



Rivera Trigueros, Irene y Sánchez Pérez, María del Mar. 2022. Lo que *Juego de Tronos* nos enseñó: la traducción audiovisual como recurso para fomentar la competencia gramatical en el aula de inglés como lengua extranjera. *Revista de lenguas para fines específicos* 28.2, pp. 64-79 · <https://doi.org/10.20420/rlfe.2022.552>

Paper received: 11 November 2021
Paper received in revised form and accepted for publication: 27 September 2022



Lo que *Juego de Tronos* nos enseñó: la traducción audiovisual como recurso para fomentar la competencia gramatical en el aula de inglés como lengua extranjera

What Game of Thrones taught us: Audiovisual Translation as a resource to foster grammatical competence in the English as a Foreign Language classroom

Irene Rivera Trigueros¹ · <https://orcid.org/0000-0003-4877-4083>

Universidad de Granada

C/ Buensuceso, 11, 18002, Granada

María del Mar Sánchez Pérez · <https://orcid.org/0000-0002-6550-9030>

Universidad de Almería

Ctra. Sacramento s/n 04120, La Cañada de San Urbano, Almería

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es analizar el desarrollo de la competencia gramatical en estudiantes de inglés como lengua extranjera en un contexto educativo español de educación secundaria a través de la traducción audiovisual (TAV) en la combinación lingüística inglés-español. Para ello, siguiendo una metodología cuasi-experimental, se realizó una prueba de nivel de competencia gramatical antes y después de la visualización y posterior tarea de TAV, empleando fragmentos de la serie internacional *Juego de Tronos*, creada por David Benioff y D.B Weiss y producida por HBO en 2011 con un grupo de 43 alumnos y alumnas de educación secundaria de edades comprendidas entre los 15 y los 16 años. Los resultados muestran un descenso moderado del número de estudiantes suspensos en la prueba final tras la intervención, así como un incremento notable en el número de estudiantes con calificación de bien y sobresaliente, lo que demuestra el potencial de la TAV como recurso para fomentar la adquisición de la competencia lingüística y gramatical en el aula de inglés como lengua extranjera.

Palabras clave: competencia gramatical, competencia lingüística, inglés como lengua extranjera, traducción audiovisual, traducción pedagógica.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyse the development of grammatical competence in Spanish secondary students of English as a Foreign Language (EFL) through English-Spanish audiovisual translation (AVT). To this end, a quasi-experimental methodology has been implemented. An AVT task using fragments of the international series *Game of Thrones*, created by David Benioff y D. B. Weiss and produced by HBO in 2011, was used with a group of 43 students of secondary education aged between 15 and 16 years old. Grammatical competence level tests were carried out before and after the viewing and completion of the task. Results show a moderate decrease in the number of students failing the post-test after the intervention, as well as a noteworthy increase in the number of students attaining C and A grades, demonstrating the potential of AVT as a resource to enhance the acquisition of linguistic and grammatical competence in the EFL classroom.

Keywords: Audiovisual translation, English as a Foreign Language, grammatical competence, linguistic competence, pedagogical translation.

¹ Corresponding author · Email: irenerivera@ugr.es



1. Introducción

Uno de los pilares fundamentales a la hora de desarrollar la competencia lingüística en una lengua extranjera² (LE) es el conocimiento y dominio de sus principios y reglas gramaticales. A pesar de la extensa formación recibida por los y las estudiantes españoles en etapas educativas obligatorias, la competencia gramatical en lengua inglesa sigue siendo una de las destrezas en la que el alumnado presenta más deficiencias. De hecho, según numerosos estudios, la mayoría de los y las estudiantes que finalizan su etapa educativa obligatoria y posobligatoria tras haber cursado inglés como segunda lengua obtienen resultados en competencia lingüística y gramatical inferiores a los de la media de los países europeos (Halbach et al., 2013; Eurostat, 2018).

Paradójicamente, la competencia gramatical se ha venido abordando de forma cada vez menos explícita en las asignaturas de LE en educación secundaria. Esto se debe al predominio actual del enfoque comunicativo centrado en el aprendizaje y desarrollo de la competencia lingüística desde una perspectiva inductiva, basada en la acción, y poco centrada en el estudio explícito de los principios y normas lingüísticas (Vargas, 2021). Sin embargo, no debemos olvidar que una de las principales funciones del docente de inglés como LE es la de transmitir conocimientos sobre la lengua y, por tanto, de los aspectos formales de la misma.

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas (Consejo de Europa, 2001), la competencia comunicativa está conformada por tres componentes: el sociolingüístico, el pragmático y el lingüístico (ver Figura 1). El componente sociolingüístico está ligado al conocimiento de la sociedad y la cultura de una determinada comunidad de lengua. Por tanto, este componente incluye aquellos aspectos relacionados con las formas de tratamiento, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, los modismos o las diferencias de registro, entre otros. Por su parte, el componente pragmático engloba a su vez tres competencias: (1) la competencia discursiva, referida a la capacidad de ordenar, secuenciar y organizar los mensajes para producir fragmentos coherentes; (2) la competencia organizativa, relacionada con la capacidad de secuenciar los mensajes en función de los modelos de interacción social de la comunicación y, por último, (3) la competencia funcional, relativa a la capacidad de usar el discurso hablado y los textos escritos con fines funcionales concretos tales como especular, preguntar o agradecer, entre otros. Por último, el componente lingüístico está directamente vinculado con el alcance y la calidad de los conocimientos, así como con su organización cognitiva y su accesibilidad. El componente lingüístico se subdivide en varias competencias. En primer lugar, la competencia léxica, que hace referencia al conocimiento y a la capacidad de utilizar el vocabulario de una lengua y sus elementos terminológicos. En segundo lugar, la competencia semántica, que comprende la conciencia y el control de la organización del significado y se divide a su vez en la semántica léxica, gramatical y pragmática. En tercer lugar, la competencia fonológica, ligada a los conocimientos y habilidades relacionados con la percepción y producción de unidades de sonido, con la composición fonética de las palabras y oraciones, con la reducción fonética y con los rasgos fonéticos. En cuarto lugar, la competencia ortográfica, que incluye el conocimiento relativo a la percepción y producción de los símbolos que componen los textos escritos, tales como los signos de puntuación, las convenciones tipográficas o el uso de mayúsculas y minúsculas. En quinto lugar, la competencia ortoépica, relacionada con las habilidades para producir una articulación de la pronunciación correcta a partir de la forma escrita. Finalmente, la competencia gramatical, objeto de la presente investigación, comprende el conocimiento de los recursos sintácticos de una lengua y la capacidad de usarlos. De manera más específica, la competencia gramatical hace referencia a la capacidad de

² A pesar de las diferencias existentes entre los conceptos de lengua extranjera (LE) y segunda lengua (L2) en la literatura del ámbito de la lingüística aplicada (Santos Gargallo, 1999; Muñoz, 2002), en el presente estudio se hará referencia a ambos términos indistintamente para referirnos a la lengua objeto de adquisición o aprendizaje, distinta de la lengua materna (L1).

comprender y expresar significados a través de enunciados bien formulados y en consonancia con los principios que rigen la gramática de una determinada lengua.

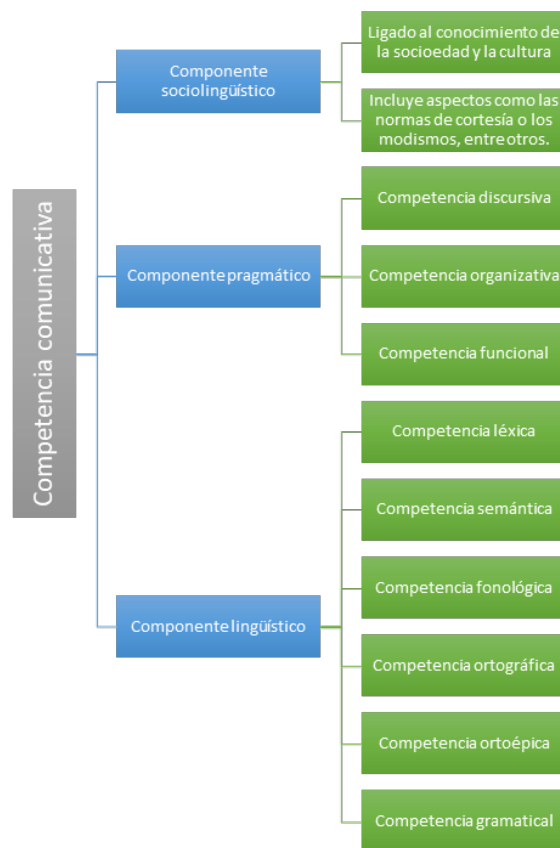


Figura 1. Componentes de la competencia comunicativa según el MCER.

Resulta evidente, por tanto, que el fomento de la competencia lingüística constituye uno de los objetivos fundamentales para la adquisición de la competencia comunicativa completa en una lengua extranjera. Así, los aspectos lingüísticos de la lengua, tales como la gramática, desempeñan un papel primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, del inglés.

El aprendizaje y la enseñanza de la competencia gramatical han suscitado entre los expertos cierta controversia a lo largo de los años. El desarrollo de este componente de la competencia lingüística supone un gran desafío para el personal docente de lenguas extranjeras, quienes, tradicionalmente, han enfocado la enseñanza de esta destreza en la memorización de reglas y estructuras sintácticas, que ha resultado ser poco efectiva para su aprendizaje (Rosario Hernández, 1996; Hinkel y Fotos, 2002), así como poco motivadora para el alumnado, reduciendo aún más las posibilidades de éxito de este tipo de enseñanza. Esta dificultad ha dado lugar a la búsqueda incansable de nuevos métodos de enseñanza que faciliten la adquisición de esta competencia de forma eficiente. Ante esta situación, los y las docentes deben explorar nuevas formas y recursos y adaptar los métodos de enseñanza con el objetivo de poder garantizar el éxito durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe destacar que, a la hora de poner en práctica estos componentes y de transmitirlos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje será necesario el uso de materiales y recursos didácticos adecuados a las necesidades del alumnado. Estos materiales y recursos servirán de nexo entre los y las docentes y la realidad. De igual modo, los materiales y recursos didácticos empleados deben servir para motivar, facilitar y fijar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para representar e ilustrar aquello que es explicado verbalmente. Sin embargo, se ha de

tener en cuenta que la eficacia de estos materiales y recursos dependerá del uso que hagan de ellos tanto los y las docentes como el alumnado (Madrid-Fernández, 2001).

Uno de los métodos para el desarrollo de la competencia lingüística en el aula de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) consiste en la utilización de la traducción como recurso pedagógico. Si bien es cierto, durante muchos años la traducción se ha rechazado como recurso didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras, principalmente debido a efectos negativos percibidos por la interferencia entre la lengua materna (L1) y la lengua de aprendizaje (L2) (Rosario Hernández, 1996). No obstante, estudios recientes constatan los numerosos beneficios de la traducción, en general (Calis y Dikilitas, 2012; Yi-chun y Yi-ching, 2012; Gutiérrez-Eugenio, 2013; Gasca-Jiménez, 2017; Hari et al., 2018), y de la traducción audiovisual (TAV) en particular (Díaz-Cintas, 2012; Sánchez-Requena, 2016; Herrero et al., 2017) para el aprendizaje de segundas lenguas.

A la luz de lo anteriormente expuesto, la hipótesis de partida de este estudio será que a través de la TAV los y las estudiantes mejorarán la competencia lingüística a nivel gramatical. A partir de esta hipótesis, el presente estudio se centra en una experiencia didáctica de TAV a través del uso de subtítulos intralingüísticos en L2, según la clasificación propuesta por Díaz Cintas (2012), en un contexto de enseñanza de ILE en 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para el desarrollo de la competencia gramatical relativa al uso de los verbos modales en pasado. Para ello, en primer lugar, se realizará una aproximación a la traducción pedagógica como recurso de mejora de la competencia lingüística. Posteriormente, se presentará la metodología del estudio, así como sus resultados y, para finalizar, se extraerán las conclusiones.

1.1. La traducción como recurso para mejorar la competencia lingüística

En primer lugar, debemos empezar delimitando qué entendemos por traducción, teniendo en cuenta que la traducción es un proceso complejo y su conceptualización ha sido ampliamente discutida por numerosos autores, por lo que no existe una sola definición de traducción. Para el trabajo que nos ocupa hemos tomado como referencia la definición propuesta por Nida y Taber (1986: 29) en la que indican que «la traducción consiste en reproducir, mediante una equivalencia natural y exacta, el mensaje de la lengua original en la lengua receptora, primero en cuanto al sentido y luego en cuanto al estilo». De este modo, el proceso traductor consta de dos fases: la fase de comprensión del texto original y la fase de expresión de su contenido en la lengua de destino (García-Yebra, 1982). Ahora bien, cabe destacar que otros autores añaden una etapa intermedia de desverbalización en la que se construye una imagen referencial desverbalizada que sirve de nexo entre el texto origen y la lengua de destino (Hurtado Albir, 2001).

En este punto, resulta fundamental distinguir la traducción pedagógica de la traducción profesional. En el caso de la traducción profesional, traducir es el fin en sí mismo y debe regirse al encargo concreto del cliente, por lo que el traductor actúa como un intermediario (Salgueiro Corrales, 2013). Por el contrario, la traducción pedagógica tiene como objetivo fomentar el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, es decir, es el medio para conseguir el objetivo final de aprender la lengua (Alcarazo López y López Fernández, 2014). En consecuencia, la traducción pedagógica tiene un fin didáctico y, por tanto, se practica en la clase de lenguas y los agentes que intervienen en el proceso se ven limitados a los y las docentes y a los y las estudiantes (Salgueiro Corrales, 2013).

La oposición al uso de la traducción como recurso pedagógico se desarrolló como parte de una reacción contra el método tradicional de gramática-traducción en la enseñanza de las lenguas extranjeras modernas. El movimiento reformista comenzó en el siglo XIX y continuó con el establecimiento del método natural, el método

directo y otros métodos comunicativos (Richards y Rodgers, 2014). Entre las razones de esta oposición se encuentra la creencia de que el uso de la L1 en el aula podía conducir a errores lingüísticos en la L2 (Lado, 1957) y a que la priorización de la enseñanza de las estructuras gramaticales podría perjudicar el aspecto comunicativo de la lengua.

Sin embargo, la actitud hacia la utilidad de la traducción en la enseñanza y el aprendizaje de LE ha evolucionado y, en las últimas décadas, se ha vuelto a considerar una herramienta pedagógica válida compatible con las metodologías de enseñanza comunicativas y eclécticas (Cook, 2007). De hecho, lejos de considerarse un obstáculo para el alumnado de LE, la traducción ha pasado del rechazo a erigirse como un recurso destacado en el proceso de aprendizaje, incluso como estrategia didáctica fundamental para el alumnado, tal y como argumentaban O'Malley y Chamot (1990) a principios de la década los 90. Además, en la actualidad se reconoce que, casi inevitablemente, los y las estudiantes hacen uso de su L1 en el aula de LE, lo cual, siempre que sea debidamente canalizado y apoyado por las actividades de traducción, puede tener efectos positivos en el desarrollo de su competencia lingüística (Widdowson, 2003). Además, el impacto negativo del uso de la L1 como obstáculo para el desarrollo de la L2 no parece estar suficientemente demostrado (Incalcaterra McLoughlin y Lertola, 2014). De acuerdo con Pintado-Gutiérrez (2012), entre las utilidades de la traducción pedagógica para el alumnado de LE destaca el desarrollo de una conciencia de interlengua, es decir, del repertorio lingüístico en cada uno de los estadios por los que pasa un aprendiz durante el proceso de adquisición de una L2. Asimismo, permite ofrecer nuevas experiencias y ayudar a mejorar la comprensión de la naturaleza de la L1 y de la cultura propia. Además, señala que la traducción pedagógica asocia forma y significado, exige precisión y supone un ejercicio de conciencia del estudiantado. Por todo ello, considera que es un medio y un enfoque más en la didáctica de lenguas. No obstante, hay que tener en cuenta que la traducción no debe constituir el eje central del aprendizaje de segundas lenguas sino una actividad didáctica que apoye el aprendizaje de la lengua (Rosario Hernández, 1996).

Por su parte, Salgueiro Corrales (2013) propone una metodología de uso de la traducción pedagógica basada en distintos autores (Lavault, 1985; Bachmann, 1994; Hurtado Albir, 1994; Wetherby, 1998; Leppihalme, 2016;). Según esta autora, los textos deben ser acordes al nivel de competencia de los y las estudiantes y deben seleccionarse en función de:

- Su interés lingüístico: se deben seleccionar textos que sirvan para trabajar léxico o estructuras concretas.
- Su interés extralingüístico: los textos deben captar el interés del alumnado.
- El interés para captar el funcionamiento de las tipologías textuales: los textos deben servir para ilustrar el funcionamiento de las diferentes tipologías textuales.
- El interés para captar la técnica de traducción: el alumnado debe ser capaz de comprender las fases y los principios que rigen el proceso de traducción.

En segundo lugar, es necesario realizar un trabajo previo, como explicaciones teóricas y ejercicios prácticos, que sirva para familiarizar al estudiantado con el proceso de traducción y mejorar así su eficacia. Posteriormente habrá que hacer una primera lectura y comprensión del texto que sentará las bases para la redacción del texto final en la lengua meta. Todo este proceso determinará la calidad de la traducción, siempre teniendo en cuenta que no existe una única traducción correcta y que puede haber varias versiones que sean aceptables. Por todo ello, en el marco de la traducción pedagógica, y tal y como plantea Salgueiro Corrales (2013), la corrección deberá hacerse en términos de adecuación, es decir, qué versión se adecúa mejor al sentido original del texto origen, a su función, etc.

El debate actual, por tanto, no se centra tanto en si la traducción tiene o no cabida en la enseñanza de LE, sino, más bien, en cómo debe incorporarse en los currículos de las asignaturas de LE, qué tipos de traducción son más adecuados para determinados niveles de competencia lingüística (monosemiótica, escrita, polisemiótica, multimodal, etc.), qué aspectos de la adquisición de la lengua se benefician más de la práctica de la traducción (vocabulario, gramática, etc.) y qué habilidades pueden potenciarse a través de su uso. Para ello, aún se necesita más investigación, tanto cuantitativa como cualitativa, que permita dar respuestas concluyentes a estas cuestiones. A este respecto, el presente estudio pretende contribuir a la provisión de resultados empíricos a través del análisis del impacto de la traducción, en este caso, audiovisual, en el desarrollo de la competencia gramatical de estudiantes de inglés como LE en educación secundaria.

1.2. La TAV como recurso para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

En las últimas décadas, el uso de material audiovisual se ha postulado como un recurso esencial para el desarrollo de la competencia lingüística en asignaturas de LE (Díaz-Cintas, 2012; Sánchez-Requena, 2016; Herrero et al., 2017). Estos materiales permiten al alumnado observar la forma en la que interaccionan entre sí los y las hablantes nativos de la lengua extranjera, así como adquirir elementos lingüísticos (vocabulario, expresiones gramaticales, entonación, etc.) y extralingüísticos (gestos, movimientos, etc.). Los materiales audiovisuales permiten, por tanto, al alumnado, observar cómo se usa la L2 en contextos reales a través de actividades cotidianas y lúdicas (King, 2002). No obstante, cabe precisar que, en el caso de las propuestas llevadas a cabo en el aula, estos contextos no son plenamente reales, puesto que se trata de una oralidad prefabricada en la que se tratará de reproducir de la manera más fiel posible la interacción natural, pese a su cierto nivel de artificialidad (Chaume, 2001).

El uso específico de la TAV en la enseñanza de segundas lenguas y su potencial didáctico se remonta a los años 80, cuando distintos autores comenzaron a documentar numerosos beneficios de este recurso para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (Holobow et al., 1984; Vanderplank, 1988).

Una de las modalidades de TAV más reconocidas como recurso para la enseñanza-aprendizaje de la L2 es la subtitulación (Chaume, 2012). A diferencia de las actividades traductorales puramente escritas, la subtitulación implica la transferencia a una lengua meta de un texto origen polisemiótico compuesto por cuatro canales semióticos: visual no verbal (imagen), audio no verbal (música y efectos), visual verbal (signos y subtítulos) y audio verbal (diálogo) (Gottlieb, 1997). Otros autores han precisado que la subtitulación consiste en una práctica lingüística en la que se incorpora un texto escrito –en la lengua meta– en la parte inferior de la pantalla que coincide y da cuenta de las intervenciones y diálogos de los actores y las actrices, así como de los elementos discursivos que forman parte de la fotografía o pista sonora (Chaume 2004; Díaz-Cintas, 2012)

En los últimos años se han llevado a cabo numerosos estudios acerca de los potenciales beneficios de la subtitulación en la enseñanza-aprendizaje de LE (Díaz-Cintas y Fernández Cruz, 2008; Díaz-Cintas, 2012). Entre estos beneficios destacan la mejora de la comprensión oral (Talaván, 2010, 2019; Incalcaterra McLoughlin y Lertola, 2011, 2014), la mejora de la expresión escrita (Williams y Thorne, 2000; Talaván et al., 2017; Ávila-Cabrera, 2018; Talaván, 2019), la adquisición de vocabulario (Bravo, 2009; Lertola, 2012), el desarrollo de la conciencia intercultural (Borghetti y Lertola, 2014; Herrero et al., 2017), la conciencia pragmática (Lopriore y Ceruti, 2015); o la mejora de la fluidez y la pronunciación (Danan, 2010; Sánchez-Requena, 2016), entre otros.

De acuerdo con Díaz-Cintas (2012), podemos encontrar diferentes tipos de subtítulos en función de las combinaciones lingüísticas establecidas entre el elemento audiovisual y el idioma de los subtítulos, que serán

adecuados recursos didácticos en función del objetivo pedagógico y del nivel de competencia lingüística del alumnado. Según este autor, podemos distinguir entre subtítulos (a) interlingüísticos estándar, (b) interlingüísticos inversos, (c) intralingüísticos en L1, (d) intralingüísticos en L2 y (e) bilingües. Los subtítulos interlingüísticos estándar (a) son aquellos en los que el audio se encuentra en la L2 y el texto de los subtítulos está en la L1. Estos subtítulos complementan la comprensión del audio original (en L2) a través del texto en L1, lo cual permite al alumnado realizar conexiones entre ambos sistemas lingüísticos a través de la traducción, y se recomienda su uso en las fases iniciales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los subtítulos interlingüísticos inversos (b), a diferencia de los anteriores, son los que ofrecen el texto en la L2 mientras que el audio se encuentra en L1. Este tipo de subtítulos tiene la desventaja de que el alumnado puede ver su comprensión auditiva resentida al no poder escuchar la lengua original, aunque hay autores que los defienden como recurso para ampliar el vocabulario en LE (Lambert, 1981; Danan, 1982). Los subtítulos intralingüísticos en L1 (c), hacen referencia a aquellos en los que tanto el audio como el texto de los subtítulos están en L1. Son utilizados comúnmente como medida de accesibilidad para personas con discapacidad auditiva, aunque también se utilizan con fines didácticos para aquellos/as aprendices con conocimiento limitado de la lengua del país en el que residen (v. gr., estudiantes internacionales o inmigrantes) (Vanderplank, 1988; Parks, 1994). Respecto a los subtítulos intralingüísticos en L2 (d), son aquellos en los que tanto el audio como el texto de los subtítulos se encuentran en la L2 y se consideran como los subtítulos con mayor valor pedagógico, ya que se ha demostrado que su uso contribuye a la mejora de la competencia lingüística, tanto oral como escrita, así como a la adquisición de elementos lingüísticos como, por ejemplo, el vocabulario (Lertola, 2012, 2019). No obstante, su uso se recomienda para aprendices con cierto nivel de competencia lingüística y velocidad de lectura suficiente en la L2. Por último, los subtítulos bilingües (e) son aquellos en los que el audio se encuentra en una lengua y los subtítulos aparecen en dos lenguas distintas. Si bien el propósito didáctico de este tipo de traducción es poder realizar comparaciones entre las distintas lenguas, su potencial pedagógico aún no ha sido suficientemente explorado (Wang y Pellicer-Sánchez, 2022).

El presente estudio se centra en una experiencia didáctica de traducción audiovisual a través del uso de subtítulos intralingüísticos en L2 en un contexto de enseñanza de inglés como LE en educación secundaria para el desarrollo de la competencia gramatical, una destreza poco explorada en la literatura reciente sobre TAV y subtitulación como recursos didácticos en el aula de inglés como LE (Sokoli et al., 2011).

2. Metodología

Para la realización de este estudio se ha implementado una metodología cuasi-experimental, donde no existe grupo de control. Para desarrollar esta propuesta, los y las participantes fueron dos grupos naturales de aula y se utilizó como instrumento una prueba de nivel de competencia gramatical para evaluar el impacto de la TAV en la mejora de esta sub-competencia lingüística, concretamente, en el uso de los verbos modales en pasado. En las siguientes secciones se detallan los y las participantes, el diseño y los instrumentos de investigación.

2.1. Participantes

Un total de 43 estudiantes de 4º curso de ESO, de entre 15 y 16 años, participaron en este estudio, realizado durante el curso académico 2018-2019 en un instituto de enseñanza pública de Almería (España). Por un lado, el grupo A estaba compuesto por 28 estudiantes (18 alumnas y 10 alumnos). Por otro lado, el grupo B, adscrito al programa bilingüe –español e inglés– del centro, estaba compuesto por 15 estudiantes (9 alumnos y 6 alumnas).

El nivel de competencia lingüística en inglés del alumnado de ambos grupos variaba entre un nivel A2 y B1, según el MCER. En líneas generales, en ambos casos se trata de grupos con un elevado grado de participación. Los y las estudiantes se esforzaron en realizar las diferentes actividades propuestas y fueron capaces de trabajar de manera autónoma.

2.2 Diseño e instrumentos de investigación

El diseño de esta investigación es de tipo cuasi-experimental (Tejedor, 2000), donde no existe grupo de control. Por tanto, se han utilizado dos grupos naturales de aula para desarrollar la propuesta de intervención.

En cuanto a los instrumentos de investigación, se diseñó una prueba de nivel, en la que se tuvo en cuenta el currículum del centro para el nivel correspondiente (4.º curso de ESO), que se realizó al inicio y al final de la experiencia para evaluar el impacto de los subtítulos en la mejora de la competencia lingüística en lengua inglesa a nivel gramatical, en concreto, respecto al uso de los verbos modales en tiempo pasado. De manera más específica, los y las estudiantes visualizaron durante una sesión de clase el capítulo 8 de la cuarta temporada de la serie *Game of Thrones* (*Juego de Tronos*), titulado «The Mountain and the Viper» (La Montaña y la Víbora) en versión original con subtítulos en inglés. Este recurso fue escogido dado su interés lingüístico y extralingüístico. En cuanto al interés lingüístico, el estudio se enmarcó en una unidad temática contemplada en el currículum de la asignatura que tenía como ejes centrales el vocabulario relacionado con las historias fantásticas y el uso de los verbos modales en pasado. Así, en los diálogos del capítulo se empleaban todos los verbos modales en pasado que se habían explicado durante las clases y, además, la temática de la serie estaba relacionada con el vocabulario de la unidad. Por otro lado, en relación con el interés extralingüístico, las series de ficción son un recurso que capta el interés del alumnado, sobre todo cuando se trata de series populares y conocidas por gran parte de los y las estudiantes (Salgueiro Corrales, 2013; Sánchez-Requena, 2016). Tras la visualización del episodio, los y las participantes tradujeron una serie de fragmentos seleccionados del inglés al español.

La prueba de nivel consistió en dos actividades. La primera de ellas, con un valor de 8 puntos, era un cuestionario multirresposta en el que los y las estudiantes debían seleccionar la opción correcta de entre 3. Por ejemplo, en una de las preguntas, los y las estudiantes debían elegir cuál era la opción correcta para completar la oración *You went to Moscow in February. It (must/could/can) have been cold!* La segunda actividad de la prueba de nivel, con un valor de 12 puntos, consistía en completar la información que faltaba empleando las opciones disponibles. A modo de ejemplo, el alumnado debía decidir con qué verbo modal completaría una oración tal como *He... run faster if his leg hadn't hurt him*, sin contar con opciones disponibles.

La prueba se evaluó sobre un total de 20 puntos y se hizo la conversión de las calificaciones a la escala de evaluación habitual de acuerdo con el sistema de calificaciones establecido por la administración competente en materia de educación en Andalucía (Junta de Andalucía, 2012): Suspenso (0-4 puntos); Aprobado (5 puntos); Bien (6 puntos); Notable (7-8 puntos) y Sobresaliente (9-10 puntos). Posteriormente, se llevó a cabo el estudio de los resultados empleando para ello un análisis de frecuencias de las calificaciones obtenidas en la primera (PN1) y segunda (PN2) prueba de nivel.

En la Figura 2 se muestra el desarrollo temporal de la propuesta de intervención, que se llevó a cabo durante cuatro clases, de una hora de duración cada una, y a partir de la cual se obtuvieron los resultados sobre el impacto de los subtítulos en la mejora de la competencia lingüística. Tal y como se puede observar, en la primera sesión el alumnado recibió una explicación teórica sobre los verbos modales en pasado en inglés y se realizaron varias

actividades prácticas relacionadas con la misma temática. En la segunda sesión se realizó la PN1. La sesión 3 consistió en la visualización del capítulo de la serie seleccionada en versión original con subtítulos en inglés y, posteriormente, tras recibir indicaciones sobre cómo realizar la tarea de traducción, los y las estudiantes tradujeron algunos fragmentos seleccionados en los que aparecían diversas formas de los verbos modales en pasado. La traducción se realizó de manera individual y, dado que el tiempo de la sesión de clase era limitado, el alumnado pudo finalizar la tarea de traducción en casa, por lo que se les proporcionó una fotocopia con los fragmentos para traducir. Finalmente, la cuarta sesión se dedicó a la corrección de la traducción y a la realización de la PN2. Cabe mencionar que, en líneas generales y, dado que el alumnado no contaba con nociones previas sobre traducción, la mayoría de los y las estudiantes optaron por realizar traducciones literales de los fragmentos.

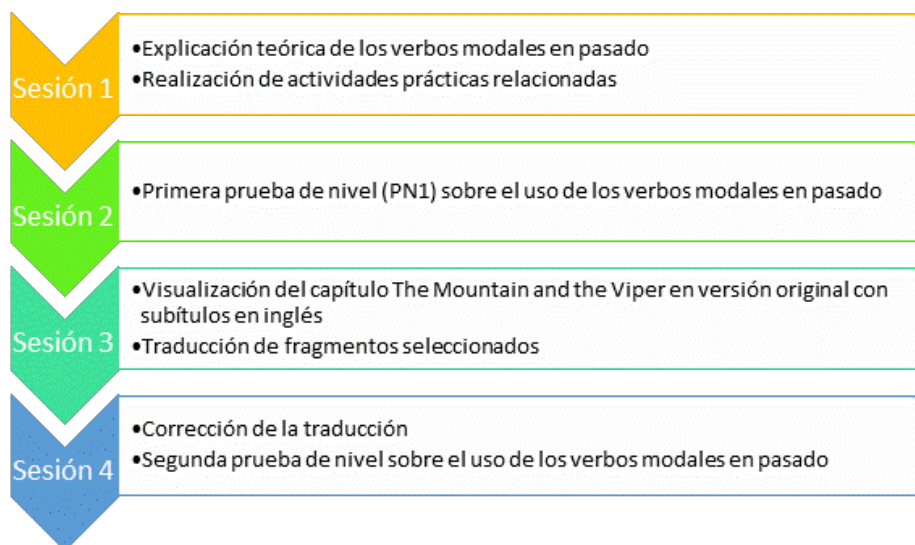


Figura 2. Esquema de la propuesta de intervención.

3. Resultados y discusión

En cuanto a los resultados de este estudio, en la Tabla 1 se muestra el impacto global de la subtitulación en la mejora de la competencia lingüística a nivel gramatical en lo que respecta al uso de los verbos modales en pasado. Tal y como se ha especificado en el apartado de metodología, la primera prueba de nivel (PN1) se llevó a cabo antes de la visualización del capítulo «The Mountain and the Viper» y de la realización de la traducción de fragmentos de dicho episodio.

Como se puede observar en la Tabla 1, los y las estudiantes obtuvieron una calificación media de Bien (6,7) en la PN1. El alumnado del grupo A obtuvo una calificación de 6,3 frente al alumnado del grupo B, que obtuvo una calificación de 7,1. Esta diferencia de calificaciones en la PN1 podría venir motivada por el hecho de que el grupo B pertenece al programa bilingüe del centro, por lo que trabajan más contenidos en inglés que en el grupo A. En cuanto a la PN2, los y las estudiantes obtuvieron una calificación media de Notable (7,6). Por tanto, observamos un incremento de alrededor de un punto entre la PN1 y la PN2. En este caso, el grupo A es el que obtiene una mayor variación positiva (1,6 puntos), puesto que su calificación promedio en la PN2 es de 7,9 puntos. Por su parte, el grupo B experimenta un incremento de 0,2 puntos al ser la calificación media de 7,3 en la PN2.

	PN1	PN2
PUNTUACIÓN GLOBAL	6,7	7,6
4.º DE ESO A	6,3	7,9
4.º DE ESO B	7,1	7,3

Tabla 1. Promedio de calificaciones (sobre 10 puntos).

Tras analizar los resultados de ambas pruebas de nivel, se puede observar cómo el porcentaje de estudiantes que obtuvo la calificación de suspenso pasó de 24,35 % en la PN1 a 16,23 % en la PN2, lo que supone un descenso de un 8,12 % y, por tanto, un aumento en el número de participantes que superaron la PN2 tras la realización de la actividad de TAV. De forma similar, el porcentaje de estudiantes aprobados pasó de un 8,12 % en la PN1 a 3,57 % en la PN2, lo que significa un descenso del 4,55 % y, por tanto, un aumento del porcentaje de participantes con calificación superior en la PN2. Por el contrario, el porcentaje de estudiantes que obtuvo una calificación de Bien en la PN1 aumentó de 10,39 % a 13,96 % en la PN2, lo que implica un aumento del 3,57 %. En cuanto al porcentaje de estudiantes que obtuvo una calificación de Notable, en la PN2 descendió en un 13,64 % respecto a la PN1, pasando de 39,61 % a 25,97 %, respectivamente. Finalmente, el resultado más significativo corresponde al incremento, en un 22,73 %, del porcentaje de alumnos y alumnas que obtuvo una calificación de Sobresaliente en la PN1 y en la PN2, pasando de 17,53 % a 40,26 %, respectivamente.

N=43	% GLOBAL PN1	% GLOBAL PN2
SUSPENSO	24,35	16,23
APROBADO	8,12	3,57
BIEN	10,39	13,96
NOTABLE	39,61	25,97
SOBRESALIENTE	17,53	40,26

Tabla 2. Frecuencia comparativa de los resultados globales.

En la Tabla 3 se puede apreciar el impacto de la realización de la actividad de TAV en la mejora de la competencia lingüística a nivel gramatical por grupos.

n = 43	% Grupo A PN1	% Grupo A PN2	% Grupo B PN1	% Grupo B PN2
SUSPENSO	27,27	18,18	21,43	14,29
APROBADO	9,09	0,00	7,14	7,14
BIEN	13,64	13,64	7,14	14,29
NOTABLE	36,36	9,09	42,86	42,86
SOBRESALIENTE	13,64	59,09	21,43	21,43

Tabla 3. Frecuencia comparativa de resultados de la PN1 y PN2 por grupos.

Como se puede observar, alrededor del 27 % del alumnado del grupo A suspendió la PN1, frente al 21 % de suspensos registrados en el grupo B. Los resultados de la PN2 muestran un descenso en el porcentaje de participantes que no superaron la prueba de nivel tras la actividad de TAV, de un 9 % y un 7 % en los grupos A y B, respectivamente.

En la Figura 3 se ilustran los resultados expuestos en la Tabla 2 correspondientes a la PN1 y la PN2.

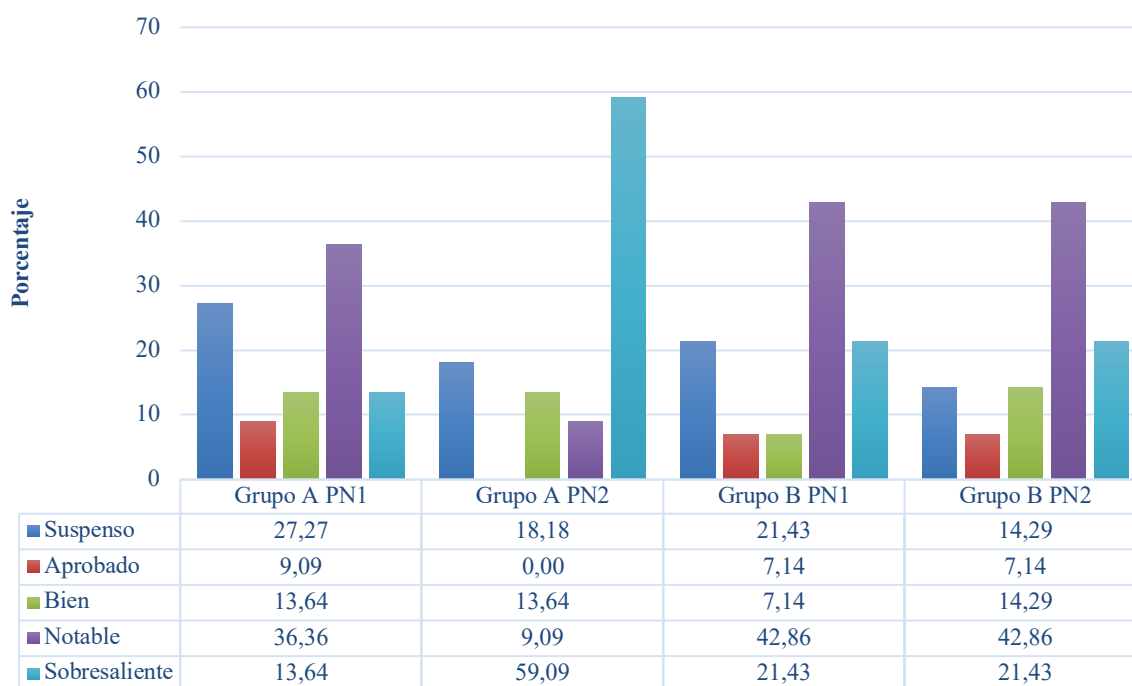


Figura 3. Gráfica de la frecuencia comparativa de resultados de la PN1 y PN2 por grupos.

En cuanto al porcentaje de aprobados, en el caso del grupo B no se produce variación entre la PN1 y la PN2. Por el contrario, en el caso del grupo A, se observa un descenso significativo en el número de participantes que obtuvo esta calificación, pasando de un 9 % en la PN1 a un 0 % en la PN2, lo que significa que este porcentaje de estudiantes obtuvo una calificación superior tras la actividad de TAV. En el caso del alumnado con calificación de Bien, este porcentaje se mantiene inalterado en la PN1 y en la PN2 en el caso del grupo A, pero se dobla en el caso del grupo B, incremento que puede explicarse por el descenso en el porcentaje de aquellos y aquellas participantes que no superaron la PN2. Por lo que respecta a las calificaciones de Notable y Sobresaliente, en el grupo B no se observa ninguna variación, manteniéndose en mismo porcentaje de alumnos y alumnas con ambas calificaciones en la PN1 y la PN2. Sin embargo, en el caso de los Notables, se aprecia un descenso significativo en el porcentaje de estudiantes que obtuvo esta calificación en el grupo A, pasando de 36,36 % en la PN1 a 9,09 % en la PN2, lo que supone una disminución del 27,27 % en favor del porcentaje de alumnos y alumnas que obtuvieron una calificación de Sobresaliente. El incremento en Sobresalientes constituye, precisamente, el resultado más remarcable de esta investigación, al pasar de 13,64 % en la PN1 a 59,09 % en la PN2 en el grupo A, lo que significa que ha habido una variación positiva de 45,45 % entre la PN1 y la PN2 en el porcentaje de estudiantes con una calificación excelente tras realizar la actividad de TAV. Este resultado podría evidenciar, por tanto, el potencial de la actividad de TAV, que habría servido para equilibrar la competencia gramatical entre aquellos estudiantes que pertenecían al grupo bilingüe –grupo B– y aquellos y aquellas estudiantes que no seguían el programa –grupo A–.

A la vista de estos resultados se puede concluir que la realización de la actividad de TAV ha tenido un impacto positivo general en el desarrollo de la competencia lingüística en lengua inglesa a nivel gramatical en estudiantes de 4.º de ESO. De los dos grupos participantes en el estudio, se observó un impacto más significativo en el grupo A, donde el porcentaje de alumnos y alumnas con calificación de Sobresaliente tras la realización de la actividad

de TAV incrementó en un 45,45 %, el resultado más destacable de este estudio. En el caso del grupo B, al ser el número de estudiantes bastante inferior, y existir, por tanto, menor probabilidad de variación, los resultados no han experimentado diferencias tan significativas. No obstante, se produce un descenso en el porcentaje de estudiantes suspensos y un aumento en el porcentaje de alumnos y alumnas con la calificación de Bien en la PN2, lo que indica una mejora en el desarrollo de la competencia gramatical tras realizar la actividad de TAV.

Estos resultados reafirman el potencial de la traducción, en general, y de la TAV, en particular, como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje de habilidades lingüísticas en lengua extranjera, como la competencia gramatical (Laviosa y Cleverton, 2006) a nivel de educación secundaria. Además, refuerzan el valor pedagógico de los subtítulos, concretamente los de tipo intralingüísticos en L2 (Díaz-Cintas, 2012), en la mejora de la competencia lingüística en lengua extranjera a nivel morfosintáctico.

Estos hallazgos concurren con los de otras investigaciones que destacan el potencial de la TAV en la enseñanza de una LE (Danan, 2010; Sánchez-Requena, 2016; Herrero et al., 2017). En este sentido, la TAV puede ofrecer nuevas e interesantes posibilidades para el desarrollo de actividades de enseñanza de LE basadas en la traducción y en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (las TIC) destinadas a promover la adquisición no solo de habilidades lingüísticas pragmáticas (Lopriore y Ceruti, 2015), fonológicas (Danan, 2010; Sánchez-Requena, 2016) o léxicas (Bravo, 2009; Lertola, 2012), sino también de otras competencias lingüísticas formales como las estructuras sintácticas o gramaticales (Sokoli, 2006).

4. Conclusiones

Esta investigación tenía como objetivo analizar el impacto de la TAV como recurso didáctico en el desarrollo de la competencia lingüística a nivel gramatical en estudiantes de inglés como LE en un contexto educativo español de educación secundaria. De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede comprobar que la TAV ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de la competencia gramatical de los y las participantes, concretamente, en el uso de verbos modales en pasado. La hipótesis de partida planteada, según la cual a través de la TAV el estudiantado mejoraría la competencia lingüística a nivel gramatical, queda confirmada, puesto que el alumnado ha podido consolidar sus habilidades gramaticales respecto al uso de los verbos modales en pasado a través de la realización de esta actividad, hecho que queda evidenciado, sobre todo, por el aumento de las calificaciones de Sobresaliente en el grupo A, que no seguía el programa bilingüe. Los resultados globales muestran una evolución favorable en cuanto a las calificaciones obtenidas en las dos pruebas realizadas, antes y después de la intervención. Además, cabe destacar que, en un elevado número de casos, la actividad de TAV ha servido para que los y las participantes logren la excelencia en cuanto al uso del contenido gramatical trabajado, en este caso, el de los verbos modales en tiempo pasado.

Esta investigación señala la potencialidad del uso de la TAV en el aula de inglés como LE a la hora de fomentar la competencia lingüística a nivel gramatical. Si bien existen numerosos estudios de aplicación de la TAV en la enseñanza de la L2 (Williams y Thorne, 2000; Caimi, 2006; Talaván, 2010, 2019; Incalcaterra McLoughlin y Lertola, 2011, 2014; Díaz-Cintas, 2012; Lertola, 2012, 2019; Sánchez-Requena, 2016; Herrero et al., 2017; Talaván et al., 2017), este estudio aporta una perspectiva novedosa puesto que, a juicio de las autoras, no existen investigaciones previas centradas exclusivamente en el uso de la TAV para el desarrollo de la competencia gramatical respecto al uso de los verbos modales en inglés.

Como reflexión pedagógica, y a pesar del potencial observado de la TAV para la mejora de la competencia lingüística, de acuerdo con los resultados de este estudio y de estudios previos, cabe destacar que se debe tener

en cuenta que las actividades relacionadas con la traducción no deben constituir el eje central de la enseñanza de la lengua inglesa, sino que deben emplearse como tareas que complementen otras metodologías. Además, es necesario prestar especial atención a la selección de los recursos, puesto que deben tener un interés tanto a nivel lingüístico como extralingüístico para asegurar unos buenos resultados. De este modo, y siempre que se use adecuadamente, la traducción puede introducirse en las clases de lengua inglesa sin temor a que suponga interferencias entre la L1 y la L2 o a que perjudique el rendimiento del alumnado.

No obstante, este estudio ha presentado ciertas limitaciones, entre las que destaca el tiempo de la intervención pedagógica, desarrollada en tan solo cuatro sesiones. Esta circunstancia vino derivada de la necesidad de adaptar la investigación a la programación de los contenidos curriculares previstos para ambos grupos en el centro educativo en el que se llevó a cabo el experimento. Por otro lado, el hecho de que un grupo siguiera un programa bilingüe –en inglés y español– y el otro no –solo en español–, podría haber influenciado los resultados, especialmente los de la primera prueba de nivel. Por ello, sería necesario tener en cuenta este aspecto en investigaciones futuras. Además, el análisis se centra únicamente en aspectos cuantitativos, enfocados en el rendimiento académico, sin explorar las opiniones y percepciones del estudiantado en relación con la intervención llevada a cabo. Por este motivo, sería interesante ampliar esta investigación con un enfoque mixto o cualitativo que permita ahondar en la experiencia desde la reflexión del propio alumnado. Para finalizar, sería conveniente extender esta investigación a otros niveles educativos, teniendo en consideración no solo la competencia gramatical respecto al uso de los verbos modales en tiempo pasado sino también otras competencias lingüísticas formales y sintácticas.

Declaration of conflicting interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

La presente investigación ha sido realizada al amparo de los siguientes proyectos de innovación docente financiados por la Universidad de Almería (España): “Creación de Material Didáctico para el Aprendizaje Autónomo de la Gramática de la Lengua Inglesa” y “Desarrollo de Asignaturas Multimodales para la Integración de Contenido y Lengua Extranjera en Educación Superior”.

Sobre las autoras

Irene Rivera-Trigueros es investigadora predoctoral con un contrato FPU del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (España). Es graduada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Granada y tiene un máster en Información y Comunicación Científica (Universidad de Granada) y un máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (Universidad de Almería). Sus líneas de investigación se centran en la traducción automática, la posesición, la enseñanza de la traducción, la gamificación y la investigación cualitativa. Ha participado como miembro del equipo en varios proyectos de investigación financiados por planes nacionales y europeos, así como en varios proyectos de innovación docente realizados en la Universidad de Granada y en la Universidad de Almería.

María del Mar Sánchez Pérez es profesora en el Departamento de Filología y directora de Movilidad Internacional de la Universidad de Almería. Licenciada en Traducción e Interpretación (inglés) por la Universidad de Granada (España) y Doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad de Almería (España), sus principales líneas de investigación se centran en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, enseñanza bilingüe, Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE) y metodologías de enseñanza bilingüe en educación superior, como English-medium Instruction (EMI) o Integrating Content and Language in Higher Education (ICLHE). Ha realizado numerosas estancias de investigación en el extranjero y ha participado como investigadora en varios proyectos de investigación nacionales y regionales. Asimismo, ha coordinado numerosos proyectos de innovación docente.

Referencias

- Alcarazo López, N. y N. López Fernández. (2014). Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. *Revista Electrónica de Didáctica Del Español Lengua Extranjera*, 26. www.mecd.gob.es/dam/jcr:35562027-c807-4b7c-b916-69e3956baac9/2014-redele-26-00alcarazo-lopez-pdf.pdf
- Ávila-Cabrera, J. J. (2018). TeenTitles. Implementation of a methodology based on teenage subTitles to improve written skills. En J. D. Sanderson y C. Botella-Tejera (eds), *Focusing on Audiovisual Translation Research* (pp. 19–40). Valencia: Universitat de València.
- Bachmann, S. (1994). La traducción como medio de adquisición del idioma. En J. de Agustín (ed), *Traducción, interpretación, lenguaje* (pp. 13–25). Madrid: Cuadernos del tiempo libre.
- Borghetti, C. y J. Lertola. (2014). Interlingual subtitling for intercultural language education: A case study. *Language and Intercultural Communication*, 14(4), 423–440.
- Bravo, M. C. (2009). *Putting the Reader in the Picture. Screen Translation and Foreign-language Learning*. Tesis doctoral. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. www.tesisenred.net/handle/10803/8771
- Caimi, A. (2006). Audiovisual translation and language learning: The promotion of intralingual subtitles. *The Journal of Specialised Translation*, 6, 85–98.
- Calis, E. y K. Dikilitas. (2012). The use of translation in EFL classes as L2 learning practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5079–5084. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2012.06.389>
- Chaume, F. (2001). La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción. En F. Chaume y R. Agost (eds) *La traducción en los medios audiovisuales* (pp. 77-88). Castelló: Universitat Jaume I.
- Chaume, F. (2004). *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- Chaume, F. (2012). *Audiovisual Translation: Dubbing*. Manchester: St. Jerome.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cook, G. (2007). A thing of the future: Translation in language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3): 396–401. doi:10.1111/j.1473-4192.2007.00160.x
- Danan, M. (1992). Reversed subtitling and dual coding theory: New directions for foreign language instruction. *Language Learning* 42(4), 497-527.
- Danan, M. (2010). Dubbing projects for the language learner: a framework for integrating audiovisual translation into task-based instruction. *Computer Assisted Language Learning*, 23(5), 441-456. DOI: 10.1080/09588221.2010.522528
- Díaz-Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abchache*, 3, 95–114.
- Díaz-Cintas, J. y M. Fernández Cruz. (2008). Using subtitled video materials for foreign language instruction. En J. Díaz-Cintas (ed.). *The Didactics of Audiovisual Translation* (pp. 201-214). Ámsterdam: John Benjamins.
- Eurostat (2018). *Foreign Language Learning Statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics#Upper_secondary_education

- García Yebra, V. (1982). *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Gredos.
- Gasca-Jiménez, L. (2017). El efecto de la traducción pedagógica en la precisión morfosintáctica: un estudio preliminar con estudiantes avanzados de ESL. *Revista Comunicación*, 26(2), 16-28.
- Gottlieb, H. (1997). *Subtitles, Translation and Idioms*. Copenhague: Universidad de Copenhague.
- Gutiérrez-Eugenio, E. (2013). La traducción y la interpretación como herramientas para fomentar el aprendizaje en el aula de ELE: principios básicos y propuestas didácticas. *Actas Del I Congreso Internacional de Didáctica de Español Como Lengua Extranjera Del Instituto Cervantes de Budapest (2013)*, 445–450.
- Halbach, A., A. Lázaro y J. Pérez. (2013). La lengua inglesa en la nueva universidad española del EEES. *Revista de educación*, 362, 105-132.
- Hari, M. G., T. A. Priya y B. Jayasridevi. (2018). Integrating translation in classroom: Facilitating language skills. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 10(1), 118-127. <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v10n1.13>
- Herrero, C., A. Sánchez-Requena y M. Escobar. (2017). Una propuesta triple Análisis filmico, traducción audiovisual y enseñanza de lenguas extranjeras. *InTRAlinea. Online Translation Journal*. www.intralineaa.org/specials/article/2245
- Hinkel, E. y S. Fotos. (eds.). (2002). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Londres: Routledge.
- Holobow, N. E., W. E. Lambert y L. Sayegh. (1984). Pairing script and dialogue: Combinations that show promise for second or foreign language learning. *Language Learning*, 34(4), 59–76.
- Hurtado Albir, A. (1994). Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de las lenguas. *Actas III Congreso Internacional Expolingua*, 67–89.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Incalcaterra McLoughlin, L. y J. Lertola. (2011). Learn through subtitling: Subtitling as an aid to language learning. En L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio y M. Á. Ní Mhainnín (eds.), *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling. Theory and Practice* (pp. 243–263). Oxford: Peter Lang.
- Incalcaterra McLoughlin, L. y J. Lertola. (2014) Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum, *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70-83, DOI: 10.1080/1750399X.2014.908558
- Junta de Andalucía (2012). *Orientaciones para la evaluación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa. Consejería de Educación*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/fe9850be-1f78-4dd3-a737-d50ef723aad4>
- King, J. (2002). Using DVD feature films in the EFL classroom. *Computer Assisted Language Learning* 15(5): 509-523
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Lambert, W. E. (1981). Choosing the languages of subtitles and spoken dialogues for media presentations: Implications for second language education. *Applied Psycholinguistics* 2(2): 133-148.
- Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues : apprendre une langue en apprenant à traduire*. París: Didier.
- Laviosa, S. y V. Cleverton. (2006). Learning by translating: A contrastive methodology for ESP learning and translation. *Journal of the Slovene Association of LSO Teachers-Scripta Manent* 2(1): 3–12.
- Leppihalme, R. (2016). Developing translation knowledge and competences in language students. *Redit - Revista electrónica de didáctica de la traducción y la interpretación*, 0(1), 57–76. DOI: 10.24310/REDIT.2008.V011.1902
- Lertola, J. (2012). The effect of the subtitling task on vocabulary learning. En A. Pym y D. Orrego-Carmona (eds.), *Translation Research Projects 4* (pp. 61–70). Tarragona: Universitat Rovira i Visgili.
- Lertola, J. (2019). *Audiovisual Translation in the Foreign Language Classroom: Applications in the Teaching of English and Other Foreign Languages*. Voillans: Research-Publishing.net.
- Lopriore, L. y M. A. Ceruti. (2015). Subtitling and language awareness: A way and ways. En Y. Gambier, A. Caimi y C. Mariotti (eds.), *Subtitles and Language Learning* (pp. 293–321). Bern: Peter Lang.
- Madrid-Fernández, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación. *Revista de Enseñanza Universitaria*, s/n, 213–232. http://institucional.us.es/revistas/universitaria/extra2001/art_14.pdf
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.
- Nida, E. y C. R. Taber. (1986). *La traducción: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Cristiandad.

- O'Malley, J. M. y A. Chamot. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parks, C. (1994). *Closed captioned TV: A resource for ESL literacy education*. ERIC Digest, ED 372 662. www.ericdigests.org/1995-1/tv.htm
- Pintado-Gutiérrez, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: Traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebare*, 23, 321–353.
- Richards, J. C. y T. S. Rodgers. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosario Hernández, M. (1996). La traducción pedagógica en la clase de ELE. *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*, 249-256.
- Salgueiro Corrales, I. (2013). *La traducción y otras actividades de mediación interlingüística en el aula de E/LE*. Alcalá: Universidad de Alcalá. www.liceus.com/cgi-bin/aco/Memoria_IsabelSalgueiro.pdf
- Sánchez-Requena, A. (2016). Audiovisual translation in teaching foreign languages: Contributions of dubbing to develop fluency and pronunciation in spontaneous conversations. *Porta Linguarum*, 26, 9–21. https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero26/ART1_Alicia%20Sanchez.pdf
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Sokoli, S. (2006). Learning via Subtitling (LvS): A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling. En M. Carroll, H. Gerzymisch-Arbogast y S. Nauert (eds.) *Audiovisual Translation Scenarios: Proceedings of the Marie Curie Euroconferences*. www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Sokoli_Stravoula.pdf
- Sokoli, S., P. Zabalbeascoa y M. Fountana. (2011). Subtitling activities for foreign language learning: What learners and teachers think. En L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio y M. Á. Ní. Mhainín (eds.) *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling. Theory and Practice* (pp. 219–242). Oxford: Peter Lang.
- Talaván, N. (2010). Subtitling as a task and subtitles as support: Pedagogical applications. In J. Díaz-Cintas, A. Matamala y J. Neves (eds.), *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 285–299). Ámsterdam: Rodopi.
- Talaván, N. (2019). Creative audiovisual translation applied to foreign language education: A preliminary approach. *Journal of Audiovisual Translation*, 2(1), 53–74.
- Talaván, N., A. Ibáñez y E. Bárcena. (2017). Exploring collaborative reverse subtitling for the enhancement of written production activities in English as a second language. *ReCALL*, 29(1), 39–58.
- Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319–339.
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext sub-titles in language learning. *ELT Journal*, 42(4), 272–281.
- Vargas, K. (2021). Revisión de literatura: un acercamiento al aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras e interculturalidad a través del ABP. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 21–40.
- Wang, A. y A. Pellicer-Sánchez. (2022). Incidental vocabulary learning from bilingual subtitled viewing: An eye-tracking study. *Language Learning*. <https://doi.org/10.1111/lang.12495>
- Wetherby, J. (1998). Teaching translation into L2: A TT-oriented approach. En K. Malmkjær (ed.), *Translation & Language teaching: Language Teaching & Translation* (pp. 21–38). Manchester: St. Jerome.
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, H. y D. Thorne. (2000). The value of teletext subtitling as a medium for language learning. *System*, 28(2), 217–228.
- Yi-chun, P. y P. Yi-ching. (2012). The use of translation in the EFL classroom. *Philippine ESL Journal*, 9, 4–23.