que está escuchando o leyendo otra lengua.

En el caso de programas audiovisuales subtitulados en una lengua diferente a la materna, los subtítulos no solo funcionan como material de apoyo en la comprensión de la LE, sino que dan seguridad a los alumnos y esto provoca que el filtro afectivo baje.

Investigadores como Araújo, 2008; Bravo, 2008; Danan, 1992 o Van de Poel y d'Ydewalle, 2001 coinciden en que los subtítulos "activan conocimientos lingüísticos aprendidos con anterioridad y que a la vez sirven para practicar, ampliar y mantener ese caudal lingüístico" (Díaz Cintas, 2012:104). Sin

embargo, cabe remarcar la diversidad de tipos de subtítulos y la idoneidad de cada uno de ellos para el aprendizaje de lenguas.

Los tipos de subtítulos más utilizados en la clase de LE son los siguientes:

- Subtítulos interlingüísticos estándar: seguramente la modalidad más conocida para el gran público y la más utilizada en España. Consiste en dejar los diálogos en la lengua original y traducirlos de manera que los subtítulos aparezcan en L1. La mayoría de autores apuestan por los beneficios de esta variedad en cuanto a adquisición de léxico (Koolstra y Beentjes, 1999; Pavakanun y D'Ydewalle, 1992), aunque también se apuntan aspectos gramaticales que pueden reforzarse como son la sintaxis o la morfología (Van de Poel y D'Ydewalle, 2001). De la misma manera, estos subtítulos suelen resultar adecuados para los alumnos de nivel básico dado que la presencia de L1 facilita la comprensión y, por tanto, aporta seguridad y confianza (Talaván, 2013)
- Subtítulos interlingüísticos inversos: en este caso los subtítulos son los que aparecen en LE, mientras que el audio se presenta en L1. Si bien es cierto que la imposibilidad de escuchar la lengua original es un factor que puede hacer que la comprensión oral se resienta, algunos autores creen que el mero hecho de establecer una relación entre dos sistemas verbales ayuda al alumnado a ampliar su léxico en LE (Danan, 1992; d'Ydewalle y Pavakanun, 1997).
- Subtítulos para sordos en L1: en esta modalidad no hay ningún cambio de lengua, dado que tanto las imágenes como los subtítulos están en la lengua materna, acompañados de elementos paratextuales (descripción de ruidos, música, etc). Este tipo de subtitulación se creó pensando en los espectadores sordos o con deficiencias auditivas, aunque su verdadero potencial didáctico se descubrió al ser utilizados por personas con conocimientos limitados de la lengua de un país: emigrantes, estudiantes de otros países, etc. (Parks, 1994; Vanderplank, 1988). Cuando estos subtítulos no sufren ningún tipo de condensación de la información, sino que son la reproducción textual, palabra por palabra, de los diálogos, gana importancia la función alfabetizadora, así como fomentadora del hábito de lectura en los niños (Kothari *et al.*, 2004).
- Subtítulos intralingüísticos en LE (o bimodales): en este caso, tanto la pista de audio como los subtítulos están en la lengua extranjera. Los diversos estudios realizados con este tipo de subtítulos han dado buenos resultados a la hora de trabajar habilidades lingüísticas como la comprensión oral (Borrás y Lafayette, 1994) o de ampliar vocabulario (Caimi, 2006); aunque también es cierto que para ello es necesario que los alumnos tengan una buena velocidad de lectura en LE, algo que no se suele poseer en los primeros cursos de aprendizaje.

Tal como hemos visto, son numerosos los estudios empíricos que demuestran la validez del material audiovisual subtitulado en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sin embargo, han sido muy pocos los que han dado un paso más allá y han pasado a usar la subtitulación como tarea activa, es decir, han involucrado a los estudiantes en la traducción y subtitulación de material audiovisual en LE. Así, el sujeto pasa de ser un mero consumidor de material audiovisual subtitulado (subtitulación pasiva) a crear él mismo los subtítulos e insertarlos en la imagen correspondiente (subtitulación activa).

Autores como Incalcaterra y Lertola (2011), Lertola (2012) y Talaván (2011, 2013) han llevado a cabo experimentos que han demostrado el gran atractivo que ejerce entre los estudiantes este tipo de tarea así como su utilidad en la adquisición de LE.

3. Método

3.1. Sujetos

En nuestra investigación, contamos con 40 alumnos del grado en Maestro en Educación Primaria de la Universitat de València, concretamente de la mención de Psicología Terapéutica, que habían aprobado la asignatura "Lengua inglesa para maestros", la cual se imparte en el primer curso de grado y cuya superación implica haber alcanzado el nivel B1 del MCER. El 94% del alumnado se consideraba bilingüe en español y en catalán, si bien el 100% afirmó entender ambos idiomas. Por otra parte, únicamente 12 de los participantes consideraban el catalán como su lengua materna. El experimento se realizó en el marco de la asignatura "Desarrollo de las habilidades lingüísticas en contextos multilingües", que se imparte en tercer curso.

El multilingüismo ha cobrado especial importancia en el grado en Maestro que se imparte en las distintas universidades valencianas a partir de la publicación del Decreto 127/2012 por el cual se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunidad Valenciana. Dicho decreto aboga por una primera exposición a la lengua inglesa a partir del primer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil, mientras que en Educación Primaria ya se opta por la enseñanza en inglés de contenidos específicos del currículo de, por lo menos, un área no lingüística. Esto ha obligado a los docentes de materias no lingüísticas a formarse en lengua inglesa con tal de adquirir unos conocimientos que les permitan impartir sus clases en este idioma. Este factor jugó un papel importante a la hora de fomentar la motivación entre los alumnos, aunque fue el propio aprendizaje de la técnica de la subtitulación y su posible aplicación a currículos destinados a niños con deficiencias auditivas lo que despertó un mayor interés.

3.2. Instrumentos

Para realizar la investigación contamos con dos instrumentos: un programa informático que permitió al alumnado llevar a cabo la subtitulación y un cuestionario a partir del cual cumplir nuestros objetivos.

Existe una gran variedad de programas de subtitulación y Talaván (2013: 80) recopila varios que van desde los creados con propósitos profesionales hasta los más recientes, desarrollados para un uso didáctico. En nuestro caso optamos por uno de los primeros, Subtitle Workshop, que aunaba algunas de las características primordiales en nuestra actividad. Por un lado, se trata de software libre que puede descargarse² gratuitamente desde cualquier ordenador. Esto permitía trabajar en el aula informática, pero también que los estudiantes pudieran hacerlo en sus casas. Por otra parte, si bien cuenta con un perfil "profesional", este se combina con una interfaz sencilla. Esto posibilita que el alumnado ocupe el rol de traductor profesional, pero a la vez, no implica que sea imprescindible tener conocimientos informáticos avanzados. Tal y como se puede ver en la figura 1, la interfaz presenta tres espacios principales: el vídeo, en la parte superior, donde se puede observar de manera inmediata la inserción de subtítulos; en el centro encontramos la barra de herramientas sobre los subtítulos, numerados y acompañados por los códigos de tiempo; y en la parte inferior, los recuadros donde editar tanto los códigos de tiempo como el texto.

² En la dirección <http://subworkshop.sourceforge.net/>

Otro aspecto destacable de esta herramienta es que proporciona información acerca de posibles errores ortotipográficos o de temporalización que resultan fundamentales a la hora de fomentar el aprendizaje autónomo.

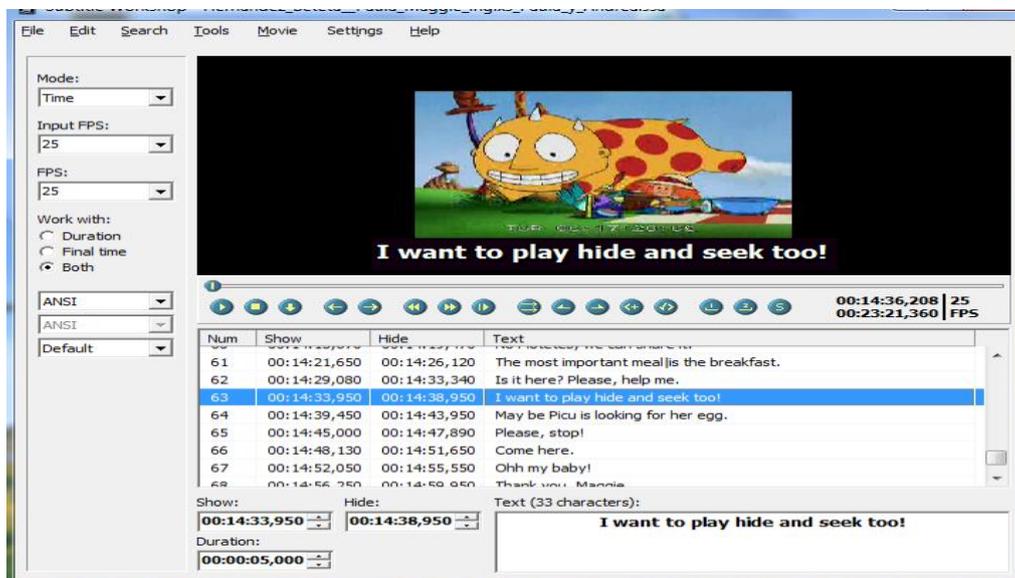


Figura 1. Interfaz de trabajo de Subtitle Workshop 2.51.

El cuestionario fue el instrumento elegido para valorar el ejercicio de traducción en términos de dificultades lingüísticas y subtituladoras, y de posibilidades didácticas. Así, elaboramos una encuesta formada por tres bloques correspondientes a estos tres elementos, además de algunas preguntas abiertas, cuyos resultados se analizaron en una investigación posterior.

En el primer bloque se consultaban las principales dificultades lingüísticas con que se había encontrado el alumnado. Para esta investigación en concreto nos interesaba conocer la percepción del alumnado respecto a las lenguas utilizadas. Por este motivo la misma pregunta relacionada con los problemas a la hora de escribir se realizaba dos veces, en relación a la lengua materna, catalán o español, y a la extranjera, inglés:

Durante la subtitulación a tu lengua materna, ¿cuáles han sido las principales dificultades lingüísticas que has detectado? (Marca todas las respuestas que consideres)

Durante la subtitulación al inglés, ¿cuáles han sido las principales dificultades lingüísticas que has detectado? (Marca todas las respuestas que consideres)

- Léxico
- Ortografía
- Gramática
- Uso de la lengua

Tras cada pregunta, presentamos los cuatro elementos lingüísticos que habían destacado durante las observaciones realizadas en clase: léxico, ortografía, gramática y uso de la lengua. En este caso, no nos interesaba tanto hacer una clasificación, sino apelar a la consciencia metalingüística del alumnado. Es

por eso que no pedimos que se numeraran los elementos según el grado de dificultad, sino que se marcaran todos los que destacarían por haber resultado más complejos.

El segundo bloque estaba basado en los desafíos que supone la subtitulación entre el alumnado, y quisimos conocer el grado de dificultad que había supuesto la aplicación de las distintas habilidades implicadas en la creación de subtítulos. Para ello se pidió puntuar del 1 al 4 cuatro los aspectos que se habían trabajado con esta modalidad de traducción audiovisual: las convenciones, el pautado (división de subtítulos), el uso del software y la adaptación:

Ordena del 1 al 4 (siendo 1 la más fácil y 4 la más difícil) las siguientes tareas según su grado de dificultad:

- *Comprensión y asimilación de las normas de subtitulación*
- *Realización del spotting o pautado*
- *Aprendizaje del manejo del programa*
- *Adaptación de los diálogos al formato de subtitulación*

Por último, nos interesaba especialmente la opinión de unos futuros maestros respecto al uso pedagógico de la subtitulación tanto en niños como en adultos. Por ello se usó una escala Likert y se pidió al alumnado que puntuara de 1 a 5 algunas de las implicaciones didácticas de esta técnica que recoge Talaván (2013). De nuevo las preguntas eran dobles, aunque en este caso la dicotomía inquiría sobre el efecto de estos beneficios en alumnado adulto e infantil.

Puntúa del 1 al 5 tu opinión respecto a las siguientes afirmaciones, siendo 1=muy en desacuerdo y 5=muy de acuerdo.

- *la subtitulación fomenta el aprendizaje colaborativo con alumnado adulto/infantil*
- *la subtitulación fomenta el aprendizaje autónomo con alumnado adulto/infantil*
- *la subtitulación fomenta el aprendizaje de idiomas con alumnado adulto/infantil*
- *la subtitulación fomenta el uso de las TIC con alumnado adulto/infantil*
- *la subtitulación fomenta la creatividad con alumnado adulto/infantil*

Cabe decir que tanto el programa de subtitulación como una primera versión de la encuesta, que incluía los dos primeros bloques, habían sido probados con estudiantado de otras titulaciones. Estas sesiones de pilotaje nos ayudaron a la hora de planificar las distintas sesiones y de decidir en qué aspectos era importante hacer más hincapié. Por otra parte, el tercer bloque se había creado *ad hoc* para este experimento con la colaboración de dos profesionales de la enseñanza.

3.3. Procedimiento

En el ejercicio se utilizó un capítulo de 7 minutos de la serie de dibujos animados *Maggie and the Ferocious Beast* (M. y B. Paraskevas, 2000-2003), en concreto uno en el que no existen diálogos. Se escogió este material por su sencillez y porque la ausencia de diálogos permite cierta relajación a la hora de pautar y sincronizar los subtítulos. La tarea que realizaron los alumnos tenía dos partes: la

primera consistía en la escritura de un guion en lengua materna y su posterior conversión en subtítulos; y la segunda conllevaba la traducción al inglés de esos subtítulos.

En la siguiente tabla se resume el experimento:

Sesión	Duración	Fase	Actividad
1	1h	Pretarea: motivación	Presentación del clip Creación espontánea de diálogos
2	2h	Pretarea: reflexión	Reflexión acerca de la traducción audiovisual y la subtitulación: conocimientos y hábitos Presentación de las convenciones básicas de la subtitulación
3	2h	Tarea: conocimiento TIC	Introducción al Subtitle Workshop
4, 5 y 6	6h + trabajo en casa	Tarea: subtitulación intralingüística	Escritura de diálogos y subtitulación intralingüística de los clips
6 y 7	4 h + trabajo en casa	Tarea: subtitulación interlingüística	Traducción y subtitulación interlingüística de los clips
8	2h	Posttarea: reflexión	Cuestionario final

Tabla 1. Calendario con las sesiones dedicadas al experimento

Antes de llevar a cabo lo que se consideraría la actividad subtituladora en sí, se realizaron dos actividades que podrían enmarcarse en lo que algunos autores del Aprendizaje Basado en Tareas como Prabhu (1987) y Willis (1996) denominaron "actividades previas a la tarea" (*pre-task*) y que consisten, no solo en una explicación de la tarea principal, sino también en ejercicios de "precalentamiento" que sirven para presentar el tema de estudio central.

La primera actividad consistió en la presentación del clip que se iba a trabajar y la creación "espontánea" de diálogos por parte de algunos alumnos: tres voluntarios asumirían el papel de los tres personajes que aparecen en la historia animada y tendrían que inventar posibles intervenciones mientras veían las imágenes por primera vez. Al principio de la clase, la profesora hizo un resumen de la trama para evitar que la improvisación bloqueara sobremanera a los voluntarios, y después explicó que el objetivo principal de este ejercicio era realizar un primer contacto con el lenguaje audiovisual.

La segunda actividad previa a la tarea se preparó tras comprobar que se contaba con una probable desventaja: los alumnos no estaban familiarizados con los subtítulos como espectadores y desconocían las características propias de la subtitulación. Consistió en un debate sobre las ventajas del doblaje y de la subtitulación y sirvió para demostrar que ninguna modalidad de traducción audiovisual es mejor que otra, sino que cada una tiene sus ventajas e inconvenientes y que no se debe caer en la falsa polémica de preferir una u otra, dado que ambas pueden convivir y dar servicio según las preferencias de los espectadores (Chaume, 2004:60).

Finalmente se explicaron al alumnado las convenciones básicas de la subtitulación, de manera que a la hora de realizar los subtítulos tuvieran en cuenta ciertas normas que facilitarían al máximo la lectura de estos.

No presentamos a los estudiantes un listado detallado de convenciones, sino un resumen general de las más importantes: forma del subtítulo (Daborn, 1960:23), tiempo de permanencia en pantalla (Díaz Cintas, 2010:345; González-Iglesias, 2012:23;), pautado y sincronización (Díaz Cintas, 2003: 218-219), síntesis de la información (Romero Fresco, 2009; Torregrosa, 1996) y convenciones ortotipográficas (Díaz Cintas, 2003: 156-193)

Existen más convenciones, pero no creímos necesario exponerlas en clase dado que no queríamos sobrecargar al alumnado con demasiadas reglas para que así centrara su atención en la expresión escrita; y además, sabíamos que la sencillez del clip que se iba a utilizar no haría necesario el conocimiento de otras normas más explícitas o concretas.

De la misma manera, y teniendo en cuenta que en un futuro los alumnos trabajarán con niños de entre seis y doce años, se recordó que dichas convenciones pueden sufrir ligeras modificaciones cuando el público sea infantil. El aprendizaje incidental de LE en niños ha quedado demostrado en numerosos estudios llevados a cabo en países con tradición subtituladora como Holanda (Koolstra y Beentjes, 1999) y Bélgica (Van de Poel y d'Ydewalle, 2001). A pesar de que la presencia de programas infantiles subtitulados en países de tradición dobladora como España es todavía reducida, parece que su utilidad como herramienta para el aprendizaje del inglés cobra cada día más relevancia en las televisiones y más aceptación entre el público potencial (Marzà y Torralba, 2015).

La tercera sesión se dedicó a presentar al alumnado el programa que utilizarían para subtitular: Subtitle Workshop 2.51.

A los estudiantes se les facilitó la información básica para su manejo: cómo cargar un clip, cómo marcar el tiempo de entrada y salida de los subtítulos y, uno de los aspectos más importantes, cómo utilizar el editor de subtítulos.

Una vez realizadas las actividades de preparación, se pasó a la primera de las tareas centrales: la escritura de diálogos en L1 y su posterior subtitulación intralingüística (catalán-catalán o español-español). Esta tarea se dividió en tres sesiones y, además, algunos de los alumnos tuvieron que trabajar en casa con tal de poder entregar el ejercicio dentro del plazo establecido.

Los estudiantes trabajaron en grupos de dos o tres personas aunque todos ellos contaban con un ordenador en el que se había instalado Subtitle Workshop.

Durante la escritura de diálogos y su posterior subtitulación, los alumnos usaron únicamente su lengua materna y por tanto pudieron concentrarse en el perfeccionamiento de la expresión escrita. Talaván (2013:121) explica que la condensación de la información puede resultar muy beneficiosa dado que "el estudiante se ve obligado a utilizar estrategias de resumen, paráfrasis, búsqueda de sinónimos, mantenimiento de coherencia, cohesión, claridad, concisión, adecuación de registro, etc., que luego podrá poner en práctica en la redacción de escritos de diverso tipo en L2".

Ya en las primeras sesiones apelamos a la formación en didáctica de los futuros maestros con el fin de reflexionar sobre las necesidades de los destinatarios últimos del clip subtitulado, niños y niñas que empiezan a leer. Este público requiere un lenguaje sencillo y frases cortas, características que resultarían muy beneficiosas a la hora de realizar la segunda tarea central, consistente en una subtitulación interlingüística de la L1 al inglés.

El desarrollo de la expresión escrita y la revisión de la ortotipografía no son las únicas implicaciones didácticas que pueden obtenerse de la subtitulación, sino que cada una de las convenciones subtituladoras permite trabajar habilidades distintas. Un ejemplo lo encontramos en el formato del subtítulo y la obligación de no partir unidades de sentido lógicas ni dejar al final de una línea ciertas partículas gramaticales como artículos y preposiciones. Así, el cuidado a la hora de cumplir esta norma lleva al estudiante a revisar la sintaxis.

Además, la reescritura de las unidades de sentido, en la fase de síntesis, y su posterior pautado sobre las imágenes tiene que asegurar una comprensión lectora libre de problemas o interferencias gramaticales o léxicas. Por este motivo, la profesora hizo mucho hincapié en la necesidad de huir de la traducción literal, "palabra por palabra", misión complicada al tratarse de estudiantes que no habían tenido prácticamente ningún tipo de contacto con la traducción como tarea.

Por último, las convenciones de sincronización sirvieron para trabajar la comprensión oral y escrita, dado que el receptor de los subtítulos tiene que entender lo que lee y, además, leer y escuchar los diálogos de manera simultánea.

En las primeras sesiones de cada una de las fases centrales, el rol de la profesora se limitó a supervisar la sucesión progresiva de los ejercicios y a intentar que el alumnado supiera en todo momento cuál era el objetivo final de estos. Tuvo un papel un poco más activo al inicio de las tareas de subtitulación, sobre todo ante posibles dificultades relacionadas con el programa informático. De la misma manera, cuando se habían subtitulado un par de minutos, se creyó conveniente corregir de manera grupal algunos ejemplos para así evitar que posibles errores relacionados con el formato de los subtítulos, pero también con la expresión escrita, se repitiesen hasta el final del clip.

Superada esta primera fase, fueron los alumnos los que pasaron a tener el control sobre la tarea: ellos decidían qué información incluir en los subtítulos y también cómo presentarla, siempre que se cumpliera una mínima sincronía con la imágenes. De esta manera el proceso pasó a ser controlado por el alumno y así se fomentaron tanto las destrezas del aprendizaje autónomo como las del aprendizaje colaborativo (Talaván, 2013).

Una vez finalizada la actividad, en la última sesión, se pidió a los alumnos que rellenaran un cuestionario con el cual obtener datos referentes a sus impresiones respecto a la actividad.

3.4. Análisis de los datos

La encuesta estaba formada por tres bloques que se correspondían con los tres ejes centrales de nuestra investigación: lengua, subtitulación y didáctica.

Cabe destacar que los datos analizados son los resultados porcentuales –en el primer y segundo bloque– y las medias –en el tercer bloque– obtenidos a partir de cuestionarios de opinión, los cuales permiten conocer las interpretaciones realizadas por los sujetos. Dichos resultados reflejan una información cualitativa que no se ha sometido a ningún procedimiento estadístico y que, por tanto, no puede ser generalizable, ya que es interpretativa y únicamente informa sobre la opinión individual y subjetiva de los participantes en la investigación (Bisquerra, 1989).

Aun siendo conscientes de las limitaciones que presenta este sistema de cuantificación y de su variabilidad, y a pesar del número restringido de sujetos con que se contaba, pensamos que la información que se desprende del estudio puede marcar un punto de partida para otras investigaciones más representativas.

El análisis cualitativo nos permitirá cumplir los objetivos presentados en la investigación, relacionados con las diferentes actitudes que mostraron los sujetos encuestados.

Se decidió no presentar las respuestas de cada uno de los bloques de manera aislada, sino conjunta, de manera que los resultados se puedan analizar de modo comparativo. Así, las respuestas a las preguntas del primer bloque del cuestionario, relativas a las dificultades lingüísticas, permiten confrontar las opiniones referentes a la lengua materna con aquellas referentes a la extranjera. En el caso de los obstáculos con que se había encontrado el estudiantado a la hora de llevar a cabo la subtitulación –segundo bloque– se realizó una comparativa de los niveles de dificultad de cada uno de los aspectos presentados. Por último, con las cuestiones referentes a los beneficios didácticos de la subtitulación, se volvió a recorrer a la comparativa, ya que en este caso se pensó que resultaría interesante, no solo establecer un orden en cuanto a los beneficios observados, sino además, cotejar la idoneidad de esta técnica en estudiantes de lenguas adultos e infantiles.

4. Resultados

Las dos primeras preguntas del cuestionario hacían referencia a las principales dificultades lingüísticas con que se habían encontrado los alumnos tanto en lengua materna como en lengua extranjera. En concreto se preguntó acerca de elementos que habían destacado durante la realización del ejercicio: el léxico, la ortografía, la gramática y el uso de la lengua, en ambas lenguas.

Recordemos que a los alumnos se les dio libertad para escoger todas las opciones en forma de respuesta que reflejaran su experiencia particular.

En la figura 2 se muestran los resultados porcentuales referentes a las dificultades lingüísticas en cada una de las dos lenguas a modo comparativo y a partir de las respuestas individuales.

Tal y como cabía esperar, las cifras son superiores en cada una de las opciones referentes a la lengua extranjera. Por otra parte, no existen diferencias de más de 12 puntos entre estas: 58,5% es el porcentaje más bajo (ortografía) y 70,8% el más alto (gramática). En el caso de la lengua materna, la brecha es la misma, con un 54,2% en ortografía como el porcentaje más alto y un 42%, el más bajo (uso de la lengua).

Si se realiza un análisis un poco detallado, pueden observarse ciertas diferencias en cuanto al tipo de problemas con los que se encontraron los alumnos a la hora de escribir en una lengua y en otra. Al comprobar las cifras correspondientes a las dificultades referentes a la lengua materna, vemos que todas superan el 40% y que las principales indecisiones se centran en la ortografía (54,2%) y en el uso de un léxico rico y variado (45,8%). Curiosamente, a la hora de redactar en inglés, las posiciones en cuanto a dificultad son totalmente inversas: los alumnos dudaban sobre todo ante cuestiones gramaticales (70,8%) y uso de la lengua (62,5%); mientras que las inseguridades ortográficas ocupan el último lugar.

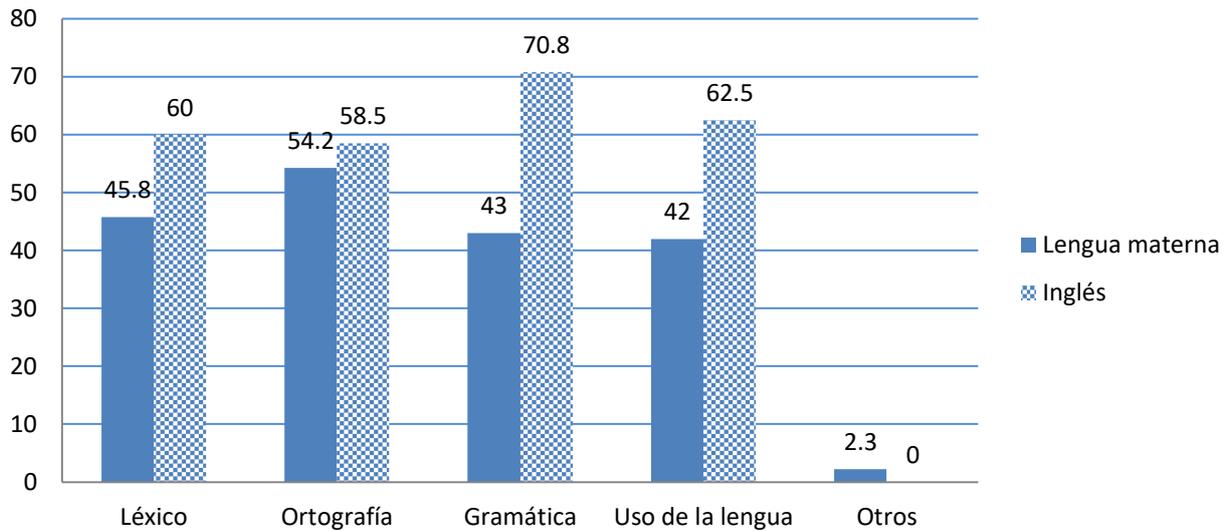


Figura 2. Principales dificultades lingüísticas surgidas durante la subtitulación

En el segundo bloque de preguntas había una cuestión referente a cada uno de los principales elementos que se trabajan en la subtitulación: las normas, el *spotting* o el uso del software y la adaptación. En esta ocasión, se pedía a los sujetos que numeraran estos elementos del 1 al 4 según el grado de dificultad de cada uno de ellos, siendo 1 el más fácil y 4 el más difícil.

En relación a las dificultades que entraña la subtitulación, los porcentajes de la figura 3 permiten hacerse una idea de qué elementos resultaron más complicados y cuáles más asequibles. Así, se observa un dominio del máximo grado de dificultad (68%) en la barra correspondiente al uso del software.

En el otro extremo, la fase de adaptación de los diálogos, que implicaba trabajar con el lenguaje y realizar actividades conocidas por los alumnos (resúmenes, paráfrasis, etc.) gozó de una elevada aceptación, y esto se refleja en el dominio de la puntuación mínima (67%).

Por último, en las habilidades relacionadas con la aplicación de las convenciones subtituladoras y la realización del *spotting* destacan las puntuaciones que se alejan de los extremos, 3 y 2, respectivamente, ambas con un 50%.

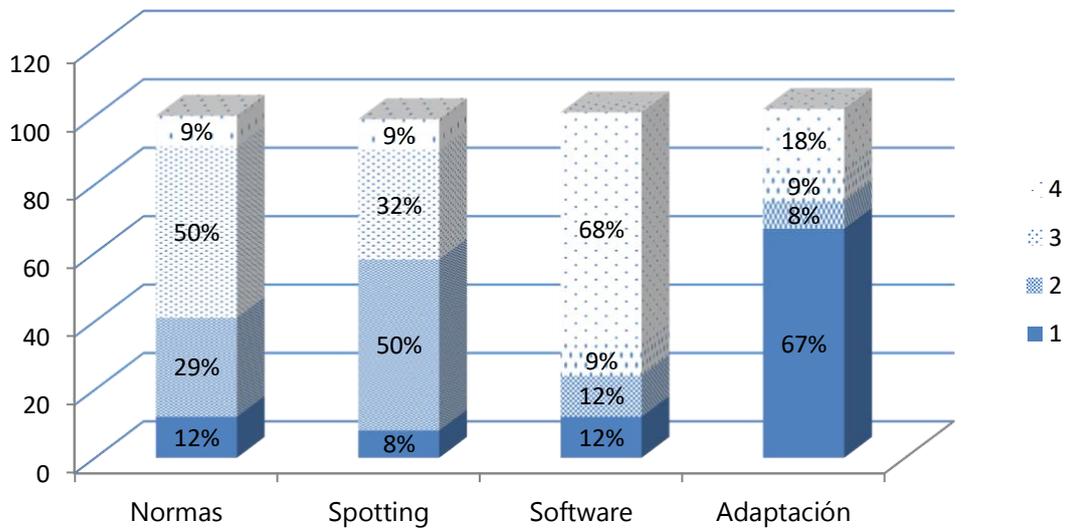


Figura 3. Principales dificultades de la subtitulación (1= el más fácil; 4= el más difícil).

Las preguntas del tercer bloque hacían referencia a los beneficios didácticos de la subtitulación –el aprendizaje autónomo y colaborativo, el aprendizaje de idiomas, el uso de las TIC y la creatividad– y se realizaron en dos supuestos: con alumnado adulto y con alumnado infantil

En este caso, tal como se puede observar en la figura 4, las medias obtenidas a partir de una escala Likert reflejan que, en opinión de los futuros docentes, tanto con alumnado adulto como infantil, el aprendizaje autónomo es el que presenta mayores posibilidades didácticas, mientras que el colaborativo aparece como el menos votado.

También resulta revelador que la idoneidad de la subtitulación como herramienta para el aprendizaje de idiomas obtenga el segundo puesto cuando se trata de adultos (3,1), mientras que en niños ocupa la penúltima posición (2,4). En el caso de estos últimos, es el uso de las TIC el segundo elemento al que se le atribuyen mayores implicaciones didácticas.

Por último, la creatividad, con el tercer puesto en ambos tipos de estudiantes, es el aspecto que presenta una menor diferencia entre adultos (2,5) y niños (2,6).

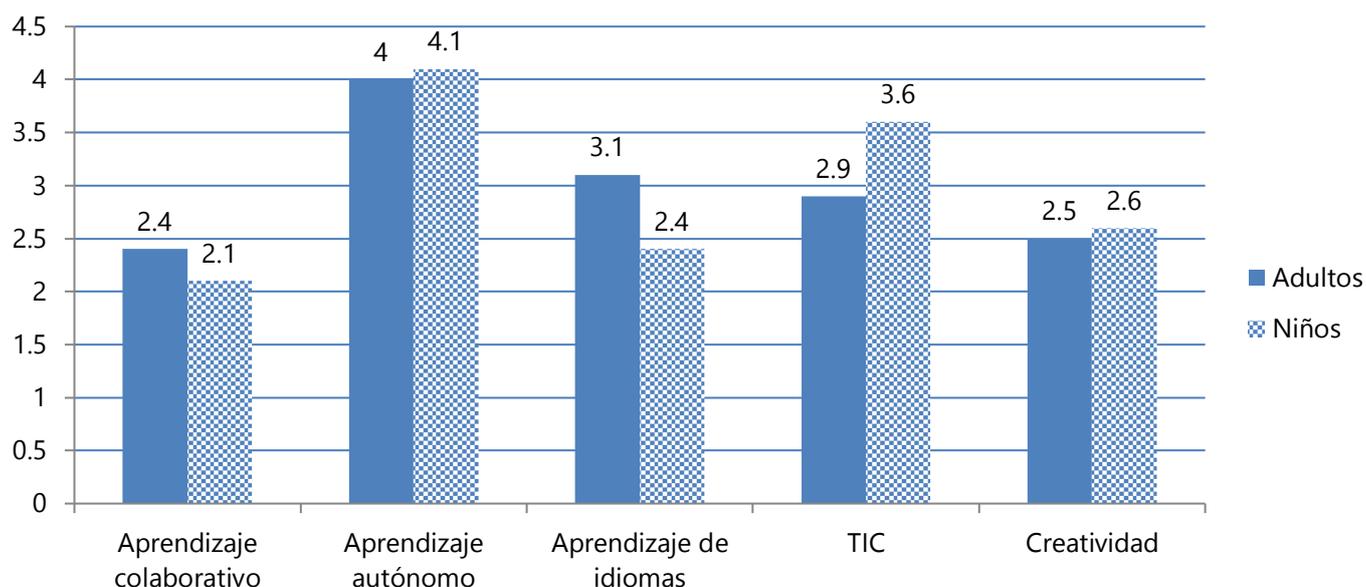


Figura 4. Implicaciones didácticas de la subtitulación.

5. Discusión

Uno de los aspectos que más llama la atención en referencia a las dudas lingüísticas a las que se enfrentó el alumnado es que los porcentajes son bastante elevados tanto en lengua materna como en inglés. No sorprendieron tanto las cifras referentes a la lengua extranjera como las que vinieron a demostrar que, también en niveles universitarios, los estudiantes tienen problemas a la hora de hacer uso de su lengua materna. Por otra parte, asombra en cierta medida que los aspectos que presentaban una mayor dificultad (ortografía) eran justamente los menos votados cuando se preguntaba por la lengua extranjera. En cambio la gramática, que era el elemento que más problemas dio a la hora de usar el inglés, estaba prácticamente empatada como la cuestión lingüística menos complicada en lengua materna. Dicha observación vendría a reforzar la idoneidad de la subtitulación también en el perfeccionamiento de una lengua que, teóricamente, se domina. No obstante, también hay que tener en cuenta que hasta el momento la mayoría de investigaciones llevadas a cabo con subtítulos para la mejora de destrezas relacionadas con la lengua escrita han obtenido resultados positivos sobre todo en cuanto a comprensión lectora y léxico, y en menor medida, en gramática (Čepon, 2011).

La pregunta relacionada con los aspectos más complicados de la subtitulación evidenció que las nuevas tecnologías todavía son, en cierta medida, una de las asignaturas pendientes en las aulas. La falta de recursos, de formación o incluso la propia incompetencia son algunos de los elementos que se apuntan como los causantes de la lenta incorporación de las TIC en las aulas (Marín et al., 2017). En nuestro estudio comprobamos que los futuros maestros también mostraron cierta indecisión a la hora de familiarizarse con software nuevo. Sin embargo, cabe recordar que esta inseguridad únicamente estuvo presente en las primeras sesiones. Esto reforzaría las tesis que apuntan a una actitud abierta hacia las TIC por parte de los nativos digitales, a pesar de presentar ciertas carencias formativas (Díaz de Greñu, 2017; Esteve et al., 2017)

En el otro extremo de este punto, y relacionado también con la aceptación de elementos conocidos, se observó que el alumnado apenas mostró dudas a la hora de adaptar diálogos, probablemente porque ya había llevado a cabo con anterioridad actividades de condensación o reformulación en otras asignaturas o cursos.

Las preguntas destinadas a comparar las implicaciones didácticas de la subtitulación en adultos y niños revelaron de nuevo algunos datos significativos relacionados con la creciente importancia que tienen las TIC en las escuelas. El hecho de que los futuros docentes destaquen el papel de la subtitulación desde un punto de vista tecnológico viene a reforzar cifras recientes que sitúan a España entre los países europeos en los que más se utilizan semanalmente las TIC en el aula (VIU, 2015).

La relativa falta de confianza de los futuros maestros en la subtitulación como herramienta para trabajar el aprendizaje colaborativo en el aula de primaria podría estar relacionada con el enfoque que se le dio a la tarea desde el principio y, en caso de querer potenciar ese tipo de aprendizaje, tal vez sería necesario replantearse la organización del ejercicio de cara al futuro. Por ejemplo, para que todo el alumnado participara de manera equitativa en el trabajo, aparte de distribuirlo en grupos, también se podría dar a cada uno de los miembros un rol en el ejercicio.

Por otra parte, la aceptación por parte de los encuestados de la subtitulación como herramienta para el aprendizaje de lenguas en adultos vienen a completar los resultados de otros estudios realizados con estudiantes de lenguas universitarios (Lertola, 2013; Talaván, 2009). Sin embargo no ocurre lo mismo si se trata de un potencial alumnado infantil. La relativamente baja aceptación de la subtitulación en las escuelas coincide con los resultados obtenidos en los escasos estudios acerca de subtitulación activa y niños (Torralba, 2016) los cuales muestran la reticencia de los maestros, con excepción de los especialistas en lengua extranjera, ante esta herramienta. A pesar de ello cabe destacar que la gran mayoría alabó el potencial didáctico que tiene la creación de subtítulos a partir de cierta edad, probablemente en la etapa de secundaria o últimos cursos de primaria. Además, hubo conformidad respecto a los beneficios que conlleva la presencia de material audiovisual subtulado en las aulas, conclusión que podría sumarse a las de las distintas investigaciones que vienen respaldando esta afirmación desde hace años (López Cirugeda y Sánchez Ruiz, 2013).

6. Conclusión

Como hemos dicho anteriormente, estos resultados reflejan únicamente la impresión subjetiva de los encuestados, pero dado que estos estaban a punto de completar su formación como docentes, su opinión puede ser relevante a la hora de seguir investigando acerca de la utilidad de la subtitulación en la didáctica de lenguas.

El hecho de que los estudiantes señalaran que la gramática es uno de los elementos lingüísticos que más problemas les habían acarreado a la hora de subtítular podría llevar a plantearnos estudios que trabajaran este aspecto. Si bien es cierto que investigaciones recientes apuntan a los conocimientos léxicos como los que muestran una mejora más evidente tras la realización de ejercicios de subtitulación (Čepon, 2011); sería interesante intentar aplicar esta técnica a otros aspectos de la lengua.

La especialización de los encuestados en psicología terapéutica los provee de una especial sensibilidad frente a posibles discapacidades sensoriales, y posiblemente esto fue lo que les llevó a, en sus comentarios, hacer hincapié en la importancia de los subtítulos (en su variante para sordos) si se trabaja con niños o adultos con alguna discapacidad auditiva.

La buena recepción general del ejercicio por parte de futuros maestros refuerza la idea de que la combinación de traducción, TIC y subtitulación conforma una herramienta realmente útil para el aprendizaje y el perfeccionamiento de lenguas, a la vez que nos hace ser optimistas ante la presencia de esta modalidad de TAV en el campo de la didáctica. Es importante recordar que el ejercicio realizado en el presente estudio no está dirigido a traductores en formación ni a futuros subtituladores, pero a pesar de ello, creímos importante proporcionar un entorno profesional a los estudiantes, recurso muy utilizado en didáctica de las lenguas ya que sirve para que se beneficien de otras habilidades fundamentales relacionadas (Sokoli, 2006:6).

Somos conscientes de que esta actividad conforma un acercamiento inicial a las posibilidades didácticas de la subtitulación en las aulas de educación primaria. El experimento no se puede considerar cuasi-experimental ya que no se contó con un grupo de control y otro experimental, sino que todo el alumnado realizó la misma actividad. En un futuro, más allá de comprobar cuál es la aceptación de una tarea basada en la traducción y la subtitulación, resultaría interesante comparar resultados entre sujetos que llevan a cabo este tipo de ejercicios y otros que no. De la misma manera, en una siguiente fase sería necesario acotar el estudio en cuanto a aspectos lingüísticos la adquisición de los cuales se quiere investigar y decidir el método de evaluación de dicha adquisición.

Por último, tras haber recogido las opiniones de los docentes, sería fundamental llevar la práctica de la subtitulación activa a las aulas de primaria y observar la aceptación y los beneficios entre este alumnado.

About the autor

Gloria Torralba Miralles es doctora en Traducción e Interpretación por la Universitat Jaume I. Actualmente es profesora en el departamento de Pedagogía, Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de esa universidad.

Traductora profesional desde el año 2000, ha colaborado con diferentes productoras y cadenas de televisión traduciendo tanto para el doblaje como para la subtitulación, a la vez que ha formado parte de proyectos televisivos destinados a promocionar la enseñanza multilingüe entre los niños.

Sus líneas de investigación principales son la aplicación de la traducción audiovisual y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al aprendizaje y el perfeccionamiento de idiomas y a la promoción lectora.

Referencias

- Araújo, Vera Lucia Santiago (2008). The educational use of subtitled films in EFL teaching. En J. Díaz Cintas (Ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation*. (pp. 227-238) Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Barbería, José Luis (19 de octubre de 2008). Mucho título y pocas letras. *El País*. Recuperado de <https://bit.ly/2tsew9e>
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: Ceac ediciones.
- Borrás, Isabel y Lafayette, Robert (1994). Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French. *The Modern Language Journal*, 78(1), 61-75.
- Bravo, Maria Conceição Condiño (2008). *Putting the Reader in the Picture: Screen translation and foreign language learning*. Tesis doctoral presentada en la Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- Caimi, Annamaria (2006). Audiovisual Translation and Language Learning: The Promotion of Intralingual Subtitles. *JoSTrans, The Journal of Specialised Translation*, 6, 85-98.
- Čepon, Slavica (2011). Interlingual Subtitling as a Mode of Facilitating Incidental Foreign Language Acquisition. *English for Specific Purposes World*, 33(11). <http://www.esp-world.info/Articles_33/Issue_33.htm> [6/6/2017]
- Chaume, Frederic (2004). *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra Ediciones.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, Jim (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, Jim (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 221-240.
- d'Ydewalle, Géry; Pavakanun, Ubolwanna (1997). Could enjoying a movie lead to language acquisition?. En P. Winterhoff-Spurk; T. Van der Voort (Eds.), *New Horizons in Media Psychology* (pp. 145-155). Opladen, Alemania: Westdeutscher-Verlag GmbH.
- Daborn, John (1960). *Cine Titling*. Londres: Fountain Press.
- Danan, Martine (1992). Reversed subtitling and dual coding theory: New directions for foreign language instruction. *Language Learning* 42(4), 497-527.
- Díaz Cintas, Jorge (2003). *Teoría y práctica de la subtitulación (Inglés-Español)*. Barcelona: Ariel.
- Díaz Cintas, Jorge. (2010). Subtitling. En: Y. Gambier y L. Van Doorslaer. (Eds.), *Handbook of translation studies*. (pp. 344-349) Manchester: St. Jerome.
- Díaz Cintas, Jorge (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, 3(2), 95-114.
- Díaz de Greñu, Sofía (2017). Competencias instrumentales en torno a las tecnologías digitales en el inicio de la formación universitaria. En Alfonso Gutiérrez, Agustín García y Rocío Collado (eds.) *Educación Mediática y Competencia Digital. Aportaciones (Actas del III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencias Digital)*. (pp. 540-556) Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Esteve, Francesc; Adell, Jordi; Llopis, M^a Ángeles y Valdeolivas, M^a Gracia (2017). El desarrollo de la competencia digital docente en los grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria: descripción de una experiencia didáctica. En Alfonso Gutiérrez, Agustín García y Rocío Collado (eds.) *Educación Mediática y Competencia Digital. Aportaciones (Actas del III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencias Digital)*. (pp. 962-973) Valladolid: Universidad de Valladolid.

- González-Iglesias, Juan David. (2012). *Desarrollo de una herramienta de análisis de los parámetros técnicos de los subtítulos y estudio diacrónico de series estadounidenses de televisión en DVD*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Salamanca.
- Incalcaterra McLoughlin, Laura y Lertola, Jennifer (2011). Learn through subtitling: subtitling as an aid to language learning. En L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio y M. A. Ní Mhainín (Eds.), *Audiovisual Translation: Subtitles and Subtitling. Theory and Practice* (pp. 243-263). Oxford: Peter Lang.
- Kelly, Dorothy (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes: Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*, 1. (pp. 9-21) Granada: Comares.
- Koolstra, Cees M. y Beentjes, Johanna W.J. (1999). Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programs at home. *Educational Technology Research and Development*, 47, 51-60.
- Kothari, Brij; Avinash, Pandey y Chudgar, Anita R. (2004). Reading out of the 'idiot box': Same-language subtitling on television in India. *Information Technologies and International Development* 2(1), 23-44.
- Krashen, Stephen. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Exeter: Prentice-Hall International.
- Lertola, J. (2013). *Subtitling New Media: Audiovisual Translation and Second Language Acquisition*. Tesis doctoral presentada en la National University of Ireland, Galway
- Lertola, Jennifer (2012). The effect of the subtitling task on vocabulary learning. En Anthony Pym y David Orrego-Carmona (eds.): *Translation Research Projects*, 4. (pp. 61-70) Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- López Cirugeda, Isabel y Sánchez Ruiz, Raquel (2013). Subtitling as a Didactic Tool. A Teacher Training Experience. *Porta Linguarum*, 20, 45-62.
- Malmkjaer, Kirsten (Ed.) (1998). *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome.
- Manyak, Patrick C. (2004). 'What did he say?' Translation in a primary-grade English immersion class. *Multicultural Perspectives*, 6, 12-18.
- Marín, Diana; Morote, Diana y Granados, Jesús (2017). Percepción de un grupo de alumnos de magisterio sobre su competencia digital: un estudio piloto. En Alfonso Gutiérrez, Agustín García y Rocío Collado (eds.) *Educación Mediática y Competencia Digital. Aportaciones (Actas del III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencias Digital)*. (pp. 165-172) Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Marzà, Anna y Torralba, Gloria (2015). Incidental language learning through subtitled cartoons: is it possible in a dubbing country? En Y. Gambier; A. Caimi y C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and Language Learning* (pp. 199-220). Berna: Peter Lang.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016) *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Informe Español. Madrid.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017) *PIRLS 2016. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora*. IEA. Informe Español. Madrid.
- Parks, Carolyn (1994). Closed captioned TV: A resource for ESL literacy education. *ERIC Digest*, ED 372 662. www.ericdigests.org/1995-1/tv.htm [5/5/2017]
- Pavakanun, Ubolwanna y d'Ydewalle, Géry (1992). Watching foreign television programs and language learning. *Cognitive Modelling and Interactive Environments in Language Learning*, 1, 193-198.
- Prabhu, N. S. (1987): *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Romero-Fresco, Pablo (2009). More Haste Less Speed: edited vs verbatim respeaking. *Special issue of Vigo International Journal of Applied Linguistics (VIAL)*, VI, 109-133.

- Sokoli, Stavroula. (2006). Learning via Subtitling (LvS): A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling. *Actas MuTra 2006 – Multidimensional Translation: Audiovisual Translation Scenarios*. Copenhagen: Universidad de Copenhague.
- Talaván, Noa. (2009). *Aplicaciones de la traducción audiovisual para mejorar la comprensión oral de inglés*. Tesis doctoral presentada en la Facultad de Filología de la Universidad de Educación a Distancia (UNED)
- Talaván, Noa (2011). A quasi-experimental research project on subtitling and foreign language acquisition. En L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio y M. A. Ní Mhainnín (Eds.), *Audiovisual Translation: Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*. (pp. 197-217). Oxford: Peter Lang.
- Talaván, Noa (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Torralba, Gloria (2016). *L'aprenentatge de llengües a través de la traducció audiovisual: la subtitulació com a eina per a l'adquisició de lèxic en llengua estrangera*. Tesis doctoral presentada en la Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I.
- Torregrosa, Carmen (1996). Subtítulos: traducir los márgenes de la imagen. *Sendebarr*, 7, 73-88.
- Universidad Internacional de Valencia (18 de marzo de 2015). *Reino Unido y España encabezan el ranking europeo de ordenadores por alumno y de uso de las TIC en el aula*. [Blog] Recuperado de <https://bit.ly/2trgcOp>
- Van de Poel, Marijke y d'Ydewalle, Géry (1999). Incidental foreign-language acquisition by children watching subtitled television programs. *Journal of Psycholinguistic Research* 28, 227-244. Reimpreso en: Y. Gambier, H. Gottlieb (Eds.) (2001). *(Multi)Media Translation. Concepts, Practices, and Research* (pp. 259-273). Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Vanderplank, Robert (1988). The value of teletext sub-titles in language learning. *ELT Journal*, 42 (4), 272-281.
- Willis, Jane (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Essex: Longman Harlow.

Filmografía

Maggie and the Ferocious Beast. Michael y Betty Paraskevas. Serie de animación. Nelvana Productions, 2000-2003.