

La traducción audiovisual en la enseñanza de una LE: la subtitulación como herramienta metodológica para la adquisición de léxico

Audiovisual Translation in the teaching of a FL: Subtitling as a Methodological Tool for Lexis acquisition

Betlem Soler Pardo¹

Universitat de València (Grup GIEL)

DOI: 10.17398/1988-8430.26.163

Recibido el 16 de septiembre de 2016

Aprobado el 11 de abril de 2017

¹ Esta investigación se enmarca en el proyecto de investigación *PluriTAV. La traducción audiovisual como herramienta para el desarrollo de competencias plurilingües en el aula (Audiovisual Translation as a Tool for the Development of Multilingual Competences in the Classroom*; ref. FFI2016-74853-P, 2017-2019), financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

Resumen: La traducción y los materiales audiovisuales han demostrado ser herramientas eficaces para el aprendizaje de una lengua extranjera. Hemos querido abordar la traducción audiovisual desde el punto de vista didáctico tomando una de sus modalidades, la subtitulación, para obtener evidencia de su eficacia como método pedagógico para la adquisición de léxico en una lengua extranjera. Para ello, hemos creado una serie de actividades basadas en un vídeo con subtítulos con el que pretendemos obtener un incremento en la adquisición de léxico y una mejora en la comprensión lectora y auditiva, y la expresión escrita de los alumnos.

Palabras clave: didáctica de la lengua inglesa; traducción audiovisual; subtitulación; adquisición de vocabulario.

Abstract: Translation and audiovisual materials have proven effective tools for foreign language acquisition. This article addresses audiovisual translation from a pedagogical perspective, focussing primarily on subtitling. The aim is to document their effectiveness as a teaching method for the acquisition of vocabulary in a foreign language. In order to achieve this goal, I have created a series of activities based on a vídeo with subtitles designed to optimise the acquisition of vocabulary and facilitate improvement in students' reading, listening, and writing skills.

Key words: English didactics; audiovisual translation; subtitling; vocabulary acquisition.

1.- Introducción

La revolución digital de las pasadas décadas ha contribuido a que se desarrollen nuevas formas de enseñanza en el aula; en el campo del aprendizaje de lenguas, el material audiovisual ha demostrado ser una herramienta eficaz para aprender una segunda lengua o un idioma extranjero haciendo hincapié en la mejora de vocabulario (Danan, 2004; Neves, 2004; Cepon, 2011). A su vez, la traducción audiovisual (TAV) ha ido haciéndose un hueco en la didáctica de la lengua como herramienta metodológica a pesar del rechazo que suscitaba por ser la traducción el método de trabajo del tradicional *Grammar-Translation Method* que comenzó a utilizarse a finales del siglo XIX y que continuó hasta mediados del siglo XX. Cook (2010) lo resume del siguiente modo “translation in language teaching has been treated as a pariah in almost all the fashionable high-profile language teaching theories of the 20th century [...] translation was often simply assumed to be bad, and if mentioned it at all, was held up to ridicule

” (2010: xv)¹, añade, además, que las razones por las que se rechaza la traducción en educación es más política y comercial que pedagógica o lingüística (*ibídem*: xvi).

El uso de la traducción en el aula, en consecuencia, ha sido visto como un instrumento marginal para el aprendizaje de un idioma, tal y como apuntan Zabalbeascoa Terrán (1990) y Díaz Cintas (2012: 96), por utilizar enfoques “puramente lingüísticos [...] a través de ejercicios encaminados a evaluar los conocimientos léxicos y gramaticales de los estudiantes con respecto al texto original”.

La percepción de que el uso de la LI en la clase, y por ende de la traducción, es un obstáculo para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es una idea que está todavía relativamente arraigada en ciertos entornos educativos. El énfasis que algunas instituciones han otorgado al enfoque comunicativo, basado en el uso casi único y exclusivo de la lengua extranjera, ha supuesto en muchos casos el destierro de la lengua materna del aula (Zabalbeascoa Terrán, 1990: 75).

No ha sido, pues, hasta principios del siglo XXI cuando se le ha dado a la TAV el lugar que le corresponde en la didáctica de la lengua, ya que se ha demostrado que se trata de un elemento idóneo para aprender un idioma extranjero (Danan, 1992; Pavakanun & D'Ydewalle, 1992; Talaván, 2013; Talaván y Ávila Cabrera, 2014; Torralba Miralles, 2016), y más concretamente, para la adquisición de vocabulario utilizando la subtitulación (Baltova 1999):

[...] the use of subtitled audiovisual material has several advantages, such as: it provides simultaneous exposure to spoken language, printed text and visual information all conveying the same message² (Baltova, 1999: 33).

¹ “la traducción en la enseñanza de lenguas ha sido tratada como un paria en casi todas las teorías modernas de la enseñanza de lenguas del siglo XX la traducción a menudo simplemente se suponía que era mala, y si se mencionaba en general, era considerada ridícula” (Cook, 2010: xv [la traducción es mía]).

² [...] el uso de material audiovisual subtulado tiene varias ventajas, tales como: proporcionar una exposición simultánea al lenguaje hablado, al texto impreso y a la

De ahí que, basándonos en las diversas teorías existentes sobre la TAV para la enseñanza de lenguas, queramos abordar la traducción audiovisual desde el punto de vista didáctico tomando una de sus modalidades, la subtitulación, como herramienta pedagógica para llevar a cabo nuestra investigación en el aula; siendo el objetivo de este estudio obtener evidencia de la eficacia de esta modalidad de traducción audiovisual como herramienta didáctica para la adquisición de léxico en una lengua extranjera. Para ello, hemos creado una serie de actividades basadas en un vídeo con subtítulos de 4 minutos y 36 segundos³ de duración con el que pretendemos obtener un incremento en la adquisición de léxico por parte del alumnado. A su vez, la eficacia del vídeo como material audiovisual para la enseñanza de lenguas ha estado investigada por académicos de la talla de Canning-Wilson (2000) o Vanderplank (1988; 2010), por tanto, consideramos que puede resultar un material muy útil para nuestro estudio ya que estos, además, ofrecen a los estudiantes “pistas comunicativas tanto lingüísticas (acentos regionales, entonación) como paralingüísticas (gestos, movimientos corporales)” (Díaz-Cintas, 2012: 97).

Para nuestra investigación, hemos analizado dos grupos de alumnos estadounidenses que han cursado un trimestre académico en España. El sistema de trabajo fue el siguiente: en primer lugar, los alumnos escucharon y vieron un clip sin subtítulos; a continuación, volvieron a ver el pasaje con subtítulos pero donde cierto vocabulario había sido eliminado para que rellenaran los huecos que se habían suprimido; y finalmente, comprobaron con el tercer visionado si sus

información visual los cuales transmiten el mismo mensaje (Baltova, 1999: 33 [la traducción es mía]).

³ La duración recomendada a fin de que el estudiante no se distraiga, ni pierda interés debido a la alta carga cognitiva y densidad informativa es de menos de 5 minutos según Tomalin (1986: 14) y de unos 2 o tres minutos de acuerdo con Stempleski (1991: 11) o Wagener, 2006: 282), aunque se insiste en que es preferible que el intervalo oscile entre 30 segundos y 2 o 3 minutos aproximadamente.

respuestas eran correctas. De este modo, los estudiantes aprenderían español mediante la subtitulación pasiva.

2.- Contextualización teórica: TAV

La traducción audiovisual es una modalidad de traducción que se originó en los años 1930 y que se podría definir como el método técnico que hace posible la transferencia lingüística de un texto audiovisual. En palabras de Chaume, la traducción audiovisual es “una variedad de traducción que se caracteriza por la particularidad de los textos objeto de la transferencia interlingüística [...]” (Chaume, 2004: 30). A lo que Talaván (2013) añade que la TAV consiste en “la traducción de productos transmitidos a través del cine, vídeo, DVD, Internet y televisión, así como productos multimedia que se difunden a través de ordenadores o consolas de videojuegos” (2013: 39). En ella se combinan dos canales de comunicación o códigos: el verbal (palabras, sonidos, texto, etc.), y el visual (imagen fija o en movimiento) (Delabastita, 1989), y se disponen dos herramientas que aportan un enfoque renovado para el aprendizaje de una lengua extranjera: la traducción y los materiales audiovisuales. Ambos potencian el entusiasmo del alumno mediante un aprendizaje que resulta lúdico además de realista.

Para llevar a cabo nuestra investigación nos hemos basado en en la teoría de que aquellos que consumen productos audiovisuales subtítulos muestran tener un mejor nivel de competencia lingüística en lengua extranjera o segunda lengua:

[...] in many western European countries where subtitling is the preferred option, there is evidence that interlingual subtitling impacts positively the viewer's FL proficiency. In other words, to take English as a[n] FL, learners' listening comprehension, English literacy and reading abilities are apparently

*statistically far higher in subtitling than in dubbing countries*⁴ (Cepon, 2011: 3).

Las causas de este progreso podrían ser las siguientes: (a) escuchar continuamente la televisión en un idioma diferente al tuyo agudiza la comprensión auditiva además de la oral (Baltova, 1999: 33); (b) en el caso de la comprensión escrita, cuando los subtítulos se encuentran en la misma lengua en la que se proyecta la serie, documental o película, también favorece el perfeccionamiento de esta destreza además de las dos anteriormente mencionadas; (c) el hecho de que los subtítulos se encuentren en la lengua meta del hablante facilita igualmente la adquisición de vocabulario (*ibídem*). También está comprobado que el material audiovisual es un elemento motivador a la hora de aprender un idioma, factor imprescindible para el aprendizaje de una lengua (Talaván, 2013; Díaz-Cintas, 2012).

Del mismo modo, diversas son las teorías didácticas de base sociolingüística que demuestran el uso eficaz de los subtítulos, y en ellas nos apoyamos para realizar este estudio: (a) teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia. Consiste en la creencia de que cuando la información se transmite por más de un canal, mejora la capacidad de atención del alumno (Mayer, 2001: 41-52); (b) teoría de la Doble Codificación. Se basa en la hipótesis de que cuando la información verbal contiene imágenes, esta se recordará con mayor facilidad (Paivio, 2006: 3-8); (c) teoría del Procesamiento de la Información. Se basa en la teoría de que los primeros filtros de información que se retienen a largo plazo, son sensoriales (Wang y Sheng, 2007: 8).

⁴ [...] en muchos países de Europa occidental donde la subtitulación es la opción preferida, hay evidencia de que el subtítulo interlingüístico impacta positivamente en la competencia del espectador de lengua extranjera. En otras palabras, si tomamos el inglés como lengua extranjera, la comprensión auditiva de los alumnos, la alfabetización en inglés y las capacidades de lectura son aparentemente mucho más altas en subtítulos que en países dobladores (Cepon, 2011: 3 [la traducción es mía]).

Tal y como apunta Danan (2004): “captioning facilitates language learning by helping students visualize what they hear, especially if the input is not too far beyond their linguistic ability. Subtitling can also increase language comprehension and leads to additional cognitive benefits⁵ [...]” (*ibídem*, 67), y también pueden suplir el hueco entre la comprensión lectora y auditiva (Borrás y Lafayette, 1994). La subtitulación, por tanto, ayuda a fomentar la motivación y el entusiasmo del alumno mediante un aprendizaje placentero y pragmático, lo cual favorece el aprendizaje. No obstante, no debemos ignorar aquellas afirmaciones promulgadas por otros expertos en el área que explican que sin una utilización correcta del vídeo, puede que no exista un avance significativo en el aprendizaje. Además, hay que tener en cuenta la problemática de los derechos de autor con los clips y debemos saber escoger bien los pasajes ya que, en el caso de los vídeos auténticos, cierto tipo de vocabulario y algunos elementos lingüísticos complejos pueden resultar innecesarios y, por tanto, poner en peligro la fluidez de la tarea (Kilickaya, 2004).

Tomando como punto de partida estas afirmaciones, decidimos realizar un estudio de caso ya que pensamos que a través de la subtitulación es posible: (1) reforzar la adquisición de vocabulario; (2) fomentar la alfabetización digital entre los estudiantes; (3) incrementar la motivación debido al uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación); (4) mejorar la sintaxis tanto de la lengua meta como de la lengua de partida, y al tener que realizar una síntesis de la información, (5) mejorar la expresión escrita (v.g. paráfrasis y reformulación). Cabría mencionar a todo lo anteriormente señalado, además, la hipótesis sobre si la eficacia del vídeo para aprender

⁵ "los subtítulos facilitan el aprendizaje de idiomas ya que ayuda a los estudiantes a visualizar lo que escuchan, especialmente si el *input* no supera su capacidad lingüística. La subtitulación también puede aumentar la comprensión del lenguaje y producen beneficios cognitivos adicionales "[...]" (Danan, 2004: 67 [la traducción es mía]).

vocabulario específico es mayor cuando el área estudiada es afín al grado de estudios del alumno.

3.- Estudio de caso

La aparición del *Generativismo* cuyo precursor fue Noam Chomsky a finales de los años 50 hasta la década de los 70 dio paso a un enfoque cognitivo basado en la teoría de que todas las lenguas tenían elementos comunes y, por tanto, que la comparación entre estas podría ser útil para el aprendizaje de un idioma. Aunque la idea no acabó de cristalizar en años posteriores, en la actualidad nuevas corrientes indican que la traducción tanto activa como pasiva puede considerarse un método de enseñanza que facilita el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua (Danan, 2004; Talaván, 2013).

Hemos seleccionado la variación de “subtítulos bimodales o intralingüísticos” llamados también “subtítulos didácticos *per se*”⁶ (Díaz-Cintas, 2012: 101), ya que consideramos que estos podrían utilizarse con alumnos más avanzados, a partir de un nivel intermedio debido a que tanto el audio como los subtítulos están en L2 y esto supone que tengan un nivel de competencia lingüística más elevada. Con los subtítulos bimodales se puede trabajar mejor la comprensión oral y escrita, destrezas que se pretenden potenciar en este estudio. Además, resultan muy útiles para mejorar el vocabulario más avanzado (Cepon, 2011), aspecto concreto que se desea perfeccionar además de mejorar la comprensión auditiva y lectora (Caimi, 2002).

Nuestro estudio tuvo lugar durante el segundo semestre del curso académico 2014-2015 con dos grupos de alumnos Erasmus norteamericanos: a) el primer grupo lo formaban 6 estudiantes de EEUU que estudiaban una carrera de Humanidades; b) el segundo grupo de participantes eran 5 alumnos de Medicina de los EEUU.

⁶ En los subtítulos bimodales o intralingüísticos, tanto el audio como los subtítulos se encuentra en lengua extranjera.

Ambos grupos estudiaban español como asignatura obligatoria en su país de origen y su nivel de español oscilaba entre un B1+/- según el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MECR).

3.1.- Recursos

Tomamos una secuencia donde tiene lugar una situación cotidiana. La secuencia o clip pertenece a la serie *Hospital Central (HC)*, serie española emitida por Tele5. Elegimos *HC* en primer lugar debido a que, en el momento de realizar la tarea, era la única serie de producción española en antena, aunque podríamos haber seleccionado series como *St. Elsewhere* (1982), *ER* (1994), *House* (2004), *Grey's Anatomy* (2005), *Private Practice* (2007), dobladas al español para el mismo fin; no obstante, no habrían tenido el mismo impacto ya que se habría perdido el referente cultural del sistema sanitario español. Asimismo, al seleccionar *HC* tenemos una mezcla de lo familiar y lo foráneo, es decir, a nivel genérico es la versión oficial de *ER* y los alumnos están acostumbrados al formato por lo que les puede resultar conocido, pero no están familiarizados con el contexto específico, de modo que se añade un elemento nuevo a la práctica.

A continuación, hemos editado el clip para adaptarlo a la actividad y hemos añadido y modificado los subtítulos a partir de una herramienta de *Youtube* y, a partir de ahí, hemos creado nuestra propia actividad la cual podemos consultar en: www.youtube.com/watch?v=eSgZ3CEzf4k.

Este programa es fácil de manejar y, por lo tanto, el profesor no emplea demasiado tiempo en explicar su funcionamiento, y los alumnos no tienen que preocuparse del aspecto técnico sino de la actividad didáctica en sí.



Figura 1. Clip Hospital Central

Con esta propuesta de tarea pretendemos crear, por tanto, un entorno real donde los alumnos puedan desempeñar un papel activo en el aula, el cual nos viene marcado por la subtítulos. De esta manera, creemos que el alumno “aprende haciendo” tal y como se plantea en el TBL (*Task-Based Learning*) (Talaván, 2013: 19).

3.2.- Metodología

El CLT o *Communicative Language Teaching* se basa en que “la lengua es un instrumento de comunicación y de interacción social” (Talaván, 2013: 23). Por lo tanto, una de sus características principales es que el alumno sea capaz de comunicarse de manera satisfactoria en situaciones reales en una lengua extranjera sin poner tanto énfasis en el hecho de que el alumno conozca las reglas gramaticales que la rigen.

El CLT es un método que combina varios enfoques. Es decir, toma prestados diferentes aspectos de otros métodos dando cabida a la gramática y a la traducción y el aprendizaje se vuelve más creativo, se le da más autonomía al alumno, y combina el aprendizaje individual y colaborativo, en definitiva, constructivista. Además, el alumno se sitúa en el centro de aprendizaje y se implica de una manera activa en dicho

proceso. El profesor, por el contrario, pasa a tener el rol de guía o instructor que combina la integración de las cuatro destrezas principales, facilita el proceso de comunicación y analiza las necesidades del alumno siempre procurando que la comunicación fluya y el ambiente sea relajado y libre de estrés (Talaván, 2013; Harmer, 2005).

De ahí que hayamos utilizado una metodología ecléctica donde hemos seguido las directrices del CLT el cual, además, enfatiza la necesidad de hacer uso de materiales auténticos, fomentar los ejercicios de comprensión auditiva, la necesidad de interactuar en el aula y de promover actividades del tipo *role-play*; también nos hemos basado en el TBL el cual se centra en el significado y no en la forma y donde el alumno aprende haciendo (*learning by doing*); en el aprendizaje kinestésico donde el estudiante se involucra directa y activamente en la actividad además de retener mejor el trabajo realizado; y el aprendizaje cooperativo ya que los alumnos han trabajado de manera conjunta al haberse encargado de trabajar un aspecto concreto y de haber puesto resultados en común, de esta manera, los estudiantes podrán potenciar su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

Teniendo estos factores en cuenta, hemos creado una actividad donde se ha tomado un clip que simula una escena de la vida real para así cumplir con las pautas arriba expuestas.

3.3.- Procedimiento

En el esquema de trabajo que sugerimos hubo un pre-visionado, un visionado y un postvisionado. Por tanto, la estructura a seguir fue la siguiente: (a) los alumnos realizaron un ejercicio preparatorio donde se introdujo en contexto el glosario básico en español previo al visionado (*task-based learning*) para trabajar el vocabulario específico; (b) los alumnos vieron y escucharon el clip sin subtítulos para poder familiarizarse con el contenido y el audio; (c) volvieron a escuchar el

clip pero esta vez se incorporaron subtítulos, además, se eliminó cierto vocabulario para que los alumnos rellenaran los huecos que se habían suprimido; y (d) los estudiantes comprobaron, con el tercer visionado, si sus respuestas eran correctas, y una vez realizado este último paso, corregimos el ejercicio de manera conjunta en el aula. Con este plan de trabajo, se pretende trabajar las tres destrezas o tres contenidos lingüísticos siguientes: comprensión lectora, comprensión auditiva y expresión escrita. El tiempo estimado de la actividad fue de tres sesiones de dos horas cada una. Las diferentes tareas propuestas combinan el aprendizaje individual (ejercicios de rellenar huecos) y colaborativo (posterior comparación y discusión de los resultados de manera conjunta). Al proponer estos dos tipos de enseñanza –individual y colaborativa– el alumnado puede desarrollar diferentes habilidades y estrategias de aprendizaje dentro de un ambiente flexible. El aprendizaje individual permite que el estudiante avance a nivel particular y de manera independiente, y el cooperativo permite que se establezca una interdependencia positiva entre iguales; la combinación de ambos pensamos que resulta en un aprendizaje más completo.

A continuación, presentamos una tabla donde se puede ver resumido el proceso que llevamos a cabo:

Contenido	2 grupos de español como lengua extranjera (nivel B1+ y B1-)
Actividades	Ejercicio preparatorio (glosario médico)
	Visionado sin subtítulos
	Visionado con subtítulos (rellenar huecos)
	Comprobación conjunta
Objetivos	Trabajar tres destrezas: comprensión auditiva y lectora, y expresión escrita
Recursos	Youtube
Duración	1 sesión (120 minutos)
	2 sesión (120 minutos)
	3 sesión (120 minutos)

Figura 2. Procedimiento de trabajo

Al añadir el factor audiovisual, se pretende crear una actividad más atractiva, más motivadora ya que si tomamos como referencia la pirámide del aprendizaje de Blair (2008), el alumno medio retiene el 5% de la información, al leer esta aumenta hasta el 10% y al introducir material audiovisual hasta el 20%. Por tanto, si además le sumamos la demostración de la actividad, alcanzarían hasta un 30% de retención hasta la puesta en práctica que llegaría al 75%. Además, si los alumnos comparten conocimientos pueden llegar al 90%. De esta manera, entrarían en práctica tres tipos de aprendizaje: el verbal, el visual y al aprendizaje mediante la acción. Asimismo, la escena seleccionada puede resultarles interesante y/o entretenida a la vez que les resulta familiar: el clip elegido muestra una situación cotidiana ya que se trata de una escena médica y por tanto, puede resultarles cautivador, lo cual

desemboca en una mayor productividad por parte del estudiante. Además, el mero hecho de intentar comprender una escena que se ha creado para el público nativo transmite al alumno un mensaje positivo y, por tanto, el alto nivel de motivación resulta en un desarrollo óptimo de la tarea.

3.4.- Evaluación

Una vez acabadas las diferentes tareas, pedimos a los alumnos que rellenaran unos cuestionarios con preguntas directamente relacionadas con los contenidos lingüísticos que habían aprendido, en el caso de que ellos mismos consideraran que había mejorado su nivel de vocabulario. En el siguiente apartado, analizaremos dichos resultados en base a las respuestas de los participantes.

4.- Resultados

Por lo que se refiere a los resultados, el uso de las encuestas ha sido la principal técnica de recogida de datos utilizada para poder obtener información de carácter estadístico. Así pues, desde la observación hemos podido extraer aquellos datos que no pueden ser expresados numéricamente como es el caso del ejercicio de rellenar huecos donde hemos comprobado el nivel de aciertos del ejercicio auditivo (fase 2 y 3 de la actividad). De manera análoga, durante el postvisionado (fase 4) hemos evidenciado si ha existido una mejora o no en la adquisición de léxico una vez realizada la tarea. Por lo que respecta al ejercicio en sí, durante la primera fase de la actividad, el alumnado prestó atención al clip sin subtítulos y durante la segunda y tercera fase volvieron a ver el pasaje esta vez con subtítulos pero con algunos huecos que debían rellenar con el vocabulario específico trabajado durante el pre-visionado (véase anexo 1). Durante la última fase –la cual consistió en una puesta en común donde los alumnos compartían resultados y experiencias– comprobamos la eficacia de la

tarea y obtuvimos así una visión global puesto que pudimos comprobar si los estudiantes habían podido realizar el ejercicio de manera exitosa. Los resultados evidenciaron que los alumnos de Medicina dejaron menos espacios en blanco en este apartado de vocabulario que los alumnos de Humanidades. Este factor podría haberse producido al ser el campo de la medicina el área afín del grupo de los médicos y, por lo tanto, el grupo estaría más familiarizado con el vocabulario específico, todo lo contrario que con el grupo de Humanidades el cual, al no resultarle tan conocido el léxico que aparecía en el ejercicio, obtuvo peores resultados.

Con respecto al ejercicio posterior al visionado (véase anexo 2), al examinar los ejercicios escritos, contemplamos que los alumnos de Humanidades apenas rellenaron este apartado reconociendo en una discusión posterior la dificultad del mismo. Palabras como “heridos”, “estar consciente”, “bombero”, “UCI”, “ambulancia”, “operar” les resultaba más fácil o menos difícil al grupo de los médicos y han sido capaces de identificar más vocabulario relacionado con la medicina que sus compañeros de Humanidades resultando un ejercicio más completo y productivo para el área afín tal y como planteábamos en la hipótesis inicial.

El siguiente apartado, por otra parte, tendrá en cuenta la recogida de datos de carácter estadístico basados en los resultados de las encuestas que les pasamos a los estudiantes (véase anexo 3). Como ejemplo ilustrativo, presentamos los resultados de los cuestionarios en forma de gráficas las cuales representan a los dos grupos de estudiantes sobre los que hemos realizado nuestro estudio. En estas dos gráficas podemos observar los porcentajes (eje vertical) y siete de las once⁷ preguntas que les hicimos a los alumnos clasificadas de la A-G (eje horizontal):

⁷ Elegimos siete de las once preguntas para representar la gráfica ya que las respuestas habían sido más significativas para este estudio.

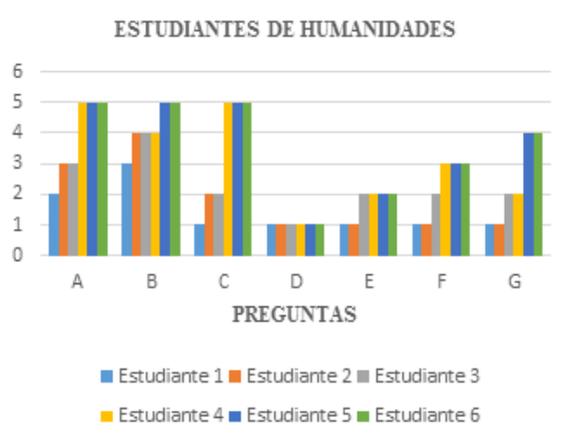


Figura 3. Resultados de las encuestas: estudiantes de humanidades

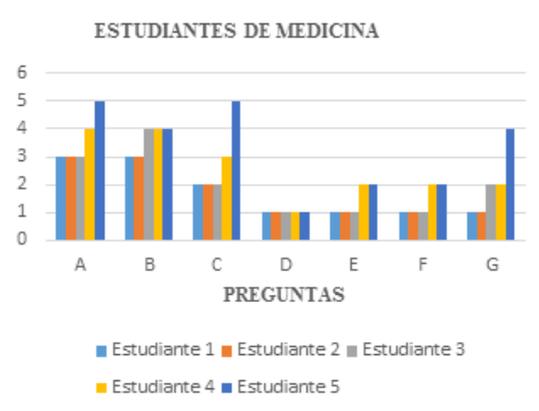


Figura 4. Resultados de las encuestas: estudiantes de medicina

Al analizar los datos, comprobamos que ambos grupos coinciden en que habían trabajado con material audiovisual anteriormente, sea en EEUU o en España, aunque dependiendo de la especialidad adelantamos que nuestra actividad les ha resultado más atractiva al grupo afín, estudiantes de Medicina, que al grupo de Humanidades. El 51% de los alumnos de Medicina coinciden en que la práctica les ha resultado divertida frente al 26% de los alumnos de Humanidades. Además, este último grupo opina que la práctica le resulta indiferente en un 66% mientras que en el grupo de Medicina no existe un porcentaje tan alto ya que el 24% ha marcado la casilla indiferente.

Cuando le preguntamos a ambos grupos si la práctica les había resultado muy fácil o muy difícil (véase anexo 3), ambos grupos por igual opinaron que había sido muy difícil para su nivel. No obstante, los alumnos de Medicina opinaron que la práctica, aunque difícil, les había resultado útil para aprender español en un 42% mientras que el grupo de Humanidades se mostraron más indiferentes al respecto puesto que el 75% marcó esta casilla.

Aunque los dos grupos coincidían al 100% en que habían trabajado con material audiovisual anteriormente, los dos especificaban en la pregunta E (véase anexo 3) que algunos no habían trabajado con material real o educativo. Además, al preguntarles específicamente si preferían material auténtico o adaptado, contestaron de manera diferente. El 16% de los alumnos de Humanidades contestó que con clip reales y el 69% restante dudó y marcó la casilla neutra. En cambio, el 42% de los alumnos de Medicina afirmaba que preferían vídeos reales y ninguno marcó la casilla neutra. Sin embargo, en la última pregunta, donde se les pide que señalen la casilla correspondiente al grado de utilidad o practicidad del ejercicio previo al visionado, ambos coinciden un 33% de alumnos piensan que el ejercicio previo al visionado les ha

parecido muy útil y otro 33% opina que le ha parecido poco útil, ambos grupos coinciden en esta pregunta.

Se podría concluir que, al analizar los resultados en profundidad, los alumnos que estudiaban Humanidades encontraron la actividad menos atractiva y se mostraron más indiferentes acerca del grado de utilidad de la misma con respecto a los estudiantes de Medicina que, por el contrario, consideraban que la tarea les había resultado más útil y más atractiva tal y como se aprecia en las gráficas 3 y 4 arriba expuestas.

Con la ayuda de los cuestionarios que les pasamos una vez terminada la actividad, detectamos ciertos aspectos mejorables que era importante corregir para futuras investigaciones. Después de analizar la información proporcionada por los participantes, vimos que (1) los alumnos comentaban que la duración del clip era demasiado extensa; y, por lo tanto, (2) que carecían de tiempo suficiente para rellenar los huecos. Los comentarios de ambos grupos ponían en común el hecho de que el clip iba demasiado rápido y que algunas palabras de vocabulario se les escapaban al oído. Por tanto, es un factor a tener en cuenta para trabajar en este campo en el futuro. Aunque académicos como Tomalin (1986: 14) opinan que es adecuado trabajar un clip hasta los 5 minutos de duración con fines pedagógicos podríamos ratificar, después de haber llevado a cabo nuestra investigación, que sería más recomendable no exceder de los 3 minutos tal y como indican Stempleski (1991: 11) y Wagener (2006: 282); en tercer lugar, (3) los estudiantes no tenían ordenadores propios y, por lo tanto, no podían detener el clip cuando lo necesitaban; y finalmente, (4) los estudiantes expresaron la necesidad de que se les proporcionara el texto escrito algo que no se tuvo en cuenta al realizar esta prueba al no formar parte de la idea inicial; sin embargo, este podría ser un factor que se podría considerar en el futuro: la conveniencia de proporcionarles el texto a los estudiantes en ejercicios de esta índole.

Como hemos comentado anteriormente, observamos que los resultados más positivos (mayor número de aciertos en el ejercicio de rellenar huecos) se dio en el grupo de estudiantes de Medicina. Todas estas observaciones se relacionan también con la hipótesis promulgada al inicio de nuestra investigación sobre la idoneidad de realizar este tipo de ejercicios de léxico especializado con estudiantes de un área afín, en este caso, el grupo de estudiantes de Medicina, ya que, según las encuestas, los alumnos se han mostrado más receptivos y motivados por ser el campo en el que trabajan a diario. Respecto de los estudiantes de Humanidades, se podría llegar a la conclusión de que el motivo por el cual estaban aprendiendo español tiene un fin más holístico: aprender español como segunda lengua en general, y este tipo de ejercicio, por tanto, no sería el adecuado para ellos. En cambio, los estudiantes de Medicina tienen un propósito más determinado, necesitan aprender español debido a la fuerte demanda de pacientes de origen hispano que habitan en los EEUU y que necesitan atención médica pero no pueden expresarse correctamente en inglés, por lo que los médicos se ven en la obligación de aprender español para poder atenderles; en definitiva, estudian el idioma con un fin más concreto.

Dicho brevemente, puesto que los resultado muestran que la actividad les ha resultado más fácil a los participantes del área afín, sería primordial para el futuro elegir nuestros temas teniendo en cuenta el campo que les interese más a los estudiantes así como también conocer sus aficiones para obtener unos resultados óptimos a nivel lingüístico y pragmático. Según las teorías de Canale y Swain (1980), entendemos que una lengua se aprende de manera satisfactoria cuando el estudiante encuentra “sentido” al sistema de aprendizaje y esto le lleva a estar más motivado y receptivo para continuar aprendiendo. En el caso de la enseñanza de lenguas, dicha motivación proviene de un tipo de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en situaciones reales o casi reales ya que el estudiante entiende que puede poner en práctica lo estudiado y presta más atención. Por tanto, el hecho de que el material utilizado para nuestra investigación sea

(semi)auténtico ha posibilitado que se transfieran las habilidades adquiridas en entornos o situaciones que se puedan dar en la vida cotidiana y con las que el alumno se haya podido identificar y, de esta manera, se ha conseguido asegurar el éxito de la tarea; la clave ha residido, pues, en la utilización de este componente. Conjuntamente, el hecho de que se haya tratado de material audiovisual fomenta también que se conozcan, a través del canal visual, aspectos de comunicación culturales en contexto.

Conclusiones

Para terminar, hemos podido comprobar que la traducción audiovisual puede ser una herramienta útil para el aprendizaje de lenguas y ofrecer numerosas ventajas puesto que, al comparar modelos gramaticales entre dos idiomas, el alumnado puede mejorar la competencia lingüística no solamente en la lengua meta sino también en la lengua de partida. Uno de los principales motivos que han influido en esta mejora es que, al llevar a cabo este tipo de actividades, los alumnos no han trabajado las palabras de manera aislada, sino que han formado parte de una unidad más grande: el texto audiovisual; y las palabras, entonces, han adquirido un sentido más global dentro de un aprendizaje que ha resultado más productivo. Además, el hecho de haber integrado las TIC mediante un clip o vídeo en este proceso ha posibilitado que aumente la comprensión auditiva de los participantes. No obstante, como cualquier herramienta pedagógica, el vídeo no funciona por sí mismo, y es imprescindible emplearlo de una manera responsable y (auto)-reflexiva. Después de haber llevado a cabo este ejercicio, para futuras aplicaciones prácticas tendremos en cuenta lo siguiente: (1) editaremos el clip para reducir su extensión; (2) proporcionaremos a los alumnos más tiempo para realizar la actividad; (3) pondremos en práctica el ejercicio en una sala con ordenadores individuales para que tengan la posibilidad de detener y pasar hacia delante o hacia atrás el clip para que, de esta manera, puedan gestionar su tiempo; y, finalmente, 4) les daremos el

texto para que puedan consultarlo dependiendo del nivel al que vaya dirigida la tarea (únicamente para los niveles A1-A2 se les proporcionará el texto).

Aunque somos conscientes de que al haber seleccionado una pequeña muestra de participantes, los resultados pueden no haber sido del todo concluyentes, esto nos ha permitido plantear algunas cuestiones para estudios posteriores sobre la eficacia de la subtitulación en la enseñanza de lenguas en el que tomaríamos como referencia una muestra más numerosa para poder extraer conclusiones irrefutables. Más allá del caso de estudio en sí, una comparación de esta índole nos revela la existencia de una asignatura pendiente que consistiría en dar cabida a cuestiones tanto pedagógicas como prácticas, tanto filosóficas como profesionales: ¿conviene ofrecer una educación humanística a los alumnos con un perfil determinado (v.g. nuestros alumnos médicos) o, por el contrario, ofrecerles un servicio a medida para fines más concretos?

Bibliografía

- Baltova, I. (1999). Multisensory Language Teaching in a Multidimensional Curriculum: The Use of Authentic Bimodal Vídeo in Core French en *Canadian Modern Language Review*, 56, págs. 32-48.
- Blair, Cody (2008). *The Learning Pyramid*. <http://studyprof.com/blog/about-2/>.
- Borrás, I. y Lafayette, R. C. (1994). Effets of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French, en *The Modern Language Journal*, 78, págs. 61-75.
- Bruti, S. (2002). Cinema: Paradiso delle lingue. I sottotitoli nell'apprendimento linguistico, en A. Caimi, (ed.) *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 34(1), págs. 89-92

- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing en *Applied Linguistics*, 1, págs. 1-47.
- Canning-Wilson, C. (2000). Practical Aspects of Using Vídeo in the Foreign Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, VI: 11, obtenido el 3 de septiembre, 2015 desde <http://iteslj.org/>.
- Cepon, S. (2011). Interlingual Subtitling as a Mode of Facilitating Incidental Foreign Language Acquisition, en *English for Specific Purposes World*, 11, 33, págs. 1-37.
- Chaume, F. (2004). *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- Clipflair. (2011). <http://www.clipflair.net/>. Lifelong Learning Programme.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Danan, M. (1992). Reversed Subtitling and Dual Coding Theory: New Directions for Foreign Language Instruction, en *Language Learning*, 42, 4, págs. 497-527.
- Danan, M. (2004). Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies, en *META: journal des traducteurs/Meta: Translator's Journal*, 49, 1, págs. 67-77.
- Delabastita, D. (1989). Translation and mass-communication: Film and TV translation as evidence of cultural dynamics, en *Babel*, 35, 4, págs. 193-218.
- Díaz-Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera, en *Abehache*, año 2-3, págs. 95-114.
- Harmer, J. (2005). *The Practice of English Language Teaching*. Longman: Edinburgh.
- Kilickaya, F. (2004). Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms. *The Internet TESL Journal*, X: 7, disponible en: <http://iteslj.org/>, visitado 5 julio, 2016.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neves, J. (2004). Language awareness through training in subtitling, en P. Orero (ed.), *Topics in Audiovisual Translation*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, págs. 127-140.

- Paivio, A. (2006). Dual Coding Theory and Education”, Draft chapter for the conference on “Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children, The University of Michigan School of Education, págs. 1-19.
- Pavakanun, U. & d’Ydewalle, G. (1992). Watching foreign television programs and language learning, en F. L. Engel, D. G. Bouwhuis, T. Bosser y G. d’Ydewalle (eds.), *Cognitive Modelling and Interactive Environments in Language Learning*. Berlin: Springer Verlag, págs. 193-198.
- Stempleski, S. (1991). Teaching communication skills with authentic vídeo, en S. Stempleski y P. Aracario (eds.), *Vídeo in second language teaching: using, selecting and producing vídeo for the classroom*. NY: TESOL, págs. 7-24.
- Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Talaván, N. y Ávila-Cabrera, J. J. (2014). First Insights into the Combination of Dubbing and Subtitling as LE Didactic Tools. En A. C. Mariotti, *Subtitles and Language Learning*. Peter Lang.
- Tomalin, B. (1986). *Vídeo, TV and radio in the English class*. London: Macmillan Publishers Ltd.
- Torralba, G. (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*. Universitat Jaume I. Tesis doctoral.
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext sub-titles in language learning, en *ELT Journal* 42, 4, págs. 272-281.
- Vanderplank, R. (2010). Déjà vu? A decade of research on language laboratories, television and vídeo in language learning, en *Language Teaching*, 43, 1, págs. 1-37.
- Wang, Y. y Shen, C. (2007). Tentative model of integrating authentic captioned vídeo to facilitate ESL learning, en *Sino-US English Teaching*, 4 (9), págs. 1-13
- Wagener, D. (2006). Promoting Independent Learning Skills Using Vídeo on Digital Language Laboratories, en *Computer Assisted Language Learning*, 19, 4-5, págs. 279-286.

Zabalbeascoa Terrán, Patrick. (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Sintagma 2*, págs. 75–86, obtenido 13 de junio 2015 desde www.raco.cat/index.php/Sintagma/article/.

ANEXO 1

GLOSARIO PREVIO AL VISIONADO

- **Alquilar:** Dejar a alguien algo para que lo use por el tiempo que se determine y mediante el pago de la cantidad convenida.
- **Estar pendiente de alguien/algo:** Atento, preocupado por algo que se espera o sucede.
- **Pasarse de sitio:** Ir o atravesar por una parte sin detenerse.
- **Estar atento:** Que tiene fija la atención en algo.
- **Camioneta:** Vehículo automóvil menor que el camión y que sirve para transporte de toda clase de mercancías.
- **Encima:** A pesar de todo.
- **Avisar:** Dar noticia de algún hecho.
- **Aguantar:** Soportar, tolerar a alguien o algo molesto o desagradable.
- **Asco:** Impresión desagradable causada por algo que repugna.
- **Funcionar:** Dicho de una persona, de una máquina, etc.: Ejecutar las funciones que le son propias.
- **Estreno:** Acción y efecto de estrenar o estrenarse.
- **Heridos:** Dañado.
- **Examinar a un paciente:** Reconocer, explorar a un paciente.
- **Bomberos:** Persona encargada de extinguir los incendios.
- **SAMUR:** Servicio de Asistencia Municipal de Urgencia y Rescate.
- **Médico:** Persona legalmente autorizada para profesar y ejercer la medicina.
- **Sedado:** Apaciguar, calmar con medicamentos.
- **Darle a alguien algo pena:** Que causa dolor, tormento.
- **UVI:** Unidad de Vigilancia Intensiva.
- **Estar consciente:** Con pleno uso de los sentidos y facultades.
- **Meter la pata:** Hacer o decir algo inoportuno o equivocado

ANEXO 2

ESCRIBA LA PALABRA CORRECTA EN CADA SITUACIÓN:

1. Dejar a alguien algo para que lo use por el tiempo que se determine y mediante el pago de la cantidad convenida

2. Ir o atravesar por una parte sin detenerse

3. Que tiene fija la atención en algo.

4. Dar noticia de algún hecho.

5. Persona legalmente autorizada para profesar y ejercer la medicina.

6. Heridos

7. Sedado

8. Estar consciente

9. Meter la pata

10. Examinar a un paciente

11. Firefighter

12. ICU

13. To work/run/operate

14. Repugnance

15. Ambulance

ANEXO 3

CUESTIONARIO

A) ¿Qué te ha parecido la práctica?

- 1) Muy aburrida
- 2) Aburrida
- 3) Divertida
- 4) Muy divertida
- 5) Indiferente

B) Según tu opinión, la práctica ha sido:

- 1) Muy fácil
- 2) Fácil
- 3) Difícil
- 4) Muy difícil
- 5) Indiferente

C) Indica si, para aprender español, la práctica te ha parecido:

- 1) Poco útil
- 2) Útil
- 3) Muy útil
- 4) Inseñible
- 5) Indiferente

D) ¿Habías trabajado con clips alguna vez?

- Sí
- No

E) ¿Habías trabajado con material real (e.g. sitcoms/películas) o material educativo (con CDs)?

- Sí
- No

F) ¿Cuál de las dos opciones anteriores prefieres?

- 1) Clip real
- 2) Clip educativo
- 3) No sabe no contesta

G) ¿Por qué?

H) ¿Sueñes ver productos audiovisuales doblados o subtitulados?

- 1) Sobre todo doblados
- 2) Sobre todo subtitulados
- 3) Suelo consumir los dos por igual
- 4) Ninguno de los dos

I) ¿Cuándo ves programas subtitulados, ¿te cuesta leer los subtítulos?

- Si
- No

J) ¿Por qué crees que esto ocurre? Los subtítulos son:

- 1) Muy rápidos
- 2) Falta información
- 3) Demasiada información
- 4) No lo sé

K) ¿En qué grado te ha parecido útil el ejercicio previo al visionado?

- 1) Mucho
- 2) Poco
- 3) Nada
- 4) No lo sé

