

La traducción audiovisual como recurso didáctico para mejorar la comprensión audiovisual en lengua extranjera

Audiovisual translation as a didactic resource to improve foreign language audiovisual comprehension skills

NOA TALAVÁN ZANÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED)

ntalavan@flog.uned.es

Resumen

Las distintas modalidades de traducción audiovisual (TAV), como la subtitulación o el doblaje, pueden utilizarse en el entorno educativo para mejorar diversos tipos de destrezas comunicativas en lengua extranjera (L2). Una de las habilidades lingüísticas más beneficiadas en este contexto es la comprensión oral (o audiovisual), dada la exposición continua del alumno al input en L2, y gracias al trabajo de reformulación para realizar la correspondiente traducción audiovisual del fragmento de vídeo preseleccionado, sea cual sea la modalidad de TAV utilizada. El presente artículo presentará los fundamentos teóricos y metodológicos para la utilización didáctica de la TAV en este contexto.

Palabras clave: traducción audiovisual, subtitulación, doblaje, lenguaje audiovisual, comprensión audiovisual

Abstract

The diverse Audiovisual Translation (AVT) modes, such as subtitling and dubbing, may be used in the didactic context so as to improve various types of communicative skills in the foreign language (L2). One of the skills that may benefit the most in this context could be said to be oral (or audiovisual) comprehension, given that students are constantly exposed to the L2 input, on the one hand, and provided the necessary reformulation of the various messages that is required to perform the corresponding AVT task of the preselected video fragment, no matter the didactic AVT mode used in each case. In this article, the main theoretical and methodological principles to apply didactic AVT to the enhancement of audiovisual comprehension will be presented.

Keywords: audiovisual translation, subtitling, dubbing, audiovisual language, audiovisual comprehension

1. Introducción

La aplicación didáctica de la traducción audiovisual (en adelante, TAV) al aprendizaje de lenguas extranjeras se remonta a la década de 1980, cuando una serie de educadores e investigadores comenzaron a analizar el uso de los subtítulos como apoyo en laboratorios lingüísticos para mejorar diversas destrezas (Vanderplank, 1988, 2016). La TAV es el ámbito profesional y académico en el que se realizan y estudian las traducciones de textos audiovisuales, es decir, productos transmitidos por dos canales simultáneamente, el auditivo y el visual; entre sus modalidades más conocidas destacan la subtitulación, el doblaje, la audiodescipción y las voces-solapadas. A principios del siglo XXI se comenzó a explorar la vertiente activa de la aplicación didáctica de la TAV al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de L2, primero en términos de subtitulación (es decir, los alumnos subtitulando vídeos seleccionados por el docente), y más adelante, una década después, otras modalidades como el doblaje, la audiodescipción o las voces solapadas también se han comenzado a utilizar en la docencia y a investigar en el ámbito académico (Alonso-Pérez & Sánchez-Requena, 2018; Borghetti & Lertola, 2014; Fernández-Costales, 2017; Sokoli, 2015; Talaván, 2011; Talaván & Costal, 2017; Talaván & Rodríguez-Arancón, 2018).

La mayoría de las modalidades de TAV se pueden aplicar como recurso didáctico en el contexto de la didáctica de L2 y muchas de ellas ya se ponen en práctica en las aulas y en entornos en línea y se han venido investigando, cada vez con mayor grado de interés, a lo largo de los últimos 10 años (Incalcaterra McLoughlin, Lertola, & Talaván, 2018). En este artículo, el foco se pondrá especialmente en la subtitulación y el doblaje, por ser las que más pueden ayudar en términos de desarrollo de la comprensión oral, o más concretamente, para trabajar la comprensión audiovisual (Talaván & Ávila-Cabrera, 2015), dado que en este tipo de contextos donde se utiliza el video como input lingüístico, los alumnos reciben la información que han de comprender a través de dos canales, el auditivo y el visual. Partiendo de que hoy en día una gran parte del input que recibimos a diario (ya sea en nuestra lengua o en otra) es audiovisual, parece tener cada vez más sentido y relevancia potenciar el desarrollo y la evaluación de la comprensión audiovisual en el entorno educativo, en lugar de reducir este aspecto de la práctica comunicativa a un solo canal (el auditivo), ya que las actividades exclusivamente orales no reflejan la realidad audiovisual del entorno de inmersión tecnológica en el que la vive la presente sociedad multimedia.

Al usar la TAV como recurso didáctico para mejorar la comprensión audiovisual, el alumno realiza una tarea en sí misma:

En nuestra vida diaria, cuando escuchamos algo, tenemos normalmente un objetivo específico para hacerlo. En clase, este objetivo es por lo general sólo lingüístico y, por este motivo, se debe integrar un objetivo no-lingüístico, en forma de tarea, con el fin de que el alumno se sienta

motivado para escuchar y el tipo de comprensión se pueda transportar a situaciones de la vida real. (Talaván, 2010a: 207)

Este es el caso de las tareas de subtítulos y doblaje utilizadas como recurso didáctico para mejorar la comprensión audiovisual en L2, cuyas bases metodológicas se presentan a continuación. Con esta fundamentación, se espera que tanto los docentes como los investigadores interesados en este ámbito puedan poner en práctica estas modalidades de TAV en su docencia, y seguir así analizando su potencial pedagógico en distintos contextos y para diversos niveles.

2. El lenguaje audiovisual

Un aspecto altamente beneficioso de este tipo de actividades que implican el uso didáctico de la traducción audiovisual es que los alumnos consiguen desarrollar destrezas de comprensión audiovisual auténticas, dado que el tipo de input al que se exponen para poder luego subtítular o doblar el vídeo es lenguaje audiovisual, y los intercambios comunicativos que contiene muestran una velocidad de habla, dudas, interrupciones, etc. realistas.

El lenguaje audiovisual, es decir, el tipo de lengua que aparece en películas, series, y demás material audiovisual que parte de un guion previo, se puede considerar más adecuado para el entorno de la didáctica de L2 que el input totalmente auténtico (real e improvisado). Este tipo de lenguaje (que podría considerarse semi auténtico, dada la existencia de un guion) mantiene la autenticidad en términos de velocidad de habla, dudas e interrupciones, y el realismo, pero evita errores léxicos o gramaticales innecesarios, así como excesivas dudas o interrupciones, que pudieran interferir en el desarrollo de la competencia lingüística del aprendiz. En palabras de Pavesi (2015: 91), el lenguaje audiovisual proporciona una muestra de “what is possible, acceptable and usual in the L2”, es decir, muestra lo posible, aceptable y común de la L2 al tiempo que mantiene la autenticidad necesaria para que el alumnado se familiarice con un uso real de la lengua.

Cabe destacar, además, que existen estudios (Forchini, 2012) que confirman que la lengua encontrada en este tipo de productos audiovisuales (películas, series, etc.) refleja a la perfección conductas lingüísticas auténticas en diversas situaciones comunicativas de hablantes nativos competentes. Por lo tanto, el hecho de recibir, procesar y reproducir este tipo de lenguaje ayuda al alumno a familiarizarse en gran medida con input auténtico dentro de un entorno controlado para lograr un aprendizaje de la L2 más eficaz.

3. La subtítulos didáctica y la comprensión audiovisual

La subtítulos implica la traducción de un texto oral en forma de diálogos dentro de un producto audiovisual mediante la producción de un texto escrito que se visualiza en la parte inferior (por regla general) de la pantalla

a través de una o dos líneas. Una de las características distintivas de la subtitulación es la reducción o condensación del mensaje: el contenido de los diálogos ha de trasladarse al texto escrito para ser leído por el espectador en un tiempo dado (en sincronía con la pista oral) y teniendo en cuenta que la información visual que acompaña al texto también ha de ser recibida simultáneamente por el espectador. Es por ello que en muchas ocasiones se requiere reducir y condensar el mensaje al trasladarlo a los subtítulos. Esta característica beneficia al alumnado de L2 cuando se usa la subtitulación como recurso didáctico dada la necesidad de escuchar y comprender los elementos más importantes del mensaje oral (desarrollando destrezas de comprensión claves) para poder reformularlos de modo correcto en el tiempo y espacio correspondiente de cada subtítulo.

De hecho, cuando hablamos no lo hacemos por regla general con frases, sino con expresiones o cláusulas cortas, lo que Buck (2010) llama *idea units* o unidades de significado. Estas unidades se conectan entre sí a través más de la coherencia y el significado que a través de la gramática. El hecho de que la tarea didáctica de subtítular implique búsqueda de ideas clave puede beneficiar en gran medida el desarrollo de la comprensión audiovisual y ayudar a eliminar posibles bloqueos del alumno que se enfrenta a textos auténticos e intenta comprender todo lo que escucha, especialmente en términos gramaticales, en lugar de centrar su atención en comprender las ideas que se transmiten a través de la lengua. Tener que subtítular ayudará al aprendiz de L2 a prestar mayor atención a los mensajes y no tanto a la palabra concreta o a una estructura específica (dado que son esos mensajes clave los que habrán de incluirse en los subtítulos correspondientes), consiguiendo así una comprensión de la L2 más efectiva en términos comunicativos.

Cuando se les pide a los alumnos que produzcan subtítulos para un vídeo previamente seleccionado por el profesor, ya sea en entornos presenciales o en línea, esto puede realizarse en diversas direcciones (como se puede apreciar en la tabla 1), dependiendo del tipo de subtítulos que el profesor considere más beneficiosos para su grupo de alumnos o para trabajar algún aspecto determinado de la L2.

Tabla 1. Tipos de subtítulos y posibles combinaciones de lenguas.

TIPOS DE SUBTÍTULOS	COMBINACIONES DE LENGUAS
INTERLINGÜÍSTICOS	Audio en L2 – Subtítulos en L1 (directos) Audio en L1 – Subtítulos en L2 (inversos)
INTRALINGÜÍSTICOS	Audio en L2 – Subtítulos en L2
SUBTÍTULOS PARA SORDOS (SpS)	Audio en L2 – Subtítulos en L2 (intralingüísticos) Audio en L2 – Subtítulos en L1 (interlingüísticos)

SUBTÍTULOS CREATIVOS	Audio en L2 – Subtítulos en L2 (intralingüísticos) Audio en L2 – Subtítulos en L1 (inter. directos) Audio en L1 – Subtítulos en L2 (inter. inversos)
----------------------	--

Al centrarnos solamente en el desarrollo de la comprensión audiovisual, se comentarán a continuación solo aquellas combinaciones que incluyen el audio en L2. En la combinación L2-L1 de subtítulos interlingüísticos (directos), es decir, la subtitulación estándar más conocida, todos los niveles de dominio de la L2 (de A1 a C2) podrán beneficiarse de la actividad, gracias al apoyo constante de la lengua materna. Cabe mencionar aquí que el uso de la traducción y de la lengua materna en este contexto resulta altamente beneficioso, al estar los alumnos inmersos en una actividad de mediación que además combina el componente tecnológico con el audiovisual (Talaván, Ibáñez, & Bárcena, 2017). Los niveles más iniciales (A1 y A2) deberán subtitular vídeos más breves y sencillos, con menor contenido lingüístico, mientras que el resto de los niveles (B1, B2, C1 y C2) podrán trabajar con mayor variedad de tipologías de vídeos y complejidades lingüísticas. La selección del vídeo siempre ha de seguir una serie de criterios clave de duración (los vídeos han de ser breves, alrededor de 1-2 minutos), grado de interés/humor pertinente, contenido argumental autosuficiente (para que los alumnos no necesiten conocer más información que la que aparece en el vídeo para explotarlo adecuadamente), número de personajes limitado (a ser posible, para evitar complejidades innecesarias), contenido lingüístico ajustado al nivel, y contenido cultural relevante, en su caso (Talaván, 2013).

Sea como fuere, los alumnos (independientemente del nivel) que subtitulen una secuencia dada, estarán trabajando todos los tipos de escucha posibles necesarios para el desarrollo de la comprensión oral mencionados por Rost (2011): (1)escucha intensiva, (2) escucha selectiva y (3) escucha interactiva. En la (1) escucha intensiva, el alumno ha de distinguir sonidos, palabras, frases y/o unidades gramaticales o pragmáticas concretas; para subtitular, esta tarea es fundamental para saber qué mensaje se ha de transmitir en los subtítulos. En la (2) escucha selectiva, el alumno debe centrar su atención en información específica, en lugar de comprender y recordar todo lo que oye; en la producción de subtítulos, este tipo de escucha es la que ha de practicarse a la hora de reducir el mensaje escuchado en forma de subtítulos, dejando fuera los elementos lingüísticos que no sean fundamentales para lograr la correcta comprensión del original. Finalmente, para la (3) escucha interactiva se entiende que ha de haber algún tipo de interacción o negociación; aunque en estas tareas el alumno no interactúa directamente con un interlocutor, sí lo hace con el vídeo, a través del programa de edición de subtítulos recomendado por el docente. En Talaván (2010, 2011) y Talaván y Rodríguez-Arancón (2014), se pueden

ver ejemplos de estudios recientes que han puesto en práctica este tipo de subtitulación didáctica en la combinación interlingüística directa para mejorar la comprensión audiovisual en entornos presenciales.

Las demás posibilidades incluidas en la tabla 1 que parten del audio en L2, los subtítulos intralingüísticos, los SpS y la subtitulación creativa interlingüística directa e intralingüística, parten de la misma base en cuanto a los tipos de escucha (intensiva, selectiva e interactiva) que se pueden desarrollar a través de este tipo de tarea.

La diferencia fundamental cuando los alumnos crean subtítulos intralingüísticos está en la mayor complejidad que implica no contar con la presencia de la lengua materna. Por tanto, en estos casos, solamente debería aplicarse este recurso con niveles algo más altos (al menos a partir de B1) y siempre será importante dar las pautas correspondientes a los alumnos para que apliquen la reducción del mensaje a sus subtítulos, condensando y reformulando el original, para que la práctica no se limite a un mero dictado (Talaván, Lertola, & Costal, 2016).

En los subtítulos para sordos o SpS, por su parte, la diferencia reside en la necesidad por parte del alumnado de proporcionar también información paralingüística (acerca de sonidos, tonos de voz, música, etc.) dentro de los subtítulos. Además de desarrollar la adquisición de léxico más allá de cuando se utilizan otros tipos o combinaciones (dado que el estudiante ha de buscar la palabra exacta para describir un sonido o tono de voz concreto), la creación de SpS trae consigo un fomento muy positivo y necesario de la conciencia sobre las necesidades de accesibilidad audiovisual en nuestra sociedad actual, tanto para alumnos como para profesores (Talaván, 2019). En lo que respecta a niveles de dominio de la L2, el elemento descriptivo extra de este tipo de subtítulos dificulta ligeramente la tarea, por lo que incluso en la combinación L2-L1, sería un tipo de actividad recomendada para niveles intermedios y avanzados solamente (de B1 a C2).

Por último, cuando al alumno se le pide crear subtítulos creativos (también llamados *funsubs* o *fakesubs*) partiendo de un audio en L2, una mayor libertad en la producción de los subtítulos (para versionarlos en tono de humor jugando con las imágenes como cada estudiante desee) ayuda al alumnado a desarrollar la creatividad y a interactuar un paso más allá con el vídeo, recreando su contenido a modo de juego, una tendencia muy actual en entornos virtuales (Díaz Cintas, 2018; Talaván, 2019a). Al contrario que en la tipología anterior, los subtítulos creativos en la combinación L2-L1 son ideales para niveles bajos, dado que no es necesario que los estudiantes comprendan el original en su totalidad para recrear una versión paralela en la L1 (ya que pueden jugar también solo con las imágenes); realizarían en este caso una escucha más selectiva e interactiva que intensiva, algo que tiende a ser beneficioso en niveles más bajos, para evitar el bloqueo que puede suceder cuando se utiliza material de vídeo auténtico en este contexto (Sherman, 2003). Los subtítulos creativos en la combinación intralingüística podrían utilizarse a partir del nivel B1; a partir de ahí, a mayor

grado de dominio de la L2, mayor creatividad y humor podrá incluirse en el resultado final de la tarea.

Para poner en práctica la subtítulos didáctica en el ámbito del aprendizaje de L2, se propone en la tabla 2 un ejemplo de lección adaptable tanto a entornos presenciales (para una clase de 60 minutos) como a contextos en línea (para una lección de una semana). Es recomendable acompañar este tipo de actividades con pautas básicas de subtítulos (en términos de longitud y duración recomendada de subtítulos, reducción del mensaje, segmentación en dos líneas y sincronía) adaptadas al nivel de L2 del alumnado, al tipo de subtítulos y la combinación elegida, y al grado de familiarización del grupo con este recurso didáctico. En este tipo de secuencias didácticas se procura no facilitar el guion original al alumno siempre que sea posible, con el fin de potenciar la comprensión audiovisual en sí misma, sin apoyo ni interferencia de la comprensión lectora.¹

Tabla 2. Lección tipo de subtítulos didáctica.

FASE	DESCRIPCIÓN
Actividades de pre- visionado (Presencial: 10 minutos) (En línea: 1 día)	Introducción del argumento, personajes, elementos culturales, etc. Presentación de nuevo vocabulario, estructuras e información intercultural.
Visionado del vídeo (Presencial: 10 minutos) (En línea: 1 día)	El video a subtítulos se visualiza al menos dos veces, con o sin subtítulos (ya sean interlingüísticos o intralingüísticos) dependiendo del apoyo necesario según nivel de dominio de la L2.
Práctica de subtítulos (Presencial: 30 minutos) (En línea: 2 días)	Los alumnos subtítulos el video de modo individual o en parejas utilizando el software de subtítulos acordado (por ejemplo, Aegisub, www.aegisub.org).
Actividades de post- subtítulos (Presencial: 10-15 minutos) (En línea: 1 día)	Discusiones orales sobre temas relacionados con el contenido del vídeo. <i>Role-plays</i> para practicar elementos lingüísticos o culturales presentes en el vídeo. Prácticas de producción escrita relacionadas.

¹ La comprensión lectora entra en juego cuando se considerara necesario introducir el apoyo de subtítulos en la fase de visionado; en cualquier caso, los subtítulos utilizados como apoyo, aunque sean intralingüísticos, nunca implican tener el guion delante para leerlo y releerlo, sino solamente un soporte a la comprensión, que además tiende a mostrar una versión condensada (no verbatim) del original.

La subtitulación didáctica, ya sea con este tipo de estructura metodológica (con las variaciones pertinentes dependiendo del contexto), o con propuestas alternativas, lleva años poniéndose en práctica con resultados beneficiosos no solo para el desarrollo de la comprensión audiovisual, sino también para el fomento de otras destrezas y componentes de la didáctica de la L2, tales como la expresión escrita, la conciencia intercultural o la adquisición de vocabulario (Lertola, 2019; Talaván, 2013).

4. El doblaje didáctico y la comprensión audiovisual

El doblaje como modalidad de TAV implica la sustitución de los diálogos originales por su traducción en otra lengua sincronizando las voces de los actores de doblaje con los movimientos de las bocas de los actores originales. Por tanto, esta modalidad incluye la dificultad añadida de la sincronización labial, que complica la labor de traducción, así como el ajuste y la grabación de la nueva pista sonora.

En el ámbito de la didáctica de la L2, además de doblaje interlingüístico (que es el habitual dentro del ámbito profesional de la TAV), se puede trabajar con doblaje intralingüístico, de L2 a L2. En el primer caso, el doblaje interlingüístico tendría que hacerse de audio en L1 a audio traducido y grabado por los alumnos en L2, por lo que se descarta en esta combinación el desarrollo de la comprensión audiovisual. En la otra alternativa, realizando los alumnos doblaje intralingüístico, de L2 a L2, el trabajo de comprensión audiovisual difiere del que se realiza cuando se aplica la subtitulación didáctica, ya que se trabaja más la escucha intensiva (Rost, 2010), pues para poder identificar el guion que tendrán que escribir para luego grabar sus voces, los estudiantes han de ser capaces de diferenciar sonidos, palabras, y unidades gramaticales concretas. Se trata de una tarea recomendada para niveles intermedios y avanzados (de B1 en adelante), ya que los niveles más iniciales (A1 y A2) no cuentan con un dominio suficiente de la L2 como para poder realizar una escucha intensiva a ese nivel. La escucha interactiva también interviene en cierto modo en el doblaje didáctico, al interactuar el alumno con el vídeo creando un producto nuevo con su propia voz a través del software de edición de vídeo que se decida utilizar (ya sea Windows Movie Maker, iMovie, o cualquier otro).

El doblaje didáctico como recurso para desarrollar la comprensión audiovisual también puede ser doblaje creativo, también llamado *fundubbing* o *bad lip Reading* (Chaume, 2018; Talaván, 2019a). En este caso, y centrándonos en la combinación intralingüística (de modo que se pueda desarrollar la comprensión audiovisual), se puede aplicar con niveles algo más inferiores dado que no es necesario que los alumnos comprendan a la perfección el original para doblarlo, ya que crearán una historia nueva, jugando posiblemente más con el contenido de las imágenes que con el contenido lingüístico original, siguiendo el ejemplo del gran número de vídeos similares en tono de parodia que circulan hoy en día por la web (que además se pueden mostrar al alumnado como muestra de lo que se les pide), tales como los que se encuentran alojados en el canal de YouTube

llamado precisamente “Bad Lip Reading” (<https://www.youtube.com/user/BadLipReading>).

Dentro del doblaje didáctico es recomendable preparar, como ocurría en la subtitulación, unas orientaciones para los alumnos, para que entiendan que es lo que se espera de ellos al doblar, en términos de velocidad de habla, pronunciación, sincronía labial, dramatización, etc. Estas orientaciones se adaptarán según el nivel de los alumnos, el tipo de doblaje y lo familiarizados que estén con este tipo de tareas. Un buen modo de comprobar que dichas orientaciones se siguen, es decir, que el resultado de la tarea es el esperado, es preparar una rúbrica de evaluación (como la que aparece en la tabla 3), para usar por el propio alumno, para evaluación entre pares o para la evaluación que realice el profesor. Lo importante es que el estudiante conozca el resultado que se espera de su trabajo antes de realizar la tarea, de modo que haga lo posible para alcanzar un nivel mínimo en cada uno de los criterios relevantes a tener en cuenta.

Tabla 3. Modelo de rúbrica de evaluación de tareas de doblaje didáctico.

	Pobre (5%)	Adecuado (10%)	Bueno (15%)	Excelente (20%)
Corrección lingüística (pronunciación y entonación)				
Sincronía labial				
Fluidez y velocidad de habla (naturalidad)				
Calidad técnica				
Dramatización				
TOTAL				

Se recomienda utilizar una rúbrica similar (con los criterios correspondientes según las recomendaciones dadas) para las tareas de subtitulación didáctica comentadas más arriba. De hecho, esta misma rúbrica podría adaptarse según el tipo de doblaje variando ciertos criterios, por ejemplo, para doblaje creativo, añadiendo creatividad al criterio de dramatización, o bien sustituyendo otro (como el de fluidez y velocidad de habla) directamente por el de creatividad.

El doblaje didáctico lleva también algunos años poniéndose en práctica en las aulas. Aunque la valoración de eficacia desde el punto de vista de la investigación ha recibido menos atención que la subtitulación didáctica, se han hallado en los últimos años resultados beneficiosos no solo para el desarrollo de la comprensión audiovisual (Talaván & Costal, 2017), sino también para el fomento de otras destrezas y componentes de la

didáctica de la L2, tales como la pronunciación y fluidez en la expresión oral, la expresión escrita, o la conciencia intercultural (Lertola, 2019).

5. Conclusiones

Los alumnos tienden a aprender lo que desean aprender y solo cuando deciden aprenderlo. El hecho de sentir que siempre se les está enseñando no suele ser un elemento motivador; en cambio, sí lo es sentir que dentro del proceso de aprendizaje existe un significado claro para aprender, que el proceso conlleva satisfacción, interacción, conexión, e incluso entretenimiento. Con la aplicación de la TAV a la didáctica de la L2, a través de las tareas descritas en las páginas anteriores, se puede conseguir que el alumno se involucre para poder sentirse lo suficientemente motivado, de modo que el aprendizaje sea lo más eficiente y significativo posible.

Cabe destacar aquí que los estudiantes, en este contexto, trabajan en la creación de discurso al interactuar con un input audiovisual dado. Esto nos lleva a considerar que la distinción común entre aprendizaje intencional (cuando los alumnos se esfuerzan deliberadamente por aprender algo) e incidental (cuando simplemente adquieren elementos a los que están expuestos sin intención directa) en este contexto. Tanto en la tarea de creación de subtítulos como en la de la grabación de una pista de doblaje, se podría decir que encontramos una interacción entre ambos tipos de aprendizaje, que incide en el grado de efectividad de este tipo de tareas: el incidental por la exposición continuada al *input* audiovisual, y el intencional al hacer el alumno el esfuerzo concreto de traducción audiovisual, ya sea en forma de doblaje o de subtitulación.

Hoy en día, en una época en la que los lectores ya no son meramente lectores, sino “lecto-espectadores” a causa de la influencia del mundo digital y virtual en el que vivimos, resulta positivo que los alumnos de L2 se sumerjan también en esta realidad en el contexto didáctico, y el tipo de tareas aquí descritas resultan un medio ideal para lograr dicho fin. Según Serafini (2012), si consideramos esta reconceptualización de la figura actual del lector de textos multimodales dentro de tareas como las descritas en estas páginas, donde el estudiante trabaja en línea o en el aula para subtitular o doblar unos vídeos breves concretos, podríamos estar ante todos los tipos de “lecto-espectador” posibles: el lector como “navegante” (que necesita conocer y respetar los códigos audiovisuales), el lector como “intérprete” (ya que reconstruye el mensaje que encuentra en el texto audiovisual a través de la modalidad de TAV correspondiente), el lector como “diseñador” (ya que interactúa con el software de subtitulación o doblaje para diseñar la nueva apariencia del producto audiovisual traducido) y el lector como “interrogador” (ya que en todo producto audiovisual a traducir existen elementos socio-culturales relevantes a tener en consideración).

Por último, es relevante remarcar asimismo que el vídeo doblado o subtitulado por el alumno puede hoy en día compartirse fácilmente fuera del ámbito académico, mostrando a amigos y familiares (directamente o en

redes sociales) el resultado de la tarea de TAV. Esta característica intrínseca de este tipo de actividades donde se obtiene un resultado completo, concreto y tangible que se puede guardar, compartir y mostrar una vez finalizado, convierte al uso didáctico de la TAV en una actividad fácilmente extrapolable fuera del entorno académico; este hecho tiende a convertirse en un elemento motivador más a añadir para el alumnado que se beneficia de este tipo de tareas y facilita que puedan seguir aprovechando sus beneficios (especialmente en términos de mejora de la comprensión audiovisual) fuera del ámbito educativo, ya sea compartiendo sus trabajos de clase, o volviendo a subtítular o doblar voluntariamente en la red a modo de afición o juego.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO-PEREZ, R., & SANCHEZ-REQUENA, A. (2018). Teaching Foreign Languages through Audiovisual Translation Resources. *Applied Language Learning*, 28(2), 1–24.
- BORGHETTI, C., & LERTOLA, J. (2014). Interlingual subtitling for intercultural language education: a case study. *Language and Intercultural Communication*, 14(4). <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.934380>
- BUCK, G. (2010). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAUME, F. (2018). Is audiovisual translation putting the concept of translation up against the ropes? *The Journal of Specialised Translation*, 30, 84-104.
- DÍAZ CINTAS, J. (2018). 'Subtitling's a carnival': New practices in cyberspace. *The Journal of Specialised Translation*, 30, 127-149.
- FERNÁNDEZ-COSTALES, A. (2017). Subtitling in CLIL: promoting bilingual methodologies through audiovisual translation. En C. y D. Ministerio de Educación (Ed.), *Bilingual Education: Trends and Key Concepts* (pp. 185–196). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FORCHINI, P. (2012). Movie language revisited. In *Evidence from multi-dimensional Analysis and Corpora*. Bern: Peter Lang.
- INCALCATERRA MCLOUGHLIN, L., LERTOLA, J., & TALAVÁN, N. (2018). Editorial. En L. Incalcaterra McLoughlin, J. Lertola, & N. Talaván (Eds.), *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts. Special Issue Audiovisual translation in applied linguistics: Educational perspectives*, Vol. 4, pp. 1–8. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/ttmc.00001.edi>
- LERTOLA, J. (2019). *Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of English and other foreign languages*. Viollans: Research Publishing. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252>
- PAVESI, M. (2015). From the screen to the viewer-learner. Audiovisual input as a context for second language acquisition. En S. Campagna, E.

- Ochse, V. Pulchini, & M. Solly (Eds.), *Languaging In and Across Communities: New Voices, New Identities. Studies in Honour of Giuseppina Cortese* (pp. 83–104). Bern: Peter Lang.
- ROST, M. (2011). *Teaching and Reasearching Listening*. London: Routledge.
- SERAFINI, F. (2012). Reading Multimodal Texts in the 21st Century Frank Serafini. *Research in the Schools*, 19(1), 26–32. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/17506200710779521>
- SHERMAN, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1093/elt/cci014>
- SOKOLI, S. (2015). Foreign language learning through interactive revoicing and captioning of clips. En Y. Gambier, A. Caimi, & C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and Language Learning* (pp. 127–148). Bern: Peter Lang.
- TALAVÁN, N. (2010a). Claves para comprender la destreza de la comprensión oral en lengua extranjera. *EPOS*, 28, 198–216.
- TALAVÁN, N. (2010b). Subtitling as a Task and Subtitles as Support: Pedagogical Applications. In J. Díaz Cintas, A. Matamala, & J. Neves (Eds.), *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 285–299). Amsterdam: Rodopi.
- TALAVÁN, N. (2011). A Quasi-Experimental Research Project on Subtitling and Foreign Language Acquisition. En Laura Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio, & M. Á. Ní Mhainín (Eds.), *Subtitles and Subtitling. Theory and Practice* (pp. 197–218). Oxford: Peter Lang.
- TALAVÁN, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- TALAVÁN, N., & RODRÍGUEZ-ARANCÓN, P. (2014). The use of interlingual subtitling to improve listening comprehension skills in advanced EFL students. In B. Garzelli & M. Baldo (Eds.), *Subtitling and Intercultural Communication. European Languages and beyond* (pp. 273–288). Pisa: InterLinguística ETS.
- TALAVÁN, N, IBÁÑEZ, A., & BÁRCENA, E. (2017). Exploring collaborative reverse subtitling for the enhancement of written production activities in English as a second language. *ReCALL*, 29(1), 39–58. <https://doi.org/10.1017/S0958344016000197>
- TALAVÁN, N. (2019a). Creative audiovisual translation applied to foreign language education: a preliminary approach. *Journal of Audiovisual Translation*, 2(1), en prensa
- TALAVÁN, N. (2019b). Using subtitles for the deaf and hard of hearing as an innovative pedagogical tool in the language class. *International Journal of English Studies*, 18(2), 161–186.
- TALAVÁN, N., & ÁVILA-CABRERA, J. J. (2015). Audiovisual reception and mall: Adapting technology to real needs. *Porta Linguarum*, (24), 33–46.
- TALAVÁN, N., & COSTAL, T. (2017). iDub - The potential of intralingual dubbing in foreign language learning: How to assess the task. *Language Value*, 9(1), 62–88.
- TALAVÁN, N., LERTOLA, J., & COSTAL, T. (2016). iCap: Intralingual Captioning for Writing and Vocabulary Enhancement. *Alicante Journal of English*

Studies, 29, 229–247.

TALAVÁN, N., & RODRÍGUEZ-ARANCÓN, P. (2018). Voice-over to improve oral production skills. En J. D. Sanderson & C. Botella Tejera (Eds.), *Focusing on Audiovisual Translation Research* (pp. 211–236). Valencia: UPV, Publicacions Universitat de Valencia.

VANDERPLANK, R. (1988). The value of teletext sub-titles in language learning. *ELT Journal*, 42(4), 272–281. <https://doi.org/10.1093/elt/42.4.272>

VANDERPLANK, R. (2016). *Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching*, London: Palgrave Macmillan.