



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Los subtítulos como recurso didáctico
para la enseñanza-aprendizaje de
inglés en la etapa de educación
secundaria.

Presentado por: Aitana Terrero Anguiano
Línea de investigación: Propuesta
Directora: Ingrid Mosquera Gende

Ciudad: Logroño
Fecha: 24 de junio de 2016

Resumen

El objetivo principal de este trabajo de fin de máster es realizar un estudio sobre el uso de subtítulos como recurso didáctico en el aula de lengua extranjera inglés, en la etapa de educación secundaria.

Para lograr este objetivo, se realizará en primer lugar un estudio bibliográfico referido a los subtítulos en los campos de la educación y de las tecnologías de la información y de la comunicación. Este análisis se centrará en inferir las distintas ventajas e inconvenientes que suponen los distintos tipos de subtítulos (interlingüísticos, intralingüísticos, etc.) para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Teniendo en cuenta lo deducido del estado de la cuestión, se procederá a la creación de una serie de actividades de modo fundamentado. Dichas actividades buscarán trabajar el mayor número de destrezas lingüísticas con el menor esfuerzo posible por parte de los alumnos, de este modo resultarán prácticas y útiles tanto para el profesorado como para los estudiantes.

Del trabajo se concluye que la consideración de un tipo u otro de subtítulos para su uso en el aula de inglés tiene que ver con el nivel de los alumnos, la naturaleza y las características del material audiovisual y los objetivos y competencias particulares que se pretenden desarrollar.

Palabras clave

Subtítulos, recurso educativo, inglés, educación secundaria

Abstract

The goal of this Master's Thesis is to carry out a study on the use of subtitles as an educational resource to teach English as a foreign language in high schools.

In order to fulfill this objective, a bibliographic review on the topic of subtitles and their relevance on the fields of education and Information Communications Technologies will be necessary. This review will focus on determining the advantages and disadvantages of using different types of subtitles (traditional, bimodal, etc.) for teaching and learning foreign languages. Taking into account everything considered in the theoretical framework, a founded proposal of activities will be presented. Those activities will be designed to practice as many educational skills as possible, in order to make them useful for both teachers and students.

This research shows that in order to decide on a type of subtitles for their English class, teachers must take into account the level of the students, the special characteristics of the audiovisual material and the specific educational skills that they intend to practice.

Keywords

Subtitles, educational resource, English, secondary education

Índice

1. Introducción	7
1.1 Planteamiento del problema: justificación y utilidad práctica	7
1.2 Objetivos	8
1.3 Descripción de las partes.....	8
2. Marco teórico	9
2.1 Concepto y características de la subtitulación	9
2.2 Tipos de subtítulos	11
2.2.1 Categorías por parámetros	11
2.2.2 Clasificación por factores.....	13
2.3 Los subtítulos en el aula de inglés.....	14
2.3.1 Teorías acerca del aprendizaje y el uso de subtítulos.....	15
2.3.2 Subtítulos interlingüísticos.....	16
2.3.3 Subtítulos intralingüísticos.....	18
2.3.4 Los subtítulos y las destrezas.....	20
2.4 El material audiovisual en la clase de inglés	22
3. Propuesta de intervención	27
3.1 Análisis de la situación educativa	27
3.2 Objetivos.....	27
3.3 Metodología	28
3.4 Descripción de las propuestas	28
3.4.1 Actividad 1	29
3.4.2 Actividad 2	29
3.4.3 Actividad 3	31
3.4.4 Actividad 4	31
3.5 Destinatarios	32
3.6 Planificación de las acciones.....	33

3.7 Recursos humanos, materiales y económicos	34
3.8 Forma de evaluación prevista.....	34
3.8.1 Del proceso	34
3.8.2 De los resultados	35
3.9 Resultados previstos.....	36
4. Discusión.....	37
5. Conclusiones	40
6. Limitaciones y prospectiva	42
6.1 Limitaciones	42
6.2 Líneas de investigación futura.....	43
7. Referencias bibliográficas	44

Índice de tablas

Tabla 1. Taxonomía propuesta por Bartoll	12
Tabla 2. Clasificación propuesta por Díaz	14
Tabla 3. Competencias descritas por el MCER	21
Tabla 4. Formulario para la resolución conjunta del ejercicio.	30
Tabla 5. Planificación de la propuesta	33
Tabla 6. Evaluación del proceso	35
Tabla 7. Evaluación de los resultados	35

1. Introducción

A continuación se incluye un grupo de subapartados en los que se expondrá la motivación y justificación de esta investigación de fin de máster, los objetivos de la misma y, por último, una descripción de los distintos apartados que componen el trabajo.

1.1 Planteamiento del problema: justificación y utilidad práctica

La motivación para realizar una investigación relacionada con los subtítulos como recurso educativo surge de lo observado durante el periodo de prácticas en un instituto público de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) y Bachillerato.

Algunos docentes del departamento de Inglés del centro comentaron su intención de incluir material subtulado en las aulas con distintos fines, como trabajar el vocabulario impartido en la unidad, mejorar la comprensión auditiva y la pronunciación, etc. El departamento valoró la idea y cada miembro expuso sus impresiones, hubo quien defendió que los subtítulos son una mera distracción y que, en realidad, no son positivos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otros compañeros señalaron la utilidad de los subtítulos siempre y cuando estos estuvieran en lengua extranjera (subtítulos intralingüísticos) y hubo quien sostuvo que la situación más provechosa era justo la contraria: subtítulos en la lengua materna de los estudiantes (subtítulos interlingüísticos).

Tras reflexionar sobre esta situación, se deduce que las opiniones del profesorado, además de ser dispares, no están apoyadas en ninguna investigación formal, sino que parten de la experiencia individual y de sus opiniones personales acerca del uso de los medios audiovisuales como recurso educativo. Por eso se pretende establecer una base teórica para la creación de actividades basadas en los subtítulos como recurso didáctico de manera fundamentada.

1.2 Objetivos

El objetivo general del trabajo, visto lo comentado en el subapartado anterior, es realizar un estudio acerca del uso de subtítulos como recurso educativo en el aula de inglés en la etapa de educación secundaria. Este estudio constará de una revisión bibliográfica de publicaciones que traten los subtítulos en el aula de inglés como lengua extranjera y de una propuesta de actividades.

Por tanto, cabe señalar los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una investigación bibliográfica acerca del uso de los subtítulos como recurso didáctico.
- Comparar las ventajas e inconvenientes que señalan las distintas publicaciones empleadas.
- Diseñar actividades que impliquen el uso de subtítulos para su implementación en la etapa de educación secundaria.

1.3 Descripción de las partes

Este trabajo de fin de máster se compone, esencialmente, de dos partes diferenciadas. En primer lugar, se incluye una revisión bibliográfica acerca del uso de subtítulos como recurso didáctico, que servirá de marco teórico para la segunda, una propuesta de actividades que impliquen el uso de subtítulos para la clase de inglés como lengua extranjera en la etapa de Secundaria.

Una vez desarrolladas estas partes del trabajo, se realizará una breve discusión sobre el mismo, además de una exposición de las principales conclusiones, limitaciones y líneas de investigación futuras.

2. Marco teórico

En este apartado se presentan una serie de conceptos y teorías referidas a los subtítulos y a su uso como recurso didáctico.

2.1 Concepto y características de la subtitulación

Una explicación sencilla y clara del concepto de traducción audiovisual sería la propuesta por Orrego (2013), que la describe como aquel tipo de traducción que se ocupa de transferir productos multimodales y multimedia de una lengua y cultura a otras. Podría argumentarse que entran en juego muchos más factores, pero esta definición resulta apropiada y suficiente para este trabajo de fin de máster.

La traducción audiovisual puede considerarse una disciplina relativamente nueva (Orrego, 2013), si se tiene en cuenta que los estudios formales al respecto cuentan con poco más de 20 años, pero sus inicios son casi paralelos a los del cine. Orrego (2013) señala que los intertítulos que aparecían en las películas de cine mudo para incluir texto entre escenas pueden considerarse una especie de subtítulos primitivos. Sin embargo, la necesidad apremiante de traducir las películas no se dio hasta la aparición del cine sonoro y se volvió prácticamente imprescindible con el surgimiento y la posterior ubicuidad de la televisión.

El cine y su consumo ha evolucionado con los años y, como era de esperar, los avances tecnológicos también han influido en los subtítulos y la forma de su distribución. En los años 70, con las primeras cintas magnéticas, las posibilidades eran limitadas: solo se podía incluir una pista de audio y una de sonido, los subtítulos, si aparecían, lo hacían incrustados en la imagen (Orrego, 2013). El DVD fue un gran avance que otorgó más libertad a los usuarios. Mediante esta herramienta, ya era posible, en la década de los 90, elegir entre varias pistas de audio y varios tipos de subtítulos. O'Hagan (2007; citado en Orrego, 2013) señala que un DVD tiene hasta 17 GB de capacidad en los que se pueden incluir hasta 32 archivos de subtítulos y 8 pistas de audio. En la actualidad existen otros medios de almacenamiento con mucha más capacidad e incluso servicios que ofrecen material audiovisual a la carta.

Como se mencionaba al principio de este subapartado, la traducción audiovisual tiene que ver con transferir productos multimodales y multimedia de una lengua y cultura determinadas a otra. En estos productos se puede recibir información por dos canales: el visual y el acústico. Según esta definición, la traducción audiovisual incluye disciplinas como el doblaje, pero dada la naturaleza del presente trabajo de fin de máster se contemplará específicamente el caso de los subtítulos y sus características concretas.

La subtitulación es una de las disciplinas que se conoce como *traducción subordinada*, puesto que la traducción resultante está condicionada por numerosos factores extralingüísticos. Como señala Toda (2005), la traducción audiovisual (en adelante TAV) no es el único caso de traducción subordinada, pues los traductores literarios o de sitios web también se enfrentan a limitaciones de forma y espacio que pueden afectar al producto final y a las estrategias que deciden emplear para la creación del texto meta. En este sentido, Caimi (2006) sostiene que el objetivo de un subtitulador profesional debería ser proporcionar una comprensión básica de la trama con el menor número de omisiones posible.

Ferriol (2006; citado en Chaume, 2008) trata de recoger las restricciones más comunes en el proceso de creación de subtítulos:

- Las primeras serían las restricciones llamadas *profesionales*; es decir, las que vienen determinadas por el encargo de traducción y el ambiente laboral del traductor: tiempo, materiales, libros de estilo, etc.
- El segundo tipo de restricciones serían las *restricciones formales*. Los subtítulos han de estar sincronizados; o sea, que están condicionados por la duración de las intervenciones de los personajes.
- Las *restricciones lingüísticas* de la TAV son prácticamente las mismas que se pueden encontrar a la hora de enfrentarse a cualquier encargo de traducción: problemas comunicativos, falsos amigos, etc.
- Las *restricciones socioculturales* tienen que ver con el uso de referencias culturales e intertextos y su transferencia.

- Por último, cabe señalar las *restricciones semióticas o icónicas*. Estas vienen marcadas por la imagen y por la información no verbal que aparece en pantalla.

Todos estos condicionantes suponen que la creación de subtítulos sea una tarea que implica equilibrar muchos factores para lograr un buen resultado. Como apunta Chaume (2008), acerca de la TAV, “esta actividad se enmarca entre las variedades de traducción que requieren un esfuerzo de creatividad mayor, debido a las restricciones que impone su tejido semántico, la suma de códigos de significación que componen el texto audiovisual” (p.71). Estas restricciones y los elementos relacionados con las mismas han dado lugar a investigaciones como la de Martí (2012), que plantea reconsiderar los parámetros de cálculo de la velocidad de lectura de los subtítulos.

2.2 Tipos de subtítulos

A continuación, se incluyen dos clasificaciones diferentes de los subtítulos.

2.2.1 Categorías por parámetros

En primer lugar, cabe destacar a Bartoll (2008; citado en Arnáiz, 2012), que ofrece un resumen de las categorías posibles según parámetros de tipo textual, pragmático y técnico:

- Los parámetros textuales están relacionados con el contenido del subtítulo y la información que se incluye en él. Dan lugar a las categorías: lengua y densidad. La primera tiene que ver con la consideración lingüística y la segunda con la relación entre la cantidad de información que se incluye en el subtítulo y la que se recoge en el discurso oral.
- Los parámetros pragmáticos se centran en la finalidad de los subtítulos. Factores que se consideran en esta clasificación son: los destinatarios, la intención, los tiempos de elaboración y la autoría. Los destinatarios son los supuestos usuarios finales de los subtítulos, estos pueden ser, por ejemplo,

oyentes o tener una discapacidad auditiva. Los tiempos de elaboración se refieren al momento de creación de los subtítulos, que puede ser anterior o simultáneo a la emisión del material audiovisual. La intención quedará determinada por el objetivo para la realización del subtítulo y la autoría por el agente que realiza los subtítulos.

- Los parámetros técnicos tienen que ver con cuestiones de formato y soporte de los subtítulos. De acuerdo con estos parámetros, los subtítulos quedan divididos según su opcionalidad, modo de difusión, coloración, incorporación, posición, emplazamiento, archivado, tipo de letra y formato. La opcionalidad se refiere a la existencia o no de la posibilidad de activar o desactivar los subtítulos. El emplazamiento quedará determinado por la ubicación de los subtítulos, ya sea en pantalla o en un elemento externo. El archivado dependerá de la unión física que se dé entre la imagen y los subtítulos y el formato del código en el que se hayan almacenado los subtítulos.

Tabla 1. Taxonomía propuesta por Bartoll (2008; citado en Arnáiz, 2012)

	Parámetros textuales	Parámetros pragmáticos	Parámetros técnicos
Tienen que ver con	El contenido del subtítulo y la información que incluye.	La finalidad de los subtítulos.	Las cuestiones de formato y soporte de los subtítulos.
Aspectos que recogen	Lengua, Densidad	Destinatarios, Intención, Tiempos de elaboración, Autoría	Opcionalidad, modo de difusión, Coloración, Incorporación, Posición, Emplazamiento, Archivado, Tipo de letra, Formato

Esta taxonomía resulta muy completa y permite clasificar los subtítulos según numerosas categorías, pero autores como Arnáiz (2012) sugieren ampliarla para

abarcando cuestiones más específicas de disciplinas como el subtítulo para sordos. Esta autora sugiere incluir factores como justificación, método de elaboración y velocidad.

2.2.2 Clasificación por factores

En cuanto a las propuestas de clasificación de otros autores, conviene mencionar a Díaz (2003; citado en Belmonte, 2013), que utiliza una clasificación marcada por factores formales, profesionales, lingüísticos y técnicos:

- Según el modo de insertar los subtítulos, estos pueden clasificarse como tradicionales o simultáneos. Los primeros se elaboran e incrustan en el material audiovisual antes de su publicación, mientras que los subtítulos simultáneos se suelen utilizar en programas en directo y se realizan a la vez que estos se emiten.
- De acuerdo con la perspectiva profesional, pueden ser diferidos, semi-directos o directos. En el primer caso, la subtitulación es realizada previamente y se almacena en el sistema correspondiente para emitirse a la vez que el producto audiovisual. En cuanto a los semi-directos, una parte se subtítulo con antelación y otra en el mismo momento de la emisión. Este sistema se utiliza en algunos informativos de cadenas autonómicas en España (Belmonte, 2013). Los subtítulos directos utilizan la misma técnica que los simultáneos y se suelen utilizar en informativos y retransmisiones deportivas.
- Según la perspectiva lingüística, se pueden clasificar en intralingüísticos (cuando el audio y los subtítulos están en la misma lengua) e interlingüísticos (en los que existe un cambio de idioma en los subtítulos respecto al audio). Los subtítulos para sordos (SPS) suelen ser uno de los casos más conocidos de subtítulos intralingüísticos, si bien no todos los subtítulos intralingüísticos son SPS.

- Desde el punto de vista técnico, se observan dos categorías: cerrados (es el espectador quien elige decodificarlos para visualizarlos mediante el teletexto u otros sistemas similares) y abiertos (cuando los subtítulos aparecen incrustados en la imagen y no se pueden desactivar).

Tabla 2. Clasificación propuesta por Díaz (2003; citado en Belmonte, 2013)

Según modo de inserción de subtítulos		Según perspectiva profesional	
Tradicional	Realizados antes de la publicación	Diferidos	Realizados previamente y almacenados en el sistema
Simultáneos	Realizados a la vez	Semi-directos	Una parte subtitulada con antelación y otra en el momento
		Directos	Se realizan al momento
Según perspectiva lingüística		Desde el punto de vista técnico	
Interlingüísticos	Existe cambio de lengua	Cerrados	Se pueden activar o desactivar
Intralingüísticos	No hay cambio de lengua	Abiertos	Siempre presentes, no se pueden desactivar

A lo largo de este trabajo de fin de máster se hará referencia a la clasificación de los subtítulos según el enfoque lingüístico, por ser la que mejor se adapta a los propósitos del mismo.

2.3 Los subtítulos en el aula de inglés

En este subapartado se tratará cómo pueden influir los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de inglés.

2.3.1 Teorías acerca del aprendizaje y el uso de subtítulos

Según Talaván (2012), las posibilidades didácticas de los subtítulos no se basan únicamente en investigaciones empíricas, sino que también se pueden justificar mediante tres teorías: la *Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia* de Mayer (2003; citado en Talaván, 2012), la *Teoría de la Doble Codificación* de Paivio (1991; citado en Talaván, 2012) y la *Teoría del Procesamiento de la Información* de Wang y Shen (2007; citado en Talaván, 2012).

La *Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia* indica que la capacidad para procesar la información que llega desde un solo canal es limitada, pero que al añadir más canales que aporten información relacionada la capacidad de procesamiento aumenta (Talaván, 2012). En un vídeo subtulado se pueden señalar hasta tres canales: el visual, el auditivo y el textual. Esto puede ser muy útil para asimilar la información presentada, según Wang y Shen (2007; citados en Talaván, 2012) “al añadir un tercer canal (por ejemplo, el textual), como ocurre cuando se utilizan subtítulos, no sólo se amplían las posibilidades de procesamiento de la información, sino que se activan conocimientos previos al hacer la información de entrada más accesible” (p.25). De acuerdo con esta teoría, el material audiovisual subtulado facilitaría el procesamiento y la asimilación de la LE, puesto que aporta a los alumnos información relacionada por varios canales al mismo tiempo.

La *Teoría de la Doble Codificación* defiende que la información se comprende y almacena simultáneamente mediante dos sistemas: el visual y el verbal. Lo que implicaría que al visualizar material multimedia los alumnos pueden procesar más fácilmente la información y recordarla mejor, porque estaría almacenada en ambos sistemas de memoria (Talaván, 2012).

Por último, cabe mencionar la *Teoría del Procesamiento de la Información*, según la cual la memoria tiene tres estructuras para almacenar la información: los registros sensoriales compondrían la primera estructura, la segunda sería la memoria a corto plazo y, por último, contaría con la memoria a largo plazo (Talaván, 2012). La información se recibe en primer lugar mediante los sentidos, una vez reconocida continua hasta la memoria a corto plazo, donde se almacena de forma sonora y/o visual. El último paso consiste en el salto a la memoria a largo plazo, de capacidad infinita, donde se almacena la información que se recuerda durante más tiempo (Caimi 2006; citado en Talaván, 2012). La información que se transmite mediante el

material audiovisual subtulado se puede percibir gracias a los sentidos, se transforma de forma oral y visual en la memoria sensorial, pasa en esta forma a la memoria a corto plazo y se convierte en recuerdos a largo plazo cuando resulta relevante (Talaván, 2012).

En cualquier caso, como concluye Talaván (2012), para conseguir que el subtulado sirva para el aprendizaje de la LE, no basta con que los alumnos se limiten a leer lo que oigan, sino que deben incluirse en la clase con un fin claro y dirigido a mejorar destrezas concretas. Existen varias formas posibles de combinar las lenguas del audio y de los subtítulos según los objetivos didácticos que se persigan y reciben distinto nombre según los autores. A continuación se utilizará la clasificación según factores lingüísticos propuesta por Díaz (2003; citado en Belmonte 2013) para ofrecer un resumen acerca del uso de los distintos tipos de subtítulos como recurso didáctico.

2.3.2 Subtítulos interlingüísticos

Los subtítulos interlingüísticos, también conocidos como tradicionales o estándar, son aquellos en los que existe un cambio de idioma entre el discurso oral y los subtítulos (Talaván, 2012). Dada la naturaleza de esta investigación, se considera que los usuarios son estudiantes hispanohablantes de inglés como lengua extranjera en la etapa de ESO. Entonces, en este caso, el discurso oral se daría en lengua inglesa y los subtítulos estarían redactados en español.

En cuanto a la consideración de esta clase de subtítulos, puede ser que algunos de los docentes cuya metodología se base en el enfoque comunicativo y en el uso exclusivo de la lengua extranjera (LE) rechacen los subtítulos tradicionales, puesto que suponen la inclusión de la lengua materna (L1) en el aula. Además, en el pasado se ha considerado a los subtítulos como un obstáculo que entorpece el aprendizaje del idioma, con el pretexto de que los alumnos se preocupan solo de leer y no prestan atención al audio en inglés (Talaván, 2011). Sin embargo, existen estudios posteriores y autores que han cuestionado esta afirmación, señalando diferentes ventajas del uso de los subtítulos tradicionales para la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

Por ejemplo, Talaván (2012) defiende que su uso es beneficioso y que sirve como apoyo más que otras modalidades de subtítulos puesto 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” (p.30).

Díaz (2012) indica que su uso es positivo, especialmente en etapas iniciales, puesto que permite a los alumnos tener contacto con la LE desde el principio del proceso. Desde luego, para leer subtítulos en LE se requiere de cierta competencia lingüística y velocidad de lectura, que los alumnos de niveles elementales no suelen poseer, pero no por ello se debería esperar para incluir materiales audiovisuales que puedan introducir distintos acentos y otros rasgos culturales que pueden apreciar gracias a los subtítulos tradicionales.

Talaván (2011) señala que pueden ser beneficiosos precisamente para esos alumnos con un nivel de LE inferior, “el texto escrito ayuda a monitorizar el discurso escuchado, sobre todo cuando es auténtico o semi-auténtico, ya que una parte del mismo probablemente no sería comprensible sin dicho apoyo” (p.266). En cuanto a la autenticidad de los discursos del material audiovisual, cabe destacar que los diálogos aparentemente espontáneos, en realidad, han sido concebidos por guionistas o escritores y carecen de las incoherencias, anacolutos, vacilaciones, muletillas, etc. que se dan en una conversación real (Toda, 2005).

El hecho de comprender al menos parte de unos diálogos *reales* gracias a los subtítulos puede resultar motivador para los alumnos. Este refuerzo positivo puede animarles a enfrentarse más adelante a material auténtico sin la ayuda que suponen los subtítulos (Talaván, 2012).

Por supuesto, el uso de subtítulos como recurso didáctico tiene sus limitaciones. Por ejemplo, es posible que algunos alumnos se limiten a leer los subtítulos y dejen de prestar atención al discurso oral. A este respecto, Talaván (2012) propone entrenar a los estudiantes para visualizar material subtulado con actividades que los obliguen a prestar atención a los dos canales al mismo tiempo. La autora también sugiere reproducir el mismo material con y sin subtítulos para que los alumnos que, bien por costumbre o bien por falta de confianza, leen los subtítulos por sistema (aunque sean capaces de seguir el discurso oral sin apoyo) se acostumbren a prescindir de los subtítulos y ganen confianza en sus capacidades.

2.3.3 Subtítulos intralingüísticos

En este caso los subtítulos y la pista de audio están en el mismo idioma, también se pueden denominar bimodales. Este tipo de subtítulos se han utilizado desde hace tiempo en muchos países para el aprendizaje de LE y se han observado resultados positivos en comprensión oral, comprensión escrita y de desarrollo léxico como señala Caimi (2006; citado en Talaván, 2012). Si bien este tipo de subtítulos puede tener una desventaja: utilizarlos con alumnos de niveles elementales puede ser complejo, sobre todo si aún no son capaces de leer con soltura en LE (Talaván, 2012).

Los SPS suelen ser el ejemplo más conocido de este tipo de subtítulos, presentan una serie de características destinadas a facilitar la comprensión del discurso oral a las personas con problemas de audición o hipoacusia. Algunas de estas características son el uso de colores específicos para distinguir las intervenciones de cada personaje y la inclusión de información paralingüística sobre los sonidos que se escuchan en la pista de audio (disparos, ladridos, etc.). En ocasiones, en lugar de usar colores se colocan las intervenciones posicionadas en la pantalla cerca de los personajes (Talaván, 2012). Pese a haberse diseñado con el fin de ayudar a las personas con problemas de audición, en algunos países, como Estados Unidos, la población inmigrante hizo uso de estos subtítulos para comprender mejor los programas que para ellos se emitían en LE (Huang 1999; citado en Talaván, 2012).

También hay otros tipos de subtítulos intralingüísticos, como el karaoke o los que están expresamente diseñados para fines educativos que suponen una transcripción casi literal del discurso oral (Díaz, 2012). Este tipo de subtítulos con fines educativos no están tan marcados por la condensación y reducción características de la TAV (debido a limitaciones de tiempo y espacio) y pueden causar frustración en los usuarios debido a complicaciones con la velocidad de lectura (Talaván, 2011)

Talaván (2011) hace un resumen de algunas de las investigaciones que se han centrado en el uso de los subtítulos bimodales como recurso didáctico y recoge datos que los señalan como positivos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas.

La autora señala a Vanderplank (1988; citado en Talaván, 2011) como uno de los primeros en realizar este tipo de estudios, comprobó que los subtítulos

intralingüísticos son beneficiosos para la adquisición de vocabulario y que los alumnos presentaron reacciones positivas ante este recurso. Sin embargo, Talaván (2011) señala que, puesto que solo utilizaron 15 sujetos para la investigación, los resultados pueden no ser especialmente concluyentes.

Garza (1991; citado en Talaván, 2011) observó en los alumnos una mejora en la comprensión oral “al proporcionar a los alumnos la representación gráfica y familiar (es decir, comprensible) de una oración, estos consiguen comenzar a asignar significado a entidades orales antes ininteligibles, construyendo así, gradualmente, la comprensión oral (CO) en relación con su contrapartida escrita” (Garza, 1991; citado en Talaván, 2011: p. 269). No obstante, Talaván (2011) señala que los sujetos que participaron en el estudio eran usuarios con un nivel avanzado de LE, lo que puede suponer que los resultados se deberían considerar para estudiantes con un perfil similar.

Borrás y Lafayette (1994; citados en Talaván, 2011) estudiaron el efecto de los subtítulos para mejorar las destrezas de comunicación oral y concluyeron, tras realizar pruebas con subtítulos bimodales y sin subtítulos, que el grupo que había tenido acceso a los subtítulos había mejorado más en comprensión y expresión oral que el que había visualizado el mismo clip sin subtítulos. Talaván (2011), critica que el vídeo utilizado en la investigación fue creado expresamente para el estudio y que los subtítulos eran prácticamente una transcripción literal de los diálogos.

Talaván (2011) destaca la gran cantidad de estudios referidos al uso de subtítulos como recurso didáctico realizados en Japón y señala el resumen que realizó Kikuchi (1998; citado en Talaván 2011) de más de una treintena de estudios sobre el tema. La autora (Talaván, 2011) también menciona las principales conclusiones a las que llegó el investigador japonés:

(1) Los subtítulos son beneficiosos para el aprendizaje de la L2 a todos los niveles, (2) su uso mejora en gran medida la CO y (3) no solo fomentan la motivación sino que se pueden utilizar para desarrollar la velocidad de lectura en L2 y el vocabulario. (pp.269-270)

El uso de subtítulos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras resulta útil en muchos sentidos, a continuación se hará un repaso de las distintas destrezas que se pueden trabajar en el aula gracias a ellos.

2.3.4 Los subtítulos y las destrezas

Además de trabajar las destrezas lingüísticas que resultan más obvias a la hora de pensar en material audiovisual: comprensión auditiva, adquisición de vocabulario, etc. los subtítulos tienen efectos positivos en otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, son una forma de fomentar la lectura en aquellos alumnos que no cuentan con ella entre sus aficiones, pero que disfrutan con los elementos de la cultura popular que aparecen en las películas y series de televisión (Díaz, 2012). Los subtítulos tienen la ventaja de poder aprovecharse fuera de la escuela, gracias a los avances técnicos como el DVD o la televisión digital, que permiten elegir varias combinaciones de sonido y subtítulos y que son populares en muchos hogares (Leiva de Izquierdo, 2007). Esto favorece la autonomía de los alumnos y un mayor grado de control de la experiencia de aprendizaje por su parte (Díaz, 2012).

En cuanto a las destrezas lingüísticas, en el caso de España “el 65% de los españoles reconoce que no es capaz de hablar, ni de leer ni de escribir en [inglés]” (Pantaleoni, 2008; citado en Talaván, 2011:p.277). Talaván (2011) señala que una de las posibles causas puede ser la falta de material en versión original en la televisión y el cine, sobre todo al comparar los niveles de idioma con los de otros países de tradición subtituladora como Dinamarca o Suecia.

El estudio de Corpas y Madrid (2009), realizado con el fin de determinar el desarrollo de la comprensión oral al final de la etapa de ESO en España, parece corroborar esa idea, ya que indica que los alumnos españoles: “tienen bastante dificultad a la hora de obtener información relativa a hechos específicos e información general extraída de un discurso. También les resulta difícil retener información oída con objeto de aumentarla con su conocimiento previo” (Corpas y Madrid, 2009:p.140). Estos mismos autores afirman que los alumnos españoles tienen un nivel medio de A2 en la escala del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) al término de la ESO, no llegan al nivel B1, el esperado tras estudiar inglés como LE durante las etapas de Primaria y Secundaria (Corpas y Madrid, 2009).

Del mismo modo, en una investigación llevada a cabo como ampliación de un estudio conjunto realizado por instituciones de España, Francia y Suecia en 1996, los resultados referentes a la comprensión oral en los distintos países son muy

diferentes. Suecia cuenta con un 72,18% de aciertos mientras que los españoles tienen un 30,60% (Corpas y Madrid, 2009).

Tabla 3. Competencias descritas por el MCER (extraída de Corpas y Madrid, 2009:pp.133-134)

COMPRENSIÓN ORAL
A1 Reconocer palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a uno mismo, a la familia y al entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.
A2 Comprender frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Ser capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
B1 Comprender las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprender la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
B2 Comprender discursos y conferencias extensos e incluso seguir líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprender casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprender la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.

La comprensión oral es una de las destrezas más difíciles de enseñar y la que los estudiantes hispanohablantes suelen encontrar más difícil. Su enseñanza se ha descuidado quizá por la creencia de que mejoraría a medida que se desarrollaran otras destrezas, por los recursos necesarios para trabajarla y por la gran cantidad de factores que intervienen en su adquisición (Talaván, 2010).

Para solventar esta dificultad que señalan los estudiantes, Caimi (2006; citado en Talaván, 2011) sugiere el uso de subtítulos que se ajusten lo más posible al discurso oral para que sirvan como apoyo. En la actualidad, gracias a los avances tecnológicos, conseguir material adecuado para trabajar la comprensión oral ya no supone un obstáculo significativo. Incluir material audiovisual en el aula para trabajar esta destreza es muy positivo, como indica Díaz (2012): “los estudiantes que aprenden la L2 con el uso extensivo de materiales audiovisuales mejoran sus habilidades de comprensión auditiva más rápidamente y de manera más sólida que

los estudiantes que no se apoyan en estos materiales didácticos” (p.98). Según Herron y Hanley (1992; citados en Díaz, 2012) el uso de vídeos en la etapa de educación primaria es beneficioso para la retención de referentes culturales.

Al introducir material subtítulo en el aula no solo se ofrece apoyo para que el alumno mejore su comprensión oral, sino que también se trabajan otras destrezas como la expresión oral, como sugieren los estudios de Araújo (2008; citada en Talaván, 2011) con estudiantes de nivel intermedio y avanzado.

Autores como Van de Poel y d’Ydewalle (2001; citados en Talaván, 2011) estudiaron los efectos de los subtítulos en la mejora de vocabulario, la sintaxis y la morfología. Su experimento mostró que los subtítulos son positivos para la adquisición de vocabulario, en su modalidad interlingüística o tradicional, y para mejorar la morfología.

2.4 El material audiovisual en la clase de inglés

Seleccionar el material más adecuado para el aula de inglés no es tarea fácil, dada la gran cantidad de factores que se deben tener en cuenta, Talaván (2010) recomienda tener en especial consideración:

- El tipo de texto: real o preparado expresamente con intención didáctica.
- La duración: pues a partir de los tres minutos de atención se sobrecarga la memoria a corto plazo (Cornaire, 1998; citado en Talaván, 2010).
- La naturaleza del texto oral: el texto puede tener mayor o menor nivel de abstracción.
- La situación en la que tiene lugar: relaciones espaciales, personajes que intervienen, etc.
- Las características concretas de los alumnos: edad, nivel de LE, etc.

Talaván (2010) señala que la tendencia a usar textos *planeados*; es decir, diseñados con fines didácticos, puede llegar a ocasionar problemas de frustración y

comunicación en los alumnos cuando estos se enfrenten a discursos reales y espontáneos, ya sea como participantes activos o pasivos. La autora señala la estrategia de aires constructivistas de fomentar el uso de materiales auténticos desde el inicio del aprendizaje como una posible solución a este problema.

A este respecto, Díaz (2012) comenta que, en el enfoque comunicativo preferido por algunos profesores destaca, precisamente, la utilización de materiales reales, además del fomento de ejercicios de comprensión oral, la interacción de los alumnos durante las clases y la simulación de actividades con potencial comunicativo real “y, para ello, han estimado apropiado recurrir al uso de materiales de vídeo en el programa curricular” (p.97).

En cuanto a la longitud y otros factores del material que conviene considerar, Brown (1995; citado en Talaván, 2010) señala seis características para que un discurso oral resulte sencillo en términos de comprensión:

- Ha de incluir un número limitado de personajes.
- Estos han de distinguirse fácilmente.
- Las relaciones espaciales no deberían ser complejas.
- Se debe respetar el orden cronológico de los hechos.
- Los enunciados tienen que estar vinculados.
- Debe existir la posibilidad de relacionar la información nueva con los conocimientos previos.

Talaván (2010) sugiere considerar más factores como la velocidad, acentos y entonación de los personajes, la complejidad del contenido, los conocimientos necesarios para comprenderlo, la cantidad de apoyo proporcionado, etc. para elegir el material más adecuado.

La naturaleza del texto tratado en el material audiovisual también tiene relevancia a la hora de tomar una decisión, puesto que al aumentar el nivel de abstracción se

incrementa el esfuerzo que tienen que realizar los alumnos para comprenderlo (Talaván, 2010).

La situación que tiene lugar en el posible material audiovisual para el aula es otro de los puntos que cabe tener en cuenta. Como señala Talaván (2010) los rasgos culturales son difíciles de trasladar de un idioma a otro, así que lo ideal sería que los alumnos conocieran el contexto de la LE como tal, dado que “la comprensión de todo tipo de rasgos socio-culturales pertenecientes al contexto cultural es de primordial importancia para procesar bien una lengua y poder comunicarse de modo eficiente, ya que dichos rasgos habitan y se transmiten a través de la lengua” (p.202).

Díaz (2012) indica que los vídeos son muy importantes para los estudiantes en este sentido porque “no solo 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). Esto supone que el material audiovisual les da una idea de cómo se utiliza la LE en situaciones reales.

En cuanto a las características del alumnado, hay que considerar primero las fases que tienen lugar cuando se habla de la destreza de la comprensión oral: *reconocimiento, procesamiento y uso del lenguaje* (Buck; 2001 y Rost; 2002, citados en Talaván 2010). Talaván (2010) comenta que, por lo general, en las aulas se ha desarrollado más la primera fase y se han descuidado las demás, convirtiendo la comprensión oral en una actividad pasiva. La autora señala que el alumno debería tener un papel activo en la actividad (después de todo es quien tienen que desarrollar sus destrezas) y que esta debe estar diseñada para centrarse en él: “este aumento de su protagonismo influye, además, en la motivación para seguir mejorando y ampliando esa independencia que les lleva a mejorar sus destrezas comunicativas en L2” (Talaván, 2010:p.205).

Respecto al diseño de tareas, Talaván (2010) recomienda idearlas con un fin concreto en mente, emulando lo que sucede en la vida diaria: normalmente se tiene un objetivo específico cuando se escucha algo. Por este motivo, la autora señala la importancia de incluir objetivos no-lingüísticos en forma de tarea, para que el estudiante se sienta motivado y preste atención al discurso del ejercicio.

Rost (2002; citado en Talaván, 2010) señala tres tipos de escucha según el objetivo de la tarea:

- *Escucha intensiva*: el objetivo es reconocer frases, palabras o estructuras gramaticales concretas y se suele ejercitar mediante ejercicios de rellenar huecos o dictados.
- *Escucha selectiva*: el estudiante debe centrarse en captar información concreta más que en entender y recordad todo lo que oye. Una forma de poner en práctica este tipo de escucha es mediante ejercicios de toma de notas.
- *Escucha interactiva*: la escucha se realiza como parte de una conversación en la que debe participar el alumno.

Talaván (2010) señala, además, que “una tarea bien diseñada tiene, además, elementos lúdicos y de resolución de problemas que aumentan la efectividad del aprendizaje” (p.207). La autora también recomienda adaptar la dificultad de la tarea para lograr un avance efectivo y que las actividades se ajusten al conocimiento general de la LE del alumno.

Como curiosidad en cuanto a diseño de actividades, cabe destacar la propuesta de Díaz (2012), que sugiere ir un paso más allá y, en lugar de utilizar los subtítulos como recurso pasivo, sugiere que los alumnos creen subtítulos para los clips de vídeo. Para respaldar la propuesta, señala los experimentos de otros autores que corroboran las virtudes de este enfoque como Talaván Zanón (2009 y 2011; citado en Díaz, 2012) e Incalcaterra McLoughlin y Letorla (2011; citados en Díaz, 2012). Además, este tipo de tarea resulta muy motivadora para los alumnos, por su similitud con una tarea profesional real, el uso de herramientas multimedia y su naturaleza práctica (Díaz, 2012). Estos ejercicios de subtitulación pueden realizarse en el aula, gracias a los programas gratuitos disponibles en la red como *Subtitle Workshop* o *Aegisub* (Díaz, 2012). Talaván (2006) también recomienda la creación de subtítulos por parte de los alumnos, como un método innovador y efectivo para el aprendizaje de la LE.

Respecto a la selección de recursos informáticos, como señala De Juan (2012), para lograr que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula sea efectivo, el profesor debe elegir recursos que, además de motivadores, resulten adecuados para las necesidades y el contexto de los estudiantes y adaptar su estrategia docente en consecuencia. Esta autora también destaca la importancia de mantener una actitud abierta y reflexiva para cambiar y experimentar con las distintas herramientas y analizar los resultados de manera objetiva (De Juan, 2012).

3. Propuesta de intervención

A continuación, se incluye una propuesta de actividades que implica el uso de subtítulos para su implementación en la etapa de educación secundaria.

3.1 Análisis de la situación educativa

Del marco teórico incluido en este trabajo de fin de máster, se deduce que la traducción audiovisual es una disciplina que está sometida a una serie de restricciones que hace que el producto final tenga una serie de características particulares (Toda, 2005). Los subtítulos, como producto de la TAV, están limitados por cuestiones como el espacio y el tiempo disponibles (Ferriol 2006; citado en Chaume, 2008). Aun así, diferentes estudios han señalado las ventajas que suponen para el aprendizaje de LE (Talaván, 2012; Díaz, 2012). Especialmente en lo que se refiere al campo de la comprensión oral (Talaván, 2010), pero también en términos de adquisición de vocabulario y comprensión de referentes culturales (Díaz, 2012).

Respecto a la comprensión oral, varios autores han señalado que el uso de material audiovisual para su mejora se ha introducido de modo que los alumnos tuvieran un papel pasivo en el proceso (Talaván, 2010). La motivación que se obtiene al ser protagonista del propio aprendizaje no debería subestimarse, una actividad completa tendría que otorgar un papel activo al alumno y resultarle interesante (De Juan, 2012).

Estas observaciones se tendrán en cuenta para elaborar una serie de actividades que, mediante el uso de los subtítulos como recurso didáctico, otorgue un papel activo a los alumnos, les sirva para desarrollar varias destrezas (comprensión oral, uso de las TIC, etc.) y les acerque a la realidad lingüística que encontrarán fuera del aula.

3.2 Objetivos

Mediante esta propuesta se pretende lograr los siguientes objetivos:

- Mejorar la comprensión oral de los alumnos.

- Incluir el uso de las TIC en el aula.
- Introducir situaciones comunicativas con diálogos reales en el aula.
- Acercar el cine a los alumnos.
- Fomentar el aprendizaje autónomo.

3.3 Metodología

Estas propuestas se han elaborado teniendo en cuenta varios factores. En primer lugar, se pretende que resulten motivadoras y entretenidas para los alumnos. De ahí que se haya procurado que estos tengan un papel activo en la realización de los ejercicios (Talaván, 2010). En este sentido, sería interesante que el material seleccionado fuera acorde a las preferencias de los estudiantes e incluyera elementos de la cultura popular (Díaz, 2012). Otro factor que se ha tenido en consideración es el uso de las TIC y la inclusión de las nuevas tecnologías, puesto que su manejo será de utilidad para el futuro de los alumnos y el empleo de este tipo de herramientas les resulta atractivo (De Juan, 2012). Por otro lado, la elección del material y de los subtítulos como recurso didáctico pretende acercar el cine a los alumnos, fomentar el aprendizaje autónomo y servir de base para que los alumnos se sientan confiados a la hora de enfrentarse a textos reales en el futuro. Por último, los agrupamientos para las actividades diseñadas pretenden fomentar el trabajo en equipo, el respeto a los demás y la responsabilidad.

3.4 Descripción de las propuestas

Esta propuesta está diseñada para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria e incluirá cuatro actividades, una para cada curso, que tendrán en común el uso de los subtítulos como recurso didáctico para mejorar la comprensión oral y otras destrezas.

3.4.1 Actividad 1

La primera actividad de esta propuesta va dirigida a alumnos de 1º de ESO, es posible que estos alumnos no estén acostumbrados al material audiovisual subtulado, dado que no es la práctica más extendida en España, así que habrá que tener esto en cuenta a la hora de presentar la actividad y explicarles la tarea que deben realizar. Este ejercicio se basa en la *escucha intensiva* y pretende mejorar la comprensión oral, reforzar el vocabulario visto durante las clases e introducir el uso de las TIC en el aula.

Mediante el uso de un programa de subtítulos gratuito como *Subtitle Workshop* o *Aegisub*, el profesor deberá subtítular en inglés (subtítulos bimodales o intralingüísticos) un vídeo relacionado con el tema que quiera trabajar y dejará unos huecos estratégicos en los subtítulos. De esta manera se modifica el típico ejercicio de *rellenar huecos* para que resulte más motivador a los alumnos y les ayude a trabajar varias destrezas.

Para que la actividad tenga éxito es importante que el profesor explique a los alumnos lo que se espera de ellos y que reproduzca el clip varias veces. El vídeo se puede proyectar en la pizarra digital, desde un proyector conectado al ordenador del profesor o en los ordenadores de cada alumno, si el centro cuenta con una sala de ordenadores adecuada para la tarea.

La ventaja de que sea el mismo profesor quien lleve a cabo la subtitulación es que puede permitirse crear unos subtítulos que no estén tan limitados espacial y temporalmente como podrían estarlo los que se han elaborado siguiendo los estándares para la distribución comercial del cine y otros productos audiovisuales.

3.4.2 Actividad 2

La segunda actividad está diseñada para alumnos de 2º de ESO, que quizá estén acostumbrados a consumir subtítulos como parte de otros productos audiovisuales, como los videojuegos, y que podrán enfrentarse a tareas algo más complejas que los estudiantes de 1º de ESO.

Esta actividad se basa en la *escucha selectiva* y requiere que los alumnos hagan un esfuerzo extra, para comparar lo que oyen y lo que leen en los subtítulos. Una vez más, el docente deberá seleccionar un clip y subtitularlo mediante el uso del software adecuado, pero esta vez deberá incluir errores intencionadamente en los subtítulos para que los alumnos los señalen. La clase puede dividirse en equipos y estos deberían tener autonomía para pausar, adelantar o volver a reproducir el vídeo si fuera necesario hasta descubrir todos los errores posibles. Lo ideal sería contar con, al menos, un ordenador por equipo. Una vez localizados los errores, se pondrían en común en la pizarra y el profesor puede pedir que aporten la redacción que sería correcta o que expliquen el motivo del error.

Tabla 4. Formulario para la resolución conjunta del ejercicio.

Subtítulo:	
Error/es detectado/s:	- -
Soluciones posibles:	- - -
Redacción correcta:	-

(elaboración propia)

De esta forma se realiza una especie de evaluación del grado de adquisición de conocimientos que no genera tanta ansiedad en los alumnos como una prueba escrita o una pregunta directa del profesor, ya que está eclipsada por el formato interactivo y de trabajo en equipo de la actividad.

3.4.3 Actividad 3

Esta tercera actividad está pensada para alumnos de 3^o de ESO. Ya han empezado el segundo ciclo de secundaria e, idealmente, están acostumbrados al método de trabajo cooperativo y al uso de las TIC.

Esta vez los encargados de realizar los subtítulos serán los alumnos. Por tanto, esta actividad requerirá de, al menos, un ordenador por cada par de estudiantes. El profesor tendrá que asegurarse de instalar previamente el programa *Subtitle Workshop* (o el programa de subtitulado gratuito que prefiera), para ahorrar tiempo y aprovechar al máximo las sesiones con los alumnos.

En esta actividad, los alumnos realizarán un ejercicio de traducción al inglés típico, pero con los subtítulos como elemento innovador. El docente facilitará un clip de vídeo con el audio en español y pedirá a los alumnos que creen los subtítulos correspondientes en inglés. Desde luego, los resultados no serán los esperados de un profesional (respeto a la velocidad de lectura, corrección y adecuación del texto, etc.), pero convendría que respetaran unas normas mínimas. Por ejemplo, no crear subtítulos de más de dos líneas y no dejar ninguna intervención que dure menos de un segundo ni más de seis.

Se necesitarían dos sesiones mínimo para esta actividad, una para familiarizarse con el programa y entender las normas básicas de subtitulado y otra para realizar la actividad de traducción en equipo y crear los subtítulos. Según el grado de familiarización de los alumnos con las TIC o el tiempo del que disponga el profesor en su programación, podría adaptarse la actividad, para que llevara menos sesiones. Por ejemplo, el docente podría facilitar un archivo con los tiempos de entrada y salida de los subtítulos ya codificados. De este modo los alumnos solo tendrían que centrarse en la traducción y podrían seguir viendo el producto final creado por ellos, por lo que se mantendría el enfoque de intervención y motivación, ahorrando tiempo en la tarea.

3.4.4 Actividad 4

La cuarta y última actividad de esta propuesta va dirigida a los alumnos del último curso de secundaria. Los alumnos de 4^o de ESO ya están acostumbrados a trabajar

con las TIC y es muy probable que las hayan trabajado en otras asignaturas, ya sea como medio para realizar actividades o para comprender el manejo de programas concretos.

En la actividad anterior, se pedía a los alumnos que subtitularan un vídeo con el audio en español. En este caso, la actividad constará también de creación de subtítulos por parte de los alumnos, pero requerirá que ellos mismos creen el material audiovisual.

Los alumnos se dividirán en equipos y deberán realizar un vídeo de unos tres minutos sobre un tema decidido por el profesor (explicaciones de gramática, planes para el futuro, etc.) y este será su material de trabajo para realizar los subtítulos. El vídeo debe grabarse en inglés, de este modo trabajan destrezas como la expresión oral, y puede realizarse con un teléfono móvil, cámara web o cualquier otro dispositivo al alcance de los alumnos o del centro. A la hora de realizar los subtítulos, hay que indicar a los alumnos que no se espera de ellos una transcripción literal del mensaje, sino que extraigan las palabras e ideas clave para realizar unos subtítulos que sirvan como refuerzo y resumen del discurso oral. De esta manera se trabajan las áreas de extracción de información del texto que tanto cuestan a los alumnos españoles (Corpas y Madrid, 2009).

Esta actividad es más larga y requerirá de varias sesiones, puede evaluarse en dos partes para animar a los estudiantes y que no se desalienten: una parte sería el vídeo y otra los subtítulos. Como el material es de creación propia, el docente no puede facilitar los códigos de entrada y salida de todos los subtítulos, a no ser que se espere un tiempo entre la creación del vídeo y la subtitulación, para que el profesor tenga tiempo de codificar los subtítulos, por lo que los estudiantes cuentan con un trabajo extra que debería tenerse en cuenta en la evaluación.

3.5 Destinatarios

Los destinatarios son los alumnos de cada uno de los cuatro cursos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

3.6 Planificación de las acciones

A continuación se incluye una tabla en la que se expone la planificación temporal de las actividades y el tipo de agrupamiento correspondiente a cada una.

Tabla 5. Planificación de la propuesta

Actividad	Tipo de agrupamiento	Temporalización
Actividad 1: rellenar huecos en los subtítulos (1º ESO).	La actividad está diseñada para realizarse de modo individual.	Esta actividad puede realizarse en una única sesión, llevará unos 20 minutos. Puede incluirse al final de una unidad didáctica como repaso.
Actividad 2: detectar errores en los subtítulos (2º de ESO).	Para realizar esta actividad se pueden formar equipos.	La actividad puede completarse en una única sesión, en 20 minutos aproximadamente. Se podría incluir al final de un tema o tras una explicación para comprobar si los alumnos la han comprendido.
Actividad 3: realizar subtítulos en inglés para un vídeo en español (3º de ESO).	En esta actividad conviene formar equipos.	La actividad se realizará como mínimo en dos sesiones. En la primera se presentará el software y se explicarán las pautas básicas para la realización de los subtítulos. En la segunda sesión se procederá al subtítulo por parte de los alumnos. Si el docente lo estima oportuno puede proporcionar a los alumnos los subtítulos ya codificados temporalmente para que el ejercicio ocupe una única sesión.
Actividad 4: creación de material audiovisual y elaboración de subtítulos	Lo más adecuado para este ejercicio sería crear equipos.	La actividad llevará, al menos, dos sesiones. En la primera sesión se formarán los equipos (si no se han determinado previamente en otras actividades de trabajo cooperativo) y se presentará la tarea que deben realizar.

clave (4 ^o de ESO).		Tras un tiempo prudencial para que los alumnos elaboren el material audiovisual tendrá lugar la segunda sesión, en la que se procederá a la creación de los subtítulos. Según las características de los alumnos y del material audiovisual para subtitular, esta etapa puede alargarse una sesión más.
--------------------------------	--	---

(elaboración propia)

3.7 Recursos humanos, materiales y económicos

Los recursos humanos serán los alumnos de secundaria y el profesor de la asignatura. En cuanto a los materiales necesarios, para las dos primeras actividades hará falta un medio para reproducir el material subtitulado, este puede ser un proyector conectado a un ordenador, una pizarra digital, ordenadores conectados en red, etc. Para las dos últimas actividades habrá que disponer de un programa de subtitulado gratuito como *Subtitle Workshop* o *Aegisub* y de, al menos, un ordenador por equipo para la creación de subtítulos por parte de los alumnos. En cuanto al factor económico, no se requiere invertir ninguna cantidad, puesto que los programas sugeridos en la propuesta de actividades son gratuitos.

3.8 Forma de evaluación prevista

Para determinar el grado de adecuación de la propuesta de actividades conviene evaluar tanto el proceso como los resultados de la misma.

3.8.1 Del proceso

Para evaluar la adecuación del proceso de realización de las actividades se propone el siguiente formulario.

Tabla 6. Evaluación del proceso

Cuestiones para la evaluación	SÍ	NO
La temporalización ha sido adecuada.		
La explicación de los enunciados ha sido adecuada.		
Las actividades han servido como complemento de la unidad didáctica.		
Las actividades han servido para introducir las TIC de manera adecuada en el aula.		
Los recursos materiales han sido adecuados.		
Los agrupamientos de los alumnos han sido adecuados.		
Los alumnos han disfrutado con las actividades.		
Los alumnos han trabajado bien en equipo.		
Los alumnos han respetado el turno y las opiniones de los demás.		
Los alumnos han cumplido con la parte de tarea que les correspondía.		
Los alumnos han resuelto dudas entre ellos y se han ayudado.		
Los alumnos han participado en clase.		
Los alumnos han aumentado su interés por el cine en versión original subtitulada.		

(elaboración propia)

3.8.2 De los resultados

En este subapartado se aportará un formulario para la evaluación de los resultados obtenidos tras la realización de las actividades.

Tabla 7. Evaluación de los resultados

Cuestiones para la evaluación	SÍ	NO
Los alumnos han mejorado la comprensión oral.		
Los alumnos han mejorado la expresión oral.		
Los alumnos han mejorado la expresión escrita.		
Los alumnos han aumentado el vocabulario.		
Los alumnos han mejorado en el manejo de las TIC.		
Los alumnos han mejorado la extracción de ideas clave de los textos.		
Los alumnos han mejorado su habilidad de síntesis.		
Los alumnos han mejorado la escucha intensiva.		
Los alumnos han mejorado la escucha selectiva.		

(elaboración propia)

3.9 Resultados previstos

Al trabajar con estas actividades se espera que la mayoría de los alumnos mejore sus habilidades de trabajo en equipo y de manejo de las TIC. Si las actividades se realizan regularmente durante el curso, por ejemplo, al final de cada unidad didáctica o trimestre, sería de esperar que los estudiantes perfeccionen su comprensión oral y el vocabulario, al estar expuestos a discursos reales a los que tienen que prestar atención activamente.

Con la realización de estos ejercicios, se pretende que los alumnos trabajen su capacidad de escucha y, sobre todo, de síntesis, puesto que el espacio para transmitir una idea en un subtítulo es limitado. Por otro lado, sería de esperar que el interés de los estudiantes por el cine y la televisión en versión original subtitulada aumentara una vez hayan aprendido cómo funciona el proceso de subtitulación y hayan formado parte del mismo.

4. Discusión

En este trabajo se ha comentado que los alumnos españoles no alcanzan el nivel de lengua extranjera esperado al finalizar la etapa de educación secundaria (Corpas y Madrid, 2009). Sus resultados son inferiores a los de otros países de Europa, como Dinamarca o Suecia, esto puede deberse a un conjunto de razones muy diversas, pero uno de los motivos más significativos podría ser el grado de exposición a la lengua extranjera fuera del aula, ya que estos países son de tradición subtituladora (Talaván, 2011).

Desde luego, como señalan Corpas y Madrid (2009), tras estudiar inglés durante casi diez años (si se cuenta la etapa de educación primaria), se esperaría que los alumnos alcanzaran un B1 en el MCER al término de la secundaria, pero los alumnos españoles solo alcanzan un A2 y la mayoría de españoles dice no ser capaz de hablar, leer, ni escribir inglés (Pantaleoni, 2008; citado en Talaván, 2011). Con corrientes como el enfoque comunicativo para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, se puede trabajar para solventar algunas de las causas que generan esta falta de dominio de la LE.

Por ejemplo, el enfoque comunicativo propone el uso de materiales reales en el aula, mientras que tradicionalmente se prefería el uso de materiales diseñados expresamente para uso didáctico. Esta idea presenta una dificultad, puede ser que los estudiantes de niveles iniciales o básicos tengan problemas para seguir una conversación o discurso que no esté adaptado expresamente a sus características. Para superar este inconveniente, e incluir material real desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, algunos autores (Talaván, 2012; Díaz 2012) recomiendan utilizar material subtitulado. Utilizar material auténtico desde el inicio puede ser positivo para los alumnos. En primer lugar, porque entran en contacto con el idioma real desde el principio y, en segundo lugar, si consiguen comprenderlo (gracias al apoyo de los subtítulos), se sentirán más motivados y con menos ansiedad al participar, por sí mismos, en situaciones comunicativas reales.

En cuanto a la utilidad de los subtítulos en el aula y de sus ventajas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, existen opiniones muy diversas. Tradicionalmente se han considerado como una distracción, con el argumento de que los alumnos, al centrarse en la lectura, no prestan atención a la pista oral en inglés y, por tanto, no trabajan la comprensión oral (Talaván, 2011). Esta idea se mantenía sobre todo para

los subtítulos interlingüísticos, ya que algunos profesores pueden considerar contraproducente introducir la lengua materna en el aula de lengua extranjera. Sin embargo, algunos autores defienden que este tipo de subtítulos es muy positivo, porque permite al alumno construir conocimiento a partir de la traducción (Talaván, 2012), esta construcción no sería posible con subtítulos en lengua extranjera que funcionen como una especie de transcripción de la pista oral. El refuerzo positivo resultante de entender material auténtico podría animar a los alumnos a enfrentarse al mismo sin el apoyo de los subtítulos en el futuro (Talaván, 2012). Emplear subtítulos tradicionales tiene otra ventaja, pues estos permiten a alumnos de niveles inferiores acercarse a referentes culturales, necesarios para dominar la LE (Díaz, 2012).

Alentar a los alumnos para que consuman cine y televisión en versión original subtitulada (VOS) es muy encomiable y podría solventar, en parte, esa falta de exposición a la LE en contexto real que necesitan los alumnos españoles. Sin embargo, al no estar acostumbrados a la VOS (ya que en España predomina el doblaje), no basta con comentarles las ventajas de los subtítulos, hay que hacer que las descubran por sí mismos y que crezca en ellos un interés genuino.

Con este fin en mente se pueden crear actividades para su incorporación al aula de inglés como LE. Hay que pensar en las películas, series o vídeos subtitulados como algo más que una distracción o un premio para cuando los alumnos se portan bien. En realidad, son una oportunidad para mejorar destrezas como la comprensión oral, la expresión escrita y aumentar la riqueza de vocabulario.

Hay teorías del aprendizaje que pueden justificar la idea de utilizar los subtítulos como recurso educativo: la *Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia* de Mayer (2003, citado en Talaván, 2012), la *Teoría de la Doble Codificación* de Paivio (1991; citado en Talaván, 2012) y la *Teoría del Procesamiento de la Información* de Wang y Shen (2007; citado en Talaván, 2012).

Sin embargo, al final es el profesor quien tiene que decidir cómo y cuándo introduce el material subtulado en el aula, pues él es quien conoce el nivel de los alumnos, la forma en que trabajan mejor y sus preferencias personales. Para decidirse, el docente debería reflexionar acerca del tipo de subtítulos que es más adecuado para sus estudiantes, cuestión que dependerá del grado de dominio de la LE, de su

velocidad de lectura en LE y del contenido que prefiere trabajar en cada unidad didáctica (saludos, verbos irregulares, vocabulario específico, etc.)

Otro aspecto que habrá de tener en cuenta al incorporar actividades con subtítulos a su programación, es la destreza o destrezas que pretende trabajar con los alumnos (escucha selectiva, síntesis, comprensión oral...). Por ejemplo, los subtítulos interlingüísticos o tradicionales son adecuados para la comprensión en niveles iniciales, mientras que los intralingüísticos o bimodales son positivos para la adquisición de vocabulario y la comprensión oral en niveles superiores (Talaván, 2011).

Conseguir material audiovisual con subtítulos adecuados exactamente a las necesidades del profesor para cada clase es muy difícil. De ahí que algunos autores (Díaz, 2012; Talaván, 2006) propongan la creación de subtítulos por parte de los alumnos o del profesor como método innovador y efectivo para el aprendizaje de la LE. Llevar a cabo estas ideas es posible gracias a los programas de subtulado gratuitos disponibles en la red como *Subtitle Workshop* o *Aegisub*, entre otros, y a los artículos de autores que se han preocupado de explicar las características especiales de la TAV y de su uso didáctico, para poder incorporarla al aula de lengua extranjera.

5. Conclusiones

En este trabajo de fin de máster se han pretendido lograr varios objetivos específicos. El primero de ellos era realizar una investigación bibliográfica acerca del uso de subtítulos como recurso didáctico, que sirviera como fundamento para la propuesta de actividades. Para lograrlo, se ha tratado de revisar varias publicaciones acerca del origen y las características de la traducción audiovisual, de las características de los distintos tipos de subtítulos y de sus posibles aplicaciones en el aula de inglés como lengua extranjera. Una vez realizado, se ha podido llegar a la conclusión de que los subtítulos no están diseñados para ser una transcripción literal del discurso, entre otros motivos, por limitaciones de espacio y de velocidad de lectura. El docente tendrá que tener en cuenta estas características especiales de la TAV, a la hora de elegir subtítulos comerciales o diseñados con fines didácticos para incluirlos en el aula de LE.

En segundo lugar, se pretendía tratar las ventajas e inconvenientes señalados en las publicaciones consultadas acerca del uso de los subtítulos en el aula. Estas ventajas e inconvenientes se han comentado en los subapartados correspondientes a los distintos tipos de subtítulos, para facilitar el decidirse por unos u otros al diseñar las actividades. Una vez comparados, se deduce que el tipo más adecuado de subtítulos (tradicionales o bimodales) depende del nivel de LE de los alumnos, de su velocidad de lectura en LE y de las competencias concretas que el profesor decida trabajar en su clase.

El último objetivo específico que se planteó fue la creación de una propuesta de actividades que implicara el uso de los subtítulos en el aula de inglés como LE en la etapa de secundaria. Del marco teórico se deduce que no hay una receta única, cada tipo de subtítulo es más apropiado para un nivel educativo o para trabajar unas destrezas concretas. Por este motivo, se han diseñado cuatro actividades distintas que implican el uso de subtítulos, una por cada curso de ESO, cada una con las necesidades y características de los alumnos de cada nivel en mente. Dadas las dificultades que los subtítulos comerciales pueden suponer a los estudiantes de nivel elemental y lo problemático que resulta encontrar publicaciones con subtítulos creados con fines expresamente didácticos, para trabajar vocabulario o estructuras concretas correspondientes al currículo de secundaria, se ha propuesto que sean los docentes quienes subtitulen el material audiovisual que consideren oportuno en cada nivel, unidad didáctica y momento del curso académico.

Con todo esto, se ha intentado alcanzar el objetivo general de realizar un estudio sobre las posibilidades didácticas de los subtítulos, presentando, asimismo, una propuesta de actividades, para su implementación en la etapa de educación secundaria. De lo visto en este trabajo, se deduce que no existe un método único para incorporar los subtítulos al aula de inglés como lengua extranjera, sino que se deben tener en cuenta numerosos factores, como el nivel de los alumnos, su velocidad de lectura, los temas que se tratan en las unidades didácticas, el momento del curso en el que se incluyan los ejercicios o las competencias concretas que se requieran. Después de todo, el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje deberían ser los alumnos y sus necesidades.

6. Limitaciones y prospectiva

En los subapartados incluidos a continuación se comentarán las limitaciones de esta investigación de fin de máster y las posibles líneas de investigación futura que surgen a partir de la misma.

6.1 Limitaciones

Durante la realización de este trabajo de fin de máster se han dado varios problemas y dificultades, tanto de tipo personal como resultantes de la naturaleza de la investigación.

Respecto a los problemas de tipo personal que han sucedido a lo largo de la realización de este trabajo:

- Cabe señalar la inexperiencia de la autora en el aula de secundaria, pues se limita a las prácticas obligatorias del máster de profesorado y a los años como docente de educación no reglada en centros de enseñanza de idiomas.
- El tiempo disponible para la realización de la investigación no ha sido especialmente amplio y se ha dado simultáneamente a las prácticas y otras asignaturas del máster de profesorado.

En cuanto a las dificultades surgidas de la investigación, se pueden señalar las siguientes:

- Existen numerosos artículos y publicaciones acerca de las posibilidades didácticas de los subtítulos en general, pero no son tantas las investigaciones que hablen de cursos de secundaria concretos, lo que ha dificultado la realización del marco teórico.
- La última limitación viene dada por la naturaleza del trabajo, al tratarse de una propuesta de actividades, estas aún no se han llevado a la práctica y solo

se puede deducir el grado de adecuación de la misma a partir de una base teórica.

6.2 Líneas de investigación futura

La primera línea de investigación que se propone es llevar esta propuesta de actividades a la práctica y comprobar hasta qué punto resulta adecuada para mejorar el nivel de LE de los alumnos.

También podría extrapolarse el uso de subtítulos como recurso didáctico en otras etapas educativas como la educación primaria o el bachillerato. En esta última etapa resultaría especialmente interesante, puesto que los alumnos cuentan con la madurez y los hábitos de trabajo necesarios para enfrentarse a tareas más complejas.

En cuanto a otras posibilidades para ampliar el marco teórico, podría plantearse estudiar el valor didáctico de otros tipos de subtítulos, como los que aparecen en los videojuegos o los sobretítulos de las óperas.

7. Referencias bibliográficas

- Arnáiz Uzquiza, V. (2012). Los parámetros que identifican el subtulado para sordos. Análisis y clasificación. *MonTi*, 4, 103-132. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2651/265125413005.pdf>.
- Belmonte, C. (2013). Accesibilidad Audiovisual: Subtitulación y Audiodescripción. *Cuarto de Apero*, 12-21. Recuperado de: <http://cuartodeapero.com/resources/Accesibilidad+Audiovisual.pdf>.
- Caimi, A. (2006). Audiovisual Translation and Language Learning: The Promotion of Intralingual Subtitles. *The Journal of Specialised Translation*, 6, 85-98. Recuperado de: http://www.jostrans.org/issue06/art_caimi.php.
- Chaume Varela, F. (2008). La compensación en traducción audiovisual. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 13, 71-84. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/31598/71.pdf?sequence=1>.
- Corpas, M. D. y Madrid, D. (2009). Desarrollo de la Comprensión Oral en Inglés como LE al Término de la Educación Secundaria Obligatoria española. *Porta Linguarum*, 11, 129-145. Recuperado de: http://www.ugr.es/~portalín/articulos/PL_numero11/8%20M%20D%20Corpas_D%20Madrid.pdf.
- De Juan González, P. (2012). Uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 18, 183-212. Recuperado de: http://www.academia.edu/8452931/Usode_las_nuevas_tecnolog%C3%ADas_en_la_ense%C3%B1anza_de_lenguas_extranjeras.
- Díaz Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en clase de lengua extranjera. *Abehache*, 3, 95-114. Recuperado de: https://www.academia.edu/22214565/2012_-_Los_subt%C3%ADtulos_y_la_subtitulaci%C3%B3n_en_la_clase_de_lengua_extranjera.

- Leiva de Izquierdo, B. (2007). Los videos subtítulados en inglés: un recurso subutilizado en la lectura del inglés como lengua extranjera. *Estudios de Lingüística Aplicada ELA*, 45, 81-102. Recuperado de: <http://ela.cele.unam.mx/doctos/ela45/ELA45txt4.pdf>.
- Martí Ferriol, J. L. (2012). Nueva aproximación al cálculo de velocidades de lectura de subtítulos. *Trans*, 16, 39-48. Recuperado de: http://www.trans.uma.es/trans_16/Trans16_039-048.pdf.
- Orrego Carmona, D. (2013). Avance de la traducción audiovisual: desde los inicios hasta la era digital. *Mutatis Mutandis*, 6, 297-320. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/viewFile/17081/15436>.
- Talaván Zanón, N. (2006) Using subtitles to enhance foreign language learning. *Porta Linguarum*, 6, 41-52. Recuperado de: http://www.ugr.es/%7Eportalin/articulos/PL_numero6/talavan.pdf.
- Talaván Zanón, N. (2010). Claves para comprender la destreza de la comprensión oral en lengua extranjera. *EPOS*, 26, 195-216. Recuperado de: http://www.academia.edu/6459398/Claves_para_comprender_la_destreza_en_la_comprensi%C3%B3n_oral_en_lengua_extranjera.
- Talaván Zanón, N. (2011). La influencia efectiva de los subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras: análisis de investigaciones previas. *Sendeban*, 22, 265-282. Recuperado de: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/view/354/386>.
- Talaván Zanón, N. (2012). Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Trans*, 16, 23-37. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4134950>.
- Toda, F. (2005). Subtitulado y doblaje: traducción especial(izada). *Quaderns. Revista de traducció*, 12, 119-132. Recuperado de: ddd.uab.cat/pub/quaderns/11385790n12/11385790n12p119.pdf.