

This is a postprint ([accepted version](#)- CC BY-NC / CC BY-NC-ND) of Calduch, C., and Talaván, N. (2017). Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 168– 180. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407173>.

Traducción audiovisual y aprendizaje de español como L2: el uso de la audiodescripción en un curso de ELE

Carme Calduch, Queen Mary University of London
c.calduch@qmul.ac.uk

School of Languages, Linguistics and Film
Queen Mary, University of London
Mile End Road
London E14NS
Tel. (+44) 02078828324

Noa Talaván, Universidad Nacional de Educación a Distancia
ntalavan@flog.uned.es

Despacho 523a
Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas
Facultad de Filología, Edificio de Humanidades
Senda del Rey, 7
28040 Madrid
Tel. (+34) 91 398 8626

Traducción audiovisual y aprendizaje de español como L2: el uso de la audiodescripción en un curso de ELE

Resumen

En el presente estudio abordaremos el papel de la traducción audiovisual (TAV) como herramienta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y, más concretamente, describiremos las múltiples posibilidades que ofrecen las diferentes modalidades de TAV para el desarrollo de las destrezas lingüísticas. En este marco se encuadra la audiodescripción para ciegos, una modalidad de accesibilidad audiovisual que consiste en la descripción de la información visual para espectadores invidentes, es decir, en traducir imágenes en palabras. Como muestra representativa de la aplicación didáctica de esta modalidad de TAV, ofrecemos ejemplos de tareas de audiodescripción encaminadas a fomentar la riqueza estilística con el desarrollo del vocabulario, la precisión léxica y la madurez sintáctica, y describimos su puesta en práctica y los resultados preliminares obtenidos en un curso de español como lengua extranjera.

Palabras clave: traducción audiovisual (TAV), audiodescripción (AD), aprendizaje de lenguas, adquisición de vocabulario, precisión léxica, riqueza estilística.

Abstract

This study explores the role of audiovisual translation (AVT) as a didactic tool in second language education. Particularly, it focuses upon the pedagogical potential of the various AVT modalities for the development of language skills. Within this framework, audiodescription for the blind is a modality of audiovisual accessibility that consists in providing the description of visual information for visually impaired viewers, that is to say, in translating images into words. This paper describes various audiodescription tasks designed and used to promote stylistic richness by enhancing vocabulary acquisition, lexical accuracy and syntactic maturity. It presents the preliminary results of the implementation of such tasks in a Spanish as a Foreign Language course.

Keywords: Audiovisual Translation (AVT), audiodescription (AD), language learning, vocabulary acquisition, lexical accuracy, stylistic richness.

1. Introducción

El uso de la Traducción Audiovisual (en adelante, TAV) como recurso didáctico en la enseñanza-aprendizaje de lenguas está cada vez más extendido. Hace algo más de 10 años se comenzó a promover desde distintos contextos a nivel europeo (Sokoli 2006; Talaván 2006) y hoy día nos congratula poder contar con varios proyectos de investigación que han promovido y afianzado su uso a distintos niveles, tales como el exitoso proyecto europeo *ClipFlair* (Sokoli 2015), financiado por la Comisión Europea, cuya plataforma digital (<http://clipflair.net/>) ofrece un software gratuito específico y cientos de actividades preparadas por docentes para desarrollar distintas competencias lingüísticas a través de la TAV.

Los beneficios de presentar a los alumnos tareas reales que integran elementos tanto tecnológicos como audiovisuales en un contexto de aprendizaje activo son obvios. Si un alumno tiene que crear subtítulos, inventarse y grabar un guion audiodescrito o interpretar oralmente un diálogo imitando la labor de un actor de doblaje, el realismo de esta tarea comunicativa aporta un componente motivador indiscutible que da lugar a claras ocasiones de aprendizaje. En este contexto, se realiza una tarea comunicativa real en un entorno auténtico (audiovisual y tecnológico), por lo que las posibilidades de un aprendizaje significativo, adaptado además a distintos tipos de alumnado (estudiantes que aprenden mejor con texto, los que prefieren imágenes, aquellos que aprovechan mejor los elementos sonoros, etc.), se multiplican.

Dentro de este ámbito, la investigación se ha centrado hasta el momento principalmente en el uso de la subtitulación y el doblaje como modalidades de TAV usadas como recursos didácticos. No obstante, la audiodescripción, las voces solapadas e incluso la narración

pueden tener un potencial didáctico de igual (o mayor) valor. En el presente artículo, haremos un repaso general de las posibilidades de las principales técnicas de TAV para centrarnos especialmente en la modalidad de accesibilidad audiovisual para personas con déficit visual conocida como audiodescripción (en adelante, AD), que presenta un potencial de aprendizaje particularmente notable. Con la AD los alumnos oyen, escriben y hablan en la lengua de estudio, creando mensajes nuevos (ya que han de describir imágenes), por lo que el alcance didáctico es, a nuestro juicio, mayor incluso que el de las otras modalidades de TAV más estudiadas hasta el momento. Recordando la máxima de O'Connor y Seymour (1992) de que recordamos un 10% de lo que leemos, un 20% de lo que oímos, un 30% de lo que vemos y un 90% de lo que hacemos, esta tarea sería realmente completa porque en ella se hace (los alumnos elaboran la descripción), se lee, se oye y se ve el mismo mensaje, que además llega al alumno simultáneamente por medio de diferentes canales y códigos.

Para demostrar este potencial didáctico, se proporcionarán datos relacionados con una puesta en práctica concreta de la AD en un curso de español avanzado en el Reino Unido, donde se emplearon tareas de AD con el objetivo de desarrollar, entre otras habilidades, la riqueza estilística, sobre todo por lo que respecta a la precisión y a la variedad léxica, así como la madurez sintáctica y la adquisición del vocabulario trabajado.

2. Las modalidades de TAV como recurso didáctico

Desde la adopción de las medidas promovidas por el Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000, con las que se pretendía dar impulso al crecimiento económico y al empleo mediante una sociedad del conocimiento más competitiva, la educación se ha visto reforzada con el Marco Estratégico de Cooperación Europea en Educación y Formación, ET 2020 (Comisión Europea 2009). Entre los objetivos estratégicos de ET 2020, se indica la necesidad de fomentar la creatividad y la innovación en el ámbito educativo. Este objetivo se plantea, además, como una de las seis prioridades para el periodo 2016-2020, en que se promueve una educación y una formación abiertas e innovadoras, con una plena incorporación a la era digital. Dentro de este contexto, el aprendizaje de idiomas, tanto autónomo como colaborativo, basado en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ofrece gran versatilidad para la creación de actividades didácticas en las que el estudiante se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje (Rodríguez-Arancón *et al.* 2012).

Precusores de los estudios sobre el uso de las TIC son los que se centran en la integración del vídeo en la didáctica de L2, un campo de estudio que lleva décadas entre nosotros, desde la aparición del VHS (Allan 1985). En un primer momento, el vídeo se utilizó sobre todo para trabajar la comprensión auditiva; sin embargo, en la actualidad se explotan muchas otras áreas, como los aspectos culturales, la información lingüística, extralingüística y paralingüística o la adquisición de vocabulario (Sherman 2003). Desde hace ya tiempo, varios autores han afirmado que el uso del vídeo dentro del aula tiene un efecto muy positivo y motivador al ofrecer variedad y entretenimiento mientras se mantiene el carácter instructivo (Herrero y Valbuena 2011). Hoy en día, la variedad de recursos multimedia permite que el vídeo pueda explotarse en diversos formatos (que van desde el DVD/BluRay® hasta las descargas de vídeo de portales como YouTube®) y así, fragmentos de películas, series, anuncios, cortometrajes, documentales, dibujos animados o videoclips musicales se incluyen con fines pedagógicos en la enseñanza de lenguas con mayor frecuencia y facilidad.

La tendencia didáctica actual defiende la inclusión del vídeo en clase con una participación activa de los estudiantes (Talaván 2007, 2013). Esto incluye –además del uso más tradicional del vídeo con actividades previas, durante y tras el visionado– la manipulación del vídeo por

parte del alumno, lo cual resulta posible gracias al desarrollo de programas informáticos gratuitos y fáciles de utilizar para la edición de sonido, vídeo, subtítulos o plataformas que integran todas estas funciones, como es el caso de la que ofrece el ya mencionado proyecto *ClipFlair*. Es aquí donde la inclusión de actividades que impliquen el uso activo de técnicas de TAV (como la subtitulación, el doblaje o la AD, entre otras) por parte de los alumnos, puede adquirir un papel pedagógico clave para promover el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

La TAV es un tipo de traducción caracterizado por la transferencia lingüística y cultural de un texto audiovisual, esto es, de un texto cuyo mensaje surge de la combinación e interacción entre un canal acústico y uno visual. La subtitulación y el doblaje son las modalidades de TAV más extendidas: la primera implica la inclusión de un texto escrito dentro de la imagen a modo de traducción (ya sea interlingüística o intralingüística) de la pista sonora del producto audiovisual; y la segunda, el doblaje, incluye una traducción destinada a sustituir las voces de los actores originales por otras que reproduzcan el guion en otra lengua. Por su parte, la primera definición de AD en España la ofrece Navarrete (1997), que la describe como “el arte de hablar en imágenes”, para que una persona ciega pueda entender lo que el espectador ve.

En los últimos treinta años, el interés de los investigadores en el uso de la TAV para enriquecer el proceso de aprendizaje ha crecido, dando lugar a un número importante y variado de estudios que han demostrado los beneficios de la TAV en la didáctica de L2 (Vanderplank 1988, 2015, 2016; Garza 1991; Danan 1992, Talaván 2011; Romero *et al.* 2011), así como otros proyectos que añaden la dimensión de la accesibilidad, como puede ser el desarrollo de estrategias didácticas para niños sordos (Vidal 2004; Lorenzo y Pereira 2012). Recientemente, la sinergia entre TAV y TIC ha llevado a la creación de comunidades virtuales que impulsan la autogestión de las estrategias de aprendizaje y la dimensión social de la enseñanza (Caimi 2015).

De entre las modalidades TAV, la subtitulación como recurso de apoyo (recepción del producto audiovisual con subtítulos) para el aprendizaje ha sido una de las más investigadas, demostrándose que existen numerosos beneficios procedentes de varios tipos de subtítulos: interlingüístico o estándar (L2-L1), intralingüístico o bimodal (L2-L2) o en forma de subtítulos para sordos (SpS). Todas ellas parecen facilitar la enseñanza-aprendizaje en la clase de lenguas y fomentan el desarrollo de la competencia comunicativa de modo integrado (Talaván 2013; Danan 2015; Frumuselu *et al.* 2015).

El énfasis de este artículo, no obstante, está en la investigación sobre el uso activo de herramientas de TAV, tales como la subtitulación, el doblaje o la AD, por parte de los alumnos. Aunque el interés por esta vertiente activa es más reciente, cada vez recibe más atención desde el ámbito docente y académico (Sokoli *et al.* 2011), y ya han aparecido varios estudios que muestran los beneficios de la utilización de la TAV como recurso didáctico activo. Investigadores y profesionales han dirigido su atención hacia el uso de la subtitulación como herramienta didáctica para mejorar la comprensión oral (Talaván 2010; Talaván 2011; Talaván y Rodríguez-Arancón 2014a), la producción escrita (Talaván y Rodríguez-Arancón 2014b; Talaván *et al.* 2016a), el aprendizaje de léxico (Lertola 2012; Talaván *et al.* 2016b) o el desarrollo de la conciencia cultural e intercultural (Borghetti y Lertola 2014). En cuanto al doblaje, la investigación se ha enfocado hacia el desarrollo de la producción oral (Navarrete 2013; Talaván *et al.* 2014; Wakefield 2014; Talaván y Ávila-Cabrera 2015; Sánchez-Requena 2016), especialmente para la mejora de la competencia fonética, entonación y ritmo (Kumai 1996) y para desarrollar la fluidez y la pronunciación (Danan 2010; Chiu 2012; He y Wasuntarasophit 2015). A pesar de que un número importante de estudios se ha centrado en evaluar el potencial didáctico del doblaje y la subtitulación (Baños y Sokoli 2015), la aplicación de la AD, como forma de accesibilidad universal al entorno de enseñanza-

aprendizaje de L2 es todavía limitada (Clouet 2006; Ibáñez y Vermeulen 2014; Ibáñez *et al.* 2015; Talaván y Lertola 2016).

Mientras que con la subtitulación los alumnos escuchan de modo activo un producto audiovisual con el objetivo de producir un texto escrito a partir de la pista oral (de L1 a L2, traducción inversa; de L2 a L1, traducción directa; o de L2 a L2, transcripción), cuando se trabaja con otras modalidades en las que se requiere la grabación de una pista de voz, contamos con un trabajo textual (escritura de guion) unido a uno oral (grabación de voces sincronizadas con el vídeo). Este es el caso del doblaje y la AD. En ambos escenarios, se puede trabajar de L2 a L2 o de L1 a L2 (la otra combinación, de L2 a L1, no resulta relevante para el aprendizaje de la lengua extranjera). En el caso concreto del doblaje, los beneficios en términos de mejora de expresión oral son obvios, pero las demás destrezas también entran en juego y se pueden fomentar en mayor o menor medida, dependiendo del énfasis en el diseño de la tarea (Talaván y Costal 2017). La AD, por su parte, consiste en describir las imágenes para personas con discapacidad visual, como ya se ha comentado, y esto se hace aprovechando los espacios con ausencia de diálogo. Al hacer una audiodescripción, los estudiantes llevan a cabo lo que Jakobson (1971) llamó una traducción intersemiótica, es decir, traducen imágenes en palabras (Bartolomé y Cabrera 2009). Este tipo de tarea conlleva una mayor flexibilidad y creatividad, tanto en la traducción (se crea lenguaje nuevo a partir de lo que se ve), como en la grabación (al no tener que sincronizarse la voz con los movimientos de la boca de los personajes). Además, la presencia de ambas pistas en todo momento fomenta la habilidad de mediación entre lenguas y/o códigos lingüísticos y los beneficios que esta puede traer consigo.

Como ya se ha adelantado, no son muchos los autores que han propuesto y/o investigado el uso de la AD en el aula. Clouet (2006) sugirió su uso por vez primera mediante la realización de tareas de AD para favorecer la escritura creativa en las clases de inglés para traductores. Más adelante, Martínez Martínez (2012) propuso una serie de ejercicios de autoaprendizaje de léxico a partir de un uso pasivo de esta modalidad de TAV. Gajek y Szvarkoswka (2013) realizaron una serie de actividades para aprender polaco con la plataforma *ClipFlair*, mediante las cuales –según indicaron los estudiantes– la formación de palabras y la declinación se vieron altamente potenciadas por el uso didáctico de la AD. Por su parte, Ibáñez Moreno y Vermeulen han llevado a cabo dos proyectos de investigación relacionados con esta práctica: ARDELE (“Audiodescripción como Recurso Didáctico para la Enseñanza de Español Lengua Extranjera”) y VISP (“VÍdeos for SPEaking”). En el primero (Ibáñez Moreno y Vermeulen 2014) las autoras concluyeron que la AD es una herramienta excelente para promover el desarrollo de todas las destrezas lingüísticas, aunque el énfasis se puso en la adquisición de vocabulario nuevo y de unidades fraseológicas. En el segundo (Ibáñez Moreno *et al.* 2015), las autoras diseñaron VISP, una aplicación móvil para la práctica de la competencia oral en la que se usa la AD para potenciar la fluidez oral y la precisión. Por último, cabe mencionar el trabajo de Talaván y Lertola (2016), donde se utiliza esta modalidad de TAV para mejorar la fluidez oral en entornos en línea.

3. La audiodescripción en la enseñanza del español como L2: ejemplo práctico

La sociedad en que vivimos se ha convertido en un mundo visual y audiovisual en el que la imagen y los elementos multimedia son predominantes. Desde el punto de vista de la pedagogía ya no cabe duda de la importancia de adaptar la enseñanza al contexto de los aprendientes para favorecer un aprendizaje significativo. Con el objetivo de contribuir a desarrollar nuevos modos de explotar los materiales audiovisuales, se presenta a continuación

un estudio de pequeña escala con el que se pretende explorar la mejor manera de introducir tareas de AD en la didáctica de la L2.

En la propuesta didáctica base del estudio descrito a continuación, se procuró, ante todo, que los estudiantes tuvieran un propósito social: traducir para personas con discapacidad visual (al analizar cómo describir una cierta escena para una persona que no tiene acceso a las imágenes que contiene). Se trata, pues, de hacer accesibles los materiales audiovisuales al tiempo que se aprende a emplear todos los recursos lingüísticos necesarios para que el mensaje que se produce llegue al receptor meta con la mayor claridad, precisión y concisión posibles.

Este estudio se diseñó a partir de un *Curso de Español a través de la AD*, que se ofreció en el Centro de Lenguas de la Universidad de Cambridge (Reino Unido) destinado a alumnos de niveles B1 y B2 del MCER. En el curso se emplearon una serie de secuencias didácticas basadas en tareas de AD, con el fin de ayudar a los alumnos a desarrollar la riqueza estilística, entendiendo que esta debe alcanzarse con el desarrollo del léxico (riqueza léxica, concebida como la combinación de la variedad y la precisión), la madurez sintáctica (la capacidad combinatoria de oraciones simples para la formación de estructuras más complejas) y el dominio de los esquemas de cohesión y coherencia discursiva (López Morales 2011). En el presente estudio quisimos hacer especial hincapié en la reflexión sobre la elección léxica para describir imágenes con un alto grado de precisión y variedad (riqueza léxica), así como observar si estas tareas potenciaban además el desarrollo sintáctico. También se quiso analizar hasta qué punto se produce la adquisición del vocabulario trabajado durante dichas secuencias didácticas. Por tanto, los objetivos principales del estudio fueron los siguientes:

- evaluar si la AD potencia el desarrollo de la riqueza léxica, particularmente la precisión de uso;
- observar el impacto de la tarea de AD en el desarrollo de una sintaxis más compleja;
- evaluar si se produce adquisición de vocabulario nuevo gracias a la triangulación de la información (codificada a través de imagen, texto escrito y texto oral).

Basándonos en nuestra experiencia previa y en la literatura existente sobre el tema, intuimos que la naturaleza multimodal de la tarea de AD también tendría un impacto en el desarrollo de la competencia oral, particularmente en la pronunciación y la fluidez oral, si bien estas destrezas no formaron parte del análisis de este estudio.

En el curso participaron quince alumnos con niveles y habilidades heterogéneas (desde un nivel B1 bajo hasta un B2+ del MCER) y la plataforma de trabajo empleada fue *ClipFlair*. Dado que no todos los estudiantes pudieron completar todas las tareas previstas en el curso, el análisis cualitativo de los datos está basado en cinco de los quince participantes iniciales. Con este análisis trataremos de dar respuesta a los objetivos planteados, para concluir proponiendo un modelo de secuencia didáctica para trabajar la AD en el aula.

3.1. Materiales

Para las tareas de AD se emplearon 4 vídeos de entre 2 y 3 minutos de duración. La naturaleza diversa de estos materiales tenía como objetivo crear tareas de AD que plantearan retos lingüísticos de diferente índole, sin dejar de mantener el equilibrio adecuado entre dificultad, interés, entretenimiento y potencial de aprendizaje. Puesto que era la primera vez que los alumnos se enfrentaban a este tipo de tarea, se escogieron vídeos sin diálogos o con intervenciones breves, a fin de facilitar la inserción de la audiodescripción. La ventaja de trabajar con varios vídeos durante todo el curso es que se pudo programar una progresión desde la primera tarea a la última en la que se tuvo en cuenta el grado de dificultad del vocabulario requerido para describir, así como un incremento en la velocidad de las imágenes.

En lo que respecta a los instrumentos de recogida de datos, se utilizaron los siguientes: un pre-test y un post-test de vocabulario (así como un *delayed* post-test), las producciones escritas de los alumnos, cuestionarios post-tarea y cuestionario final de evaluación del curso.

El pre-test de vocabulario se realizó antes de empezar el curso y en él los alumnos tenían unas listas de palabras, expresiones y frases en inglés para traducir al español teniendo en cuenta el contexto en el que aparecían. La lista de palabras que constituía el test se elaboró a partir de los vídeos, tratando de recoger aquellos elementos léxicos imprescindibles para la descripción de las imágenes con las que posteriormente trabajarían durante el curso. Con este test se pretendía determinar cuántas de esas palabras conocían activamente antes de la realización de las actividades (se pidió explícitamente que dejaran en blanco aquellas palabras cuyo equivalente desconocían, sin recurrir a diccionarios). Al finalizar el curso, se volvió a pasar el mismo test para ver el porcentaje de palabras que habían conseguido recordar tras las tareas de AD. Los datos de estos tests tuvieron una validez relativa puesto que en numerosos casos los estudiantes no emplearon en sus descripciones el léxico seleccionado por el equipo de investigación y que había constituido el listado de expresiones del pre y post test. Se pudo notar que en algunos de los casos los estudiantes optaron por emplear hiperónimos, llevándoles esto a no emplear léxico tan exacto como habíamos previsto inicialmente, o simplemente optaron por eliminar de sus descripciones una secuencia en particular por no considerarla relevante para la historia. Esto provocó, lamentablemente, que el post-test de vocabulario no sirviera para recoger datos fiables sobre el grado de adquisición del vocabulario desde un punto de vista cuantitativo. Por último, unas semanas después de terminar el curso AD se pidió a los alumnos que volvieran a ver los vídeos y escribieran todo el léxico que estos les evocaran en forma de lluvia de ideas, a modo de *delayed* post-test. Por otra parte, durante el curso se recogieron todas las versiones escritas de los guiones de AD con la intención de analizar los cambios en el uso de estructuras sintácticas y en la elección de vocabulario.

Con el objetivo de hacer reflexionar a los estudiantes sobre las mejoras que habían introducido en sus diferentes versiones del guion de AD, al final de cada tarea se les pedía que respondieran a un cuestionario en el que tenían que anotar los cambios gramaticales, léxicos y sintácticos que habían observado en sus sucesivas versiones.

Por último, el cuestionario de evaluación del curso permitió recoger información sobre las opiniones de los alumnos acerca de los materiales empleados, las secuencias, el tipo de actividades y su utilidad. Los datos se analizaron de modo cualitativo, contrastando las respuestas de los cuestionarios con los comentarios que compartieron durante una entrevista grupal al final del curso.

Como ya se ha apuntado, la plataforma tecnológica utilizada para la AD fue *ClipFlair*. Se crearon cuatro tareas sencillas con los siguientes elementos: una ventana para el vídeo, una ventana para el texto escrito de cada alumno, un cuadro de instrucciones y la ventana de grabación del audio, tal y como se aprecia en la figura 1.

This is a postprint ([accepted version](#)- CC BY-NC / CC BY-NC-ND) of Calduch, C., and Talaván, N. (2017). Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 168– 180. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407173>.

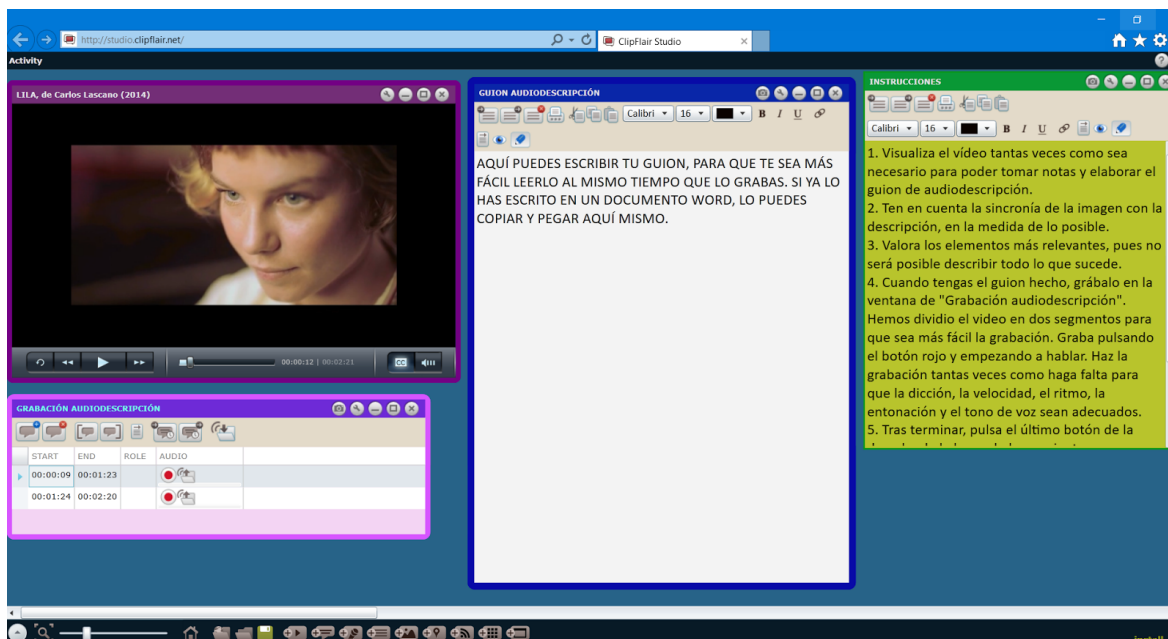


Figura 1. Muestra de una ventana de trabajo con *ClipFlair* con una tarea de AD.

La plataforma permite reproducir el vídeo al mismo tiempo que el alumno puede hacer la grabación en otra ventana. Dado que la expresión oral no era objeto de estudio en este proyecto, las grabaciones de las narraciones de cada participante se recogieron únicamente con el objetivo de observar mejoras desde una perspectiva cualitativa y con fines de autoevaluación del propio estudiante.

3.2. Procedimientos

El curso se desarrolló entre enero y marzo de 2016 y tuvo una duración de ocho semanas y un total de dieciséis horas de contacto (y aproximadamente otras dieciséis horas de trabajo individual en casa). La primera sesión se dedicó a realizar una introducción a la AD, acompañada de algunas actividades de sensibilización acerca de la accesibilidad en los medios de comunicación y de práctica de descripción espacial, de personas y de técnicas de narración. Las seis sesiones posteriores se dedicaron a las cuatro tareas de AD, que se pusieron en práctica a través de diferentes tipos de secuencias didácticas. La intención en esta variación en la secuencia didáctica era poder determinar qué manera de proceder a la redacción del texto era la más adecuada. Como punto de partida de cada secuencia, tras la primera visualización se realizaba una lluvia de ideas sobre el vocabulario, respondiendo a la temática del vídeo, con el objetivo de empezar a construir un banco de recursos léxicos necesarios para la tarea de redacción. La tabla 1 presenta de forma esquemática los aspectos más relevantes de cada secuencia de escritura.

Tabla 1. Procedimientos: secuencias didácticas (SD)

SD 1: <i>Rutina</i>	Redacción del texto de forma individual e intercambio con un compañero para la revisión. Lectura en voz alta de la descripción a un compañero para su evaluación. Énfasis en el trabajo individual.
SD 2: <i>A Shadow of Blue</i>	Redacción individual de un borrador, para la posterior puesta en común en grupos de tres alumnos. En grupo, realización de una única versión. Revisión del texto escrito por parte de otro grupo. Énfasis en el trabajo de grupo.

SD 3: <i>Lila</i>	Toma de notas (no redacción de borrador) tras el primer visionado y contraste de dichas notas con un compañero. Redacción individual de la primera versión. Trabajo en parejas para llegar a una única versión acordada entre ambos. Intercambio de versiones con otra pareja y debate en grupos de cuatro para comentar, corregir y/o justificar cada versión del texto.
SD 4: <i>Sanitarios Trucho</i>	Búsqueda de vocabulario en parejas: se divide el vídeo en dos partes y cada miembro de la pareja se encarga de buscar las expresiones y el vocabulario de su parte; después se intercambian el vocabulario y se lo explican. Redacción individual de la primera versión. Intercambio y corrección del trabajo por otra persona. Puesta en común (gran grupo) de estructuras complejas.

Una vez los alumnos habían trabajado el texto (ya fuera en parejas, individualmente, en grupos, etc. según la secuencia aplicada en cada tarea de AD), copiaban su versión final en una ventana de texto en *ClipFlair*, y allí podían leer y grabar su narración y visualizar el vídeo de forma simultánea.

En la sesión de evaluación y reflexión sobre los aprendizajes de los alumnos (la última sesión de 2 horas), se visionaron los 4 vídeos de los alumnos con sus grabaciones y se evaluaron entre compañeros, se realizó una discusión guiada sobre sus trabajos, y se llevó a cabo una entrevista en la que se pudo recoger información sobre las percepciones de los participantes respecto el tipo de tarea, las destrezas desarrolladas y el curso en general.

3.3. Resultados y discusión

Según las respuestas recogidas en el cuestionario final del curso, los cinco alumnos cuyos datos analizamos en este trabajo sentían que habían desarrollado la producción escrita, (además de haber mejorado la pronunciación y la velocidad de lectura, aunque estos no fueran elementos objeto de análisis en este estudio), percepción que se demostró ser cierta al comparar las diferentes versiones escritas de sus guiones. En estas se observó que la propia tarea de AD, con sus limitaciones y exigencias temporales del vídeo, inducía a reformular el texto, reestructurar el mensaje para centrarse en la información más relevante, e incluso a cambiar el orden sintáctico para poder sincronizar el texto con la imagen. Durante todo este proceso, el propio estudiante tomaba conciencia de la necesidad de emplear estructuras comunicativamente efectivas con las que poder expresar la mayor cantidad de información en el espacio temporal disponible.

Cabe mencionar, asimismo, que entre las primeras y últimas versiones de cada guion de AD, se pudieron observar numerosos ejemplos indicadores de la mejora de la precisión léxica. La tabla 2 incluye algunas muestras representativas de este aspecto extraídas de los trabajos de los participantes.

Tabla 2. Algunos ejemplos de precisión léxica.

Uso de verbos	<ul style="list-style-type: none"> • La niña se pone triste → se entristece • Se quita la ropa → se desviste • Se ríe muy fuerte → se ríe a carcajadas • La chica baja la cabeza desanimada → está cabizbaja • Los rayos de sol se ven entre las hojas de los árboles → los rayos de sol penetran el follaje. • Una luz se enciende y se apaga → una luz parpadea
---------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Se lava con jabón → se enjabona
Uso de sustantivos más exactos según el contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Bata de baño → albornoz • Papeles de estudiar → apuntes • Chaqueta → rebeca • Flor → clavel • Golpe con el codo → codazo • Golpe con la mano → manotazo • Hojas de los árboles → follaje

Asimismo, para evitar que todo el guion audiodescrito fuera una mera enunciación de acciones, unidas únicamente por la coordinación, los estudiantes tuvieron que recurrir a estrategias de transposición y cambio de categoría gramatical, y a reorganizar los elementos de la frase para ser más concisos uniéndolas con pronombres relativos y otros elementos de subordinación, lo que supone una práctica beneficiosa para desarrollar la riqueza estilística y expresiva (Vázquez-Ayora 1977). De los cuatro vídeos trabajados, fue en el primero (*Rutina*) en el que se observó un mayor grado de mejora sintáctica, pues en él se incurrió en muchos errores de omisión de pronombres, así como una tendencia a la enumeración de oraciones simples, con el consecuente resultado de textos estilísticamente deficientes en la primera versión, y muy mejorados en la última. Tras las correcciones de la primera audiodescripción, en las tareas subsiguientes los alumnos habían entendido qué mecanismos debían emplear para que su texto fuera más rico desde el punto de vista sintáctico, y pese al mayor grado de dificultad de las descripciones, la diferencia entre las primeras y las últimas versiones, si bien existente, no era tan grande.

Tabla 3. Algunos ejemplos de la mejora sintáctica.

Cambios sintácticos y transposiciones	<ul style="list-style-type: none"> • En la cocina, abre la nevera, coge un <i>brik</i> de leche, se sirve un café. Moja la magdalena en el café → En la cocina, abre la nevera de la que saca un <i>brik</i> de leche. Ya sentado en la mesa, se sirve un café en el que moja una magdalena. • El viento sopla fuerte de repente y se lleva la mariposa volando de su mano → Una ráfaga de viento le arranca la mariposa de la mano. • Aprieta el botón del ascensor para el tercer piso → llama al tercer piso. • La mujer de una pareja vieja sentada cerca de Lila mira a ella con una expresión facial indicando que piensa que Lila es muy extraña → En una mesa cercana, una pareja de ancianos observan a Lila. La mujer la mira extrañada y con desdén.
---------------------------------------	---

En relación a la adquisición del léxico, se pudo comprobar también que los cinco participantes, independientemente de su nivel de conocimientos de español, recordaban mayoritariamente aquellas palabras que les habían resultado útiles para sus descripciones y solo dos de los cinco alumnos (aquellos con un nivel B2) fueron capaces de recordar, además, el léxico trabajado durante las sesiones en forma de lluvia de ideas, comentarios, o simplemente como parte de otras actividades de preparación a la escritura. Es decir, a través del *delayed* post-test se observó que los participantes habían sido capaces de recuperar con mayor facilidad el léxico de aquellos elementos que habían seleccionado para describir las

escenas, puesto que habían pasado a ser palabras “útiles” en su contexto comunicativo (el 85,6% de las palabras recogidas en el *delayed* post-test habían sido empleadas en las descripciones de los propios alumnos). La naturaleza de la tarea de AD, en la que deben preparar el texto escrito además de realizar la grabación, y usar el vocabulario en un contexto dado y relacionado con una imagen capaz de producir reacciones, sensaciones o recuerdos en el alumno, sumado a la repetición de las diferentes lecturas del texto para su grabación, hace que sea más efectiva su adquisición.

De acuerdo con la información recogida en el cuestionario final y la entrevista grupal de la última sesión, los cinco participantes coincidieron en que las tareas de AD despertaron su curiosidad y aumentaron su motivación, por tratarse de una tarea de escritura nueva y diferente a lo que acostumbran a hacer en las clases de lengua. La belleza de las imágenes – particularmente de los vídeos 2 y 3– inspiraba a los sujetos a la hora de producir su texto escrito, pues conseguía despertar su sensibilidad y estimular y provocar sensaciones que a su vez facilitaban su implicación en la tarea.

Los resultados sobre la efectividad de las diferentes secuencias didácticas puestas en práctica en el curso deben ser valorados a partir de: (1) la observación de la profesora durante las sesiones, (2) respuestas recogidas en el cuestionario final y (3) la entrevista en grupo. De acuerdo con el cuestionario, hubo una mayoría de participantes (4 de 5) que prefirieron trabajar de forma individual, puesto que esto les permitía tener un control completo sobre la producción escrita en la que podían incluir tantos detalles como considerasen oportuno. Sin embargo, en la entrevista grupal también comentaron que el trabajo en parejas en algunas de las tareas podría ser beneficioso porque permite aprender de los conocimientos y experiencia de los demás, es una tarea más social y la negociación de las versiones hace más significativo el aprendizaje. Esta perspectiva estaría más en consonancia con tendencias actuales defendidas en la literatura sobre enseñanza-aprendizaje en la cual se aprecia el trabajo en colaboración como una fuente de conocimiento de gran valor pedagógico (Talaván *et al.* 2014 y Talaván *et al.* 2016a). La observación de la profesora concluyó que trabajar en grupos de tres y tratar de combinar tres versiones en un único guion de AD resultó complejo y frustrante para los alumnos, ya que no conseguían ponerse de acuerdo entre versiones que posiblemente eran muy diferentes.

3.4. Propuesta metodológica para trabajar la AD en el aula

Tras haber puesto en práctica las cuatro secuencias didácticas descritas en este estudio, se pudo observar que todas ellas constituyen enfoques adecuados a la hora de usar la AD como recurso didáctico en el aula, extrapolables a diferentes contextos educativos.

Sin embargo, teniendo en cuenta todo lo expuesto en el apartado anterior, tras finalizar el curso propusimos una nueva secuencia que podría servir de modelo para su implementación en el aula en futuras ocasiones. Aunque los alumnos manifestaron dificultades a la hora de trabajar en grupos, en la secuencia propuesta se sugieren actividades en parejas para fomentar esta metodología de trabajo, que es sin duda beneficiosa para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de aprovechamiento del conocimiento del otro.

Tabla 4. Esquema de propuesta de secuencia didáctica.

Sesión de apertura	Sesión 1 Se realiza una introducción a la AD y actividades previas al inicio de la tarea de escritura. <ul style="list-style-type: none">• Secuencia de actividades para dar a conocer
--------------------	--

<p>Duración: 1,5 horas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) qué es la AD, 2) la importancia de la AD para garantizar la accesibilidad, 3) cómo se puede contribuir a facilitar dicha accesibilidad, 4) el tipo de información que podría ser relevante en una AD. <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de descripción en el espacio, descripción física, narración y precisión léxica. <p>*Omitir la sesión 1 si el grupo de alumnos ya ha trabajado con AD anteriormente.</p>
<p>Sesiones de desarrollo</p> <p>Duración: 6 horas</p> <p>(1,5 horas de cada sesión y 30 min. de trabajo en casa)</p>	<p>Sesión 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • En grupo, lluvia de ideas sobre vocabulario y elaboración conjunta de una lista de expresiones y léxico. Primera visualización. • Segunda visualización. Los alumnos pronuncian palabras sueltas (sin necesidad de hacer frases completas) en español e inglés a medida que van viendo las imágenes, completando la lista anterior. Traducción al español de las palabras de la lista en inglés según el contexto. • Con la ayuda de un diccionario de sinónimos, búsqueda de palabras equivalentes y/o más exactas y precisas para ese contexto en particular. • Trabajo de redacción individual en el aula. <p>Trabajo fuera del aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finalización de la versión 1 del guion de AD. <hr/> <p>Sesión 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de la versión 1 terminada en casa. Corrección del texto de un compañero para generar la segunda versión. • Devolución de la versión 2 al autor para su revisión. Este revisa el texto de nuevo e indica por qué acepta o no los cambios propuestos por el compañero. • Debate sobre los cambios y las correcciones con el compañero revisor, para generar la versión 3. • Primera prueba de lectura en voz alta para comprobar que la extensión del texto es adecuada a la velocidad del vídeo. • Realización de los cambios de síntesis o reformulación pertinentes para conseguir la sincronía texto-imagen. • Entrega de la versión 3 al profesor para su revisión y para proporcionar retroalimentación de acuerdo con la rúbrica de evaluación utilizada. <hr/> <p>Sesión 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo individual de revisión de la ficha de corrección. Consulta de dudas con la profesora. • Reescritura del texto para generar la versión 4 de su guion, con la ficha y la tabla de corrección completadas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio de la sesión de grabaciones. Ensayo y grabación de las primeras versiones. <p>Trabajo fuera del aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensayo y grabación de la versión final de la AD. • Edición del vídeo para añadir la nueva pista de audio con la AD.
<p>Sesión de cierre y evaluación de aprendizajes</p> <p>Duración: 1,5 horas</p>	<p>Sesión 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualización de los vídeos de la clase y evaluación de los mismos de acuerdo a una rúbrica en la que se han de valorar tanto aspectos lingüísticos y de contenido como de expresión oral (entonación, pronunciación, prosodia). • Votación de la mejor AD de la clase y debate sobre el resultado. • Autoevaluación. Tras ver los comentarios y las evaluaciones de los compañeros, los alumnos valoran su propio trabajo.

Se trata de una secuencia didáctica sencilla con la que se pretende favorecer el espacio de preparación previa a la tarea de escritura y la reflexión sobre el texto producido con el trabajo colaborativo, culminando con la reproducción oral de su propio trabajo, y una fase de evaluación que permita reflexionar sobre los procedimientos de la tarea en su conjunto.

4. Conclusiones

El estudio incluido en estas páginas pretendía valorar si la AD favorece el desarrollo de la calidad de la escritura (riqueza estilística) a través de la narración y la descripción, particularmente en lo que se refiere a la riqueza léxica –prestando especial atención a la precisión de uso– y a la madurez sintáctica, y en qué grado se produce la adquisición del léxico trabajado.

Este estudio nos hizo concluir que el trabajo de revisión y reformulación continuo que se debía realizar para ajustar la narración al vídeo obligaba a reflexionar detenidamente sobre la redacción y, en ese proceso, los alumnos tomaban mayor conciencia de su elección léxica y su empleo de las estructuras sintácticas. Asimismo, gracias a la triangulación de la información (codificada a través de imagen, texto escrito y texto oral) el uso de la AD como recurso didáctico favorece la adquisición de léxico.

Por su parte, además de trabajar el texto escrito objeto de este estudio, la práctica oral de lectura en voz alta del guion producido por los sujetos durante la fase de grabación proporcionó un espacio de mejora de la fluidez y la pronunciación, según datos obtenidos de la entrevista grupal. Asimismo, la novedad y la originalidad de la tarea, así como la presencia del vídeo como eje vertebrador de la actividad resultaron especialmente motivadores, y así lo expresaron los propios estudiantes, quienes apreciaron la oportunidad de abordar la escritura creativa desde un prisma más estimulante a partir de esta experiencia.

Todos los datos y reflexiones incluidos en este artículo nos llevan a considerar el gran potencial de la TAV en general y de la AD en particular en la didáctica de lenguas para mejorar la competencia lingüística de los aprendices, un aspecto tan necesario en nuestra sociedad global como destacado en los objetivos del ET 2020. La explotación de las TIC pone de relieve el papel activo del aprendizaje por parte del alumno, fomenta su motivación y su incorporación a la era digital al añadir el potencial de la mediación a través de un uso activo de actividades colaborativas y multimodales de TAV que conllevan un aprendizaje

multisensorial capaz de beneficiar a alumnos con diferentes modos de aprendizaje (lingüístico, espacial, interpersonal, etc.), multiplicando así su impacto pedagógico.

Bibliografía

- Allan, M. 1985. *Teaching English with Video*. Essex: Longman Group Limited.
- Baños, R. y S. Sokoli. 2015. “Learning Foreign Languages with ClipFlair: Using Captioning and Revoicing Activities to Increase Students’ Motivation and Engagement”. En *10 Years of the LLAS Elearning Symposium: Case Studies in Good Practice*, eds. K. Borthwick, E. Corradini, y A. Dickens, 203-213. Dublin: Research-Publishing.net.
- Bartolomé, A. I. y G. M. Cabrera. 2009. “How Can Images Be Translated? Audio Description, a Challenging Audiovisual and Social Gap-filler”. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación* 11: 161-186.
- Borghetti, C. y J. Lertola. (2014). “Interlingual Subtitling for Intercultural Language Education: a Case Study”. *Language and Intercultural Communication* 14 (4): 423-440.
- Caimi, A. 2015. “Introduction”. En *Subtitles and Language Learning. Principles, Strategies and Practical Experiences*, eds. Y. Gambier, A. Caimi y C. Mariotti, 9-18. **Bern**: Peter Lang.
- Chiu, Y. H. 2012. “Can Film Dubbing Projects Facilitate EFL Learners’ Acquisition of English Pronunciation?”. *British Journal of Educational Technology* 43 (1): 24-27.
- Clouet, R. 2006. “Estrategia y propuestas para promover y practicar la escritura creativa en una clase de inglés para traductores”. En *La lengua escrita. Actas del IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (Simposio celebrado en Logroño, 1-2 diciembre de 2005), 289-296. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Comisión Europea. 2009. Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). 2009/C 119/02. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52009XG0528(01))
- Danan, M. 1992. “Reversed Subtitling and Dual Coding Theory: New Directions for Foreign Language Instruction”. *Language Learning* 42 (4): 497-527.
- Danan, M. 2010. “Dubbing Projects for the Language Learner: a Framework for Integrating Audiovisual Translation into Task-based Instruction”. *Computer Assisted Language Learning* 23 (5): 441-456.
- Danan, M. 2015. “Subtitling as a Language Learning Tool: Past Findings, Current Applications, and Future Paths”. En *Subtitles and Language Learning. Principles, Strategies and Practical Experiences*, eds. Y. Gambier, A. Caimi y C. Mariotti, 41-61. **Bern**: Peter Lang.
- Frumuselu, A. D., S. De Maeyer, V. Donche y M. Gutiérrez-Colon P. 2015. “Television Series inside the EFL Classroom: Bridging the Gap between Teaching and Learning Informal Language through Subtitles”. *Linguistics and Education* 32: 107-117.
- Garza, T. J. 1991. “Evaluating the Use of Captioned Video Materials in Advanced Foreign Language Learning”. *Foreign Language Annals* 24 (3), 239-258.
- Gajek, S. y A. Szarkowska. 2013. *Audiodeskrpeja i napisy jako techniki uczenia się języka – projekt ClipFlair*. Dział: wieża babel Numer jows 2013 (02): 106-110.
- He, P. y S. Wasuntarasophit. 2015. “The Effects of Video Dubbing Tasks on Reinforcing Oral Proficiency for Chinese Vocational College Students. *Asian EFL Journal* 17 (2): 106–133.

This is a postprint ([accepted version](#)- CC BY-NC / CC BY-NC-ND) of Calduch, C., and Talaván, N. (2017). Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 168– 180. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407173>.

- Herrero, C. y A. Valbuena. 2011. “Cultura participativa y alfabetización multimodal aplicadas a la enseñanza de lenguas”. En *Image et éducation*, eds. M. Buisine- Soubeyroux y J. Seguin, 277-286. Lyon: Le Grihm et université Lumiere-Lyon 2.
- Ibáñez Moreno, A. y A. Vermeulen. 2013. “Audio Description as a Tool to Improve Lexical and Phraseological Competence in Foreign Language Learning.” En *Translation in Language Teaching and Assessment*, eds. D. Tsagari y G. Floros, 41-65. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ibáñez Moreno, A. y A. Vermeulen. 2014. “La audiodescripción como recurso didáctico en el aula de ELE para promover el desarrollo integrado de competencias”. En *New Directions in Hispanic Linguistics*, ed. R. Orozco, 264-292. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ibáñez Moreno, A., M. Jordano de la Torre y A. Vermeulen. 2015. “Diseño y evaluación de VISP, una aplicación móvil para la práctica de la competencia oral”. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 19 (1): 63-81.
- Jakobson, R. 1971. “On Linguistic Aspects of Translation”. En *Selected Writings II. Word and Language*, 260-266. La Haya/París: Mouton.
- Kumai, W. 1996. “Karaoke Movies: Dubbing Movies for Pronunciation”. *The Language Teacher Online* 20 (9). Disponible en: <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/96/sept/dub.html>
- Lertola, J. 2012. “The Effect of Subtitling Task on Vocabulary Learning”. En *Translation Research Projects 4*, eds. A. Pym y D. Orrego-Carmona, 61-70. Tarragona: Intercultural Studies Group.
- López Morales, H. 2011. “Los índices de riqueza léxica y la enseñanza de lenguas”. En *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, eds. J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez, 15-28. Salamanca: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Lorenzo, L. y A. Pereira. 2012. “Subtitulado para sordos: un reto y una necesidad: pasado, presente y futuro del SPS en España”. En *Reflexiones sobre la traducción audiovisual. Tres espectros, tres momentos*, coord. J. J. Martínez Sierra, 109-123. Valencia: Universitat de València.
- Martínez Martínez, S. 2012. “La audiodescripción (AD) como herramienta didáctica: Adquisición de la competencia léxica”. En *Traducir en la Frontera*, eds. S. Cruces Colado *et al.*, 87-102. Granada: Atrio.
- Navarrete, F. 1997. “Sistema AUDESC: el arte de hablar en imágenes”. *Integración* 23: 70-75.
- Navarrete, M. 2013. “El doblaje como herramienta de aprendizaje en el aula de español y desde el entorno de CLIPFLAIR”. *marcoELE*, 16. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/16/8.londres-2.pdf>
- O’Connor, J. y J. Seymour. 1992. *Introducción a la programación neurolingüística*. Barcelona: Urano.
- Pereira, A. 2005. “El subtitulado para sordos: estado de la cuestión en España”. *Quaderns. Revista de traducció* 12: 161-172.
- Rodríguez Arancón, P., B. Bárcena y J. Arús. 2012. “A Novel Approach for the Development of Communicative Competence in English in a Blended Learning Context”. *Journal of Language Teaching and Research* 3 (2): 256-272.
- Romero, L., O. Torres-Hostench y S. Sokoli. 2011. “La subtitulación al servicio del aprendizaje de lenguas para traductores: el entorno LVS”, *Babel* 57 (3): 305-323.

- Sánchez-Requena, A. 2016. “Audiovisual Translation in Teaching Foreign Languages: Contributions of Revoicing to Improve Fluency and Pronunciation in Spontaneous Conversations”. *Porta Linguarum* 26: 9-21.
- Sherman, J., 2003. *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sokoli, S., P. Zabalbeascoa y M. Fountana. 2011. “Subtitling Activities for Foreign Language Learning: What Learners and Teachers Think”. En *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*, eds. L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio y M. Á. Ní Mhainnín, 219-242. Bern: Peter Lang.
- Sokoli, S. 2006. “Learning via Subtitling (LvS): A Tool for the Creation of Foreign Language Learning Activities Based on Film Subtitling.” En *Proceedings of the Marie Curie Euroconferences MuTra: Audiovisual Translation Scenario, Copenhagen, 1-5 May*, ed. by Mary Carroll, and Heidrun Gerzymisch-Arbogast, 66-73. http://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_proceedings.htm
- Sokoli, S. 2015. “ClipFlair: Foreign Language Learning through Interactive Revoicing and Captioning of Clips”. En *Subtitles and Language Learning*, eds. Y. Gambier, A. Caimi y C. Mariotti, 127-148. Bern: Peter Lang.
- Talaván, N. 2006. “Using Subtitles to Enhance Foreign Language Learning”. *Porta Linguarum* 6: 41-52.
- Talaván, N. 2007. “Learning Vocabulary through Authentic Video and Subtitles”. *TESOL-SPAIN Newsletter* 31: 5-8.
- Talaván, N. 2010. “Subtitling as a Task and Subtitles as Support: Pedagogical Applications”. En *New Insights into Audiovisual Translation and Media*, eds. J. Díaz-Cintas, A. Matamala y J. Neves, 285-299. Amsterdam: Rodopi.
- Talaván, N. 2011. “A Quasi-Experimental Research Project on Subtitlings and Foreign Language Acquisition”. En *Audiovisual Translation: Subtitles and Subtitling: Theory and Practice*, eds. L. Incalcaterra, M. Biscio y M. A. Ní Mhainnín, 197-218. Bern: Peter Lang.
- Talaván, N. 2013. *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Talaván, N., E. Bárcena y A. Villarroel. 2014. “Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador para la transferencia de las competencias mediadora y lingüístico-comunicativa en inglés especializado”. En *Digital Competence Development in Higher Education: An International Perspective*, eds. M. L. Pérez Cañado y Juan Ráez Padilla, 87-106. Bern: Peter Lang.
- Talaván, N. y P. Rodríguez-Arancón. 2014a. “The Use of Interlingual Subtitling to Improve Listening Comprehension Skills in Advanced EFL Students”. En *Subtitling and Intercultural Communication. European Languages and beyond*, eds. B. Garzelli y M. Baldo, 273-288. Pisa: InterLinguistica, ETS.
- Talaván, N. y P. Rodríguez-Arancón. 2014b. “The Use of Reverse Subtitling as an Online Collaborative Language Learning Tool”. *The Interpreter and Translator Trainer* 8 (1): 84-101.
- Talaván, N. y J. J. Ávila-Cabrera. 2015. “First Insights into the Combination of Dubbing and Subtitling as L2 Didactic Tools”. En *Subtitles and Language Learning*, eds. Y. Gambier, A. Caimi y C. Mariotti, 149-172. Bern: Peter Lang.
- Talaván, N., A. Ibáñez y E. Bárcena. 2016a. “Exploring Collaborative Reverse Subtitling for the Enhancement of Written Production Activities in English as a Second Language”. *ReCALL* 29 (1): 39-58.

This is a postprint ([accepted version](#)- CC BY-NC / CC BY-NC-ND) of Calduch, C., and Talaván, N. (2017). Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 168– 180. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407173>.

- Talaván, N. y J. Lertola. 2016. “Active Audiodescription to Promote Speaking Skills in Online Environments”. *Sintagma, Revista de Lingüística* 28: 59-74.
- Talaván, N., J. Lertola y T. Costal. 2016b. “iCap: Intralingual Captioning for Writing and Vocabulary Enhancement”. *Alicante Journal of English Studies* 29: 229-248.
- Talaván, N. y T. Costal. 2017. “iDub – The Potential of Intralingual Dubbing in Foreign Language Learning: How to Assess the Task”. *Language Value. Special Issue on Teaching with Technology* 9: 62-88.
- Vanderplank, R. 1988. “The Value of Teletext Subtitles in Language Learning”. *ELT Journal* 42 (2): 272-281.
- Vanderplank, R. 2015. “Thirty Years of Research into Captions/Same Language Subtitles and Second/Foreign Language Learning: Distinguishing Between “Effects of” Subtitles and “Effects with” Subtitles for Future Research”. En *Subtitles and Language Learning. Principles, strategies and practical experiences*, eds. Y. Gambier, A. Caimi, y C. Mariotti, 19-40. Bern: Peter Lang.
- Vanderplank, R. 2016. *Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching*. Berlin and New York: Springer.
- Vázquez-Ayora, G. 1977. *Introducción a la traductología. Curso básico de traducción*, Washington DC: Georgetown University Press.
- Vidal, A. 2004. “La audiodescripción: una herramienta de ayuda para los ciegos”. *Integración. Revista de la Asociación de Implantados Cocleares* 32: 30-31.
- Wakefield, JC. 2014. “Dubbing as a Method for Language Practice and Learning”. En *Language Arts in Asia 2: English and Chinese through Literature, Drama and Popular Culture*, ed. C. DeCoursey, 160-166. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.