

## La subtitulación como herramienta en la enseñanza de IPE

*Subtitling as a Tool in ESP Teaching*

**RESUMEN:** La enseñanza de la tecnología aplicada en la actualidad muestra su potencial educativo en el aula de traducción (Torres del Rey, 2005). Sin embargo, no sólo ha abierto su espacio en la enseñanza de la traducción, también permea en el aula de Lengua Extranjera, donde el método de enseñanza gramática-traducción (MGT) convive con otros enfoques y muestra su utilidad. La necesidad latente de aprender inglés, ha dado lugar a la implementación de diversos métodos de enseñanza en L2, y uno de los primeros fue el de gramática-traducción de acuerdo a Malmkjær (2010). La presente investigación-acción tiene como objetivo ofrecer una propuesta donde el material audiovisual brinda una herramienta en el aprendizaje de L2.

El presente estudio busca hacer visibles los beneficios de la subtitulación inglés-español en la adquisición de nuevo léxico por parte de los alumnos del programa de inglés en la Facultad de Ciencias del Mar (Facimar, de la Universidad Autónoma de Sinaloa). Además, se explora el MGT en la práctica de tiempos gramaticales y la comprensión oral. Los resultados del experimento muestran que: primero, los alumnos de licenciatura favorecen el uso de materiales audiovisuales subtitulados. Segundo: el uso de productos audiovisuales con subtítulos incidió en la adquisición de nuevo vocabulario, mejoró la comprensión oral e incluso favoreció la práctica de tiempos gramaticales. Por último, los medios audiovisuales con subtítulos ofrecen al alumno, con nivel básico en L2, un mayor sentido de confianza, lo que le permite establecer mejores conexiones entre L1 y L2 durante el proceso de aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Lengua extranjera, traducción audiovisual, subtitulación, método gramática-traducción.

**ABSTRACT:** Teaching of applied technology currently shows its educational potential in the translation classroom (Torres del Rey, 2005). However, it has not only opened its space in the teaching of translation, but also permeates the Foreign Language classroom, where the grammar-translation teaching method (GTM) coexists with other approaches and shows its usefulness. The latent need to learn English, has led to the implementation of various teaching methods in L2, and one of the first was GTM according to Malmkjær (2010). The present action research aims to offer a proposal where audiovisual material provides a tool in L2 learning.

José Cortez Godínez

Universidad de Baja California, México

Orcid: 0000-0002-6112-6112

jose\_cortez@uabc.edu.mx

Jorge Manuel Elenes Lizárraga

Universidad Autónoma de Sinaloa, México

jorge.elenes@uabc.edu.mx

Recibido: 11/11/2021

Aceptado: 18/03/2022

VERBUM ET LINGUA

NUM. 20

JULIO / DICIEMBRE 2022

ISSN 2007-7319

The present study seeks to make visible the benefits of English-Spanish subtitling in the acquisition of new lexicon by students in the English program at the Facultad de Ciencias del Mar (Facimar, of the Universidad Autónoma de Sinaloa). In addition, GTM is explored in the practice of grammatical tenses and oral comprehension. The results of the experiment show that: first, undergraduate students favor the use of subtitled audiovisual materials. Second, the use of audiovisual products with subtitles had an impact on the acquisition of new vocabulary, improved oral comprehension, and even favored the practice of grammatical tenses. Finally, audio-visual media with subtitles offer the learner, with a basic level in L2, a greater sense of confidence, which allows him/her to establish better connections between L1 and L2 during the learning process.

**KEYWORDS:** Foreign language, Audiovisual Translation, subtitling, grammar-translation method.

## 1. Introducción

Hoy más que nunca, debido a los avances tecnológicos, vivimos en la sociedad más globalizada e informatizada que ha existido en toda la historia de la humanidad. A consecuencia de ello, existe una necesidad inminente de dominar o aprender un segundo idioma; particularmente el idioma inglés, por ser la lengua franca (Díaz-Castelazo, 2018). Esa necesidad latente de aprender una LE ha dado lugar a la implementación de diversos métodos de enseñanza en L2, y uno de los primeros métodos puestos en práctica fue el gramática-traducción, el cual defiende Bonilla (2013) al ejemplificar el uso de la serie *Interchange* de Jack C. Richards (2004) donde si sólo se evaluara por los ejercicios que se ofrecen, se podría pensar que el objetivo actual de la enseñanza de lenguas extranjeras es simplemente “rellenar los espacios”, “unir las frases” y “repetir en voz alta” conversaciones prefabricadas. Estas suposiciones a priori están muy lejos de la verdad, porque derivan reglas de una hermenéutica descontextualizada e intentan malinterpretar los escasos libros de texto que conservamos de entonces. Aunque duramente cuestionado, este método marcó el comienzo de un largo recorrido que sigue vigente, y en su evolución e implementación, ahora convergen en la

práctica de la traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras.

La presente investigación tiene como objetivo ofrecer una propuesta de material audiovisual que favorezca la enseñanza del idioma inglés con propósitos específicos, apoyados por la tecnología aplicada a la Traducción en los alumnos del programa de inglés en la Facultad de Ciencias del Mar (Facimar, de la Universidad Autónoma de Sinaloa). Para ello, se consultaron diversos autores sobre lo que es traducción, la traducción en el aula de Lengua Extranjera (LE), la traducción audiovisual y los protocolos de subtitulación, entre otros temas.

La teoría de la Doble Codificación respalda la eficacia de los materiales audiovisuales como una herramienta didáctica necesaria para la adquisición de una segunda lengua. Dicha teoría estipula que “Combining pictures, mental imagery, and verbal elaboration is even more effective in promoting understanding and learning from text by students ranging from grade school to university level” (Clark y Paivio, 1991, p. 11). Por dichos motivos, en la Facultad de Ciencias del Mar, los materiales audiovisuales deben jugar un rol importante en la formación académica del idioma inglés.

Cabe mencionar que el programa de inglés de esta facultad sigue un enfoque

textualmente acotado, es decir, el aprendizaje está basado fundamentalmente en el uso de textos. En consecuencia, los materiales audiovisuales fueron introducidos e implementados para diversificar y complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Específicamente, se eligieron videoclips educativos siguiendo una recomendación de Tomalin (1986), quien aconseja utilizar fragmentos breves (inferiores a cinco minutos para una sesión de una hora) porque el video es un medio denso. El video que se eligió para subtítular tiene una duración de 4 minutos y 8 segundos tomando en cuenta lo externado por el mencionado autor. Además, se considera necesario realizar una propuesta de subtitulación en virtud de que esta es una herramienta idónea para la adquisición y mejora de vocabulario (Baltova, 1999, p.33).<sup>1</sup> Durante las clases de inglés como lengua extranjera, es común observar a los estudiantes mostrar desinterés por aquellos videos que no cuentan con subtítulos, incluso cuando los videos son muy explícitos y visuales. Es razonable esta falta de interés tomando en cuenta que la mayoría del alumnado de la Facultad de Ciencias del Mar (Facimar) posee nivel básico de inglés y realmente es todo un reto para ellos identificar lo que se dice en un video y aún más, comprender la información de dicho video que abarca temas tan técnicos en una segunda lengua. Se considera importante incluir la subtitulación con la finalidad de agregar un factor motivador, de entusiasmo y crear el interés entre el alumnado mediante un aprendizaje placentero y me-

morable (Díaz-Cintas, 2012). Además, el diseño de esta investigación plantea una serie de actividades acorde al video que motive al alumno a ir un paso más allá de lo que ya sabe, cómo lo estipula la *input hypothesis* planteada por Krashen (1986).

Cabe recalcar, que este trabajo podrá impactar a más de 150 alumnos semestralmente que cursan la materia de inglés en la Facultad de Ciencias del Mar. Aunado a la adquisición de nuevo léxico, práctica de temáticas gramaticales y desarrollo de la comprensión oral mediante videos subtítulados, lo que cambiará la perspectiva que los alumnos tiene sobre el aprendizaje de inglés. Es importante agregar que los alumnos reciben material en inglés en otras materias y que todos estos elementos y posibles beneficios de material audiovisual subtítulado les brindará más herramientas para enfrentar todos estos retos. Incluso, un buen dominio en el idioma inglés les ayudaría para ingresar al programa de posgrado, ofrecido en la misma facultad.

En el marco de estas limitantes del objeto de estudio en LE, surge la pregunta central que fundamenta esta investigación. ¿Cómo potencializar el material audiovisual para concretar y facilitar el proceso de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos (IPE)?

## 2. Marco Teórico

Hoy en día, vivimos en una era digital donde la tecnología ha revolucionado y desarrollado nuevas formas de aprendizaje y enseñanza. Como resultado, el uso frecuente de diversos recursos tecnológicos se ha vuelto una herramienta necesaria e indispensable que todo docente implementa en sus clases del día a día (Cortez y

---

<sup>1</sup> La traducción es nuestra.

Caicedo, 2021). Incluso, en esta mediática y anormal situación de pandemia, el cuerpo docente se ve obligado a actualizarse y utilizar la tecnología como motor principal para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En muchas ramas de la enseñanza, en especial en la del idioma inglés, el material audiovisual se ha vuelto una herramienta didáctica vital. Ramírez (2009) y Zojer (2009) favorecen el método gramática-traducción; en efecto, el primero asegura que los materiales audiovisuales facilitan la enseñanza de vocabulario, estructura y gramática en la clase de inglés, mayormente porque los alumnos codifican la información a través de sus sentidos. Por su parte, el traductólogo Malmkjær (2010) recuerda que los argumentos más mencionados para no aplicarlo en la enseñanza de idiomas en la Unión Europea están que es un método no natural; propicia que los alumnos mantengan su lengua materna; produce interferencia e interrumpe el aprendizaje de otra lengua, entre otros. Sin embargo, al ser la traducción una quinta habilidad de comunicación de acuerdo con Naimushin (2002), más sentidos estarán activos en el proceso de cognición, por tanto, el aprendizaje será más significativo.

El mismo Parlamento Británico en su reporte sobre *La enseñanza de inglés en las*

*escuelas (Inglaterra)*, establece como parte de la competencia lingüística: "...read and show comprehension of original and adapted materials from a range of different sources, understanding the purpose, important ideas and details, and provide an accurate English translation of short, suitable material" (House of Commons Library, 2020).

En el área del inglés técnico, enfocado en ciencias del mar, abundan textos densos o artículos científicos que en ocasiones son vistos por parte del alumnado como algo de poco interés. El programa de inglés en la Facultad de Ciencias del Mar apuesta por un balance entre textos escritos y material audiovisual (videos cortos). Según lo explica Gordin (2015), el inglés se ha convertido en la lengua universal de la ciencia desde los años 70, pues más del 90% de las publicaciones de elite de ciencias naturales son en ese idioma.

Es importante destacar que gran parte del material audiovisual, en especial cortometrajes educativos relacionados con ciencias marinas, únicamente se encuentran disponibles en inglés. Además, hay una enorme cantidad de videos educativos en inglés que no ofrecen la opción de añadir subtítulos.

Ante lo anterior, era patente la falta de comprensión por parte del alumnado y en muchas ocasiones al momento de revisar las actividades acordes con el video reinaba un silencio total e incómodo. Este problema es explicable, pues el bajaje del alumnado en LE de Facimar no es homogéneo como ellos mismos lo externan en sus respuestas a los reactivos del estudio. Es muy notorio que exista una discrepancia en el programa de inglés de esta institución, al exponer constantemente al alumnado a contenido tan técnico de su carrera en una LE, siendo que aún no tienen un dominio básico de esta lengua.

### 2.1. Método Gramática-traducción

La traducción es una disciplina científica relativamente nueva, que se convirtió en una disciplina académica a finales de los

años setenta. No obstante, es una práctica que ha existido desde las antiguas civilizaciones. Newmark (1990) afirma que las primeras evidencias de traducción datan del año 3,000 A.C., durante el antiguo reino egipcio. Bassnett (2005) la define como el traslado de un texto de lengua de partida (SL) a la lengua de llegada (TL). A grandes rasgos, la traducción es un proceso de transferencia en el cual hay una comprensión del sentido del texto origen para posteriormente realizar una reexpresión adecuada en el texto meta siendo fiel al significado y a la estructura del texto origen.

Por su parte, Hurtado (2001) define la traducción como una habilidad, más que ser un saber es un saber hacer, que consiste en saber recorrer el proceso traductor, resolver los problemas que se presentan en cada caso y, como todo conocimiento procedimental, se adquiere fundamentalmente con la práctica.

En cuanto al aula de lenguas extranjeras, como toda disciplina emergente, la traducción ha sido incorporada en el ámbito educativo, para ser más específicos, en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En sus inicios, la traducción tomó fuerza en el entorno pedagógico a través de la implementación del método gramática-traducción (MGT).

El MGT comenzó a utilizarse a finales del siglo XIX y continuó hasta mediados del siglo XX. Era un método tradicionalista que hacía hincapié en aprender reglas gramaticales para posteriormente ponerlas en práctica mediante la traducción de oraciones entre L1 y L2. Cook (citado en Soler, 2017) plantea el imaginario que se tenía de la traducción en las aulas de idiomas durante el siglo XX, “se suponía que era

mala, y si se mencionaba en general, era considerada ridícula” (Soler, 2017, p. 165).

Incluso esta falsa percepción de la traducción en la enseñanza de un segundo idioma ha “desterrado el uso de la lengua materna en el aula”, tal y como asegura Zabalbeascoa (citado en Soler, 2017, p.166); cuando en vez de desterrarla, se debería usar para comparar o contrastar y hacer conexiones entre la L1 y la L2. Zabalbeascoa (2017) destaca que el detonante a este destierro del uso de la lengua materna en el aula se debe primordialmente al énfasis que se le ha otorgado al enfoque comunicativo centrado en el uso exclusivo de la LE. Mientras que el uso de la traducción en el aula ha sido visto como un instrumento marginal mayormente por utilizar enfoques enteramente “lingüísticos a través de ejercicios encaminados a evaluar los conocimientos léxicos y gramaticales de los estudiantes con respecto al texto original” (Díaz-Cintas, 2012, p. 96).

Entre las décadas de los cincuenta y los setenta, de acuerdo con Talaván (2013), Noam Chomsky planteó el enfoque cognitivo en el cual señalaba que todas las lenguas tenían elementos comunes. Por lo cual, la comparación podría tener beneficios en el aprendizaje de una lengua. Aunque esta idea no acabó de concretarse, diferentes corrientes de autores apuntan que la traducción tanto activa como pasiva puede considerarse un método de enseñanza que facilita el aprendizaje de una lengua extranjera.

El tercer componente de la ecuación en esta investigación es la tecnología aplicada a la traducción: desde mediados de los años cincuenta del siglo XX (Oliver, Moré y Climent, 2007), los avances tecnológicos se fueron dando con la investigación en tra-

ducción automatizada, pues la traducción pasó de ser una práctica tradicional hecha en papel, a una práctica moderna realizada en computadora. Uno de los pioneros en el área, Hutchins (1995), define la traducción automática como una mezcla entre las ciencias informáticas y del lenguaje para desarrollar sistemas con una finalidad práctica. De igual manera, Hutchins establece que la traducción automática es únicamente una herramienta más efectiva y útil en ciertos tipos de textos como documentos científicos y en otros requiere más intervención humana.

A partir de 1980, surgen las memorias de traducción como parte del desarrollo tecnológico, y su utilidad en la traducción *per se*. Oliver, More y Climent (2007) caracterizan la traducción asistida por ordenador (TAO) como el conjunto de programas informáticos que ayudan al profesional a traducir textos de forma rápida, ágil y con un alto nivel de calidad. Tal y como los autores lo establecen, es importante distinguir la diferencia entre traducción automática y traducción asistida por ordenador. Los sistemas de traducción automática traducen, mientras que las herramientas TAO no lo hacen: quien traduce es el humano. En este marco, la Traducción Audiovisual inicia con el cine mudo en 1927 (Orrego, 2013).

### 2.2. Traducción Audiovisual

Como objeto de estudio, Díaz-Cintas (2003) especifica los lineamientos o normas de una subtitulación exitosa, donde compacta y resume otros modelos planteados por diversos autores. Asimismo, Díaz-Cintas (2012) señala que es un referente al momento de especificar los tipos de subtítulos y su utilidad en la clase de LE.

La traducción audiovisual (TAV) es una modalidad de traducción que tiene su auge desde mediados del siglo pasado y se distingue por la transferencia de productos multimodales y multimedia de una lengua y cultura a otras (Orrego, 2013). La denominación de traducción audiovisual se introdujo debido a la incorporación de la traducción para televisión y video (Mayoral, 2001). El mismo autor (1998) menciona las diferentes modalidades dentro de la traducción audiovisual, las cuales son: doblaje, subtítulo, *voice-over*, traducción simultánea, narración y *half-dubbing*, adecuados a los diferentes géneros audiovisuales.

Por su parte, Chaume (2004) desarrolla a detalle el concepto de la TAV al definirla como una variedad específica de la traducción que se singulariza por la “particularidad de los textos objeto de la transferencia intralingüística” (p.30). Es decir, estos textos, proporcionan información (traducible) codificada mediante dos canales de comunicación distintos y simultáneos: el canal auditivo y el código visual.

El mismo Chaume (2004) explica que las modalidades de traducción son “los métodos técnicos que se utilizan para realizar el trasvase lingüístico de un texto audiovisual de una lengua a otra” (p.31).

### 2.3. Material Audiovisual en la clase de LE

Gracias a los avances tecnológicos, vivimos en una era donde se consumen grandes cantidades de material audiovisual (Díaz-Cintas, 2012). Es muy común observar desde pequeños viendo fijamente videos en teléfonos inteligentes, al igual que personas de la tercera edad pasando tardes enteras frente de un televisor viendo series. Es indudable que los materiales audiovi-

suales son una fuente de entretenimiento muy marcada dentro de nuestra sociedad. Debido a sus formatos tan atractivos y entretenidos, el contenido audiovisual se puede explotar de distintas maneras para facilitar el proceso de aprendizaje de una LE. Es hasta principios de este presente siglo XXI cuando la traducción audiovisual ha tomado fuerza como una herramienta didáctica elemental e idónea para la adquisición de una segunda lengua (Talaván, 2013).

Díaz-Cintas (2012) resalta la importancia que tienen los videos para los estudiantes de una LE ya que no sólo “les permiten ver y apreciar la manera en la que los nativos de otra lengua interaccionan entre sí, sino también porque les ofrecen pistas comunicativas tanto lingüísticas (acentos regionales, entonación) como paralingüísticas (gestos, movimientos corporales)” (p. 97). En otras palabras, este material les brinda a los estudiantes ejemplos reales y auténticos del uso de la LE. Sin embargo, en muchas ocasiones, se priva al alumno de ser expuesto a este tipo de material auténtico por la decisión del docente de optar por recursos más tradicionalistas.

El apostar por un método más tradicionalista a través de libros o textos planeados (diseñados con fines didácticos) y no complementarlo con materiales auténticos o visuales puede desmotivar sustancialmente al alumno y crear cierta frustración al momento de enfrentarse a discursos reales y espontáneos (Talaván, 2010). En este sentido, Díaz-Cintas (2012) hace hincapié en los profesores que prefieren un enfoque comunicativo en donde se valore la comprensión oral y actividades que simulen conversaciones reales, quienes tendrán que recurrir al

uso de materiales de video en el programa curricular.

Es indiscutible la efectividad y los beneficios que poseen los materiales audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. No obstante, se debe de ser muy cauteloso al momento de seleccionar el material audiovisual y que realmente cree las condiciones necesarias para que el aprendizaje se pueda desarrollar. Según Krashen (1986), si un material didáctico no despierta el interés entre el alumnado, puede activar lo que el autor denomina como ‘filtro afectivo’. Según el autor, si el filtro afectivo se activa, influye de una manera negativa en el aprendizaje. Entre los factores que activan este filtro se encuentran la ansiedad, la baja autoestima y la falta de motivación, los cuales causan que el alumno no realice las conexiones pertinentes y tenga un bloqueo al momento de recibir el input. Debido a esto, la elección adecuada de un material audiovisual es tan importante e incluso más importante que el propio contenido del material audiovisual. Al momento de elegir el material más apropiado, Talaván (2010) sugiere considerar factores tales como la velocidad, acentos y entonación de los personajes, la complejidad del contenido, los conocimientos necesarios para comprenderlo, la cantidad de apoyo proporcionado, etc.

### *2.3. Definición y tipos de subtitulación*

Díaz-Cintas (2012) cataloga la subtitulación como una práctica lingüística que consiste en plasmar por escrito, normalmente en la parte inferior de la pantalla, la traducción a una lengua meta de los intercambios de diálogos originales pronunciados por diferentes hablantes, así como el resto de la

información verbal que aparece escrita en la pantalla o que se transmite de forma auditiva en la banda sonora. Es evidente, los subtítulos representan y ofrecen una excelente herramienta y opción para facilitar el proceso de aprendizaje-enseñanza de una LE y de cierta manera hacen el proceso más placentero. Por otra parte, existe una gran variedad de tipos de subtítulos y, dada su diversidad, es importante identificar la idoneidad de cada uno de ellos en torno al aprendizaje de lenguas extranjeras.

Los tipos de subtítulos más utilizados en la clase de lenguas extranjeras, según Díaz-Cintas (2012), son los siguientes:

- a) Subtítulos interlingüísticos tradicionales o estándar: En el ámbito pedagógico, los subtítulos estándar son aquellos en los que la LE se encuentra en la pista oral; mientras la lengua materna (L1) es la escrita.

Respecto a su utilidad, en la didáctica de LE ha sido cuestionada por ciertos docentes cuya metodología se centra en exponer al alumno enteramente a material en L2 con ausencia total de la L1. El uso de esta práctica suele ser tachada de anti-comunicativa, argumentando que cuando el estudiante recibe este tipo ayuda, su enfoque se limita a leer los subtítulos en su lengua materna y se olvidan de la pista oral en la L2.

Sin embargo, la mayoría de los autores apuesta por los beneficios que ofrecen los subtítulos tradicionales en aula, como Talaván (2009) quien externa que este tipo de subtítulos ayuda al alumno a tener una mejor comprensión de la pista oral debido a que “la presencia de la L1 permite al

alumno realizar conexiones entre los dos sistemas lingüísticos por medio de la traducción, así como con sus propios conocimientos previos” (citado en Díaz-Cintas, 2012, p.100).

Estos subtítulos suelen ser adecuados para alumnos de nivel básico en razón de que la presencia de la L1, además de aportar una mejor comprensión, brinda un sentido de seguridad y confianza (Talaván, 2013), la cual es vital para el aprendizaje de un nuevo idioma.

En la misma sintonía, Van de Poel y D’Ydewalle (citados en Miralles, 2018, p.76) afirman que “los subtítulos estándar poseen beneficios tanto en aspectos gramaticales como léxicos al ser favorables para reforzar la sintaxis y la morfología, al igual que la adquisición de nuevo léxico”.

- b) Subtítulos interlingüísticos inversos: Concierne a los subtítulos en los cuales el audio se reproduce en L1; mientras que los subtítulos aparecen en L2. Dentro de la docencia, esta práctica de subtitulación es menos utilizada mayormente por la ausencia de la lengua original, que ocasiona una exclusión en la habilidad de la comprensión auditiva. Sin embargo, otros autores consideran que esta combinación de idiomas resulta conveniente al momento de asistir al alumno para ampliar su léxico en la LE (Danan, 1992).
- c) Subtítulos intralingüísticos en L1: en esta modalidad de subtitulación no existe ningún cambio de lengua; es decir, tanto el audio como el texto se encuentran en la lengua materna de la mayoría de los espectadores. Originalmente, este tipo de subtítulos se creó para los

espectadores sordos o con alguna deficiencia auditiva, por consiguiente, se puede observar estos subtítulos acompañados de elementos paratextuales tales como la descripción de ruidos, música, etc. Parks (citado en Miralles, 2018, p.76) destaca “...el potencial didáctico y educativo de estos subtítulos [...] aprovechado por individuos que poseen un bajo dominio de la lengua del país donde residen [...] intencionados para que estudiantes de otros países o emigrantes comprendan mejor las emisiones por televisión”. Cabe mencionar que este tipo de subtitulación en inglés comúnmente se conoce como *captioning*. Debido a la inclusión y a la equidad de todos los individuos sin importar cualquier discapacidad, varios países están implementado leyes para obligar a las televisoras a transmitir un cierto porcentaje de programación con subtítulos para sordos (SpS). Por mencionar un ejemplo, la cadena británica BBC en el ámbito de SpS es una de las más avanzadas afirmando que “ofrece subtítulos en el 100% de los programas de sus canales regulados” (BBC, 2021).<sup>2</sup>

- d) Subtítulos intralingüísticos en LE (o bimodales): Este tipo de subtitulación está especialmente pensado para el aprendizaje de lenguas extranjeras, dado que tanto la pista de audio como los subtítulos están en la LE. Su aplicación y utilidad didáctica han brindado favorables resultados en parámetros de comprensión oral y escrita además de

un considerable aumento en la adquisición de léxico según Caimi (Díaz-Cintas, 2012, p. 101).

Es importante destacar que los subtítulos bimodales no se recomienda utilizarlos en tempranas etapas de instrucción de LE porque requiere que los alumnos posean una buena velocidad de lectura de la LE.

- e) Subtítulos bilingües: son aquellos en los que la pista sonora está en un idioma; mientras que los subtítulos se expresan en dos lenguas distintas. Los subtítulos bilingües son comúnmente observados en festivales internacionales de cine o en países multilingües, por ejemplo, Bélgica. De todos los subtítulos mencionados previamente, este tipo de subtítulos, hasta la fecha, son los que menos han sido sujetos a investigación y, por consiguiente, se desconoce su posible valor didáctico en el aprendizaje de una lengua extranjera (Díaz-Cintas, 2012, p. 101).

#### 2.4. Beneficios del material audiovisual

Son numerosos los estudios y autores que respaldan el potencial de productos audiovisuales subtitulados en el proceso de adquisición de una LE (Zabalbeascoa, 1993). Por su parte, la Unión Europea (Talaván, 2011) en su diligente labor de promover el multilingüismo evidencia la efectividad de los subtítulos como una herramienta apta para aprender lenguas extranjeras al externar lo siguiente: “la subtitulación es un instrumento fabuloso para ayudar a las personas a aprender lenguas con facilidad y placer” (Talaván, 2011, p. 276).

---

<sup>2</sup> La traducción es nuestra.

Resulta interesante que en la previa afirmación se incluya la palabra ‘placer’ puesto que Borges Gomes (2006) afirma que además de resaltar los beneficios cognitivos y lingüísticos, los productos audiovisuales subtítulados poseen importantes ventajas en el orden afectivo entre el alumnado, incluyendo el factor motivador y el incentivo de convertir el proceso de aprendizaje de LE en algo más ameno.

Asimismo, Talaván (2009) externa que cuando se presenta un material audiovisual auténtico sin subtítular, este denota cierto nivel de ansiedad e inseguridad por parte del alumnado, pero al momento de incorporar los subtítulos a este material, señala recibir una respuesta positiva e instantánea, lo cual aporta para crear un ambiente de seguridad y confianza en los alumnos al momento de realizar la actividad.

En el mismo tenor, existen diversas teorías didácticas sociolingüísticas que fundamentan la eficacia de los subtítulos en el aprendizaje de una lengua. La teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia consiste en la hipótesis de que cuando la información se transmite por más de un canal, mejora la capacidad de atención del alumno (Mayer, 2001). Por otro lado, la teoría del Procesamiento de la Información argumenta que los primeros filtros de información que se retienen a largo plazo son sensoriales (Wang y Sheng, 2007). Y como podemos ver, los materiales audiovisuales subtítulados por su naturalidad poseen la capacidad de activar varios sentidos.

La incorporación de subtítulos en el ámbito educativo no debe reflejar ni desarrollar una actitud pasiva por parte del alumnado. Al respecto D’Ydewalle y Van Rensbergen (citados en Pardo, 2017) exte-

nan que en una actividad diseñada incorrectamente o sin instrucciones precisas, el estudiante por naturaleza tiene la tendencia a dejar de escuchar la pista oral para concentrarse enteramente a leer los subtítulos. Sin embargo, Danan (2004), a través de varios estudios cognitivos, desmiente dicha afirmación, demostrando que los subtítulos se leen de forma automática y en muchas ocasiones de una manera inconsciente sin afectar e interferir en el procesamiento de la pista de audio.

Para evitar que se etiquete la subtitulación como un proceso pasivo, es la labor del docente utilizar la subtitulación de videos para proyectar un elemento de dinamismo y aprendizaje funcional y práctico en el cual los subtítulos sean el eje central y facilitador de aprendizaje. Díaz-Cintas (2012) nos invita a que nos aventuremos y que convirtamos al subtítulaje en una herramienta de aprendizaje más activa que involucre a los estudiantes a crear sus propios productos. Ya sea subtítular videos, canciones o escenas de películas de su interés, por medio de programas gratuitos tales como *Aegisub* o *Subtitle Edit*, entre otros.

Más allá de un evidente beneficio en el aula de LE, los productos audiovisuales subtítulados pueden influir de manera importante en el nivel de dominio de lenguas extranjeras a nivel global. Por ejemplo, el Consejo General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2005) llevó a cabo una encuesta con el propósito de analizar el grado de conocimiento o dominio de LE entre la población europea. Al recabar las respuestas, encontraron un patrón muy revelador. De acuerdo con Talaván (2011), existe un beneficio claro en el uso de subtitulación para la enseñanza

de una LE, pues como ejemplo plantea los niveles de competencia en L2 en Europa adaptada de la Comisión Europea (2005), donde los países subtítuladores como Dinamarca (88%), Países Bajos (91%) y Suecia (88%) tienen habitantes que son capaces de participar en una conversación en otra lengua distinta a su lengua materna. Mientras que los países que prefieren el doblaje, como España (36%), Francia (45%) e Italia (36%), tienen menor porcentaje en el mismo rubro. Este es un caso fehaciente del uso positivo de la subtitulación en LE, por lo que claramente, podemos establecer que los países que emplean la subtitulación en sus medios audiovisuales desarrollan competencias comunicativas en L2 hasta tres veces más que los países que optan por el doblaje en sus productos audiovisuales.

#### *2.4. Consideraciones para la subtitulación*

Si se respetan los lineamientos de subtitulación, los subtítulos tienen el poder de enriquecer la experiencia de alguien que tiene dificultades con entender la pista sonora de un material audiovisual. No existe una uniformidad en cuanto a los protocolos que se deben considerar al momento de subtítular, ya que cada subtítulador, empresa o país cuenta con sus propios métodos y reglas para subtítular (Díaz-Cintas, 2003). El autor establece que esa falta de concordancia y homogeneidad en la subtitulación ha creado diversas variaciones desde el estilo (número y color de letra) hasta los tiempos que maneja cada segmento de subtitulación.

En este trabajo presentaremos el modelo de subtitulación propuesto por Díaz-Cintas (2003). El autor propone una serie de consideraciones para que la subtitulación sea exitosa, y plantea cuatro

consideraciones: espaciales, temporales, ortotipográficas y lingüísticas. En cuanto a los lineamientos espaciales, primeramente, el autor recalca que cada línea (de subtitulación) consta de entre 28 y 40 caracteres; aunque, películas proyectadas en el cine o en DVD tienden a tener líneas más largas. Además, un subtítulo no debe extenderse a más de dos líneas. Por lo general, los subtítulos suelen ser colocados en la parte inferior de la pantalla ya sea centrados o alineados a la izquierda.

Respecto a las consideraciones temporales, para comenzar, los subtítulos deben estar sincronizados a la hora de entrar y salir de pantalla con la pista oral que les corresponde. Asimismo, los subtítulos de una línea permanecen en pantalla tres segundos y los de dos, seis segundos. Por último, la duración mínima de un subtítulo es de un segundo; mientras la duración máxima es de seis segundos.

Lo que concierne a las consideraciones ortotipográficas; es importante establecer que los subtítulos deben respetar los signos de puntuación inherentes en la lengua meta. De igual forma, un subtítulo debe terminar en punto para mostrar que ha finalizado. Adicionalmente, los subtítulos hacen uso de los puntos suspensivos para marcar las pausas, las omisiones o las interrupciones en el discurso.

En suma, las consideraciones lingüísticas detallan aspectos como: los subtítulos han de seleccionar lo más importante del contenido para resumirlo en las líneas. Abordando el tema de resumir, el autor agrega que es posible hacer uso de abreviaturas y símbolos conocidos por los espectadores.

Por su parte, Munday (2009) añade que las letras de los subtítulos normalmente

son blancas, espaciadas proporcionalmente con una caja opacada, para que se distingan los subtítulos en todo momento sin importar el fondo del video.

Según Antonini (2005), las palabras contenidas en los diálogos originales suelen reducirse entre un 40 y un 75 por ciento para que el espectador pueda leer los subtítulos al mismo tiempo que ve la película. Debido a esto, el mencionado autor identifica tres operaciones principales que el traductor debe realizar para obtener subtítulos de calidad: la eliminación, la traducción y la simplificación (p. 213).<sup>3</sup>

### 3. Metodología

En este apartado se describe a detalle el procedimiento que se llevó a cabo para la realización del presente proyecto. En primera instancia, se seleccionó el video de estudio. Previo a escoger el video, se revisó el programa de estudios de la materia inglés en la Facultad de Ciencias del Mar. En dicho programa de estudio, se observó que el bloque de la unidad del pasado simple es la más extensa (cuatro semanas) y posee el mayor peso en la calificación total (20%). Por tanto, se decidió la elección del video titulado: “*Underwater Discovery and Adventure: The Story of Jacques Cousteau*”. Las biografías son una manera muy habitual de abordar el tema del pasado simple. Jacques Cousteau es una de las figuras más icónicas y representativas de las ciencias marinas de la era moderna (Green, 2022). El video se puede encontrar en YouTube de manera gratuita y tiene una duración de 4 minutos 9 segundos. El material fue elaborado por

*SciShow*, que es un canal que se especializa en hacer contenido educativo y que cuenta con 6,64 millones de suscriptores.

En segunda instancia, se descargó el video de YouTube en resolución 720p utilizando el convertidor *Y2Mate*. Posteriormente, se abrió un documento Word. Mientras se reproducía el video, se realizó una transcripción completa del diálogo original del video en el idioma inglés. La transcripción se segmentó en 34 oraciones completas variando en longitud, de cortas a largas. Después de la transcripción de la pista original, se tradujeron los segmentos al español utilizando el traductor automático DeepL.<sup>4</sup> Las dudas terminológicas como el término *Aqua Lung*, se resolvieron con el diccionario en línea multilingüe gratuito Linguee. La terminología que se aborda en el video, en general, es una jerga común con pocos tecnicismos, salvo la explicación del funcionamiento del *aqua lung* y *oceanautas*.

La transcripción traducida al español contaba con 843 palabras. El texto se redujo alrededor de un 20%, que dio como resultado un texto de 658 palabras. Los lexemas muertos, como conectores, fueron eliminados. Se sustituyeron nombres propios por pronombres (Jacques – él) y se simplificaron las estructuras verbales.

Como siguiente paso, se realizó una subtitulación del inglés al español del video mencionado previamente. Para llevar a cabo dicha subtitulación, se utilizó el pro-

---

<sup>3</sup> La traducción es nuestra.

---

<sup>4</sup> El programa es un servicio de traducción automática en línea de DeepL GmbH, lanzado el 28 de agosto de 2017 por el equipo creador de Linguee. El servicio permite la traducción de 9 idiomas en 72 combinaciones lingüísticas.

grama: *Aegisub*. En conjunto con el video, la transcripción traducida y editada incorporó 58 segmentos de subtitulación en el programa *Aegisub*.<sup>5</sup> Cada segmento subtulado mostró la fuente Arial tamaño 27, color blanco, caja opaca, centrados y localizados en la parte inferior.

Posterior a la subtitulación, se diseñó el material didáctico que acompaña al video, que se incluyó en dos hojas tamaño carta con cuatro ejercicios. Al principio, incluye una foto animada y una frase célebre del personaje (Cousteau) para introducir la actividad. En el primer ejercicio, los alumnos marcaron el espacio de todos los logros que se mencionaron sobre Cousteau en el video. Este ejercicio se diseñó para medir la comprensión del contenido del video (comprensión oral o lectora). El segundo ejercicio fue de vocabulario. Los alumnos seleccionaron la palabra más apropiada con base en la imagen proporcionada. Se optó por relacionar imágenes con palabras en vez de palabras con definiciones, porque imágenes similares del vocabulario fueron proyectadas en el video. Los ejercicios tres y cuatro buscaron poner en práctica el punto gramatical del pasado simple. En el ejercicio tres, el alumno respondió a las preguntas con base en el video en formato de respuestas completas. Las preguntas se diseñaron con la intención de mostrar variedad en el uso del pasado simple (verbos regulares, irregulares, respuestas cortas). En el ejercicio cuatro, los alumnos tradujeron al español un fragmento extraído del video

(en inglés). La intención de esta actividad era utilizar el método Gramática-Traducción para establecer conexiones entre L1 y L2. Cabe destacar, que esta serie de actividades se elaboraron en formularios de Google apoyados de la escala Likert, donde los alumnos vaciaron sus respuestas debido a que las clases fueron a distancia por las condiciones de la pandemia de Covid-19. Mediante el cuestionario se buscó conocer la percepción de los alumnos al realizar la actividad y la importancia que le dan al material audiovisual subtulado.

Para esta investigación, se analizaron dos grupos de alumnos mexicanos cursando el segundo semestre de la clase de inglés 2020-2021 en la Facultad de Ciencias del Mar. Ambos del turno matutino, con similar cantidad de alumnos y mismo nivel de inglés en promedio.

El grupo A lo formaron 27 estudiantes, once de sexo femenino y 16 de sexo masculino. La edad promedio fue de 18 años y al menos un 80% ciudadanos y porteños. El 100 % de la clase ha recibido formación en el idioma inglés en secundaria y preparatoria. El grupo A vio el video con subtítulos en español. El grupo B lo formaron 17 estudiantes, del cual ocho eran mujeres y nueve hombres. La edad promedio de la clase era de 19 años, donde un 50% provino de rancherías. El 100% de los alumnos han recibido clases de inglés en secundaria y preparatoria. El grupo B, vio el video en inglés sin subtitulación.

Ambos grupos estudian inglés con fines específicos como asignatura obligatoria en la Facultad y su nivel de inglés oscila entre A1 a B1 según el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MECR).

---

<sup>5</sup> El software es un editor de subtítulos de código abierto *SubStation Alpha* (.ssa, .ass) de propósito general que ayuda en muchos aspectos a la composición tipográfica.

El esquema de trabajo que se siguió fue el siguiente:

- a) Pre-visionado. Los alumnos realizaron un ejercicio preparatorio donde se introdujo el contexto del video, al leer una frase icónica de Jacques Cousteau y comentar en el chat cosas que sabían de este mítico personaje.
- b) Visionado. Se le explicó al alumno las instrucciones de cada actividad. Los alumnos vieron y escucharon el video solo una vez (con o sin subtítulos dependiendo del grupo) y completaron las actividades. Los alumnos tuvieron 25 minutos para completar las actividades.
- c) Postvisionado. Los alumnos vaciaron sus respuestas a un formulario de Google y respondieron un cuestionario respecto al video. Los estudiantes comprobaron si sus respuestas eran correctas y una vez realizado este último paso, se brindó retroalimentación y se corrigió las actividades de manera conjunta durante la sesión.

Es importante mencionar que los grupos que participaron en la investigación vieron y escucharon el video y realizaron las actividades en la última hora de su jornada escolar. La mayoría de los alumnos tenía habilitada su cámara. A ambos grupos se les dio una hora y media de clase, de la cual los últimos 50 minutos fueron destinados a realizar la actividad del video

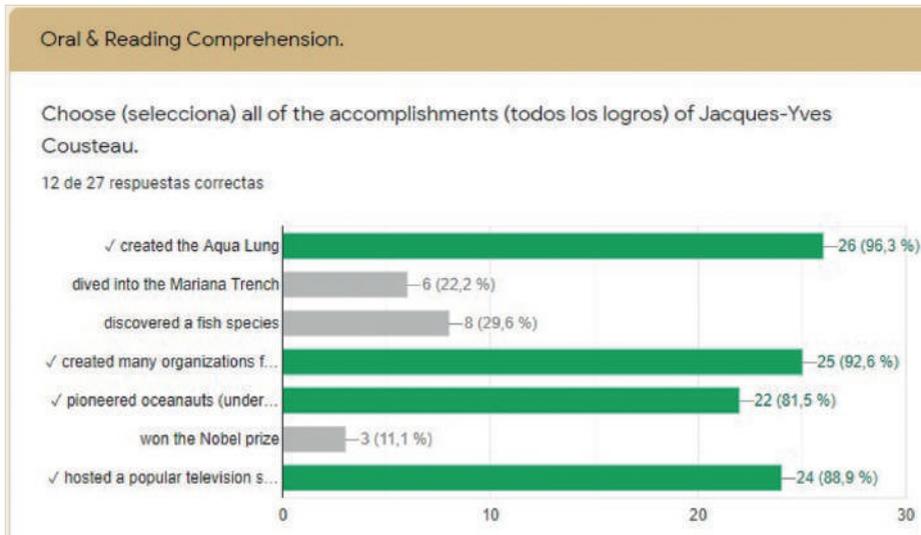
sobre la biografía de Jacques Cousteau. Los reactivos registraron: a).- Comprensión oral y lectora, b).- Conocimientos gramaticales, c).- Tiempos verbales (pasado) y d).- Habilidad para traducir (comprender el contenido y trasladarlo a la L2).

#### 4. Resultados y discusión

En este apartado analizaremos los resultados con base en las respuestas de los participantes. Cabe señalar que, por la naturaleza de esta investigación-acción, se busca ampliar los recursos para la enseñanza de inglés con propósitos específicos. La elección de este tipo de estudios es porque ofrecen resultados más prácticos y medibles. En este tenor, el objetivo es tomar en cuenta factores cualitativos e incidir en ellos, aunque se vean limitados por ser clases a distancia y resultar más complejo realizar observaciones objetivas. Sin embargo, de acuerdo con las percepciones, es factible un cambio en los discentes.

Con relación a los resultados, la gráfica de barras (Figura 1) representa las respuestas obtenidas en la primera actividad. Al contrastar las gráficas de ambos grupos, se puede observar que en el grupo A (video subtulado) el 45% de los participantes respondieron correctamente; mientras que el 35% del segundo grupo (video sin subtítulos) completó satisfactoriamente la primera actividad. Claramente, existe un 10% más en obtención de retención y comprensión oral por parte del grupo que escuchó y vio el video subtulado en español.

Figura 1  
Percepción de los videos del grupo A sobre la actividad realizada.



El grupo A presentó menos problemas a la hora de contestar el cuestionario de Lectura y Comprensión Oral. Fuente: Datos propios.

En cuanto a la segunda actividad que trata de medir la adquisición de nuevo léxico, los resultados son los siguientes. En el grupo A, se sumaron todos los porcentajes de respuestas correctas de los cinco reactivos y resultó en 88% total de respuestas correctas. Por su parte, el grupo B obtuvo el 92%. Por tanto, en la adquisición de vocabulario, el video sin subtitulación resultó ligeramente más efectivo. Un factor que pudo influir en estos resultados es el hecho de que en el video se proyectaron visuales representativas al vocabulario incluido en

la actividad. Curiosamente, siete participantes confundieron la palabra *oceanautas*, en la cual solo se proyectó el nombre de la palabra en letras y no en visuales.

Tal y como se mencionó previamente en la metodología, el tercer ejercicio tiene la intención de poner en práctica el tiempo gramatical del pasado simple, a través de respuestas completas a preguntas relacionadas con el contenido del video. La tabla 1 muestra los porcentajes acertados de cada reactivo por parte del alumnado de los respectivos grupos.

Tabla 1

Resultado de efectividad en la prueba sobre pasado simple de los grupos.

Grupo A (27 participantes)		Grupo B (17 participantes) Sin subtítulo	
Pregunta 1	81 % respuestas acertadas	Pregunta 1	58 % respuestas acertadas
Pregunta 2	60 % respuestas acertadas	Pregunta 2	35 % respuestas acertadas
Pregunta 3	67 % respuestas acertadas	Pregunta 3	47 % respuestas acertadas
Pregunta 4	74 % respuestas acertadas	Pregunta 4	53 % respuestas acertadas
Pregunta 5	37 % respuestas acertadas	Pregunta 5	6 % respuestas acertadas
Promedio de efectividad	63.8%	Promedio de efectividad	39.8%

**Tabla 1.**

Resultados de la prueba de conocimientos gramaticales apoyados por material audiovisual.

Fuente: Elaboración propia.

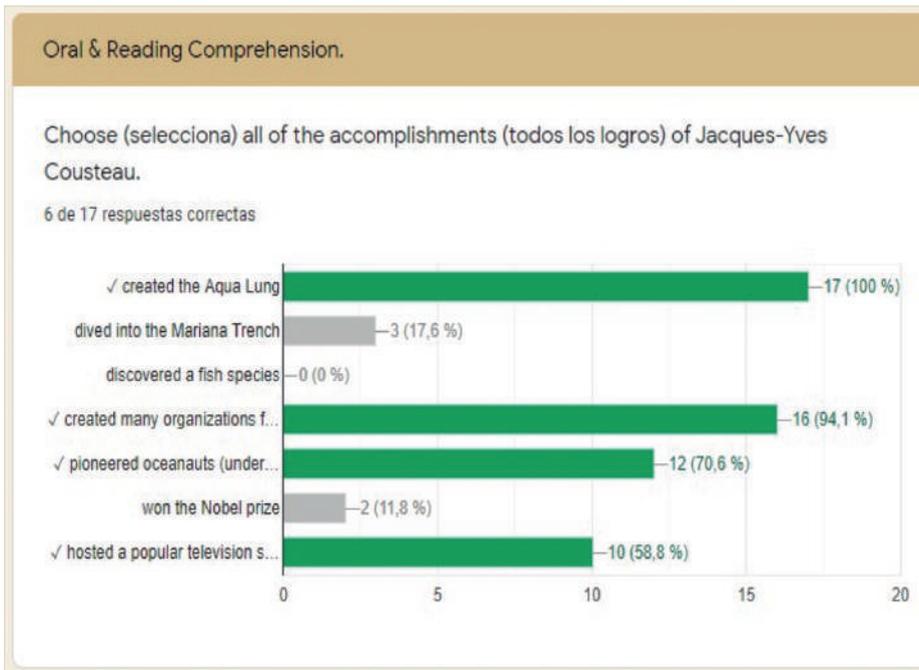
Como se puede observar en la lista, sumando el porcentaje acertado de los 5 reactivos del grupo A, se aprecia un total de 63.8% en promedio; mientras que el grupo B arrojó un total de 39.8% de efectividad.

Esto quiere decir que el grupo A fue 25% más efectivo en responder preguntas relacionadas con el contenido del video y utilizando el pasado simple en ellas. Incluso el porcentaje de personas (del grupo B) que

no contestaron algún reactivo es sustancialmente mayor que el del grupo A. Las respuestas 3 y 4 es donde existe menor diferencia de porcentaje acertado entre ambos grupos. Esto se debe a que las respuestas de la pregunta 3 y 4 son respuestas cortas y por lo tanto tienen menor dificultad. Re-

sulta interesante advertir que en las preguntas 2 y 5, donde se requerían respuestas con mayor detalle y explicación, el grupo A proporcionó respuestas más elaboradas; mientras que el grupo B se limitó a respuestas cortas y/o erróneas o simplemente no contestaron (Figura 2).

Figura 2  
Percepción de los videos del grupo B sobre la actividad realizada.



El grupo B cometió más erratas y omisiones en el cuestionario de Lectura y Comprensión Oral. Fuente: Datos propios.

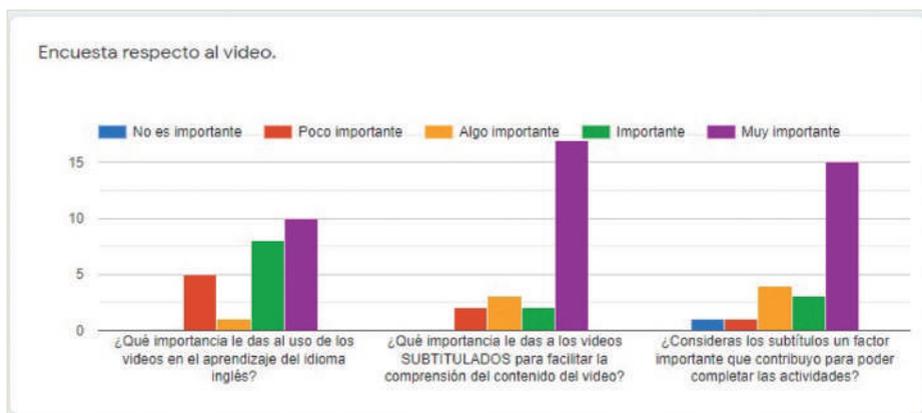
Respecto al último ejercicio, el análisis de las traducciones inglés-español hechas por ambos grupos demostró que, a pesar de la existencia o ausencia de los subtítulos en el video, el alumno estableció co-

nexiones adecuadas entre L1 y L2. Todos los participantes del grupo con subtítulos pudieron dar una buena traducción al español del fragmento (en inglés) extraído del video. Por otra parte, 15 participantes

del grupo B, lograron dar una adecuada traducción; mientras que dos participantes decidieron no completar esta actividad por razones desconocidas.

Las siguientes gráficas muestran los resultados obtenidos en la encuesta que se llevó a cabo después de haber completado las actividades.

*Figura 3*  
*Percepción de la tarea realizada por el grupo A.*

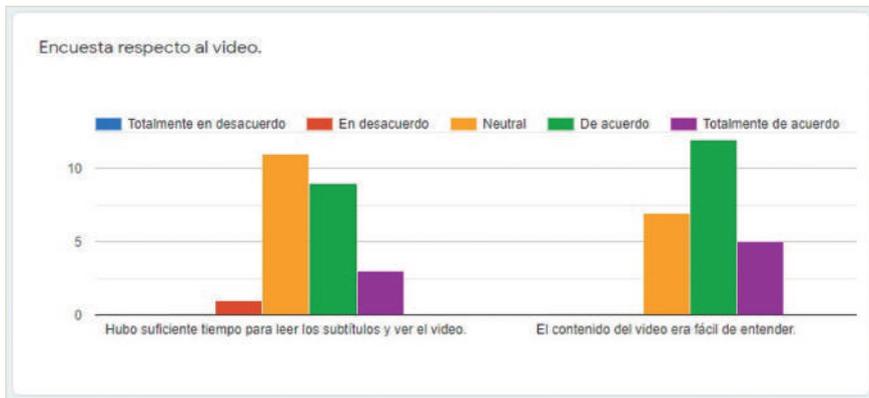


**Figura 3.** Como se puede apreciar, los estudiantes creen que sí es importante el apoyo de los subtítulos en L1 para la comprensión del inglés. Fuente: Datos propios.

La Figura 3 muestra las respuestas del cuestionario realizado al grupo A. Como se puede notar, 19 de las 24 respuestas consideran los materiales audiovisuales como una herramienta muy importante para la enseñanza del idioma inglés. Aunado a esto, el 90% de los encuestados de este grupo considera los videos subtitulados como un asistente en la comprensión del contenido abordado en los respectivos videos. De igual manera, 22 sujetos consideran la subtitulación del video un factor importante para completar las actividades.

En la figura 4, se pueden distinguir detalles en las respuestas del grupo A. 20 de los participantes de este grupo se muestran neutrales o de acuerdo con el hecho de haber contado con suficiente tiempo para leer y ver el video. Esto se puede atribuir a que el 68% de los encuestados afirma que el narrador del video hablaba rápido. Considerando que el 25% del diálogo original se eliminó, el tener habilitados los subtítulos en español agregó un valor determinante para facilitar la comprensión del contenido del video tal y como se puede ver en la gráfica.

*Figura 4*  
*Percepción de la dificultad de la tarea realizada por el grupo A*



**Figura 4.** Como se puede apreciar, los estudiantes creen que hubo tiempo para leer los subtítulos y ver el video al mismo tiempo. Su percepción de la tarea realizada fue que era fácil de entender, por tanto, fue una experiencia positiva. Fuente: Datos propios.

Las figura 5 muestra los resultados obtenidos al encuestar al grupo B. En la parte izquierda podemos observar que todos los

participantes de este grupo consideran importante el uso de videos en la enseñanza del idioma inglés.

*Figura 5*  
*Percepción de la tarea realizada por el grupo B*



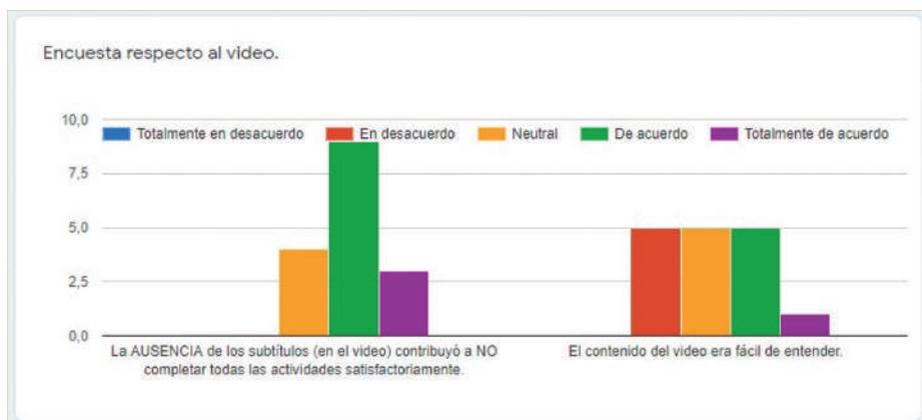
**Figura 5.** A pesar de que el grupo B no realizó la práctica con la ayuda de subtítulos, consideran que sí son importantes como apoyo en el aprendizaje de IPE. Fuente: Datos propios.

A la derecha de la figura 5, se puede observar que diez de los 16 alumnos encuestados le atribuyen a la subtitulación

un factor muy importante para facilitar la comprensión del contenido cubierto en el video.

Figura 6

Percepción de la dificultad de tarea realizada por el grupo B



**Figura 6.** El grupo B, expresó que el no haber tenido la ayuda de los subtítulos afectó su desempeño en la tarea a realizar. De igual modo, no hubo consenso es cuanto a la facilidad de la tarea; por lo tanto, al menos dos tercios de los encuestados manifiestan no haber tenido una experiencia exitosa. Fuente: Datos propios.

La figura 6 muestra, en diferente grado, que los encuestados adjudican que la ausencia de subtítulos en el video fue un factor importante que impidió completar las actividades satisfactoriamente. Incluso, la percepción del alumno hacia la dificultad de entender el contenido del video se incrementó, comparado con el grupo A, en donde la balanza está más inclinada a neutral y “fácil de entender”. Eso pudo haber influido para que el 25% del alumnado catalogara las actividades como difíciles.

Al final del cuestionario, se les hizo una pregunta abierta relacionada con qué tan satisfechos habían quedado con la activi-

dad y que proporcionaran una breve explicación del porqué.

Uno de los participantes del grup sin subtítulos externa lo siguiente: “Neutral, algunas cosas sí las entendí, porque en el video venían imágenes y breves descripciones, pero yo me he dado cuenta que mi mejor forma de aprender es con los subtítulos y que al escuchar los videos, la persona que hable, no hable tan rápido. Como no llevé inglés, hasta que entré a la Prepa y nomás por encimita, no profundizaron en esa materia” (C. Osuna, encuesta digital, 18 de mayo del 2021).

Otro comentario, de una alumna del grupo A dice lo siguiente:

“Muy satisfecha [con la actividad], pues nos permitió conocer más sobre esas personas que dedican su vida al estudio del mar, como lo fue en este caso, Jacques-Yves Cousteau.” (M. Flores, encuesta digital, 18 de mayo del 2021). Por todo lo anterior creemos que el objetivo de esta intervención fue positivo.

### 5. Conclusión

En la actualidad, la traducción audiovisual como herramienta de apoyo en el aprendizaje de lenguas extranjeras lo ha llevado a una transición, de un proceso monótono y pasivo, a una práctica más interesante y activa. Actualmente, traducir en el aula de una forma rudimentaria en papel, con lápiz y un libro es cosa del pasado; la era digital ha impulsado la práctica de la traducción al modernizarse; hoy por hoy, vemos cómo la implementación de la traducción audiovisual en distintos campos del saber va tomando fuerza, particularmente en el aula de lenguas extranjeras. Incluso, los alumnos están subtitulando en YouTube o consumiendo material audiovisual, convirtiendo este en un proceso más significativo y memorable. La traducción audiovisual bien ejecutada, en especial la subtitulación, ofrece una herramienta muy benéfica para

el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE.

Durante el proceso de esta investigación, se pudo observar que para lograr una subtitulación exitosa, se deben seleccionar y editar los diálogos originales de acuerdo con las actividades a realizar en el aula de lenguas extranjeras y, en consecuencia, obtener resultados más precisos. Los pequeños detalles hacen la diferencia en la subtitulación y una actividad bien diseñada debe encontrar un buen balance entre el número y la variedad de reactivos, tal y como se hizo en el estudio. Como conclusiones: primero, podemos establecer, que los alumnos apuestan por el uso de materiales audiovisuales subtitulados en su formación académica en el idioma inglés. Segundo, los productos audiovisuales con subtítulos interlingüísticos tradicionales representan una herramienta idónea para adquirir nuevo vocabulario, además de la mejora en comprensión oral e incluso, para practicar tiempos gramaticales. Por último, los medios audiovisuales con subtítulos interlingüísticos tradicionales le ofrecen al alumno, con nivel básico en L2, un sentido de confianza y seguridad, así como establecer mejores conexiones entre L1 y L2. Por lo tanto, son una herramienta útil para alcanzar algunos de los objetivos de aprendizaje en el aula de LE.

### Referencias

Access services at the BBC. (2021). Recuperado de <https://www.bbc.com/aboutthebbc/whatwedo/publicservices/accessservices>.

Antonini, R. (2005). The perception of subtitled humor in Italy. 18(2), 209-225. <https://doi.org/10.1515/humr.2005.18.2.209>

Baltova, I. (1999). Multisensory Language Teaching in a Multidimensional Curriculum: The Use of Authentic Bimodal Video in Core French. *Canadian Modern Language Review*, 56(1), 31-48.

Bassnett, S. (2013). *Translation Studies*. London: Routledge.

- Bonilla Carvajal, C. A. (2013). Método “traducción gramatical”, un histórico error lingüístico de perspectiva: orígenes, dinámicas e inconsistencias. *Praxis & Saber*, 4(8), 243–263. <https://doi.org/10.19053/22160159.2660>
- Chaume Valera, F. (2004). *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- Clark, J. M., y Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149–210.
- Cortez-Godínez, J., y Caicedo Ocoró, J. (2021). Actitudes hacia la tecnología aplicada entre alumnos y docentes del área de traducción. Memorias del Primer Congreso Internacional de Innovación Tecnológica y Educación (CIITE 2021). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. p. 13. Disponible en: <https://easychair.org/publications/preprint/PHqK>
- Danan, M. (1992). Reversed Subtitling and Dual Coding Theory: New Directions for Foreign Language Instruction. *Language Learning* 42(4), 497-527. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01042.x>
- Danan, M. (2004). Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. *Meta: Translator's Journal*, 49(1), 67-77. DOI : <https://doi.org/10.7202/009021ar>
- Díaz-Castelazo, C. (2018). La importancia del idioma inglés para el desarrollo y enseñanza de las ciencias. *Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa*, 1(2), 60–68. Recuperado a partir de <https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/27>
- Díaz-Cintas, J. (2003). *Teoría y práctica de la subtitulación inglés-español*. España: Editorial Ariel.
- Díaz-Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache*, 2(3). 95-114.
- Gapper, S. E. (1990). Anexo a La teoría y el arte de la traducción de Peter Newmark: Bibliografía esencial sobre la traducción. *Letras*, 1 (23-24), 59-66.
- Green, H. (21 de marzo de 2022). Underwater Discovery and Adventure: The Story of Jacques Cousteau. SciShow. Recuperado el 21/03/22 de <https://www.youtube.com/watch?v=9z08SD5iRuk>
- Gordin, M. (2015). *Scientific Babel: How Science Was Done Before and After Global English*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Hutchins, J. (1995). Machine Translation: A Brief History. From the Sumerians to the Cognitivists, 431-445. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-042580-1.50066-0>
- Krashen, S. D. (1986). The Input Hypothesis: Issues and Implications. *TESOL Quarterly*, 20(1), 116-122.
- UK Parliament (England) (2020). Language teaching in schools: Research Briefing. House Common Library. Disponible en: <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cbp-7388/>
- Malmkjær, K. (2010). Language Learning and Translation. En *Handbook of Translation Studies, Volumen I* (Eds.) Gambier, Y. y Van Doorslaer, L. John Benjamins Publishing Company.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Mayoral Ascencio, R. (1998). *Traducción audiovisual, traducción subordinada y traducción intercultural*. Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://bit.ly/3FmpLCH>

- Miralles, G. T. (2018). Aprendizaje y perfeccionamiento de lenguas: la subtítulos en el Grado en Maestro de Educación Primaria. *LFE: Revista de lenguas para fines específicos*. 24(29), 73-91.
- Munday, J. (2009). *The Routledge Companion to Translation Studies (Routledge Companions)* New York: Routledge.
- Naimushin, B. (2002). Translation in Foreign Language Teaching: The Fifth Skill. *Current Issues*. 11(4), 46-49. Disponible en: [file:///C:/Users/JOSE/Dropbox/PC/Downloads/Naimushin\\_Translation\\_Fifth\\_Skill.pdf](file:///C:/Users/JOSE/Dropbox/PC/Downloads/Naimushin_Translation_Fifth_Skill.pdf)
- Newmark, P. (1990). La teoría y el arte de la traducción. *Letras*, 1 (23-24), 27-58.
- Oliver González, A., More López, J., y Clement Roca, S. (2007). *Traducción y tecnologías*. Barcelona: Editorial UOC.
- Orrego Carmona, D. (2013). *Avance de la traducción audiovisual: desde los inicios hasta la era digital. Mutatis Mutandis*. 6(2), 297-320.
- Soler Pardo, B. (2017). La traducción audiovisual en la enseñanza de una LE: la subtítulos como herramienta metodológica para la adquisición de léxico. *Téjuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 26, 163-192.
- Ramírez Ortiz, R. M. (2009). La utilización de los materiales audiovisuales en el área de inglés. *Innovación y experiencias educativas*. 24, 1-13. Disponible en <https://bit.ly/3myLXWg>
- Richards, J. y T. Rodgers (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Talaván, Zanón, N. (2009). *Aplicaciones de la traducción audiovisual para mejorar la comprensión oral del inglés*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Talaván, Zanón, N. (2010). Subtitling as a task and subtitles as support: pedagogical applications. En J., Díaz-Cintas, Jorge, A., Matamala, J., Neves (eds.) *New insights into audiovisual translation and media accessibility: Media for All 2*. (pp. 285-299). Amsterdam-Nueva York: Rodopi.
- Talaván, Zanón, N. (2011). La influencia efectiva de los subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras: análisis de investigaciones previas. *Sendebare*. 22, 265-282. DOI: <https://doi.org/10.30827/sendebare.v22i0.354>
- Talaván Zanón, N. (2013). *La subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Tomalin, B. (1986). *Video, TV and radio in the English class*. London: Macmillan Publishers Ltd.
- Torres del Rey, J. (2005) Nuevas orientaciones de la formación en tecnologías de la traducción: procesos, objetos y aplicaciones, En C. Vilvandre de Sousa, C. et al. (eds.) *El español, lengua de cultura, lengua de traducción*. (525-539). Granada: Atrio.
- Wang, Y. y Shen, C. (2007). Tentative model of integrating authentic captioned video to facilitate ESL learning. En *Sino-US English Teaching*, 4(9), 1-13.
- Zabalbeascoa Terrán, P. (1993). *Developing Translation Studies to Better Account for Audiovisual Texts and Other New Forms of Text Production*. Tesis doctoral (Universitat de Lleida).
- Zoer, H. (2009). The methodological potential of translation in second language acquisition: Re-evaluating translation as a teaching tool en (Eds.) A. Witte, T. Harden y A. Ramos. *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Berna: Peter Lang.