

LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL Y LA COMPETENCIA TRADUCTORA: LA LENGUA, PUNTO DE PARTIDA

ROSA AGOST
Universitat Jaume I

Al hablar de competencia traductora, sin duda, partimos de una concepción determinada de la traducción, como producto y también como proceso. Qué entendemos por traducción, qué significa traducir, quién traduce, para quienes traducimos, qué traducimos y por qué lo hacemos. De entrada, hablar de competencia traductora implica la plena asunción de la existencia de una disciplina, que nosotros denominamos Traductología¹, y que comprende un conjunto de estudios teóricos, descriptivos y aplicados, entre los cuales destaca la didáctica de la traducción.

Traducción y didáctica

Si bien la traducción ha estado presente en la enseñanza de lenguas y en la filología desde hace mucho tiempo, la necesidad de enseñar a traducir para formar a profesionales que se dediquen de forma diferenciada a la traducción y a la interpretación no se hace evidente hasta la segunda mitad del siglo XX. Los motivos son muchos y muy variados: tras la Segunda Guerra Mundial, las relaciones internacionales se intensifican, no únicamente en la esfera de la política sino, especialmente, en el ámbito del comercio internacional, la tecnología y los avances científicos, sin olvidar la revolución experimentada por el desarrollo de las comunicaciones. Este nuevo orden internacional demanda una comunicación profesionalizada y promueve la aparición y consolidación de nuevas modalidades de traducción que aseguren todo ese trasvase de comunicación especializada. Los centros de formación de traductores e intérpretes se extienden de forma progresiva y la didáctica de la traducción se convierte en campo de investigación con entidad propia. Si bien hasta entonces la didáctica de las lenguas utilizaba el recurso a la traducción como medio para trabajar algunas habilidades y destrezas en la

¹ Amparo HURTADO ALBIR, *Traducción y Traductología*, Madrid, Cátedra, 2001.

adquisición de lenguas extranjeras de forma muy limitada (fundamentalmente, mejorar la comprensión de los aspectos gramaticales de la lengua extranjera mediante la consigna “lea y traduzca”), la didáctica de la traducción en el marco de la formación de traductores e intérpretes se convierte en un fin en sí misma.

Por fortuna, y gracias al concepto de competencia entendida como combinación de conocimientos, habilidades y actitudes apropiadas a una situación específica, tanto la formación de traductores e intérpretes como la didáctica de lenguas extranjeras se han visto beneficiadas: por una parte, el cómo enseñar a traducir ha experimentado un proceso de sistematización que ha implicado un diseño de los planes de Estudios de Traducción e Interpretación más completo y coherente; por otra parte, esto ha redundado también en un beneficio a la hora de utilizar la traducción como recurso pedagógico muy bien delimitado en la adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras, con multitud de propuestas para trabajar en las aulas las distintas destrezas.

Didáctica de la traducción

Los avances de la investigación en didáctica de la traducción² permiten que, a partir de los años 80³, se consolide una metodología activa, eficaz y eficiente en la formación de traductores e intérpretes, basada en el desarrollo del proceso traductor en el estudiantado y en los objetivos de aprendizaje, que ha ido evolucionando para ajustarse a las necesidades de la profesión.

En este artículo nos centraremos en la formación por competencias⁴, que, a su vez, se basan en las teorías cognitivo-constructivistas del aprendizaje⁵, las cuales implican un cambio en la forma de entender las funciones de docentes y discentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, destaca también en esta visión la importancia de los aspectos profesionales, ignorados en concepciones metodológicas más tradicionales. A la hora de planificar la formación de traductores e intérpretes hay que tener en cuenta toda una serie de aspectos que tienen que responder a los cambios experimentados por la profesión, para que su formación tenga sentido y se adecúe a las necesidades de una sociedad también cambiante. Para

² A. HURTADO ALBIR, “La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas”, *MonTI*, n° 11, 2019, p. 47-76, [<https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>].

³ Jean DELISLE, *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, Ottawa, Université d'Ottawa, 1980.

⁴ Dorothy KELLY, *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester, St. Jerome, 2005; A. HURTADO ALBIR, “Didáctica de la traducción”, *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [<https://doi.org/10.5281/zenodo.6382950>].

⁵ Rosa AGOST y Esther MONZÓ, *Teoria i pràctica de la traducció general. Espanyol-català*, Col·lecció Universitat, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I, 2001.

ello, hay que conocer el mercado laboral y definir cuáles son los perfiles profesionales más habituales; hay que hacer un diseño de las competencias que den respuesta a la consecución de esos perfiles, hay que planificar las materias y asignaturas que albergarán las metodologías y contenidos necesarios, hay que establecer una progresión coherente en la adquisición de esas competencias y hay que diseñar cuidadosamente cada asignatura, tanto desde el punto de vista de los objetivos, como de los contenidos o la evaluación.

Aunque son muchas las tipologías de competencias, nosotros nos centraremos en las trabajadas por el grupo PACTE⁶, que distinguen entre:

a) Competencia metodológica y estratégica: formada por conocimientos operativos. Permite controlar el proceso traductor y garantizar su eficacia: planificar, llevar a cabo el proyecto de traducción, evaluar el proceso, identificar y resolver los problemas encontrados.

b) Competencia contrastiva: formada por conocimientos procedimentales, entre los que destacan los aspectos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales, gramaticales y léxicos del par de lenguas de trabajo.

c) Competencia extralingüística: formada por conocimientos declarativos, entre los que destacan el conocimiento temático, el enciclopédico y los conocimientos culturales relacionados con las dos lenguas implicadas.

d) Competencia profesional: formada por el conocimiento relacionado con la práctica traductora, entre los que destacan los aspectos del mercado, tarifas, encargos, etc.

e) Competencia instrumental: formada por los conocimientos operativos vinculados al proceso de documentación y al uso de tecnologías aplicadas a la traducción.

f) Competencia de resolución de problemas: formada por, entre otros aspectos, todo lo relacionado con los componentes cognitivos (percepción, atención, memoria, emoción, etc.), las habilidades (creatividad, razonamiento lógico, etc.) y las actitudes (motivación, espíritu crítico, curiosidad, etc.).

Didáctica de las lenguas extranjeras

Por su parte, la didáctica de las lenguas extranjeras también ha experimentado una evolución sustancial en las últimas décadas. En Europa, los seis niveles del marco común de referencia, nos permiten definir las competencias para cada nivel hasta alcanzar un grado de maestría por

⁶ A. HURTADO ALBIR, “The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training”, *Meta*, n° 60 (2), 2015, p. 256-280, [<https://doi.org/10.7202/1032857ar>].

parte de los discentes. Este diseño ha permitido avanzar y consolidar planteamientos metodológicos cada vez más holísticos: al método gramática-traducción, utilizado en las clases de latín y griego desde la Edad Media, han ido sucediéndose otros que nacían bajo el paraguas de escuelas lingüísticas y modelos psicológicos (como, por ejemplo, el método audiolingual, basado en teorías lingüísticas estructuralistas y en teorías conductistas del aprendizaje), y métodos que iban incorporando la visión comunicativa de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Así, a partir de los años 70, surge el concepto de competencia comunicativa, que trasciende lo meramente lingüístico y que permite el desarrollo de métodos diversos y complementarios: la enseñanza de la lengua por tareas; la enseñanza cooperativa de la lengua, que destaca la importancia del factor social del proceso de aprendizaje; la enseñanza de la lengua basada en contenidos, y no exclusivamente en aspectos lingüísticos; el *Whole language*, que destaca los aspectos artísticos de la lengua, especialmente en los procesos de lectura y escritura; las inteligencias múltiples, basado en los trabajos de Gardner (1999)⁷ y sus ocho inteligencias, y que supone una planificación especial y diferenciada para cada alumno o alumna; el enfoque léxico; o la enseñanza de la lengua basada en competencias, que considera la lengua como medio de interacción y comunicación formada por pequeñas parcelas lingüísticas y conceptuales, a modo de rompecabezas, que pueden ir trabajándose hasta adquirir una competencia comunicativa e intercultural óptimas. Finalmente, hay de destacar cómo la aparición de las nuevas tecnologías ha hecho proliferar nuevos métodos que persiguen el aprendizaje autónomo e individual.

Las competencias de los discentes

Hasta ahora hemos visto una visión fugaz de las competencias que deben adquirir las personas que quieren dedicarse a la traducción y la interpretación y las que quieren aprender una lengua extranjera. Pero, además, hay que tener en cuenta todo aquello que afecta a la labor docente: los conocimientos, las destrezas y las actitudes y su adecuación a los cambios en el proceso de enseñanza centrado ahora en el aprendizaje de los discentes, a quienes hay que enseñarles a aprender de forma más autónoma, a tener un pensamiento crítico y a trabajar en equipo, a facilitarles un aprendizaje que les permita adquirir una madurez profesional (en el ámbito académico) y personal (Cruz Tomé, 2003)⁸. La labor docente debe tener siempre

⁷ Howard GARDNER, “Who owns intelligence?”, *The Atlantic Monthly*, 1999, p. 67-76.

⁸ María África CRUZ-TOMÉ, “Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario”, *Revista de Educación*, n° 331, 2003, p. 35-66.

presente la interdisciplinariedad, el intercambio de experiencias, de conocimientos, las buenas prácticas, la concepción colaborativa entre pares y con los docentes. Y no debemos olvidar la incorporación de la ética, que nos garantiza pasar de ser meros transmisores de conocimientos a ser agentes transformadores de la sociedad.

De hecho, las competencias del profesorado preocupan y mucho a las instituciones que se ocupan de la enseñanza de lenguas desde diversas ópticas. Precisamente para el español como lengua extranjera, el propio Instituto Cervantes, diseñó un marco de competencias que encajan perfectamente con lo expuesto anteriormente:

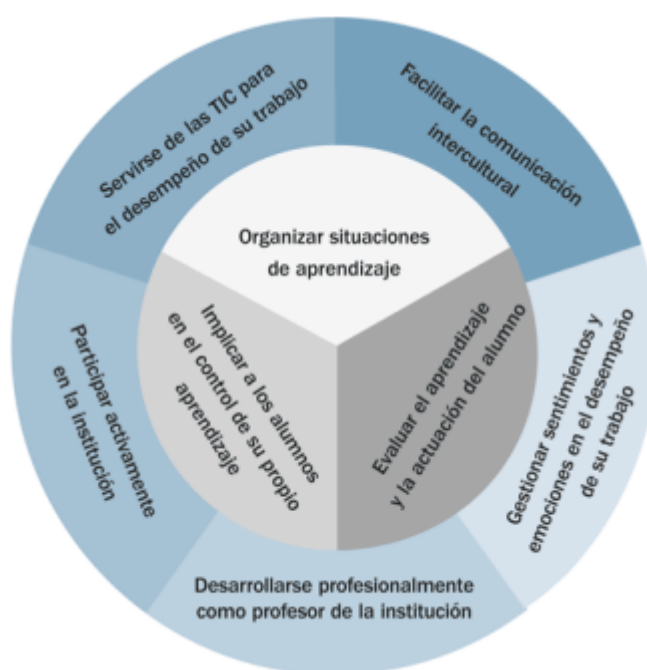


Figura 1. Competencias clave del profesorado⁹

Todos estos aspectos pueden ser un punto de partida para unir el tema que subyace a este artículo: la relación entre la traducción audiovisual (TAV) y la enseñanza de lenguas. Así pues, del mismo modo que para enseñar lenguas hay que dominar los aspectos didácticos básicos, para utilizar la traducción como recurso didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras conviene tener un conocimiento básico de las modalidades de traducción y sus rudimentos metodológicos.

⁹ *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, Instituto Cervantes (ed.), 2012, [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf].

Enseñar lengua a través de los textos audiovisuales permite al profesorado captar la atención de los discentes debido a la importancia que las pantallas en general tienen en sus vidas: ordenadores, tabletas, móviles y consolas forman parte de su día a día. Los textos audiovisuales pueden convertirse en grandes aliados de la enseñanza de lenguas si sabemos integrarlos de forma adecuada. Conocer las modalidades de traducción audiovisual, sus características básicas, nos permite ampliar el abanico de posibilidades para organizar nuevas situaciones de aprendizaje mediante la utilización de las nuevas tecnologías y nos permite trabajar aspectos lingüísticos e interculturales bien sea de forma individual o en equipo.

La traducción audiovisual

La traducción audiovisual es una modalidad de traducción que engloba todos los textos en los que hay una combinación de códigos verbales (oral y escrito) y códigos visuales (icónicos y lingüísticos)¹⁰. Una de las características fundamentales es el *modo*, ya que el traductor tiene que producir un texto escrito “para ser dicho como si no estuviera escrito”.

a) En el caso del doblaje, los diálogos de la versión original del texto audiovisual se sustituyen por los diálogos en la lengua meta de manera sincronizada con la imagen¹¹. Esta modalidad refuerza la ilusión de que los actores y actrices hablen la misma lengua que el espectador.



Figura 2. Modalidad de doblaje¹²

¹⁰ R. AGOST, *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*, Barcelona, Ariel, 1999.

¹¹ R. AGOST, “Doblaje”, *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [<https://doi.org/10.5281/zenodo.6366367>].

¹² Fuente: <http://dehparadox.es/2013/01/el-doblaje-arte-parece-cine-no-es.html>.

b) Respecto a las voces superpuestas, se trata de una submodalidad del doblaje que consiste en mantener la banda sonora del original de forma atenuada y superponer la traducción oral con un volumen superior. Esta nueva locución empieza dos o tres segundos después del original pero finaliza al mismo tiempo. En España, por ejemplo, es la forma en la que se emiten una gran parte de documentales.



Figura 3. Modalidad de voces superpuestas¹³

c) Si nos centramos en la subtitulación¹⁴, el texto audiovisual se mantiene inalterado y a este se añade un texto escrito en la parte inferior de la pantalla (subtítulo) que se emite de manera simultánea. Sus características fundamentales son el pautado del texto original para preservar las unidades de sentido y la sincronización de los subtítulos. Esta modalidad pone de manifiesto la diferencia entre original y traducción a través de la coexistencia de las dos versiones. La transparencia que supone la subtitulación le ha valido el adjetivo de traducción “vulnerable”¹⁵.



Figura 4. Modalidad de subtitulación¹⁶

¹³ Fuente: <http://www.farodevigo.es/sociedad-cultura/2009/08/16/doblaje-acaba-despegar/358953.html>.

¹⁴ Pablo ROMERO FRESCO, “Subtitulación”, *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [<https://doi.org/10.5281/zenodo.6370772>].

¹⁵ Jorge DÍAZ CINTAS, *La traducción audiovisual: el subtitulado*, Salamanca, Ed. Almar, 2001.

¹⁶ Fuente: *Les Échos* (24 mayo 2019)

<https://www.lesechos.fr/tech-medias/medias/television-les-doublages-et-sous-titrages-en-plein-essor-1023683>

d) La supratitulación es una variedad de subtitulación electrónica que se utiliza en ópera y también en teatro, especialmente. De nuevo, la idea es mantener al máximo posible la proximidad con el texto original.



Figura 5. Modalidad de supratitulación¹⁷

e) La localización de videojuegos es una modalidad de TAV que consiste en la traducción de la parte informática y la de los diálogos de los juegos de ordenador, consolas y una serie de aplicaciones informáticas. A la hora de enfrentarse a estas traducciones, el profesional tiene que ser competente tanto en la parte de traducción especializada como en la técnica del doblaje o la subtitulación, en función de cada producto concreto.



Figura 6. Localización de videojuegos¹⁸

¹⁷ Fuente: Escena de la ópera *L'elisir d'amore*, Teatro Colón, Buenos Aires, 2015 / Fotografía de TdM.

¹⁸ Fuente: <http://localizaciondevideojuegos.blogspot.com.es/>.

f) Por su parte, las modalidades de traducción accesible se caracterizan por tener como objetivo la eliminación de las barreras de comunicación a la hora de acceder a los productos audiovisuales de todo tipo por parte de personas con problemas auditivos y visuales en grados muy diversos. La LIONDAU (Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal)¹⁹, aprobada el 2 de diciembre de 2003, supuso un gran impulso para estas nuevas modalidades.

- La subtitulación para sordos (SpS) es una submodalidad de traducción intersemiótica e intralingüística (de oral a escrita y, casi siempre, en la misma lengua), que consiste en presentar en pantalla unos subtítulos especiales, que tienen en cuenta tanto el contenido como las características de los personajes (la situación comunicativa, el acento, el estado de ánimo) y de todos los elementos sonoros de los textos (banda de sonidos, música, elementos discursivos basados en el sonido, etc.)²⁰.
- Otra submodalidad importante es la audiodescripción para ciegos (AD), que permite la accesibilidad a las personas con problemas visuales a los textos audiovisuales a través de la información oral que sobre los elementos visuales del texto (descripción de los espacios, caracterización de los personajes, etc.), les facilita un locutor en los momentos de silencio del original²¹. Por este motivo, podríamos definirla como el “negativo del doblaje” puesto que si en el doblaje el diálogo traducido tiene que sincronizarse con el diálogo original, en la audiodescripción, la explicación adicional tiene que sincronizarse entre las intervenciones de los personajes del original, sin pisarlas, por seguir la terminología de las convenciones del doblaje. Un uso complementario es el de las audioguías de los museos²².
- La subtitulación en directo, la mayoría de las veces intralingüística, se utiliza en las emisiones televisivas informativas y deportivas, fundamentalmente, en tiempo real para facilitar el acceso a la información a las personas con problemas auditivos. Las técnicas más habituales son la velotipia (un teclado informatizado que permite

¹⁹ BOE 289 (3 de diciembre de 2003) p. 43187-43195, [<https://www.boe.es/eli/es/l/2003/12/02/51/dof/spa/pdf>].

²⁰ Ana PEREIRA, “El subtítulo para sordos: estado de la cuestión en España”, *Quaderns. Revista de traducció*, n° 12, 2005, p. 161-172, [<https://ddd.uab.cat/pub/quaderns/11385790n12/11385790n12p1.pdf>]; Silvia MARTÍNEZ MARTÍNEZ, “Subtitulación para personas sordas”, *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [<https://doi.org/10.5281/zenodo.6370767>].

²¹ Antonio Javier CHICA NÚÑEZ, “Audiodescripción filmica”, *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [<https://doi.org/10.5281/zenodo.6577494>].

²² María Olalla LUQUE COLMENERO y Celia BARNÉS-CASTAÑO, “Audiodescripción museística”, *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [<https://doi.org/10.5281/zenodo.6362068>].

reproducir las sílabas a la velocidad del habla), la estenotipia (basada en la escritura fonética y que, con ayuda de programas informáticos, se convierte en escritura estándar) y el reconocimiento de voz, también conocido como *rehablado* (un locutor repite las frases del texto original y, a través de un programa informático especializado, se transforman en subtítulos integrados en la imagen de forma inmediata)²³.

- Finalmente, merecen una mención especial el uso de avatares en los contenidos digitales y en información pública para mejorar la accesibilidad de la comunidad de personas sordas que utilizan el lenguaje de signos. En algunas corporaciones televisivas se están llevando a cabo proyectos para poder ampliar los horarios de programación con interpretación en lengua de signos mediante esta posibilidad.

Una vez expuestas estas modalidades mayoritarias de traducción audiovisual, apuntaremos algunos aspectos por los que la TAV puede ser una gran aliada en las clases de lenguas extranjeras. La fuerza y el atractivo de las pantallas son innegables para todos los niveles y edades. Aunque el uso de la traducción es, en estos casos, un medio y no un fin, resultan evidentes las destrezas comunicativas e interculturales que podemos trabajar en las aulas de lengua extranjera de forma especialmente creativa: la comprensión oral (y audiovisual), por la exposición en lengua extranjera, y el trabajo de reformulación que también podemos fomentar en lengua extranjera, con independencia de la modalidad que se elija para trabajar. Tenemos la posibilidad de utilizar tipologías textuales muy variadas, atender a la direccionalidad que más nos interese en cada momento en función de nuestros objetivos (trabajar desde la lengua extranjera o hacia la lengua extranjera), incidir mediante los problemas de traducción en aspectos lingüísticos y culturales muy variados (la traducción de los referentes culturales, aspectos gramaticales o léxicos concretos, etc.) y, finalmente, mediante el uso consciente de las técnicas de traducción, podemos reforzar la comprensión y la reexpresión (equivalente acuñado, transposición, préstamo, creación discursiva, etc.).

La traducción audiovisual en la enseñanza de lenguas extranjeras

Ciertamente, el uso de los textos audiovisuales ofrece una infinidad de posibilidades en el aula de lenguas extranjeras. Pero no fue hasta la década de los 80 del siglo XX cuando empezó

²³ Carol O'SULLIVAN, "Quand l'image traduit l'image : 'doubler' le texte à l'écran", *L'écran traduit*, n° 2, 2013, p. 42-61, [<https://beta.ataa.fr/documents/ET-02-Doubler-le-texte.pdf>].

a sistematizarse el uso de la traducción de textos audiovisuales como recurso pedagógico, fundamentalmente en las clases de inglés²⁴. Las primeras propuestas se originaron en torno a la subtitulación y surgieron como un complemento a la investigación y puesta en marcha de proyectos de subtitulación como respuesta a las necesidades sociales de los colectivos de personas sordas, que más tarde se englobarían en el concepto “Diseño para todos” y tendrían el apoyo y el respaldo de normas y leyes nacionales e internacionales: la accesibilidad en todas las esferas de la vida. Son innumerables los trabajos y las experiencias que se han llevado a cabo en estas últimas décadas, en las que los materiales y las formas de trabajarlos en clase se han ido adaptando a la evolución tecnológica: del uso del teletexto y los primeros vídeos y las actividades en papel, el paso intermedio de los laboratorios de idiomas y el uso actual de plataformas y programas de edición de subtítulos pensadas para una formación tanto presencial como virtual²⁵. Al uso de la subtitulación le siguieron otras modalidades como el doblaje y las voces superpuestas²⁶, etc. También hay que tener en cuenta toda una serie de trabajos que incluyen el aprendizaje del lenguaje filmico en la ecuación²⁷. Se trata de propuestas basadas en la metodología empleada por parte de la asociación *Film in Language Teaching Association* (FILTA)²⁸ en las que, a partir de las modalidades de audiodescripción y subtitulación para

²⁴ Marion GEDDES, y Gill STURTRIDGE, *Video in the language classroom*, London, Heinemann, 1982; *Video applications in ELT*, John McGovern (ed.), Oxford, England, Pergamon Press/The British Council (ELT Documents 114), 1983; Robert VANDERPLANK, “The value of teletext subtitles in language learning”, *ELT Journal*, n° 42 (4), 1988, p. 272–281; R. VANDERPLANK, Introducción, en *Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching. New Language Learning and Teaching Environments*, Palgrave Macmillan, London, 2016, [https://doi.org/10.1057/978-1-137-50045-8_1].

²⁵ Maria Da Conceição CONDINHO BRAVO, *Putting the reader in the picture: Screen translation and foreign language learning*. Tesis doctoral inédita, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España, 2008 [<http://tdx.cat/handle/10803/8771>]; Yves GAMBIER, “Subtitles and language learning (SLL): Theoretical background”, en *Subtitles and language learning. Principles, strategies and practical experiences*, Yves Gambier, Annamaria Caimi, & Cristina Mariotti (eds.), Frankfurt, Peter Lang, 2015, p. 63-82.

²⁶ Rosa ALONSO-PÉREZ y Alicia SÁNCHEZ REQUENA, “Teaching foreign languages through audiovisual translation resources: teachers’ perspectives”, *Applied Language Learning*, n° 28 (2), 2018, p. 1-24; Claudia BORGHETTI y Jennifer LERTOLA, “Interlingual subtitling for intercultural language education: a case study”, *Language and Intercultural Communications*, n° 14 (4), 2014, p. 423-440; Alberto FERNÁNDEZ-COSTALES, “Subtitling in CLIL: promoting bilingual methodologies through audiovisual translation”, *Bilingual Education: Trends and Key Concepts*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017, p. 185-196; Maribel MONTERO PÉREZ, Elke PETERS y Piet DESMET, “Enhancing vocabulary learning through captioned video: An eye-tracking study”, *The Modern Language Journal*, n° 99 (2), 2015, p. 308-328, [<https://doi.org/10.1111/modl.12215>]; Noa TALAVÁN, “La traducción audiovisual como recurso didáctico para mejorar la comprensión audiovisual en lengua extranjera”, *Doblele. Revista de lengua y literatura*, n° 5, 2019, p. 85-97, [<https://doi.org/10.5565/rev/doblele.59>].

²⁷ Carmen HERRERO, Alicia SÁNCHEZ-REQUENA y Manuela ESCOBAR, “Una propuesta triple: análisis filmico, traducción audiovisual y enseñanza de lenguas extranjeras”, in *TRAlinea Special Issue: Building Bridges between Film Studies and Translation Studies*, 2017, [<http://www.intralinea.org/specials/article/2245>].

²⁸ Fuente: www.filta.org.uk

sordos, el alumnado adquiere conocimientos sobre la alfabetización mediática y la educación cinematográfica como aliadas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Trabajar con textos para la subtitulación puede ser el camino para mejorar la comprensión audiovisual y una reexpresión centrada en mantener las características del original, mientras que el doblaje nos puede permitir, por ejemplo, profundizar en elementos del lenguaje más vinculados con la expresividad y con la oralidad: las interjecciones, las onomatopeyas, las expresiones de las emociones (dudas, miedo, alegría, disgusto, etc.); y también favorecer el uso de estrategias de producción más creativas mediante técnicas que potencian la adaptación. La audiodescripción, por su parte, potencia el uso de un lenguaje claro, preciso, natural, muy descriptivo, con una sintaxis simple, con información bien seleccionada basada en un dominio del léxico especializado.

Como muestra de la potencialidad del uso de la subtitulación podemos centrarnos en la destreza de comprensión oral y, en concreto, el trabajo con los diferentes tipos de escucha analizados por Rost²⁹. Este autor diferencia entre la escucha intensiva, la escucha selectiva y la escucha interactiva. Previamente a la realización de estas actividades en el aula, deberemos tener una planificación muy clara de los textos que seleccionamos (nivel, dificultades del texto, extensión del texto, objetivos de aprendizaje concretos, evaluación, etc.), los tipos de subtítulos que trabajaremos (interlingüísticos, intralingüísticos, subtítulos para sordos o subtítulos creativos) y en qué combinaciones lingüísticas (audio en lengua extranjera o materna, subtítulos en lengua extranjera o materna, o cualquier otra posibilidad).

Así pues, mediante la escucha intensiva trabajaremos la distinción entre sonidos, palabras, frases/unidades gramaticales o pragmáticas determinadas; este trabajo ayuda al alumnado a saber cuál es el mensaje que ha de transmitir en los subtítulos, por ejemplo. Mediante la escucha selectiva, la atención del alumnado se centra en una información concreta; no necesitan entender todo el texto ni recordar todo lo que han oído; el hecho de centrarse en el mensaje, les permite hacer esa síntesis tan necesaria a la hora de redactar los subtítulos. Por último, con la escucha interactiva, se puede trabajar con el editor de subtítulos bien sea de forma individual o en grupo.

Si nos interesa centrarnos en las destrezas de expresión escrita y expresión oral y el nivel de la clase es ya bastante sólido, nos puede ser especialmente útil proponer la creación de *fansubs*

²⁹ Michael ROST, *Teaching and researching: Listening*, Londres, Routledge, 2013.

(creación de subtítulos por parte de aficionados con gran presencia en la red, que suelen trabajar en grupo) mediante programas como Aegisub, por ejemplo.

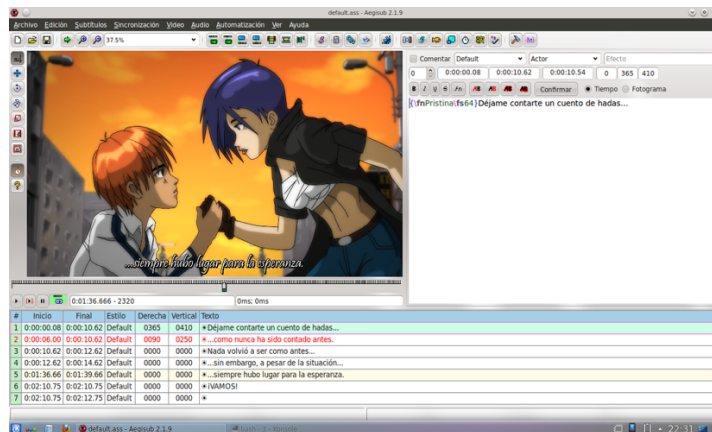


Figura 7. Recreación de la etapa en la que un *fansub* subtitula un anime con un programa especializado en subtitulado (Aegisub)³⁰

Para la modalidad de doblaje, podemos proponer la creación de *fandubs* (doblares no profesionales que también se pueden publicar en la red y que es resultado del trabajo en equipo de un colectivo de aficionados), mediante el uso de programas como Virtualdub o Windows Movie Maker, por ejemplo. En el caso del *fansub* y el *fandub* podemos trabajar casi cualquier aspecto lingüístico y cultural que puede potenciarse mediante el recurso a la creatividad: podemos llegar a proponer incluso productos más transgresores como las parodias (alejamiento consciente de los originales) y plantearnos como objetivo la realización de *fansubs* y *fandubs* o productos similares (*fakesubs*³¹, *gagdubs*, *bad lip reading*³², etc.).

Resulta especialmente conveniente que los docentes preparemos de forma concienzuda la evaluación de este tipo de recursos. La creación de rúbricas *ad hoc* para cada ejercicio (en función de la modalidad que trabajamos, el nivel del grupo, la direccionalidad lingüística, las dificultades del texto seleccionado, etc.) permite a los alumnos disponer de unas orientaciones básicas y nos puede ayudar a la hora de diseñar incluso una evaluación entre pares. Así, para una actividad de subtitulación, se puede incidir en aspectos como: corrección lingüística (oralidad, selección léxica, capacidad de síntesis), sincronía de los subtítulos, división de los pies de cada subtítulo, uso correcto de la tipografía, etc. En el caso del doblaje, por ejemplo,

³⁰ Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Fansub#/media/Archivo:Example_of_a_fansubbed_anime.png.

³¹ *Fakesubs*: subtítulos creados por aficionados cuyo contenido no responde al texto original y que suelen tener un alto nivel de creatividad.

³² *Gagdubs*, *bad lip reading*: doblajes hechos por aficionados o profesionales de los medios audiovisuales con una finalidad humorística.

nos podríamos centrar en la evaluación de la sincronía labial, la isocronía, la naturalidad de la reexpresión, la calidad técnica de la dramatización, etc.

Una experiencia europea muy interesante, enmarcada en el Programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente, la constituye el proyecto *ClipFlair* (*Foreign Language Learning through Interactive Revoicing and Captioning of Clips*). Como reza en la página web, *ClipFlair* desarrolla ejercicios y actividades, mediante unidades didácticas, que permiten a los estudiantes de lengua extranjera practicar todas las habilidades: escritura, habla, escucha y lectura. Además, también tienen en cuenta el refuerzo de los conocimientos culturales. Para ello, utiliza las modalidades de doblaje y subtítulo de una manera productiva y motivadora en un entorno de aprendizaje virtual. Los objetivos del proyecto están muy bien definidos:

a) Establecer un marco metodológico para los estudiantes de lenguas extranjeras (podemos encontrar materiales para 15 idiomas: árabe, euskera, estonio, catalán, chino, japonés, polaco, portugués, rumano, ruso, inglés, griego, irlandés, español y ucraniano).

b) Desarrollar recursos pedagógicos mediante una plataforma, una biblioteca de materiales audiovisuales con actividades para todos los niveles del *Marco común europeo de referencia* con su correspondiente unidad didáctica, metadatos y directrices para la creación de actividades y criterios de evaluación. Las modalidades básicas son: doblaje, voces superpuestas, rehablado, audiodescripción, comentario libre, karaoke y recitado, para las relacionadas con la producción oral; subtitulación, intertítulos, anotaciones, bocadillos lingüísticos y comentarios, para las relacionadas con la producción escrita.

c) Creación de una comunidad web 2.0 para fomentar la cooperación.

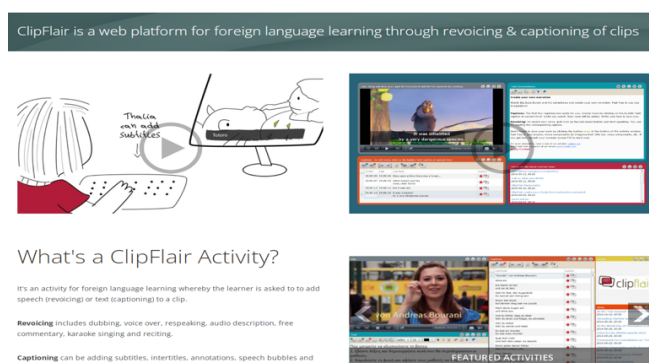


Figura 8. Plataforma proyecto *ClipFlair*³³

³³ Fuente: <http://clipflair.net/>.

La traducción audiovisual como medio para aprender las destrezas de escritura, lectura, habla y escucha así como los aspectos culturales que envuelven a cada comunidad lingüística, ofrece al profesorado unas posibilidades casi ilimitadas.

El uso de recursos audiovisuales y las facilidades que las nuevas tecnologías nos ofrecen mediante programas informáticos sencillos, nos permiten situar al alumnado en el centro de un proceso de enseñanza y aprendizaje que entendemos significativo y motivador.

Al mismo tiempo, nos da múltiples opciones para planificar los objetivos pedagógicos, fomentar la interacción, la cooperación, la creatividad y la capacidad crítica ya que, mediante la traducción, les forzamos continuamente a que elijan la reformulación más adecuada en función de las características del texto original y las restricciones de la modalidad que estamos trabajando.

Finalmente, refuerza la conexión entre las aulas y la realidad de lo que experimentamos como sociedad, rodeados de pantallas y productos audiovisuales de todo tipo.

Integrar el uso habitual de estos recursos audiovisuales en la formación, favorece la percepción del alumnado de que la vida académica es un *continuum*, y que se puede aprender de manera exigente al tiempo que entretenida. El alumnado se convierte en creador, no es un mero receptor de conocimientos, pone en práctica todo aquello que trabaja, que aprehende, lo comparte con el resto del grupo e incluso con la comunidad de las redes sociales.

Trabajar la competencia traductora mediante la TAV para aumentar la competencia lingüística y cultural en lengua extranjera ofrece también al profesorado un abanico de posibilidades infinitas tanto en las clases presenciales como en los entornos virtuales. La pasión que despiertan los textos audiovisuales puede convertirse en una excelente aliada de la exigencia académica.

Referencias bibliográficas

AGOST, Rosa, “Doblaje”, *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [<https://doi.org/10.5281/zenodo.6366367>].

———, *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*, Barcelona, Ariel, 1999.

AGOST, Rosa, MONZÓ, Esther, *Teoria i pràctica de la traducció general. Espanyol-català*, Col·lecció Universitas, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I, 2001.

ALONSO-PEREZ, Rosa, SANCHEZ REQUENA, Alicia, “Teaching foreign languages through audiovisual translation resources: teachers’ perspectives”, *Applied Language Learning*, n° 28 (2), 2018, p. 1-24.

- BORGHETTI, Claudia, LERTOLA, Jennifer, “Interlingual subtitling for intercultural language education: a case study”, *Language and Intercultural Communications*, n° 14 (4), 2014, p. 423-440.
- CHICA NÚÑEZ, Antonio Javier, “Audiodescripción filmica”, *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [<https://doi.org/10.5281/zenodo.6577494>].
- CONDINHO BRAVO, Maria Da Conceição, *Putting the reader in the picture: Screen translation and foreign language learning*. Tesis doctoral inédita, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España, 2008 [<http://tdx.cat/handle/10803/8771>].
- CRUZ-TOMÉ, María África, “Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario”, *Revista de Educación*, n° 331, 2003, p. 35-66.
- DELISLE, Jean, *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, Ottawa, Université d'Ottawa, 1980.
- DIAZ CINTAS, Jorge, *La traducción audiovisual: el subtitulado*, Salamanca, Ed. Almar, 2001.
- FERNÁNDEZ-COSTALES, Alberto, “Subtitling in CLIL: promoting bilingual methodologies through audiovisual translation”, *Bilingual Education: Trends and Key Concepts*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017, p. 185-196.
- GAMBIER, Yves, “Subtitles and language learning (SLL): Theoretical background”, en *Subtitles and language learning. Principles, strategies and practical experiences*, Yves Gambier, Annamaria Caimi, & Cristina Mariotti (eds.), Frankfurt, Peter Lang, 2015, p. 63-82.
- GARDNER, Howard, “Who owns intelligence?”, *The Atlantic Monthly*, 1999, p. 67-76.
- GEDDES, Marion, STURTRIDGE, Gill, *Video in the language classroom*, London, Heinemann, 1982; *Video applications in ELT*, John McGovern (ed.), Oxford, England, Pergamon Press/The British Council (ELT Documents 114), 1983.
- HERRERO, Carmen, SÁNCHEZ-REQUENA, Alicia, ESCOBAR, Manuela, “Una propuesta triple: análisis filmico, traducción audiovisual y enseñanza de lenguas extranjeras”, *inTRAlinea Special Issue: Building Bridges between Film Studies and Translation Studies*, 2017, [<http://www.intraline.org/specials/article/2245>].
- HURTADO ALBIR, Amparo, “Didáctica de la traducción”, *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [<https://doi.org/10.5281/zenodo.6382950>].
- _____, “La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas”, *MonTI*, n° 11, 2019, p. 47-76, [<https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>].
- _____, “The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training”, *Meta*, n° 60 (2), 2015, p. 256-280, [<https://doi.org/10.7202/1032857ar>].
- _____, *Traducción y Traductología*, Madrid, Cátedra, 2001.
- KELLY, Dorothy, *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester, St. Jerome, 2005.
- Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, Instituto Cervantes (ed.), 2012, [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf].
- LUQUE COLMENERO, María Olalla, BARNES-CASTAÑO, Celia, “Audiodescripción museística”, *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [<https://doi.org/10.5281/zenodo.6362068>].
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Silvia, “Subtitulación para personas sordas”, *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [<https://doi.org/10.5281/zenodo.6370767>].
- MONTERO PÉREZ, Maribel, PETERS, Elke, DESMET, Piet, “Enhancing vocabulary learning through captioned video: An eye-tracking study”, *The Modern Language Journal*, n° 99 (2), 2015, p. 308-328, [<https://doi.org/10.1111/modl.12215>].

- O’SULLIVAN, Carol, “Quand l’image traduit l’image : ‘doubler’ le texte à l’écran”, *L’écran traduit*, n° 2, 2013, p. 42-61, [<https://beta.ataa.fr/documents/ET-02-Doubler-le-texte.pdf>].
- PEREIRA, Ana, “El subtítulado para sordos: estado de la cuestión en España”, *Quaderns. Revista de traducció*, n° 12, 2005, p. 161-172, [<https://ddd.uab.cat/pub/quaderns/11385790n12/11385790n12p1.pdf>].
- ROMERO FRESCO, Pablo, “Subtitulación”, *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*, AIETI, 2022, [<https://doi.org/10.5281/zenodo.6370772>].
- ROST, Michael, *Teaching and researching: Listening*, Londres, Routledge, 2013.
- TALAVÁN, Noa, “La traducción audiovisual como recurso didáctico para mejorar la comprensión audiovisual en lengua extranjera”, *Doblele*, n° 5, 2019, p. 85-97, [<https://doi.org/10.5565/rev/doblele.59>].
- VANDERPLANK, Robert, Introducción, en *Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching. New Language Learning and Teaching Environments*, Palgrave Macmillan, London, 2016, [https://doi.org/10.1057/978-1-137-50045-8_1].
-
- _____, “The value of teletext subtitles in language learning”, *ELT Journal*, n° 42 (4), 1988, p. 272–281.