

ISSN: 1579-9794

Una mirada transdisciplinar a la Traducción Audiovisual Didáctica: un recurso para formar a la ciudadanía del Siglo XXI

A transdisciplinary approach to Didactic Audiovisual Translation: a pedagogic resource for the 21st century citizenship

NOA TALAVÁN

ntalavan@flog.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

ANTONIO JESÚS TINEDO-RODRÍGUEZ

ajtinedo@flog.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Fecha de recepción: 21/05/2022

Fecha de aceptación: 06/10/2022

Resumen: La Traducción Audiovisual Didáctica (TAD) es una disciplina relativamente joven que se ha estado consolidando con firmeza en las últimas dos décadas. Este estudio parte de un breve recorrido histórico sobre el desarrollo de la disciplina con el objetivo de explorar y abrir nuevos campos con otras disciplinas para buscar sinergias que permitan explotar aún más el potencial pedagógico de la TAD. El bilingüismo, la transversalidad, las metodologías emergentes y la educación inclusiva suponen así ejes clave para trazar el horizonte de una disciplina que puede ser clave para aprendices de lenguas, así como para traductores e intérpretes en formación.

Palabras clave: Traducción Audiovisual Didáctica (TAD), Bilingüismo, Educación Inclusiva, *Flipped classroom*, Tecnologías Educativas

Abstract: Didactic Audiovisual Translation (DAT) is an emerging discipline that has been firmly consolidated in the last two decades. This study is based on a brief historical overview of the development of the discipline which aims at exploring and opening new connections with other disciplines so as to seek synergies that can exploit the pedagogical potential of DAT. Bilingualism, transversality, emerging methodologies, and inclusive education are fundamental axes to trace the horizon of a discipline that can be key for language learners, as well as for translation and interpreting training.

Keywords: Didactic Audiovisual Translation (DAT), Bilingualism, Inclusive Education, Flipped classroom, Educational Technology

INTRODUCCIÓN

Los continuos cambios que están teniendo lugar en el mundo tienen una repercusión inevitable en una multiplicidad de esferas que están estrechamente interconectadas. Esta afirmación tiene como base el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) en el que se muestra cómo los aspectos del macrosistema en el que se enmarca un individuo guardan una estrecha relación con el microsistema y, por ende, con el propio individuo. Es decir, los cambios tecnológicos, sociales, históricos y políticos que ocurren a gran escala tienen una repercusión directa en elementos como la familia, el grupo de iguales o las instituciones educativas, siendo estos últimos agentes unos factores clave para el desarrollo de las personas. Desde el sistema educativo surge así la necesidad de dar una respuesta a las demandas de una sociedad interconectada que está envuelta en una vorágine de avances tecnológicos (Sacristán Lucas, 2018) con los que tenemos el deber ético de convivir y de explotar en pro del bienestar social.

El objetivo de este estudio es explorar las sinergias del uso pedagógico de la traducción audiovisual, o Traducción Audiovisual Didáctica, con metodologías innovadoras como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) y *Flipped classroom* (la clase invertida). Además, se estudiarán las conexiones con el concepto de IFSyC (Inglés con Fines Sociales de Cooperación), y con la Educación Inclusiva y se explorará el papel que puede desempeñar la Traducción Audiovisual Didáctica (en adelante, TAD) en la protección y promoción del uso de lenguas minoritarias. Se trata por tanto de una mirada transdisciplinar en la que la filología, la tecnología y la pedagogía se unen para crear un recurso didáctico al servicio de la ciudadanía del siglo XXI.

1. LA CONSOLIDACIÓN DE UNA DISCIPLINA EMERGENTE

Las tecnologías desempeñan un papel fundamental en el desarrollo social, pero son un medio, no un fin en sí mismas. Desde este planteamiento, se podría afirmar que las tecnologías educativas son un medio para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuanto mayor sea el desarrollo tecnológico, más terrenos se podrán explorar en la arena pedagógica. Es precisamente en la década de los 80 cuando investigaciones de la mano de Holobow et al. (1984) y de Vanderplank (1988) comienzan a sentar las bases de una disciplina denominada hoy Traducción Audiovisual (TAV) Didáctica, o TAD. Esos autores la aplicaban inicialmente desde un punto de vista más pasivo, a través del uso de subtítulos como apoyo a la comprensión y al aprendizaje. Será más adelante cuando Díaz-Cintas (1995) comience a

proponer el uso activo de la subtítulos en el aula de lenguas extranjeras; en 1997, este mismo autor (Díaz-Cintas, 1997) se fundamenta en estudios propios de la TAV para establecer un marco sólido para la transposición didáctica de esta tarea traslémica en el aula de lenguas extranjeras. Numerosos estudios de sólida base empírica y con un elevado rigor científico han aflorado en las dos últimas décadas sobre TAD en diferentes modalidades. Talaván (2020) define la TAD como la aplicación pedagógica de la TAV a la enseñanza de lenguas extranjeras. Es una disciplina que actualmente está en plena floración y cuyo horizonte está repleto de sinergias entre diversas áreas. Es importante tener en cuenta que la TAD cuenta con una sólida base que se ha ido forjando en diversos proyectos internacionales y nacionales desarrollados especialmente en la pasada década, como LeViS (Romero et al., 2011), Babelium (Pereira Varela, 2014), ClipFlair (Sokoli, 2018) y PluriTAV (Martínez-Sierra, 2021).

La TAD puede aplicarse a través de cualquier modalidad de TAV, pero en especial se han utilizado como recurso didáctico hasta el momento las siguientes: subtítulos y subtítulos para sordos (SpS) como modalidades de lo que se conoce como *captioning* (y que implican la inclusión de texto en pantalla), para diferenciarlas de las demás, que pertenecen a *revoicing* (que implican la adición de una nueva pista oral): voces solapadas, doblaje y audiodescripción.

Los materiales audiovisuales sirven de base y de hilo conductor para cualquier tarea de TAD, dado que se trata de que el aprendiz subtitule, doble, audiodescriba, etc., un extracto de vídeo, y todas las actividades que rodean a esta tarea giran alrededor del contenido de dicho vídeo. Ya en 1994, autores como Di Carlo (1994) nos hablaban de las bondades de este recurso en el contexto educativo, dado que permiten al alumnado, entre otras cosas: trabajar de forma integrada las destrezas comunicativas, reducir la ansiedad lingüística, ofrecer oportunidades de inmersión lingüística en diferentes ámbitos discursivos, desarrollar la competencia sociolingüística, favorecer el desarrollo de la competencia cultural y facilitar la adquisición lingüística.

1.1. Principales modalidades de TAD

La subtítulos didáctica se puede definir como la creación de subtítulos por parte del alumnado a través de un *software* de edición de subtítulos. Se hace necesario señalar, una vez más, la diferencia entre la subtítulos como tarea activa y como un recurso de apoyo (Talaván, 2010). Aunque existe abundante literatura científica sobre el uso de subtítulos como recurso de apoyo para el aprendizaje de lenguas (Bolaños-García-Escribano, 2017; Frumuselu et al., 2015; Kaderoğlu y Romeu Esquerré, 2021; Łabendowicz, 2018; Vanderplank, 2016), se trata de un uso pedagógico

donde el alumnado se beneficia del recurso de modo pasivo. Sin embargo, cada vez gana más interés el uso de la subtitulación didáctica (activa) con un creciente número de estudios cuasiexperimentales en la última década (recogidos en Lertola, 2019 y Talaván, 2020), así como un aumento significativo de publicaciones recientes (Ávila-Cabrera, 2021, Ávila-Cabrera y Corral Esteban, 2021; Ávila-Cabrera y Rodríguez-Arancón, 2021; Castro Moreno, 2021; Fernández-Costales, 2021a y 2021b; García Jaurena y Goñi Alsúa, 2022).

El doblaje didáctico se puede definir como una actividad de creación de pistas orales sincronizadas con los movimientos de las bocas de los personajes de un fragmento breve de vídeo, y es junto con la subtitulación didáctica una de las modalidades más practicadas y estudiadas. Cabe destacar el trabajo de Danan (2010) como estudio pionero en esta modalidad. Autores como Chiu (2012) se han centrado especialmente en el estudio de los efectos del doblaje didáctico en la pronunciación, ya que la autora entiende que el producto audiovisual es un recurso eficaz para practicar e imitar la pronunciación de la lengua fuente. En esta línea, es importante poner en valor los estudios de Sánchez-Requena (2016, 2017) puesto que esta investigadora profundiza en la línea de Chiu (2012), aunque amplía el campo centrándose de forma simultánea en dos aspectos fundamentales de la producción oral: la fluidez y la pronunciación. Por otro lado, Talaván y Costal (2017) se centran en el potencial pedagógico del doblaje intralingüístico a través de una propuesta didáctica en la que se obtienen resultados prometedores sobre los beneficios del doblaje en el desarrollo de la competencia oral productiva. Más recientemente, otros autores (Bolaños y Navarrete, 2022; Ávila-Cabrera, 2022; Yen, 2021; o Pamungkas et al., 2019) han seguido aportando nuevos datos para afianzar la eficacia del doblaje didáctico.

Las voces solapadas o voces superpuestas didácticas se pueden definir como una actividad en la que se incluye una pista oral que traduce los diálogos originales, bajando el volumen del vídeo original, de modo que ambas versiones sigan presentes en el resultado final. Se trata de una modalidad muy interesante desde el punto de vista pedagógico, puesto que, a pesar de que no está tan investigada como el doblaje didáctico (Talaván, 2021), guarda una estrecha relación con el mismo, y, además, tiene la ventaja de ser una tarea más sencilla en el sentido de que la sincronía labial y la dramatización dejan de ser un eje clave para la realización de la tarea. La literatura científica sobre esta modalidad es escasa, siendo uno de los únicos estudios en el campo el de Talaván y Rodríguez-Arancón (2018), trabajo asociado al Proyecto *VICTOR (VoICe-over To improve ORal Production Skills)* del Grupo de Innovación Docente ARENA, donde se muestra el potencial de las voces solapadas para el desarrollo de la producción oral.

Los subtítulos para sordos (SpS) pertenecen a una modalidad que se engloba en el subgrupo de las modalidades de accesibilidad (Talaván et al., 2016), junto con la audiodescripción (AD). La actividad es similar a la subtitulación didáctica, con la diferencia clave de que el alumno tiene que transmitir toda la información que una persona sorda o con dificultades auditivas pueda necesitar, referida ya sea al hablante o a elementos extralingüísticos y suprasegmentales (Pereira-Rodríguez, 2005). Se trata también de una de las modalidades de TAD menos exploradas, pese a que el potencial que ofrece a nivel pedagógico es muy valioso (Talaván, 2020). Las investigaciones más relevantes en este campo posiblemente sean las asociadas al proyecto *SubLITE (Subtitles for the deaf and hard of hearing to improve Listening and writing skills in foreign language Education)*, publicada por Talaván (2019) y la asociada al Proyecto *AUDIOSUB (AUDIOdescription and SUBtitling for the Deaf and the hard-of-hearing: audiovisual accessibility at the service of foreign language teaching)*, recogida en Talaván et al. (2022). La primera confirma los beneficios de los subtítulos para sordos (SpS) en producción escrita y recepción oral, y afirma que uno de los grandes beneficios es que esta modalidad genera un contexto pedagógico en el que el estudiantado va más allá de las palabras y toma conciencia para comprender la realidad lingüística del acto comunicativo de una forma holística. La segunda estudia los beneficios de esta modalidad en combinación con la otra modalidad de accesibilidad audiovisual, la audiodescripción, y los resultados (de datos cuantitativos y cualitativos) para el aprendizaje del inglés en términos de producción oral y escrita resultan prometedores.

En lo que respecta a la audiodescripción (AD) didáctica, esta se define como la actividad en la que el alumno ha de incluir una nueva pista oral que traduce las imágenes de un fragmento de vídeo para una audiencia ciega o con problemas de visión que le impiden el acceso a la información visual. Esta modalidad de TAD es una de las más completas desde el punto de vista pedagógico porque el alumno escucha (el original), escribe de modo creativo (un guion a partir de las imágenes) y habla (al grabar la nueva pista oral), además de trabajar los contenidos gramaticales y de vocabulario para poder describir los objetos, paisajes, personajes, acciones, etc., del modo más correcto y conciso posible. Diversas autoras han explorado las posibilidades de la AD didáctica con enfoques diversos y de gran interés educativo (Calduch y Talaván, 2018; Ibáñez y Vermeulen, 2013, 2014, 2015; Ibáñez et al., 2016; Palion-Musiol, 2020; Navarrete, 2018; Schaeffer-Lacroix, 2020; Talaván y Lertola, 2016; Vermeulen y Escobar, 2021; Walczak, 2016).

2. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA CONSOLIDADA

Como se ha podido apreciar en la sección anterior, la TAD cuenta con una amplia base de estudios científicos rigurosos que demuestran sus beneficios en el ámbito del aprendizaje de lenguas y que la consolidan como una disciplina relevante en un punto de convergencia entre los Estudios de Traducción, la Traducción Audiovisual y la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, por lo que su propia naturaleza es interdisciplinar. Se hace aquí fundamental analizar la propuesta metodológica del Proyecto I+D+i *TRADILEX (La Traducción Audiovisual como Recurso Didáctico en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras)*, que consiste en el diseño optimizado de dos tipos de secuencias didácticas de TAD, una de ellas de larga duración (15 planes de clase con diversas modalidades de TAD) y otra de una duración más reducida (6 planes de clase de una sola modalidad)¹. Se espera que el alumnado realice uno o dos planes de clase de una hora aproximada de duración por semana; de esta forma, se proporciona un contexto de inmersión lingüística multimodal y en línea, que sirve de apoyo y refuerzo para el desarrollo de destrezas comunicativas de producción, recepción y mediación. La estructura de cada plan de clase tiene su génesis en la propuesta de Talaván (2010) y es la siguiente:

Fase	Descripción	Objetivo
Preparación Tareas de recepción o producción (<i>reading, writing, listening, speaking, mediación</i>). Duración: 10 minutos.	Anticipar el contenido del vídeo, los personajes, lo que va a ocurrir, introducir el vocabulario nuevo, la gramática fundamental y la información cultural relevante.	Adquirir el conocimiento necesario para la fase de visionado del vídeo y el resto de las fases de la tarea.
Visionado Tareas de recepción y mediación (<i>listening, reading, mediación</i>). Duración: 5-10 minutos.	El fragmento de vídeo (2 minutos de duración aprox.) se proyecta dos veces, con o sin subtítulos, y se acompaña por tareas para trabajar sobre sus contenidos.	Comprender el mensaje que hay que traducir y familiarizarse con el contenido lingüístico clave.
Tarea TAD Tareas de recepción y producción (<i>reading, writing, listening, speaking, mediación</i>).	El alumnado realiza una traducción del fragmento del vídeo seleccionado (1 minuto de duración). En función de la modalidad	Desarrollar las competencias de mediación, recepción y producción, así como las competencias léxica, gramatical e intercultural.

¹ La propuesta metodológica completa y su fundamentación está disponible en Talaván y Lertola (2022).

<u>Duración:</u> 30 minutos.	tendrá que hacer un <i>revoicing</i> o un <i>captioning</i> .	
Tareas de cierre Tareas de producción, recepción o mediación (<i>reading, writing, listening, speaking</i> , mediación). <u>Duración:</u> 10-15 minutos.	Se llevan a cabo tareas de producción (o recepción, en su caso) para poner en práctica lo aprendido.	Sacar el máximo provecho del contenido lingüístico y cultural del vídeo y reforzar la práctica de la mediación.

Tabla 1. Estructura de una lesson plan

Fuente. Talaván (2020)

Siguiendo a Talaván y Lertola (2022), la secuenciación óptima para la secuencia de larga duración sería la siguiente:

- Durante las primeras semanas se trabajaría con tres *lesson plans* de subtítulos didácticos, aumentando de forma progresiva la dificultad de cada tarea.
- A continuación, se incluyen tres *lesson plans* de voces solapadas. Esto obedece a una lógica pedagógica clara, puesto que el alumnado se inicia con las tareas de *revoicing* de forma progresiva tras haber tenido un primer contacto con la TAD a través del *captioning* mediante las tareas de subtítulos estándar; además, la modalidad de voces solapadas es la menos compleja desde el punto de vista técnico, ya que no requiere sincronización labial como en doblaje, ni el nivel de creatividad de la AD.
- Después, se comienza con el conjunto de *lesson plans* de doblaje, donde el reto principal es la sincronía labial. Atendiendo a los principios teóricos de la psicología de la motivación establecidos en la obra de Sanz Aparicio et al. (2019, p.23), se encuentran en la lógica temporal de la secuencia dos conceptos clave:
 - Motivación intrínseca: es aquella que tiene lugar cuando una actividad no es un medio para conseguir un fin, sino que la realización de la propia actividad supone una fuente de satisfacción para el sujeto.
 - Motivación extrínseca: es aquella que actúa cuando un sujeto realiza una actividad para conseguir un fin. Por ejemplo, un alumno realiza un curso para obtener un certificado.

Se espera que, en este punto de la secuencia, la motivación extrínseca que puede tener un origen diverso se transforme en intrínseca, ya que como afirma Talaván (2013), en la TAD el alumno o la alumna de lenguas siente motivación hacia la tarea porque está emulando simultáneamente la función

de un/a traductor/a y el rol de un/a actor/actriz, siendo esto esperablemente una fuente de satisfacción basada en la propia realización de la tarea.

- El siguiente bloque incluye tres *lesson plans* de audiodescripción. Esta modalidad es clave porque se encuadra dentro de las modalidades de accesibilidad audiovisual, que son más complejas, pero más completas desde el punto de vista pedagógico, además de aportar la posibilidad de promover una conciencia de accesibilidad en profesores y alumnos. La dificultad es mayor que la del doblaje por la creatividad requerida en este tipo de traducción intersemiótica, así como por el tipo de sincronización necesaria, por lo que la AD didáctica supone el culmen del bloque de *revoicing*.
- La secuencia finaliza con *lesson plans* de subtítulos para sordos (SpS), dando continuidad a la accesibilidad a través de su modalidad de *captioning*, y cerrando así la secuencia de un modo similar al que comenzó, pero con la dificultad añadida de creación de SpS.

La secuencia reducida, por su parte, consiste en la realización de seis *lesson plans* (LP) de una única modalidad de TAD siguiendo el siguiente esquema, que puede variar ligeramente dependiendo de la modalidad:

- LP1: intralingüística de dificultad básica
- LP2: intralingüística con apoyo técnico
- LP3: intralingüística creativa con menor apoyo técnico
- LP4: interlingüística directa sin apoyo
- LP5: intralingüística creativa sin apoyo
- LP6: interlingüística inversa sin apoyo

Las dos propuestas de secuencia tienen flexibilidad y se adaptan a diferentes necesidades docentes y discentes, permitiendo así intervenciones adaptadas a diversos procesos de enseñanza-aprendizaje. Ambas han sido testadas con un gran número de estudiantes (más de 300 por el momento) en el seno del Proyecto *TRADILEX* a través de una plataforma MOODLE en línea en diversos centros educativos repartidos por todo el territorio nacional. Para medir la efectividad de la intervención, el equipo de *TRADILEX* ha desarrollado sendos tests de destrezas integradas iniciales y finales (Couto-Cantero et al. 2021), así como cuestionarios iniciales y finales, rúbricas de evaluación de las diversas modalidades de TAD y guiones tipo para entrevistas semiestructuradas.

3. TRAZANDO UN HORIZONTE PARA LA TAD

Una de las grandes ventajas de la TAD, y por ende de la propuesta metodológica diseñada por el proyecto *TRADILEX*, es que goza de una gran flexibilidad, por lo que el docente puede crear recursos propios siguiendo el

marco metodológico anteriormente expuesto e incorporando elementos de metodologías emergentes y de conceptos clave en la enseñanza de lenguas. Se explica a continuación cómo la TAD es compatible con metodologías y conceptos que están a la vanguardia en la arena pedagógica, como la metodología AICLE, el concepto de *flipped classroom*, el inglés con fines sociales y de cooperación, la educación inclusiva o la didáctica de la traducción y la interpretación (Tinedo-Rodríguez, 2022).

3.1 TAD y AICLE: Hacia un Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) a través de la TAD

Las características del siglo XXI demandan que la formación de la ciudadanía esté encaminada hacia el bilingüismo o hacia el plurilingüismo. En esta sección se verá cómo la TAD tiene un sólido potencial para la Educación Bilingüe. Coyle et al. (2009) señalan que una propuesta pedagógica basada en AICLE debe cumplir con los siguientes descriptores:

- **Contenidos.** En lo que respecta a contenidos, la propuesta de *TRADILEX* integra contenidos culturales y transversales en el diseño metodológico de los planes de clase, por lo que cumpliría con este requisito.
- **Cognición.** Realizar las tareas propuestas en los planes de clase requiere aplicar *HOTS (High Order Thinking Skills)* atendiendo a la Taxonomía de Bloom (1956), ya que el discente tiene que analizar el vídeo que va a traducir, evaluar las posibles soluciones traductológicas y crear un nuevo producto audiovisual.
- **Comunicación.** La propia TAD parte del enfoque comunicativo ya que tiene como fundamento un aprendizaje basado en tareas en el que se proporcionan constantemente nuevas oportunidades para interactuar con la lengua a través de tareas activas usando las TIC (Talaván, 2013).
- **Cultura.** Los elementos culturales son un eje clave en el diseño de propuesto por *TRADILEX*, puesto que se pretende que el alumnado de forma subsidiaria adquiera aspectos culturales clave de la cultura meta, siempre y cuando haya una selección adecuada de los vídeos y se diseñen actividades relacionadas.

La investigación acerca de la simbiosis entre AICLE y TAD ya está dando sus primeros frutos con publicaciones como Fernández-Costales y Avello Rodríguez (2020) y Fernández-Costales (2021a, 2021b). En el primer caso, la investigación de Fernández-Costales y Avello Rodríguez (2020) estudia cómo la combinación de AICLE con subtítulo y doblaje puede ser un elemento favorecedor del aprendizaje de la lengua asturiana en un centro de Primaria de la Comunidad Autónoma de Asturias donde existe una

situación sociolingüística de bilingüismo (español/asturiano), mientras que los dos artículos de Fernández-Costales se centran en el análisis de la percepción del doblaje y del subtítulo en el aula de lenguas extranjeras por parte del alumnado (Fernández-Costales, 2021a) y del profesorado (Fernández-Costales, 2021b), obteniendo resultados prometedores para ambos agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, también hay propuestas pedagógicas basadas en la TAD para Educación Secundaria, como la de Bobadilla-Pérez y Carballo de Santiago (2022), en la que se explora el potencial de la TAV en el aula de inglés a través de numerosas propuestas de tareas y ejercicios basados en diferentes modalidades.

Asimismo, las bases teóricas y empíricas establecidas por Ogea-Pozo (2018, 2020) en torno a la subtitulación de documentales pueden suponer un eje clave para la unión entre TAD y AICLE, puesto que los documentales contienen, por su propia naturaleza, contenidos disciplinares que se sustentan en el potencial del medio audiovisual. Ogea-Pozo (2020) plantea la importancia del subtítulo en la formación inicial de traductoras y traductores, al tiempo que señala las ventajas de la TAV para el aprendizaje de lenguas.

3.2 TAD y Flipped Classroom: *El aprendizaje de lenguas traspasa las fronteras del aula*

En la enseñanza de lenguas es fundamental que el alumnado tenga la posibilidad de usar la lengua fuera de las aulas del centro educativo. Esto no siempre es posible debido a que no suele haber hablantes de la lengua meta con quienes conversar fuera del aula. Las situaciones sociolingüísticas pueden ser muy diversas, y es por ello por lo que las tecnologías educativas junto con la TAD pueden suponer un factor clave para la creación de estos espacios de inmersión lingüística fuera del aula. Bybee y Hopper (2001) ponen de relieve la importancia del concepto de frecuencia en el aprendizaje de lenguas, puesto que, según los autores, uno de los legados del estructuralismo es la idea de que la estructura lingüística es independiente del uso; no obstante, el uso es un factor clave tanto para los hablantes como para los aprendices de una lengua, porque está ligado a las experiencias lingüísticas. Ellis (2002) profundiza en la idea de la importancia de la frecuencia afirmando que el procesamiento lingüístico está estrechamente ligado con la frecuencia del aducto (*input lingüístico*); además, el autor afirma que esto guarda una estrecha relación con el desarrollo de ciertos componentes lingüísticos, como la fonología, el léxico, la morfosintaxis, la gramaticalidad y la fonotáctica, así como con el desarrollo de las destrezas lingüísticas. Ellis y Wulff (2014), por su parte, se centran en la importancia de

la frecuencia de recepción de *input* lingüístico tomando como base dos ejes clave:

- a) El aducto que reciben es la fuente principal de conocimiento de la L2.
- b) Los mecanismos cognitivos que el aprendiz utiliza para el estudio de una lengua no son exclusivos para el aprendizaje de idiomas, sino que se trata de mecanismos pensados para cualquier tipo de aprendizaje.

La relevancia de este aporte y su relación con este estudio subyace en la naturaleza del primer eje, en el que se pone de relieve la importancia de la frecuencia del aducto. Los estudios citados, por lo tanto, suponen una sólida base para afirmar que existe una necesidad educativa de proporcionar al alumnado de lenguas extranjeras la oportunidad de tener contacto asiduo con la lengua fuera del aula. Por su parte, Huertas-Abril y Gómez-Parra (2018) señalan la importancia de que el aducto que recibe el alumnado esté basado en lengua real, es decir, un uso real de la lengua alejado del uso de la lengua en el contexto del aula, también denominado como *teacherese*.

La TAD, y, en concreto, la propuesta metodológica de *TRADILEX*, se convierten en un eje clave para proporcionar al alumnado este aducto tanto dentro como fuera del aula a través de la metodología *flipped classroom*. Schiller y Herreid (2013) señalan que la clase invertida consiste en hacer en casa lo que se suele hacer en clase, y en hacer en clase lo que se suele hacer en casa. En otras palabras, la parte práctica se llevaría al aula presencial, y la parte de corte más teórico o menos práctico se llevaría a cabo en casa. Teniendo en mente la Tabla 1, la propuesta metodológica que se ha descrito en este artículo es perfectamente compatible con esta metodología debido a que el diseño en cuatro secciones de las *lesson plans* permite hacer una distribución ubicua tal y como se muestra en la Tabla 2:

Fase	Lugar
Presentación (10 minutos)	Casa
Visionado (5-10 minutos)	Casa
Tarea TAD (30 minutos)	Clase
Tareas de cierre (10/15 minutos)	Casa / clase

Tabla 2. Propuesta de planificación de TAD en formato *flipped classroom*

Fuente. Elaboración propia

Llevar a cabo las primeras fases en casa permite que el alumnado se familiarice con el tema y que cuente con una oportunidad de tener contacto con material audiovisual auténtico fuera del aula. Talaván (2010) señala que los subtítulos se pueden usar didácticamente como una tarea activa, pero que

también se pueden utilizar como una ayuda. En el caso de las fases de *warm-up* y *video viewing* sería interesante plantear el uso de subtítulos como apoyo si la complejidad de los vídeos así lo requiere. Siguiendo los principios de Ellis (2005) para el aprendizaje de lenguas, el sexto principio que consiste en la necesidad de un aducto extensivo para el aprendizaje de lenguas sería un eje clave en esta propuesta, puesto que se estaría satisfaciendo esa necesidad a través de un aducto de elevado valor pedagógico, como es el audiovisual, debido a su propia naturaleza auténtica y multimodal.

La realización de la tarea principal dentro del aula puede aportar numerosos beneficios. Teniendo en mente la versión revisada del «Cono de Dale» de Davis y Summers (2015), cuando los discentes ven imágenes o un vídeo retienen hasta un 30 % de lo que ven y un 20 % de lo que escuchan; sin embargo, cuando llevan a cabo una tarea o simulan una experiencia real, la retención alcanza hasta un 90 %. Si en casa llevan a cabo la tarea de visionado, estarían reteniendo hasta un 30 % de lo que ven y un 20 % de lo que escuchan; después, esto se reforzaría en clase pudiendo alcanzar el 90 %, ya que tendrían que volver a ver el vídeo y trabajar con él en función de la modalidad de TAD con la que se esté trabajando.

Por otro lado, al hacer la tarea TAD en clase, esta puede realizarse de modo colaborativo. Hernández et al. (2014) señalan la relevancia del aprendizaje colaborativo por ser un tipo de aprendizaje que aporta beneficios académicos y sociales con sólida evidencia científica; el discente colabora para aprender y aprende colaborando. La tarea principal (subtitulado, voces solapadas, doblaje, audiodescripción o subtitulado para sordos) se puede llevar a cabo en el aula de forma grupal haciendo uso de dispositivos digitales, debido a que en TAD el alumnado siempre ha de hacer uso de *software* específico para llevar a cabo las tareas de *captioning* o *revoicing* encomendadas. Es decir, el aprendizaje colaborativo tiene plena cabida en la propuesta de *TRADILEX* bajo su modalidad *CSCL* (*Computer Supported Collaborative Learning*). Este concepto acuñado por Johnson, Johnson y Stanne (2000) alude a los contextos pedagógicos mediados por tecnologías en los que grupos de 3 a 5 estudiantes han de solucionar una tarea compleja.

Finalmente, las tareas de cierre se pueden llevar a cabo tanto en el aula como en casa, en función de las necesidades de planificación docentes. Esta tarea supone la oportunidad de que el alumno ponga en práctica lo aprendido a través de lo que se conoce como *pushed output* en Metodología de la Enseñanza de Lenguas (Ellis, 2005). El objetivo de usar este tipo de tareas es que el alumnado tiene que producir lengua sobre un tema que le supone un reto; por ello tiene que pensar concienzudamente en las estructuras y las formas en las que va a expresar su mensaje para transmitir el significado al receptor. Siguiendo los principios de Ellis (2005) para el

aprendizaje de lenguas, es fundamental proporcionar al alumnado contextos de producción libre y controlada, y en el caso de la propuesta de *TRADILEX* se combinan ambos, ya que dependiendo de la modalidad de TAV la producción es más o menos controlada, y las tareas de producción oral y escrita incluidas como cierre de las *lesson plans* suponen esa oportunidad para la producción libre que el autor señala como esencial.

3.3 *La transversalidad de la TAD: Inglés con Fines Sociales y de Cooperación (IFSyC)*

El planteamiento metodológico para el uso secuenciado de la TAD en sus diversas modalidades según se ha expuesto en el presente artículo tiene en su propio diseño una gran fortaleza, que es la transversalidad. Aplicando el concepto de Inglés con Fines Sociales y de Cooperación (IFSyC) acuñado por Huertas y Gómez-Parra (2018) se genera una simbiosis entre los planteamientos de Talaván y Lertola (2022) con el de Huertas y Gómez-Parra (2018), puesto que se puede dar una perspectiva social al planteamiento metodológico de forma que se diseñen *lesson plans* en torno a temas de relevancia social y que supongan un eje clave para fomentar el pensamiento crítico sobre dichos temas en la L2 a partir de materiales audiovisuales. Los ejes básicos del IFSyC según Huertas y Gómez-Parra (2018) son:

1. Propuestas didácticas que combinen contenidos propiamente lingüísticos con temáticas de impacto social y de cooperación al desarrollo.
2. Poner el foco en las competencias transversales como la cooperación, la autonomía, las habilidades sociales o el respeto.
3. El trabajo con metodologías activas.
4. Fomentar la competencia de aprender a aprender.
5. Posibilidad de establecer vínculos con el tejido asociativo para, a través del aprendizaje del inglés, fomentar la sensibilidad e implicación en temas de relevancia social.

La TAD permite integrar en su diseño estos elementos. De hecho, en la propuesta metodológica de *TRADILEX* se trabajan contenidos de gran relevancia social relacionados con la inclusión, el racismo, la violencia machista y temáticas LGTBIQ+. La idea clave es que el vídeo elegido sirva como elemento vertebrador de cada *lesson plan* y que el contenido sobre el que gira el vídeo tenga una temática social o de cooperación al desarrollo de forma que se cree conciencia social sobre temas transversales.

3.4 *La TAD como apuesta por la Educación Inclusiva*

Hoy en día, es fundamental que los recursos didácticos cumplan con los principios de la Educación Inclusiva. Al tratarse de un recurso basado en

las TIC, se hace necesario aquí el apunte que hace Sampedro (2016) sobre cómo las TIC guardan una estrecha relación con el desarrollo comunitario y social de las personas, a la vez que también afectan a otras esferas sociales, como la comunicación y la forma de relacionarse. Las TIC, por lo tanto, desempeñan un papel clave en lo que respecta a la Educación Inclusiva porque están relacionadas con la forma en la que el alumnado interactúa (Báez y Clunie, 2019) y con factores clave para el aprendizaje, como la motivación (Hersh et al., 2020). Respecto al profesorado, Vega-Gea et al. (2021) afirman que los docentes tienden a mostrar interés en el uso de las TIC con fines inclusivos, su actitud suele ser positiva y piensan que su uso lleva a una mejora tanto de su praxis como de su currículum docente.

Siguiendo el informe de la UNESCO (2008) sobre Educación Inclusiva, esta se puede definir como una aproximación dinámica que da una respuesta positiva a la diversidad, tomando las diferencias como oportunidades de enriquecimiento para el aprendizaje². La TAD puede generar dinámicas muy enriquecedoras en clase, especialmente cuando se trabajan con las modalidades de accesibilidad audiovisual (Talaván et al., 2022): AD y SpS. Las tareas en las que se incluyen estas modalidades trabajan directamente la conciencia de accesibilidad y esto se entiende como un elemento favorecedor de la inclusión educativa, no solo en el aula, sino también en la sociedad, ya que se espera que el alumnado refuerce su empatía al tener que ponerse en la piel de una persona con dificultades visuales (audiodescripción) o dificultades auditivas (subtítulos para sordos) para confeccionar los subtítulos o el guion de AD correspondiente, en su caso.

El décimo Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda de Naciones Unidas para «erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos» (<https://www.un.org/>) consiste precisamente en la reducción de desigualdades. El uso de temáticas de impacto social tiene una repercusión clara en este aspecto, ya que supone un dique de contención contra los discursos de odio que catalizan el riesgo de exclusión social de grupos vulnerables. De hecho, el alumnado que ha realizado el curso suele afirmar que realizar las *lesson plans* le ha hecho tomar una mayor concienciación social y explican que su sensibilidad y su empatía es mayor tras realizar la secuencia didáctica. Se pretende así, a través de contenidos transversales, fomentar la inclusión social y la sensibilidad hacia colectivos vulnerables.

² Traducción propia

3.5 La TAD y la Didáctica de la Traducción y de la Interpretación

Se hace finalmente necesario señalar que este recurso no solo es válido para el alumnado que está aprendiendo una lengua extranjera, sino que parece tener un potencial aún inexplorado en el ámbito de la interpretación para la propia Didáctica de la Traducción. La interpretación va más allá de una traducción oral, consiste en un proceso que requiere una atención plena para procesar rápidamente el mensaje original y hacerlo accesible a la audiencia, de forma que se dan tres procesos desde una perspectiva lingüística: análisis y exégesis del mensaje original, representación y composición mental del mensaje original y reproducción oral del mensaje en la lengua meta (Seleskovitch, 1989). Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud (2001) señalan que uno de los grandes problemas que hacen que un intérprete pueda fracasar es la ansiedad anticipatoria junto con la inseguridad; en no pocas ocasiones los niveles de ansiedad han sido tan elevados que el intérprete ha somatizado síntomas ansiosos a un nivel psicofisiológico. La hipótesis es que la unión de los bloques de *captioning* y los de *revoicing* de una secuencia de TAD pueden resultar un elemento clave para la formación de futuros intérpretes por tres motivos:

- a) Se desarrollan las habilidades lingüísticas, esperando que esto genere seguridad sobre la comprensión y la producción lingüísticas.
- b) Se trabajan las competencias traductológicas en los bloques de *captioning*.
- c) Se generan espacios controlados que simulan condiciones relacionadas con de interpretación consecutiva en los bloques de *revoicing*.

Se espera que la suma de estos tres elementos tenga una repercusión positiva en la seguridad y en la disminución de niveles de ansiedad a la hora de enfrentarse una tarea de interpretación, ya sea en el ámbito académico o en el profesional. No obstante, haría falta realizar estudios al respecto para confirmar esta hipótesis.

4. CONCLUSIONES

La disciplina de la TAD en su conjunto, y la propuesta recogida en *TRADILEX* en particular, vienen avaladas por el éxito de proyectos y trabajos previos realizados en distintos entornos y contextos educativos que recogen resultados altamente prometedores, como se ha comentado en el presente artículo. No obstante, *TRADILEX* es el primer proyecto de TAD que cuenta con un estudio cuasiexperimental sólido y un número relevante de sujetos, y que se lleva a cabo durante un periodo de tiempo significativo, a partir de una base metodológica bien fundamentada en todas las áreas implicadas, y contando con personal investigador experto multidisciplinar. De hecho, se

espera que su impacto sea altamente relevante, dado que se están aportando resultados concretos sobre hipótesis planteadas hasta ahora pero aún sin corroborar, permitiendo así fortalecer la base de conocimiento científico-técnico de la TAD: una disciplina de carácter interdisciplinar que parte de los estudios de traducción, la TAV, la lingüística aplicada, la didáctica de Lenguas y el uso de las TIC y los medios audiovisuales en educación (Tinedo-Rodríguez, 2022).

Se espera que los recursos metodológicos diseñados a través de la TAD tengan continuidad y puedan replicarse cada vez a mayor escala gracias al trabajo futuro de I+D+i de los investigadores involucrados en *TRADILEX* y proyectos similares, así como gracias a otros académicos interesados que van aumentando en número según avanza el proyecto, ya sea en futuros proyectos nacionales a menor o mayor escala o en proyectos europeos. Se podrá así contribuir además a la generación de conocimiento multidisciplinar de todas las áreas implicadas (especialmente didáctica de lenguas y traducción audiovisual), optimizando los recursos disponibles relacionados con el desarrollo de tecnologías emergentes y de vanguardia (que permiten trabajar con productos audiovisuales con gran facilidad y rapidez) para explotar al máximo los beneficios potenciales de la TAD en el conjunto de la sociedad. Como se ha visto en el presente artículo, la TAD cuenta, además, con un claro valor añadido relativo al ámbito de la discapacidad sensorial, dado que el uso de modalidades de accesibilidad audiovisual como recurso didáctico, véase la audiodescripción o los subtítulos para sordos, sirve para crear una conciencia de la necesidad de extender la cantidad y la calidad en el acceso a los productos audiovisuales para usuarios con dificultades de visión o de audición.

Así, la puesta en práctica de la TAD, y el desarrollo de *TRADILEX*, esperan conducir a la apertura de nuevas y fértiles líneas de trabajo transdisciplinares, con el objetivo principal del avance del conocimiento en todas las áreas implicadas y una voluntad de extender la conciencia social sobre el valor de la mediación, la traducción pedagógica y la accesibilidad audiovisual, y de que los beneficios de la TAD en su conjunto reviertan en la sociedad del s. XXI.

Financiación: Proyecto *TRADILEX*. PID2019-107362GA-I00. AEI/10.13039/501100011033. Gobierno de España, Ministerio de Ciencia e Innovación. Por su parte, Antonio Jesús Tinedo-Rodríguez es contratado predoctoral FPI en la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED (EIDUNED) y está adscrito al Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas de la UNED.

5. REFERENCIAS

- Ávila-Cabrera, J. J. y Rodríguez-Arancón, P. (2021). The use of active subtitling activities for students of Tourism in order to improve their English writing production. *Ibérica: Revista de La Asociación Europea de Lenguas Para Fines Específicos*, 41, 155–180. <https://doi.org/10.17398/2340-2784.41.155>
- Ávila-Cabrera, J. J. y Corral Esteban, A. (2021). The project SubESPSkills: Subtitling tasks for students of Business English to improve written production skills. *English for Specific Purposes*, 63, 33–44. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.esp.2021.02.004>
- Ávila-Cabrera, J. J. (2021). Reverse subtitling in the ESP class to improve written skills in English: addressing international students' needs. *Journal of Audiovisual Translation*, 4(1), 27–49. <https://doi.org/10.47476/jat.v4i1.2021>
- _____ (2022). Improving oral production skills in the Business English class through creative dubbing. *ESP Today. Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, 10(1), 99–122. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.1.5>
- Báez, C. y Clunie, C. E. (2019). Una mirada a la Educación Ubicua. *IED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 325–344. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i1.4014>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. David McKay Co Inc.
- Bobadilla-Pérez, M. y Carballo de Santiago, R. J. (2022). Exploring audiovisual translation as a didactic tool in the secondary school foreign language classroom. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras, (Monograph IV)*, 81-96. doi: 10.30827/Portalin.vi.22307
- Bolaños-García-Escribano, A. (2017). The effects of fansubs on EFL education for Translation and Interpreting students: an empirical approach. *The Journal of Specialised Translation*, 28, 122-163 https://www.jostrans.org/issue28/art_bolanos.pdf
- Bolaños-García-Escribano, A. y Navarrete, M. (2022). An action-oriented approach to didactic dubbing in foreign language education: Students as producers. *XLinguae*, 15 (2), 103-120. <https://doi.org/10.18355/XL.2022.15.02.08>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Bybee, J. L. y Hopper, P. J. (2001). *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tsl.45>
- Calduch, C., y Talaván, N. (2017). Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 168-180. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407173>
- Castro Moreno, C. (2021). La traducción y la subtitulación en el aula de idiomas. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 10(1), 1-14. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v10i1.13260>
- Chiu, Y. (2012). Can film dubbing projects facilitate EFL learners' acquisition of English pronunciation? *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 24–27. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01252.x>
- Couto-Cantero, P., Sabaté-Carrové, M. y Gómez-Pérez, M. C. (2021). Preliminary design of an Initial Test of Integrated Skills within TRADILEX: an ongoing project on the validity of audiovisual translation tools in teaching English. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 27, 73-88. <https://doi.org/10.7203/realia.27.20634>
- Coyle, D., Holmes, B. y King, L. (2009). *Towards an integrated curriculum—CLIL National Statement and Guidelines*. The Languages Company.
- Danan, M. (2010). Dubbing Projects for the Language Learner: A Framework for Integrating Audiovisual Translation into Task-Based Instruction. *Computer Assisted Language Learning*, 5(23), 441-456. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.522528>
- Davis, B. y Summers, M. (2015). Applying Dale's Cone of Experience to increase learning and retention: A study of student learning in a foundational leadership course. *QScience (Engineering Leaders Conference 2014)*, 6, 1-7. <https://doi.org/10.5339/qproc.2015.elc2014.6>
- Di Carlo, A. (1994). Comprehensible input through the practical application of video-texts in second language acquisition. *Italica*, 71(4), 465-483. <https://doi.org/10.2307/479666>
- Díaz-Cintas, J. (1995). El subtitulado como técnica docente. *Vida Hispánica*, 12, 10-14.

- _____ (1997). Un ejemplo de explotación de los medios audiovisuales en la didáctica de lenguas extranjeras. En M. Cuéllar (Ed.), *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas extranjeras* (pp. 181-191). Universitat de Valencia.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-188. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>
- Ellis, N. C. y Wulff, S. (2014). Usage-based approaches to SLA. En B. VanPatten y J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An Introduction* (pp. 75-93). Routledge.
- Ellis, R. (2005). Principles of Instructed Language Learning. *Asian EFL Journal: The EFL Professional's Written Forum*, 33(2), 9-24.
- Fernández Costales, A. y Avello Rodríguez, R. (2020). La traducción audiovisual (subtitulado y doblaje) como herramienta didáctica en la enseñanza del asturiano en educación primaria. En E. Colomo, E. Sánchez-Rivas, J. Ruiz y J. Sánchez-Rodríguez (Eds.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 442-445). UMA Ediciones.
- Fernández-Costales, A. (2021b). Subtitling and Dubbing as Teaching Resources in CLIL in Primary Education: The Teachers' Perspective. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 36, 175-192. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i36.16228>
- _____ (2021a). Audiovisual translation in primary education. Students' perceptions of the didactic possibilities of subtitling and dubbing in foreign language learning. *Meta, Journal Des Traducteurs*, 66(2), 280-300. <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/#back-issues>
- Frumuselu, A. D., Maeyer, S. de, Donche, V. y Gutiérrez Colon Plana, M. del M. (2015). Television series inside the EFL classroom: Bridging the gap between teaching and learning informal language through subtitles. *Linguistics and Education*, 32 (Part B), 107-117. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.10.001>
- García Jaurena, E. y Goñi Alsúa, E. (2022). Pedagogical translation. A didactic unit in EFL classroom to teach grammar by means of subtitling. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de La Lengua*, 21, 97-132. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.5>

- Hernández, N., González, M. y Muñoz, P. (2014). La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar*, *xxi*(42), 25-33. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-02>
- Hersh, M., Leporini, B. y Buzzi, M. (2020). ICT to Support Inclusive Education: Introduction to the Special Thematic Session. En R. Manduchi, M. Covarrubias y P. Peñáz (Eds.), *Computers Helping People with Special Needs* (pp. 123-128). Springer.
- Holobow, N. E., Lambert, W. E. y Sayegh, L. (1984). Pairing Script and Dialogue: Combinations That Show Promise for Second or Foreign Language Learning. *Language Learning*, *4*(34), 59-76. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1984.tb00352.x>
- Huertas-Abril, C. y Gómez-Parra, M. E. (2018). *Inglés para fines sociales y de cooperación: Guía para la elaboración de materiales*. Graò.
- Ibáñez, A. y Vermeulen, A. (2013). Audio Description as a Tool to Improve Lexical and Phraseological Competence in Foreign Language Learning. En D. Tzagari y G. Floros (Eds.), *Translation in Language Teaching and Assessment* (pp. 41–65). Cambridge Scholars Publishing. <http://hdl.handle.net/1854/LU-4211313>
- _____ (2014). La audiodescripción como recurso didáctico en el aula de ELE para promover el desarrollo integrado de competencias. En R. Orozco, (Ed.), *New Directions on Hispanic Linguistics* (pp. 263–292). Cambridge Scholars Publishing. <http://hdl.handle.net/1854/LU-4211345>
- _____ (2015). Using VISP (VIdeos for SPeaking), a Mobile App Based on Audio Description, to Promote English Language Learning among Spanish Students: A Case Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *178*, 132–138. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.169>
- Ibáñez, A., Vermeulen, A. y Jordano, M. (2016). Using audio description to improve FLL students' oral competence in MALL: methodological preliminaries. En A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez y P. Rodríguez-Arancón (Eds.), *New Perspectives on Teaching and Working with Languages in the Digital Era* (pp. 156–245). Research-Publishing.net. [https://doi.org/10.1016/0732-118X\(86\)90008-5](https://doi.org/10.1016/0732-118X(86)90008-5)
- Jiménez Ivars, A. y Pinazo Calatayud, D. (2001). "I failed because I got very nervous". Anxiety and performance in interpreter trainees: an empirical study. *The Interpreters' Newsletters* *11*, 105-118.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. University of Minnesota.
- Kaderoğlu, K. y Esquerré, F. R. (2021). Captions in L2 Learning from Language Teachers' Perspective: What Do Teachers Believe and Do? *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal (CALL-EJ)*, 22(3), 86–106. <http://callej.org/journal/22-3/Kaderoğlu-Esquerre2021.pdf>
- Łabendowicz, O. (2018). The Impact of Audiovisual Translation Modality on the Reception and Perception of Culture-Specific References. [PhD Thesis, University of Lodz] <https://onx.la/3ea64>
- Lertola, J. (2019). Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of English and other foreign languages. *Research-publishing.net*. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252>
- Martínez-Sierra, J.J. (Ed.) (2021). Multilingualism, Translation and Language Teaching. The PluriTAV Project. Tirant Humanidades.
- Navarrete, M. (2018). The use of audio description in foreign language education. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(1), 129–150. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00007.nav>
- Ogea-Pozo, M. (2018). Subtitulado del género documental: de la traducción audiovisual a la traducción especializada. *Sindéresis*.
- _____ (2020). La traducción audiovisual desde una dimensión interdisciplinar y didáctica. *Sindéresis*.
- Palion-Musiol, A. (2020). De la imagen a la palabra. Desarrollo del vocabulario léxico en la clase de ELE mediante el empleo de técnicas audiodescriptivas. *Lengua y Habla*, 24. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/16556>
- Pamungkas, F. D. (2019). Improving Students Pronunciation Using Video Dubbing (A Classroom Action Research for Tenth Grade and Eleventh Grade Students of Vocational High School). *Academic Journal Perspective: Education, Language, and Literature*, 7(1), 11-17. <http://dx.doi.org/10.33603/perspective.v7i1.1794>
- Pereira Varela, J. A. (2014). Diseño, desarrollo y validación de soluciones tecnológicas para la práctica de la expresión oral de segundas lenguas mediante un entorno colaborativo e interactivo de código abierto:

- Babelium project. Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Pereira-Rodríguez, A. M. (2005). El subtítulo para sordos: estado de la cuestión en España. *Quaderns: revista de traducción*, 12, 161-172.
- Romero, L., Torres-Hostench, O., y Sokoli, S. (2011). La subtítulo al servicio del aprendizaje de lenguas: el entorno LvS. *Babel Revue Internationale de La Traduction - International Journal of Translation*, 57(3), 305-323. <https://doi.org/10.1075/babel.57.3.04rom>
- Sacristán Lucas, A. (2018). *Sociedad Digital, Tecnología y Educación*. UNED.
- Sampedro, B. E. (2016). Las TIC y la Educación Social en el siglo XXI. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(1), 8-24. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i1.4014>
- Sánchez-Requena, A. (2016). Audiovisual translation in teaching foreign languages: contributions of dubbing to develop fluency and pronunciation in spontaneous conversations. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 26, 9-21.
- _____ (2017). *Audiovisual translation in foreign language education: the use of intralingual dubbing to improve speed, intonation and pronunciation in spontaneous speech [Tesis Doctoral]*. Manchester Metropolitan University.
- Sanz Aparicio, M. T., Menéndez Balaña, F. J., y Rivero Expósito, M. d P. (2019). *Fundamentos Teóricos y Prácticos de la Motivación*. Sanz y Torres (1.ª ed.). UNED.
- Schaeffer-Lacroix, E. (2020). Integrating corpus-based audio description tasks into an intermediate-level German course. *International Journal of Applied Linguistics (United Kingdom)*, 31(2), 173–192. <https://doi.org/10.1111/ijal.12294>
- Schiller, N. y Herreid, C. (2013). Case Studies and the Flipped Classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66. <http://www.jstor.org/stable/43631584>
- Seleskovitch, D. (1989). *The Interpreter*. Didier.
- Sokoli, S. (2018). Exploring the possibilities of interactive audiovisual activities for language learning. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(1), 78-101. <http://dx.doi.org/10.1075/ttmc.00005.sok>
- Talaván, N. (2010). Subtitling as a task and subtitles as support: Pedagogical application. En J. Díaz-Cintas, J. Neves y A. Matamala (Eds.), *New*

- insights into audiovisual translation and media accessibility: Media for All (pp. 285-299). Rodopi.
- _____ (2013). La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Octaedro.
- _____ (2020). The Didactic Value of AVT in Foreign Language Education. En Ł. Bogucki y M. Deckert (Eds.), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 567-591). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42105-2_28
- _____ (2021). Las voces superpuestas: Fundamentos y aplicaciones didácticas. En C. Botella y B. Agulló (Eds.), *Mujeres en la traducción audiovisual* (pp. 66–87). Sinderesis.
- Talaván, N. y Ávila-Cabrera, J. J. (2021). Creating collaborative subtitling communities to increase access to audiovisual materials in academia. *The Interpreter and Translator Trainer*, 15(1), 118-135.
- Talaván, N. y Costal, T. (2018). iDub-The potential of intralingual dubbing in foreign language learning: How to assess the task. *Language Value*, 9(1), 62-88. <https://doi.org/10.6035/LanguageV.2017.9.4>
- Talaván, N. y Lertola, J. (2022). Audiovisual Translation as a Didactic Resource in Foreign Language Education. A Methodological Proposal. *Encuentro: Revista del Departamento de Filología Moderna*, 30, 23-39.
- Talaván, N. y Rodríguez-Arancón, P. (2018). Voice-over to improve oral production skills: The VICTOR Project. En J. D. Sanderson Pastor y C. Botella Tejera (Eds.), *Focusing on audiovisual translation research* (pp. 211-236). UPV, Publicacions Universitat de Valencia.
- Talaván, N., Ávila-Cabrera, J. J., y Costal, T. (2016). Traducción y accesibilidad audiovisual. Editorial UOC.
- Talaván, N., Lertola, J. y Ibáñez, A. (2022). Audio description and subtitling for the deaf and hard of hearing Media accessibility in foreign language learning. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 8(1), 1-29. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00082.tal>
- Tinedo-Rodríguez, A. J. (2022). La enseñanza del inglés en siglo XXI: una mirada integradora y multimodal. *Sindéresis*.
- UNESCO International Bureau of Education. (2008). La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro [Documento de referencia]. En *International Conference on Education, 48th*, Geneva, Switzerland (Actas de conferencia, Documento de programa y reunión) [Referencia de

- conferencia]. ED/BIE/CONFINTED 48/3.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Vanderplank, R. (1988). The Value of Teletext Sub-Titles in Language Learning. *ELT Journal*, 4(42), 272-281. <https://doi.org/10.1093/elt/42.4.272>
- _____ (2016). *Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-50045-8>
- Vega-Gea, E., Calmaestra, J. y Ortega-Ruiz, R. (2021). Percepción docente del uso de las TIC en la Educación Inclusiva. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación* 62, 235-268. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.90323>
- Vermeulen, A. y Escobar, M. A. (2021). Audiovisual translation (dubbing and audio description) as a didactic tool to promote foreign language learning: The case of Spanish clitic pronouns. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 7(1), 86-105. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00060.ver>
- Vermeulen, A. y Ibáñez, A. (2017). Audio description as a tool to promote intercultural competence. En J. Deconinck, P. Humblé, J. Deconinck, A. Sepp y H. Stengers (Eds.), *Towards Transcultural Awareness in Translation Pedagogy* (pp. 133–153). LIT Verlag.
- Walczak, A. (2016). Foreign Language Class with Audio Description: A Case Study. En A. Matamala y P. Orero (Eds.), *Researching Audio Description* (pp. 187–204). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-56917-2_10
- Yen, T. T. H. (2021). Using Movie Dubbing to Improve Natural English Pronunciation Skills. *English Teaching Forum*, 89(1), 20-25.