



Integración de la subtitulación activa en el aula: estudio de una intervención educativa

Active subtitling in the classroom: a case study of an educational intervention

Pilar Gonzalez-Vera¹ ·  <https://orcid.org/0000-0002-4919-8113>

Universidad de Zaragoza

C/ María de Luna, 3. Edificio Torres Quevedo. Campus Río Ebro. 50018, Zaragoza

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo mostrar el potencial de la aplicación de la traducción audiovisual (TAV), en particular de la modalidad de subtitulación, para el desarrollo de la comprensión oral, así como su posible uso como elemento vertebrador en el diseño de unidades didácticas para la enseñanza del Inglés para Fines Específicos (IFE). Si bien es cierto que gracias a una extensa investigación se ha conseguido avanzar mucho y se han confirmado numerosas hipótesis sobre los beneficios del uso de la TAV en la enseñanza de la lengua a un nivel general, la investigación sobre su aplicación en la enseñanza de lenguas para fines específicos (LFE) es todavía escasa. Es por esto que este artículo desea contribuir a esta línea de investigación sumándose a estudios previos realizados en el campo del inglés empresarial por Talaván (2006) y Ávila-Cabrera (2021) o **sobre el** militar por Fuentes-Luque y Campbell (2020). Tras proporcionar un marco teórico y revisión crítica de la bibliografía existente, se expone el estudio de un caso experimental basado en una unidad didáctica elaborada como parte de un proyecto nacional de investigación donde se analizan los beneficios del uso de las distintas modalidades de TAV en la enseñanza de idiomas y que ha sido puesta en práctica dentro de una asignatura de inglés técnico. Se trata de un análisis comparativo entre los resultados obtenidos en un grupo experimental y otro de control tras la implementación de una unidad didáctica donde se buscaba fomentar la función socializadora de la lengua. La unidad didáctica diseñada está concebida tanto para entornos de enseñanza presencial como virtual y, en este caso en concreto, y debido a las restricciones sanitarias, se ha desarrollado en el formato de clase online. El estudio planteará asimismo la viabilidad de implantar unidades didácticas basadas en la TAV como alternativa a las diseñadas con un enfoque comunicativo pero que siguen basándose en recursos convencionales.

Palabras clave: Inglés para fines específicos, subtitulación, traducción audiovisual, comprensión oral, unidad didáctica.

ABSTRACT

The objective of this article is to show the potential of audiovisual translation (AVT), in particular of subtitling, in the development of oral comprehension, as well as its possible use as the backbone for the design of didactic units for the teaching of English for Specific Purposes (ESP). While it is true that a lot of progress has been made thanks to extensive research and the fact that numerous hypotheses have been confirmed regarding the benefits of the use of AVT in language teaching at a general level, research into the possibilities that AVT can offer in language teaching for specific purposes is still scarce. This is why this article aims to contribute to this line of research by adding to previous studies carried out on the specialities of business English by Talaván (2006) and Ávila-Cabrera (2021) or military English by Fuentes-Luque and Campbell (2020). After providing a theoretical framework and critical review of the extant literature, the study of an experimental case based on a didactic unit is presented. The didactic unit in question, created as part of a national research project focused on the benefits of the use of the different AVT modes in language teaching, formed part of a technical English subject. A comparative analysis has been conducted between the results obtained in an experimental group and a control group after the implementation of a didactic unit that sought to enhance the socializing function of language. The didactic unit is conceived for use in both face-to-face and virtual teaching environments; in this particular case, it was carried out in the online class format due to health restrictions. The study also looks at the viability of implementing teaching

¹ Corresponding author · Email: pilargv@unizar.es



units based on AVT as an alternative to those designed with a communicative approach but that continue to rely on conventional resources.

Keywords: English for Specific Purposes, subtitling, audiovisual translation, oral comprehension, didactic unit.

1. Introducción y marco teórico

El creciente consumo de productos audiovisuales ha llevado a que la traducción audiovisual (TAV) haya podido ganarse el pleno derecho a constituirse en un campo independiente dentro de los estudios de traducción y de interpretación (Díaz Cintas, 2004, 2009; Chaume, 2018). La TAV «se encarga de la transferencia de productos multimodales y multimedia de una lengua y/o cultura a otra» (Orrego, 2013: 298) e integra distintas modalidades: entre las tradicionales destacan el doblaje, la subtitulación y las voces superpuestas; entre las accesibles, la subtitulación para personas sordas o con discapacidad auditiva y la audiodescripción para personas ciegas o con discapacidad visual; y entre las más recientes asociadas a la era de internet se encuentran el *fansubbing*, la subtitulación de material audiovisual realizada por y para fans o aficionados (Díaz-Cintas y Muñoz Sánchez, 2006; Fernández-Costales, 2012), y el *fandubbing*, equivalente al *fansubbing* en prácticas de doblaje (Baños, 2020). Desde el punto de vista de nuevos flujos de trabajo destaca el *crowdsourcing*, que en palabras de Orrego (2013: 310) es «la externalización de tareas que tradicionalmente se realizaban dentro de una empresa a un grupo de personas, *las masas*, por medio de una convocatoria abierta invocando el trabajo voluntario». Entre los modelos de *crowdsourcing* en subtitulación se encuentra el desarrollado por TED (www.ted.com), o el sitio web Amara (www.amara.org), que recogen subtítulos intra- e interlingüísticos y tienen como propósito hacer que sus vídeos lleguen al mayor número posible de personas.

La TAV ha conocido un gran auge en las últimas décadas y hemos visto cómo, a lo largo de los años, ha sido objeto de múltiples estudios que la abordan no solo desde puntos de vista teóricos (Gottlieb, 1992; Chaume, 2020; Díaz Cintas y Remael, 2021), sino también desde enfoques tan diversos como la ideología (De Marco, 2012, 2016; Díaz Cintas, 2012), el humor (Chiaro, 2017; Martínez Sierra, 2020; Zabalbeascoa, 2020), los referentes culturales (Ramière, 2006; Pedersen, 2011) y la enseñanza de idiomas extranjeros (Lertola, 2018; Talaván, 2019b). En lo que respecta a la enseñanza hay que señalar que si bien es cierto que los primeros estudios giraban en torno a la forma en la que se instruía la TAV (Cerezo Merchán, 2018) pronto se vio el potencial que esta tenía para la enseñanza de idiomas. Es precisamente en la última década cuando se advierte un aumento significativo en el número de investigaciones centradas en la TAV didáctica (Incalcaterra McLoughlin et al., 2020; Talaván et al., 2022). La validez pedagógica de estas ha sido así avalada gracias a varios estudios experimentales llevados a cabo, generalmente, en el marco de la educación superior y en los tres escenarios posibles de enseñanza: presencial, semipresencial y virtual (Lertola, 2019; Talaván et al., 2022).

Los orígenes de la TAV didáctica se remontan a la década de los 80 del siglo XX cuando se empieza a estudiar el potencial del uso de subtítulos en la enseñanza de lenguas para desarrollar la competencia comunicativa (Vanderplank, 1988, 2016; Couto-Cantero et al., 2021). Posteriormente, se pasa a investigar sobre los beneficios de las varias modalidades de TAV en distintas competencias de la enseñanza de lenguas como la adquisición de vocabulario (Incalcaterra McLoughlin y Lertola, 2011; Lertola, 2012; Suárez y Gesa, 2019) y el desarrollo de las destrezas tanto productivas – expresión escrita (Talaván et al., 2017) y expresión oral (Ibáñez y Vermeulen, 2015; Ibáñez et al., 2016; Talaván, 2019a) – como receptoras - comprensión escrita (Winke et al., 2010) y comprensión oral (Talaván, 2011; Montero Perez et al., 2013).

A principios del siglo XXI se produce un punto de inflexión en el uso de la TAV didáctica: se pasa de una aplicación de la misma desde una perspectiva pasiva a otra activa en la enseñanza de lenguas (Couto-Cantero et

al., 2021). Los beneficios del uso didáctico de la TAV desde un planteamiento activo han sido recogidos en estudios realizados dentro del Proyecto TRADILEX (Couto-Cantero et al., 2021; Fernández-Costales, 2021a; Talaván y Lertola, 2022) así como en otros trabajos derivados de colaboraciones mantenidas durante la ejecución del proyecto y que estudian la TAV didáctica en la enseñanza de lenguas (Sánchez-Requena, 2018; **González-Vera** y Hornero Corisco, 2019; Hornero Corisco y **González-Vera**, 2020; Talaván, 2020, 2021; Fernández-Costales, 2021b; Talaván et al., 2022).

Un alto porcentaje de estos estudios se ha centrado en el uso de la TAV en las clases de lenguas extranjeras y, en particular, en las de inglés como lengua extranjera (ILE). Sin embargo, hay que destacar el interés mostrado por ampliar su aplicación al aprendizaje de lenguas para fines específicos (LFE). En el campo del inglés empresarial se ha demostrado cómo la subtítulos mejora las destrezas escritas (Talaván, 2006; Ávila-Cabrera, 2021; Ávila-Cabrera y Corral Esteban, 2021) y cómo el doblaje creativo contribuye al desarrollo de la producción oral (Ávila-Cabrera, 2022). Los beneficios de la subtítulos activa para mejorar la producción escrita también han sido probados en el caso del inglés para estudiantes de turismo (Ávila-Cabrera y Rodríguez-Arancón, 2021) y ha quedado demostrada su utilidad para mejorar las destrezas receptivas orales en el campo del inglés para la ingeniería (**González-Vera**, 2021) y del inglés militar (Fuentes-Luque y Campbell, 2020). En esta línea, el presente estudio tiene como objetivo contribuir a las investigaciones realizadas en el marco de su aplicación para la enseñanza de LFE y, en concreto, proporcionar un análisis comparativo en el que se recurre al uso de la subtítulos en unidades didácticas para la enseñanza del inglés técnico en ingeniería y arquitectura.

2. Estudio y metodología

El presente estudio se llevó a cabo durante el curso 2020-2021 en la Universidad de Zaragoza. Para su desarrollo se contó con 82 estudiantes de los distintos grados de ingeniería y arquitectura. Los participantes, con edades comprendidas entre los 21 y 22 años, cursaban la asignatura transversal de inglés técnico de nivel B1-B1+ en su último curso. Todos tenían el castellano como lengua materna y estaban distribuidos en dos grupos atendiendo únicamente a cuestiones de horarios. Un grupo compuesto por 38 participantes, de los cuales 32 (84.2%) eran hombres y 6 (15.8%) eran mujeres, constituyó el grupo de control (GC). El grupo de 44 participantes, formado por 33 (75%) hombres y 11 (25%) mujeres, conformó el grupo experimental (GE).

Esta asignatura de inglés para fines específicos centrada en el campo de las ingenierías y la arquitectura es de carácter presencial, si bien cabe señalar que el año en el que se realizó el experimento se desarrolló de forma online debido a la situación provocada por la Covid-19. La superación de la asignatura requiere aprobar una evaluación, común para ambos grupos, y que consiste en pruebas de producción y recepción escrita y oral (expresión escrita, expresión oral, comprensión escrita y comprensión oral).

La asignatura se divide en sesiones teóricas y prácticas. Las sesiones teóricas fueron comunes a los dos grupos y en ellas se revisaron las mismas cuestiones gramaticales relacionadas con el uso del inglés y se proporcionó el mismo vocabulario básico y terminología técnica. A lo largo de estas sesiones se incluyeron ejercicios tanto de comprensión lectora como de comprensión oral de pistas de audio extraídas de libros diseñados para la enseñanza de idiomas. Estas tareas siguieron fórmulas tradicionales como ejercicios de verdadero/falso, elección múltiple o preguntas de respuesta abierta en las que los estudiantes tenían que justificar su respuesta.

En las sesiones prácticas es donde se integró el experimento, puesto que en estas sesiones el desarrollo de la destreza oral, tanto en la producción como en la recepción, ocupa un puesto importante. De este modo, se procuró

difundir los mismos conocimientos en los dos grupos a través de una metodología comunicativa en la que se incorporó la unidad didáctica como eje vertebrador.

El experimento contó con un test inicial común para el GC y el GE de las destrezas de producción y recepción oral; las calificaciones obtenidas en estas pruebas se tomaron como referencias iniciales. A continuación, se puso en práctica una unidad didáctica, previamente diseñada y adaptada a las distintas metodologías implementadas en cada grupo, lo que permitió obtener otras dos calificaciones correspondientes a las mismas destrezas. Antes de la prueba final, se entrevistó a los estudiantes del GE y se les pidió que valoraran la experiencia atendiendo a los siguientes parámetros: tiempo invertido, nivel de motivación y satisfacción personal. Por último, se realizaron dos pruebas finales, de nuevo comunes a los dos grupos, que consistían en un ejercicio de comprensión oral y una conversación como prueba oral. Los resultados obtenidos en estas dos tareas constituyeron la referencia final con la que poder analizar cuantitativamente la evolución en el desarrollo de las dos destrezas orales.

Las actividades presentadas en cada una de las unidades didácticas recogían los mismos contenidos, pero se planteaban de distinta manera. En el GC se trataban de actividades de tipo tradicional, similares a las que los estudiantes estaban acostumbrados a realizar y en las que las destrezas se trabajaban a través de pistas de audio «prefabricadas». Con este término nos referimos a aquellos textos, bien sean escritos u orales, que se han creado *ad hoc* con un fin educativo. En el GE se utilizó la subtítulos como herramienta para conseguir los mismos objetivos y se recurrió a textos auténticos, es decir, textos escritos y/u orales que no han sido prediseñados con la intención de ser utilizados para la enseñanza de un idioma. El GE contó a su vez con una guía orientativa en la que se recogían unas pautas sencillas sobre cómo realizar los subtítulos. Asimismo, se instruyó a los estudiantes en el uso del programa de subtítulos que iban a emplear, Aegisub (www.aegisub.org), el cual fue seleccionado por contar con una interfaz sencilla y por su fácil manejo.

2.1. Unidad didáctica

La unidad didáctica que se trabajó con los dos grupos de este estudio buscaba ahondar en la función socializadora de la lengua y desarrollar la recepción y producción oral de los estudiantes. En el caso del GE se utilizó una unidad didáctica perteneciente al conjunto de unidades creadas en el marco de TRADILEX (2020-2023), un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, con el objetivo de estudiar el alcance y la validez de las varias modalidades de TAV en el desarrollo de la competencia comunicativa de una lengua extranjera. Para el GC se diseñó otra unidad didáctica en la que se trataran los mismos contenidos, pero en la que se recurría a un planteamiento de actividades de corte más tradicional. La estructura de la unidad didáctica fue la misma en ambos grupos y constaba de tres fases: una preparatoria, otra centrada en la recepción oral y una final donde se buscaba la producción por parte del alumnado.

La fase preparatoria buscaba proporcionar a los dos grupos expresiones en inglés que pueden emplearse para realizar invitaciones y para dar respuesta a estas. Mientras que en el GC se plantearon actividades del tipo elección múltiple y una revisión de estructuras gramaticales utilizadas para invitar y aceptar/rechazar invitaciones (Figura 1), en el GE se optó por actividades que requerían un papel más activo por parte del estudiante, al tener que pensar y plantear dos formas para invitar a alguien a comer y proporcionar traducciones a dichos y refranes relacionados con contextos en los que se ha producido una invitación.

1. Read the following sentences and decide which are not appropriate.

- | | |
|---|---|
| 1. A: Wanna come over for dinner tonight? | 2. A: Would you care to join us for dinner tonight? |
| B: _____ | B: _____ |
| a. Sure. What time? | |

| | |
|--|---|
| b. Why not? When should I be there? | a. Yes, I would. |
| c. Why? | b. Thank you. I'd love to. |
| | c. I'm sorry but I already have plans tonight. |
| 3. A: Want to come over for a quick meal tonight? | 4. A: Tonight is no good. Can I take a raincheck? |
| B: _____ | B: _____ |
| a. No. | a. OK. No problem. |
| b. I'd love to, but I have an appointment. | b. Sure. Let's do it some other time. |
| c. I'm busy tonight. Can I take a raincheck? | c. No, you can't. |
| 5. A: My husband and I were wondering if you'd like to come over for dinner this Saturday. | 6. A: Do you want me to bring something? |
| B: _____ | B: _____ |
| a. Thank you very much! I'd be delighted to. | a. No, just bring yourself. |
| b. I'd love to, but I'm afraid I'm busy this Saturday. | b. Why? You don't like my cooking? |
| c. I don't go out on Saturdays. | c. OK, bring some dessert if you want. |

2. Look at the following structures:

- Can you...?
- Could you...?
- Will you...?
- Would you mind...?
- Do you mind...?

Watch out: «Would you mind...» and «do you mind...» are followed by a gerund form.

3. Make example requests for the five pictures below using the structures above. You can use more than one structure.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |
| a. | b. | c. | d. | e. |

Figura 1. Grupo de Control: fase preparatoria.

En la fase de recepción oral es donde el planteamiento difiere en mayor medida. La unidad del GC tomó como punto de partida la audición de una pista de audio extraída de lo que denominamos materiales «prefabricados». A partir de esta el estudiante debía completar fragmentos de los cuatro diálogos reproducidos, que recogían invitaciones con sus respectivas aceptaciones o rechazos, y sugerir fórmulas en las que se invita o solicita algo en contextos determinados (Figura 2).

| |
|--|
| <p>1. Listen to these four short dialogue exchanges (https://tinyurl.com/y7och26g) in which there are invitations and fill in the gaps.</p> <p>a. A: _____ you something to drink? B: Yes, please. A coffee _____ nice.</p> <p>b. A: _____ lunch now? B: No thanks, I'm _____.</p> <p>c. A: _____ one of those biscuits over there? They look very tasty. B: Yes, of course. _____.</p> <p>d. A: _____ my e-mail from your computer? I'm expecting an important message. B: _____ the Internet isn't working at the moment.</p> <p>2. What would you say in the situations described below?</p> <p>a. You need to take a short break from your work. Ask your boss for permission. Be polite.</p> <p>b. You are organising a party. Invite your friend Ross.</p> <p>c. You are at a clothes shop. You see a shirt that you really like. Ask the shop assistant to show it to you.</p> |
|--|

- d. You see an old lady trying to carry some heavy bags. Offer to help her.
- e. You have arranged to have lunch with a friend at 2 pm. Ask her if she can meet you at 1pm, instead.
- f. A stranger asks for permission to smoke in your building. You refuse.

Figura 2. Grupo de Control: fase de recepción oral.

La unidad del GE, por su parte, partía de la visualización de un vídeo disponible en YouTube y que se enmarcaría dentro de los materiales «auténticos» al no haber sido diseñado para la enseñanza de un idioma. El clip titulado *The worst that could happen*, en el que el protagonista se imagina cómo podría invitar a salir con él a una chica planteando distintas invitaciones y recibiendo a su vez distintas contestaciones, tenía una duración de 1'04", lo que hacía que entrara dentro de los parámetros de duración e independencia (no es necesario saber qué sucede antes o después para entender el clip) adecuados para ser empleado con una finalidad didáctica (Talaván, 2013; Bolaños García-Escribano, 2017). Como se ilustra en la Figura 3, esta fase se dividió en dos apartados. En el primero se buscó que el estudiante percibiera las diferencias entre los subtítulos proporcionados en español y el audio en versión original (inglés) a través de un ejercicio de comprensión oral. Una vez familiarizado con el vídeo a través de la realización de una actividad de carácter pasivo, se procedió a la realización de una actividad de «subtitulación activa» (Talaván, 2013), en la que el estudiante es el encargado de realizar una tarea de subtitulación (Figura 3). Así, se le pidió que descargara el vídeo y un archivo de subtítulos en español ya creado, que tenía que abrir con el programa Aegisub. Una vez abierto el archivo, el estudiante se encontraría con varios huecos en los subtítulos que tendría que completar a partir de lo que escuchara en el vídeo, realizando de este modo un ejercicio de comprensión auditiva.

Video viewing:

1. Watch the video (www.youtube.com/watch?v=hIS39XATcww) with Spanish subtitles at least twice. Try to pay attention to the differences between the original soundtrack and the subtitles. Do you find any information missing in the subtitles?
 - a. Yes
 - b. No
 - c. I'm not sure
2. What differences did you find, if any? Provide from 1 to 3 examples of the original and the subtitles (e.g., 'so that must mean' - 'así que tú eres')

Difference 1 EN:

ES:

Difference 2 EN:

ES:

Difference 3 EN:

ES:

Subtitling practice:

1. Download the clip *The worst that could happen* (<https://cutt.ly/yknoXjH>) and its subtitles file (<https://cutt.ly/eknoNVx>). You will have an .mp4 file and a srt. file. For further assistance, watch this short tutorial: <https://youtu.be/PIHXjZeg-58>.
2. Open a subtitling editor (you may download AEGISUB for Mac and Windows (<https://aegisub.en.softonic.com>)) and upload the subtitles file and the video. Fill in the missing words (delete the gaps and substitute them by the word or words you think are missing). For further assistance, watch this short tutorial: <https://youtu.be/Ohzv2NEc2F8>. Once you've finished, save your subtitles file, name it using EG_Your two surnames_Name and send it to the lecturer.

Figura 3. Grupo Experimental: fase de recepción oral.

La fase final proponía dos tareas que eran las mismas para el GC y el GE. En la primera, los estudiantes tuvieron que escribir un breve diálogo en el que se invitaba a alguien a cenar y, a continuación, tuvieron que grabar una representación en la que un empleado de una compañía da la bienvenida a un nuevo compañero y le invita a participar en una actividad de la empresa para facilitar su integración (Figura 4). En la primera se trabajaba la producción escrita y servía de orientación para la realización de la segunda, en la que se desarrollaba la producción oral.

(1) Write a short dialogue exchange (80-100 words) where you invite someone for dinner.
Steps to follow:

- Start greeting the other person.
- Suggest going out somewhere.
- The other may not feel like going out.
- Try to convince him/her.
- Offer interesting activities the two of you may like.
- Agree on a day, time, place and other arrangements, such as what you are going to do.

2. Read the following situation in which there are two characters (Former employee and New employee). Perform a dialogue between the two participants and record it. It should last approximately 3 minutes and remember your faces must be seen in the recording. Save your video file and name it using your two surnames and names in alphabetical order and send it to the lecturer.

Situation:

- Former employee
 You are an employee at an important company in England. You are preparing a team building activity next weekend. At the beginning of the workday, you see a new employee. You want that person to feel welcome, so you approach him/her, introduce yourself and invite him/her to participate in the activity.
- New employee
 You are a new employee in an important company in England. It is your first day at work and you do not know anyone. A person approaches you and invites you to participate in a team building activity next weekend. Accept the invitation, ask about the details and offer your help to organize it.

Figura 4. Grupo de Control y Grupo Experimental: fase final.

2.2. Hipótesis

El experimento tenía por objeto mostrar el potencial de la aplicación de la subtitulación para el desarrollo de las destrezas de recepción y producción oral dentro de un curso de IFE. Para ello, se formuló la siguiente hipótesis:

- Si se aplica la subtitulación se produce una consolidación de contenidos, como estructuras, vocabulario, etc., en la lengua extranjera.

Con el fin de verificarla, se realizó un estudio comparativo entre el GC y el GE en el que se compararon:

- Los resultados obtenidos por ambos grupos en los test iniciales y finales de recepción y producción oral.
- Los resultados correspondientes a las pruebas de recepción y producción oral en la unidad didáctica (test intermedio) de cada grupo.
- La evolución de los resultados del GC con los del GE en las destrezas receptivas y productivas.

3. Análisis y discusión de resultados

3.1. Comparación de resultados de recepción y producción oral en los test iniciales y finales entre el GC y el GE

Con el fin de poder estudiar la evolución en la comprensión oral, se llevó a cabo una prueba no paramétrica en la que se compararon los resultados alcanzados por los dos grupos (GC y GE) en el test inicial y final (Tabla 1).

| Hipótesis nula | Prueba | Sig. a,b | Decisión |
|--|---|----------|----------------------------|
| La distribución de Nota Test Inicial es la misma entre categorías de 1 Control 2 Experimental. | Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes | <,001 | Rechace la hipótesis nula |
| La distribución de Nota Test Final es la misma entre categorías de 1 Control 2 Experimental. | Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes | ,775 | Conserve la hipótesis nula |

a. El nivel de significación es de ,050
b. Se muestra la significancia asintótica

Tabla 1. Recepción oral. Resultados prueba U de Mann-Whitney en comparativa de las calificaciones en el test inicial en el GC y el GE y de notas en el test final en el GC y el GE.

Aunque los dos grupos, GC y GE, mostraban un punto de partida distinto, al presentar calificaciones dispares en el test inicial, los dos lograron una misma distribución de notas en el test final. Si se atiende a la distribución de las calificaciones obtenidas en los dos test, inicial y final (Figura 5), queda patente que las calificaciones de partida del GE eran inferiores a las del GC. Mientras que en el GC son muy pocos los estudiantes que suspendieron el test inicial, en el GE fue la mayoría. En el caso del test final, las calificaciones se equilibraron entre los dos grupos y son similares; si bien en el GE no se encuentra ninguna calificación inferior a 4 y se aprecia además que algún caso puntual destaca con una calificación de 10, superando así las del GC.

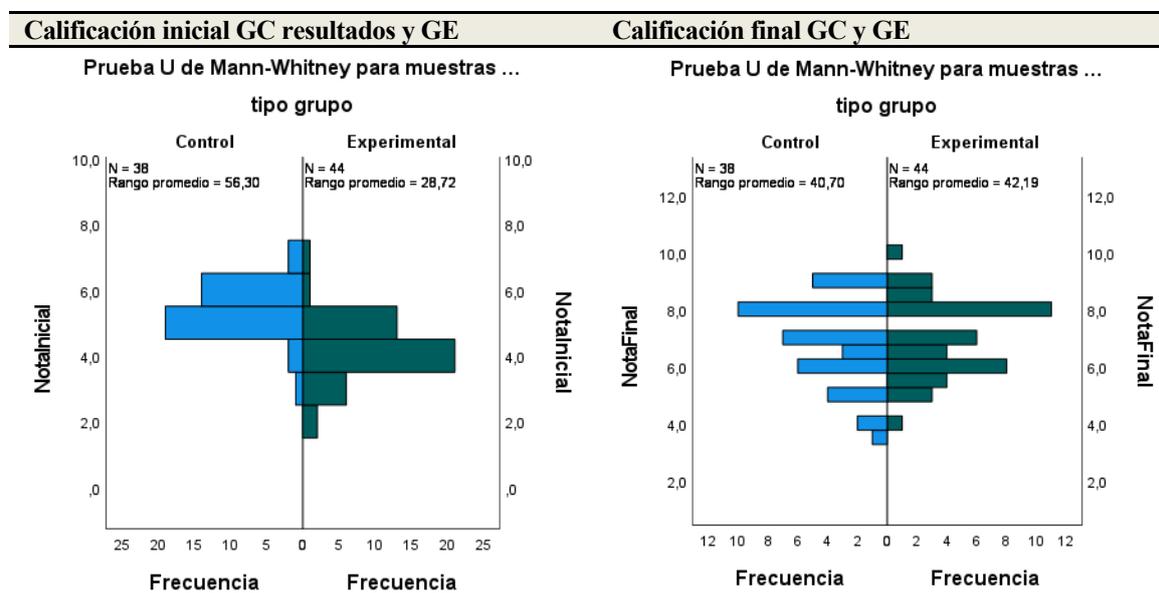


Figura 5. Recepción oral. Distribución de las calificaciones en el test inicial y final en el GC y el GE.

En lo que respecta a los resultados de ambos grupos en la producción oral, la prueba no paramétrica (Tabla 2) arroja los mismos resultados que en la recepción oral: distintas calificaciones de partida entre los dos grupos que se igualan en el test final.

| Hipótesis nula | Prueba | Sig. a,b | Decisión |
|--|---|----------|---------------------------|
| La distribución de Nota Test Inicial es la misma entre categorías de 1 Control 2 | Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes | <,001 | Rechace la hipótesis nula |

| Hipótesis nula | Prueba | Sig. a,b | Decisión |
|---|---|----------|----------------------------|
| Experimental. La distribución de Nota Test Final es la misma entre categorías de 1 Control 2 Experimental. a. El nivel de significación es de ,050 b. Se muestra la significancia asintótica | Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes | ,090 | Conserve la hipótesis nula |

Tabla 2. Producción oral. Resultados prueba U de Mann-Whitney en comparativa de las calificaciones en el test inicial en el GC y el GE y de calificaciones en el test final en el GC y el GE.

De igual modo, la distribución de calificaciones en la producción oral (Figura 6) muestra que fue el GE el que experimentó una mayor mejora en los resultados del test final, como sucedía en el caso de la recepción oral. El número más elevado de suspensos se encontró en el GE donde no hubo calificaciones superiores a 8. Estos resultados contrastan con los del test final, donde el GE no contó con ningún estudiante suspenso y las calificaciones fueron mayoritariamente superiores a 8. Por el contrario, las calificaciones del GC fueron más heterogéneas con numerosos casos de notas inferiores a 8.

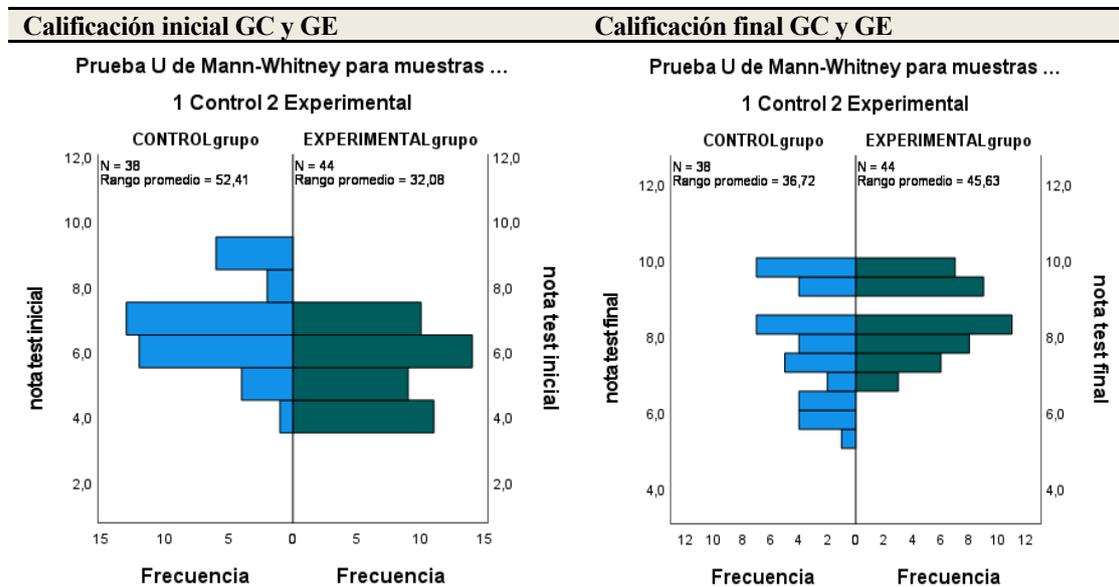


Figura 6. Producción oral. Distribución de las calificaciones en el test inicial y final en el GC y el GE.

3.2. Comparación de resultados de recepción y producción oral en el test intermedio correspondiente a la unidad didáctica entre el GC y el GE

Tras realizar la comparación de los resultados obtenidos en el test propuesto en la unidad didáctica (test intermedio) para valorar la recepción oral (Tabla 3) se concluye que la distribución de notas en el GC no es la misma que en el GE. La distribución de calificaciones (Figura 7) revela que las del GE fueron inferiores a las del GC. Hay que señalar que en el GC se utilizó una pista de audio «prefabricada», es decir, perteneciente a materiales diseñados para ser utilizados en el aprendizaje de idiomas; mientras que en el GE se escogió un vídeo de YouTube, más próximo a lo que podría considerarse «discurso oral» que a «texto oral». Consideramos «texto oral» la pista de audio empleada en el GC, caracterizada por un uso de la lengua estándar desprovisto de expresiones coloquiales o desviaciones propias de un uso real de la lengua; donde el tipo de vocabulario mostrado está graduado y apenas se aprecia un uso de palabras mitigantes (hedgings), falsos arranques o ruidos que pudieran afectar a su comprensión. Por el contrario, el video de YouTube se aproxima a una conversación real donde el diálogo está contextualizado por la escena descrita a través del código visual, y hace un uso más

natural de la lengua donde las inseguridades de los personajes se ven reflejadas en pequeños tartamudeos, subidas y bajadas del volumen de voz o frases inacabadas e inconexas que recuerdan a discursos más reales que los planteados en las pistas de audio asociados a libros de texto para la enseñanza de idiomas. Todo esto podría justificar que las calificaciones en recepción oral en el GC hayan sido superiores a las del GE.

| Hipótesis nula | Prueba | Sig. a,b | Decisión |
|---|---|----------|---------------------------|
| La distribución de Nota Test Intermedio es la misma entre categorías GC GE. a. El nivel de significación es de ,050 b. Se muestra la significancia asintótica | Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes | <,001 | Rechace la hipótesis nula |

Tabla 3. Recepción oral. Resultados prueba U de Mann-Whitney en comparativa de las calificaciones en el test intermedio (unidad didáctica) en el GC y el GE.

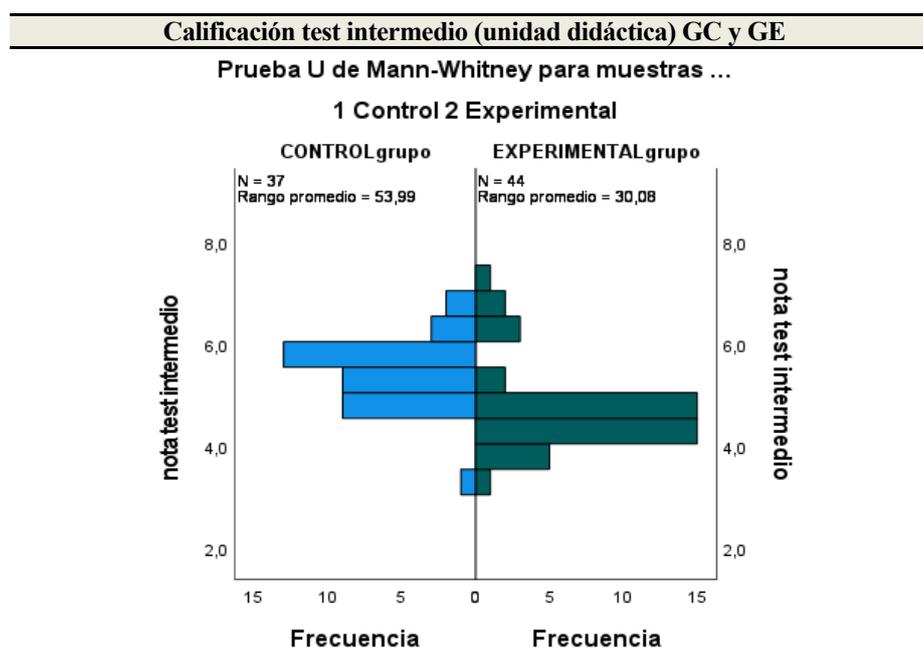


Figura 7. Recepción oral. Distribución de las calificaciones en el test intermedio en el GC y el GE.

En cuanto a la producción oral, la prueba comparativa entre el GC y el GE (Tabla 4) indica que la distribución de las calificaciones entre los dos grupos es la misma.

| Hipótesis nula | Prueba | Sig. a,b | Decisión |
|---|---|----------|----------------------------|
| La distribución de Nota Test Intermedio es la misma entre categorías GC GE. a. El nivel de significación es de ,050 b. Se muestra la significancia asintótica | Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes | ,193 | Conserve la hipótesis nula |

Tabla 4. Producción oral. Resultados prueba U de Mann-Whitney en comparativa de las calificaciones en el test intermedio (unidad didáctica) en el GC y el GE.

Llama la atención el hecho de que, en el caso de la recepción oral, los resultados del GE fueran inferiores a los obtenidos por el GC, mientras que en la distribución de las calificaciones en la producción oral (Figura 8) fuera la misma en ambos grupos. La prueba evaluadora de producción oral fue la misma en el GC y en el GE. Sin embargo, en la de recepción oral la prueba que se propuso fue distinta para cada grupo. La prueba del GE se alejaba de los patrones tradicionales y los estudiantes no estaban familiarizados con este tipo de actividad, lo que podría justificar que los resultados del GE fueran inferiores.

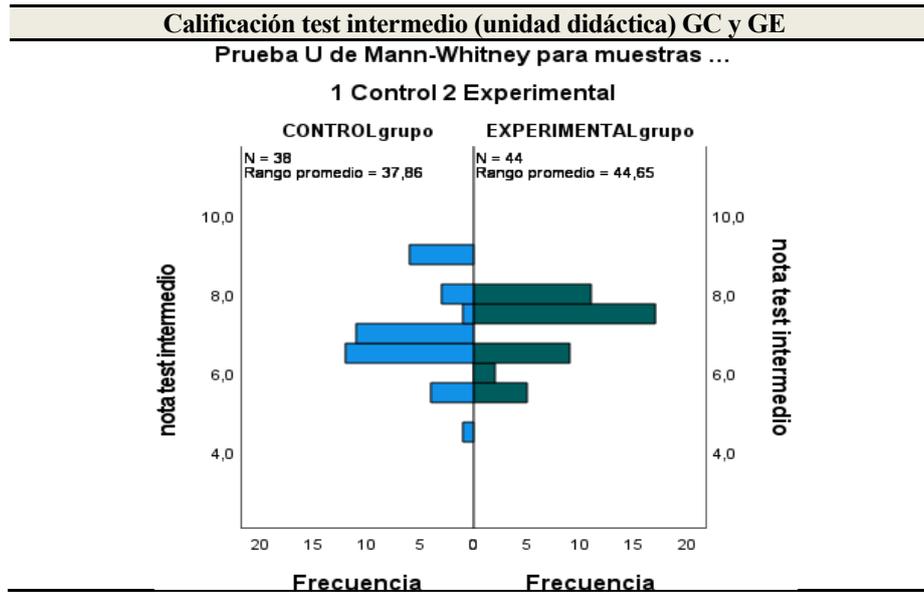


Figura 8. Producción oral. Distribución de las calificaciones en el test intermedio en el GC y el GE.

3.3. Evolución de los resultados del GC con los del GE en las destrezas receptoras y productivas

La evolución global de los dos grupos en lo que respecta a las pruebas del desarrollo de la destreza oral queda reflejada en la Tabla 5 y Tabla 6:

| Grupo | Media test inicial | Media test intermedio | Media test final |
|-------|--------------------|-----------------------|------------------|
| GC | 5,368 | 5,684 | 6,853 |
| GE | 4,182 | 4,875 | 6,993 |

Tabla 5. Recepción oral. Media de los resultados obtenidos en el test inicial, test intermedio (unidad didáctica) y test final.

| Grupo | Media test inicial | Media test intermedio | Media test final |
|-------|--------------------|-----------------------|------------------|
| GC | 6,763 | 7,018 | 7,924 |
| GE | 5,523 | 7,073 | 8,452 |

Tabla 6. Producción oral. Media de los resultados obtenidos en el test inicial, test intermedio (unidad didáctica) y test final.

Tal y como se observa en las tablas, la calificación media en la prueba inicial de recepción oral de los estudiantes del GC es 5,368 y 6,853 en el test final, lo que implica una evolución de 1,485. Por su parte, el GE parte de una media más baja en el test inicial (4,182), pero experimenta una mejora más marcada, de 2,811 puntos, y obtiene una media en el test final de 6,993. Por ello, a pesar de que los resultados en el GE fueron inferiores, pudiendo estar justificados por el tipo de audio utilizado, más próximo a un discurso oral real que el de una pista de audio graduada como la del GC, parece que el uso de materiales reales pueda contribuir a una mayor mejora a largo plazo, corroborando los beneficios del uso didáctico de los subtítulos para el desarrollo de la destreza de recepción oral planteados en estudios previos (Fuentes-Luque y Campbell, 2020; González-Vera, 2021).

En lo que atañe a la producción oral, el GC parte de una media de 6,763, calificación superior en 1,24 puntos a la del GE (5,523). Si se atiende al resultado en la prueba realizada en la unidad didáctica (prueba intermedia), se observa cómo, a diferencia de lo que sucede en la recepción oral, la calificación obtenida por el GE (7,073) es ligeramente superior a la del GC (7,018). Como se apuntaba anteriormente, esta diferencia podría estar relacionada con el hecho de que, mientras la prueba de recepción oral en la unidad didáctica del GE tenía un planteamiento al que no estaban acostumbrados, la prueba de producción oral conservaba el mismo diseño en ambos grupos y se mantenía más próxima al estilo de las pruebas tradicionales. A esto hay que añadir que el

contar con un vídeo que pueda ser utilizado como «espejo de imitación» facilita la reproducción dramatizada por parte de los estudiantes del GE de patrones de entonación, expresiones contextualizadas, uso de lengua real, etc., contribuyendo así a la adquisición de una mayor fluidez en la prueba final. Los resultados obtenidos refuerzan también los beneficios del uso de los subtítulos en el caso de producción oral.

A los resultados cuantitativos recogidos en los test inicial, intermedio y final hay que añadir las reacciones de los estudiantes del GE, recogidas en una entrevista posterior, que transmitieron su entusiasmo por tratarse de una actividad con alta carga de contenido audiovisual y por adoptar un papel activo en la subtítulo. A pesar de admitir que en un primer momento creyeron que este tipo de unidad didáctica supondría una mayor inversión de tiempo, reconocieron que no fue así y opinaron que el tiempo se vería reducido con la realización de más actividades de este tipo que les permitiera familiarizarse con ellas. Todos los estudiantes del GE mostraron satisfacción personal tras haber realizado la unidad didáctica en la que se introdujo la subtítulo. Los motivos que adujeron son: (1) uso de materiales audiovisuales reales que les llevaba a sentirse como si estuvieran viendo vídeos en sus ratos de ocio, 2) presentación de estructuras y vocabulario reales con los que podrían encontrarse o necesitar en su día a día, 3) papel activo que desempeñaban en la subtítulo, y 4) sensación de ganar confianza y pérdida del miedo inicial a no saber desenvolverse en una situación similar a la presentada en la unidad. Estos resultados son muy positivos y ratifican los obtenidos en estudios previos como el de Incalcaterra et al. (2018), donde se explora la conexión existente entre el uso de la subtítulo de textos audiovisuales y la creación de un ambiente donde la innovación y la motivación predominan y donde los estudiantes se sienten protagonistas en su propio proceso de aprendizaje. Todo ello confirma, asimismo, las hipótesis de Krashen (1982) sobre la recepción de datos comprensibles y el filtro afectivo como factores determinantes de éxito en el proceso de aprendizaje.

4. Conclusiones

La intervención educativa que aquí se presenta tenía como objetivo principal analizar el impacto que el uso didáctico de subtítulos puede tener en competencias de recepción y producción orales en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La hipótesis de partida se basa en la creencia de que la práctica de subtítulo conduce a una consolidación de contenidos en la lengua extranjera.

El estudio se integró como parte de una asignatura de IFE impartida de forma paralela en dos grupos, permitió la comparación de los resultados obtenidos por los estudiantes en un grupo de control y en otro experimental que trabajó con una unidad didáctica donde se incorporó el uso didáctico de los subtítulos. A la luz de los resultados obtenidos, se puede concluir que, si solo se tienen en cuenta las calificaciones del test intermedio, optar por ejercicios tradicionales podría conllevar mejores resultados de aprendizaje. Sin embargo, una vez considerados los resultados finales de los dos grupos de manera global, tanto en recepción como en producción oral, se aprecia que el progreso es más notable en el GE, en el que se puso en práctica la unidad didáctica que explotaba la subtítulo. Si bien esta mejora pudiera tratarse de un hecho aislado, los resultados obtenidos y el entusiasmo transmitido por los alumnos animan a realizar estudios de más calado en los que se trabaje con un mayor número de unidades didácticas que vertebran la asignatura de IFE y que permitan confirmar la conclusión extraída de este estudio.

Los resultados obtenidos en este estudio confirman los de investigaciones previas, como las ya mencionadas de Talaván (2006; 2013; 2020), Fuentes-Luque y Campbell (2020), Ávila-Cabrera (2021), Ávila-Cabrera y Corral Esteban, (2021), Ávila-Cabrera y Rodríguez-Arancón (2021) y **González-Vera** (2021), donde se constata un efecto positivo en el uso didáctico de los subtítulos en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Hay que

señalar, no obstante, que este estudio se limitaba a una unidad didáctica y al uso de una modalidad de TAV, la subtitulación. Es por ello que nuestro deseo sea ampliar el número de unidades didácticas que permita un estudio longitudinal e incorporar otras modalidades de TAV para analizar las implicaciones del uso de cada una de ellas en el desarrollo de las distintas destrezas.

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

Gobierno de España, Ministerio de Ciencia e Innovación (Referencia del proyecto PID2019-107362GA-I00).

About the author

Pilar Gonzalez-Vera graduated both from the University of Central Lancashire and Zaragoza with a degree in English Philology followed by a doctorate on English Philology at the University of Zaragoza. Her thesis revolved around the translation of humour and cultural references in DreamWork's animated films. She is currently a lecturer in audiovisual translation and technical English for engineers and architects at the University of Zaragoza. She is a researcher in the TRADIT (Traducción Audiovisual Didáctica - Didactic Audiovisual Translation) and CIRES (Comunicación Internacional y Retos Sociales) groups and has participated in innovative teaching networks like "Icap. Intralingual captioning for writing and vocabulary enhancement within an integrated skills framework" and "Sublite" for improving listening and writing skills in EFL. Her research interests include the use of new technologies and audiovisual translation in SLA. She has published in several journals and participated in numerous national and international conferences.

Acknowledgements

Referencias

- Ávila-Cabrera, J. J. (2021). Reverse subtitling in the ESP class to improve written skills in English. A case study. *Journal of Audiovisual Translation*, 4(1), 27-49.
- Ávila-Cabrera, J. J. (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>
- Ávila-Cabrera, J. J. & A. Corral Esteban. (2021). The project SubESPSkills: Subtitling tasks for students of Business English to improve written production skills. *English for Specific Purposes*, 63, 3-44. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2021.02.004>

- Ávila-Cabrera, J. J. & P. Rodríguez-Arancón. (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. www.aelfe.org/documents/41_07_IBERICA.pdf
- Baños, R. (2020). Fandubbing. En L. Bogucki & M. Deckert (eds), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 209-226). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bolaños García-Escribano, A. (2017). The effects of fansubs on EFL education for Translation and Interpreting students: An empirical approach. *Journal of Specialised Translation*, 28, 123-164.
- Chaume, F. (2018). An overview of audiovisual translation: Four methodological turns in a mature discipline. *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), 40-63.
- Chaume, F. (2020). *Audiovisual Translation: Dubbing*. Londres: Routledge.
- Chiaro, D. (2017). *The Language of Jokes in the Digital Age*. Londres: Routledge.
- Cerezo Merchán, B. 2018. Audiovisual Translation training. En L. Pérez González (ed.), *Routledge Handbook of Audiovisual Translation* (pp.468-482). Londres: Routledge.
- Couto-Cantero, P., M. Sabaté-Carrové & M. C. Gómez Pérez. (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. [10.7203/realia.27.20634](https://doi.org/10.7203/realia.27.20634)
- De Marco, M. (2012). *Audiovisual Translation through a Gender Lens*. Ámsterdam: Brill.
- De Marco, M. (2016). The 'engendering' approach in audiovisual translation. *Target*, 28(2), 314-325.
- Díaz Cintas, J. (2004). In search of a theoretical framework for the study of audiovisual translation. En P. Orero (ed.), *Topics in Audiovisual Translation* (pp. 21-34). Ámsterdam: John Benjamins.
- Díaz Cintas, J. (2009). *New Trends in Audiovisual Translation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Díaz Cintas, J. (2012). Clearing the smoke to see the screen: Ideological manipulation in audiovisual translation. *Meta*, 57(2), 279-293.
- Díaz Cintas, J. & A. Remael. (2021). *Subtitling. Concepts and Practices*. Londres: Routledge.
- Díaz-Cintas, J. & P. Muñoz-Sánchez. (2006). Fansubs: Audiovisual Translation in an amateur environment. *Journal of Specialised Translation*, 6, 37-52.
- Fernández-Costales, A. (2012). Collaborative translation revisited: Exploring the rationale and the motivation for volunteer translation. *FORUM. Revue internationale d'interprétation et de traduction*, 10(1), 115-142.
- Fernández-Costales, A. (2021a). Subtitling and dubbing as teaching resources in CLIL in Primary Education: The teachers' perspective. *Porta Linguarum*, 36, 175-192. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/portalin/article/view/16228>
- Fernández-Costales, A. (2021b). Audiovisual translation in primary education. Students' perceptions of the didactic possibilities of subtitling and dubbing in foreign language learning. *Meta*, 66(2), 280-300. DOI: <https://doi.org/10.7202/1083179ar>
- Fuentes-Luque, A., & A. P. Campbell. (2020). Using subtitling to improve military ESP listening comprehension: An experimental study. *Ibérica*, 40, 245-266.
- González-Vera, P. (2021). Building bridges between audiovisual translation and English for Specific Purposes. *Ibérica*, 41, 83-102. www.aelfe.org/documents/41_04_IBERICA.pdf
- González-Vera, P. & A. Hornero-Corisco. (2019). Audiovisual materials: A way to reinforce listening skills in primary school teacher education. *Language Value*, 8, 1-25.
- Gottlieb, H. (1992). Subtitling - a new university discipline. Teaching translation and interpreting. En C. Dollerup & A. Loddegaard (eds) *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience* (pp. 161-170). Ámsterdam: John Benjamins.
- Hornero Corisco, A. M. & P. González-Vera. (2020). Audiovisual translation tools for the assessment of hard of hearing students. *Language Value*, 13, 58-77. <https://doi.org/10.6035/LanguageV.2020.13.3>
- Ibáñez, A. & A. Vermeulen. (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., A. Vermeulen & M. Jordano. (2016). Using audio description to improve FLL students' oral competence in MALL: methodological preliminaries. En A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez, & P. Rodríguez-Arancón (eds), *New Perspectives on*

- Teaching and Working with Languages in the Digital Era* (pp. 245–156). Dublin: Research-Publishing.net. [https://doi.org/10.1016/0732-118X\(86\)90008-5](https://doi.org/10.1016/0732-118X(86)90008-5).
- Incalcaterra McLoughlin, L. & J. Lertola. (2011). Learn through subtitling: Subtitling as an aid to language learning. En L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio & M. Á. Ní Mhainnín (eds), *Audiovisual Translation: Subtitles and Subtitling. Theory and Practice* (pp. 243–263). Oxford: Peter Lang.
- Incalcaterra, L., J. Lertola & N. Talaván. (2018). Editorial. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(1), 1–9. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00001.edi>
- Incalcaterra McLoughlin, L., J. Lertola & N. Talavan (eds). (2020). *Audiovisual Translation in Applied Linguistics: Educational Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/bct.111>
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon
- Lertola, J. (2012). The effect of the subtitling task on vocabulary learning. En A. Pym & D. Orrego-Carmona (eds), *Translation Research Projects 4* (pp. 61–70). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. www.intercultural.urv.cat/media/upload/domain_317/arxiu/TP4/5-Lertola.pdf.
- Lertola, J. (2018). From translation to audiovisual translation in foreign language learning. *Trans. Revista de Traductología*, 22, 185–202. <https://doi.org/10.24310/trans.2018.v0i22.3217>.
- Lertola, J. (2019). *Audiovisual Translation in the Foreign Language Classroom: Applications in the Teaching of English and Other Foreign Languages*. Voillons: Researchpublishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252>
- Martínez Sierra, J. J. (2020). Audio describing humour: Seeking laughter when images do not suffice. En M. Dore (ed.), *Humour Translation in the Age of Multimedia* (pp. 177–195). Londres: Routledge.
- Montero Pérez, M., W. Van Den Noortgate & P. Desmet. (2013). Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis. *System*, 41(3), 720–739. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.013>.
- Orrego, D. (2013). Avance de la traducción audiovisual: desde los inicios hasta la era digital. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 6(2), 297–320.
- Pedersen, J. (2011) *Subtitling Norms for Television*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ramière, N. (2006). Reaching a foreign audience: Cultural transfers in audiovisual translation. *Journal of Specialised Translation*, 6, 152–166.
- Sánchez-Requena, A. (2018). Intralingual dubbing as a tool for developing speaking skills. Special issue of translation and translanguaging in multilingual contexts. *Audiovisual Translation in Applied Linguistics: Educational Perspectives*, 4(1), 102–128. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00006.san>
- Suárez, M. del M. & F. Gesa. (2019). Learning vocabulary with the support of sustained exposure to captioned video: do proficiency and aptitude make a difference? *Language Learning Journal*, 47(4), 497–517. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1617768>.
- Talaván, N. (2006). The technique of subtitling for business English communication. *RLFE. Revista de Lenguas Para Fines Específicos*, 11(12), 313–346.
- Talaván, N. (2011). A quasi-experimental research project on subtitling and foreign language acquisition. En L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio & M. Á. Ní Mhainnín (eds), *Subtitles and Subtitling. Theory and Practice* (pp. 197–218). Oxford: Peter Lang. <https://doi.org/https://doi.org/10.3726/978-3-0353-0167-0>.
- Talaván, N. (2013). *La subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro. <https://www.octaedro.com/appl/botiga/client/img/10137.pdf>.
- Talaván, N. (2019a). Creative audiovisual translation applied to foreign language education: a preliminary approach. *Journal of Audiovisual Translation*, 2(1), 53–74.
- Talaván, N. (2019b). Using subtitles for the deaf and hard of hearing as an innovative pedagogical tool in the language class. *International Journal of English Studies*, 19(1), 21–40. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/ijes.338671>.
- Talaván, N. (2020). The didactic value of AVT in foreign language education. En L. Bogucki & M. Deckert (eds), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility*, (pp. 567–592). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Talaván, N. (2021). Las voces superpuestas: Fundamentos y aplicaciones didácticas. En C. Botella & B. Agulló (eds), *Mujeres en la traducción audiovisual. Perspectivas desde el mundo académico y profesional* (pp. 69–90). Madrid: Sínderesis.

- Talaván, N., A. Ibáñez & 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. <https://doi.org/10.1017/S0958344016000197>.
- Talaván, N. & J. Lertola. (2022). Audiovisual translation as a didactic resource in foreign language education. A methodological proposal. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 30, 3-18. www3.uah.es/encuentrojurnal/index.php/encuentro/article/view/66
- Talaván, N., J. Lertola & A. Ibañez Moreno. (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>
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext sub-titles in language learning. *ELT Journal*, 42(4), 272-281.
- Vanderplank, R. (2016). “Effects of” and “effects with” captions: How exactly does watching a TV programme with same-language subtitles make a difference to language learners? *Language Teaching*, 49(2), 235-250. <https://doi.org/10.1017/S0261444813000207>
- Winke, P., S. Gass & T. Sydorenko. (2010). The effect of captioning videos used for foreign language listening activities. *Language Learning & Technology*, 14(1), 65-86. <http://llt.msu.edu/vol14num1/winkegasssydorenko.pdf>.
- Zabalbeascoa, P. (2020). The role of humour in AVT: AVHT. En L. Bogucki & M. Deckert (eds), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 667-686). Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42105-2_32.