

Audiodescripción en clase de lenguas extranjeras: la opinión de los docentes

RAQUEL SANZ-MORENO

Universitat de València - GIEL

raquel.sanz-moreno@uv.es

Resumen

Numerosos estudios han demostrado la validez de las diferentes modalidades de traducción audiovisual (TAV), como el doblaje, la subtitulación o la audiodescripción, como recurso pedagógico para la enseñanza de lenguas extranjeras: contribuyen al desarrollo de competencias comunicativas y resultan en actividades más motivadoras para el alumnado. Sin embargo, pocos trabajos abordan las opiniones de los docentes respecto a la introducción de estas nuevas herramientas didácticas en el aula. Este estudio exploratorio de carácter eminentemente cualitativo persigue recabar y describir las creencias y experiencias de profesores de francés e inglés de secundaria respecto al uso de la TAV, y concretamente de la audiodescripción, en sus clases. A través de un cuestionario completado por 49 profesores y 4 entrevistas, indagamos en la consideración de los docentes de esta modalidad de accesibilidad, con el fin de poner en valor su versatilidad en el aula de lenguas extranjeras. Los resultados demuestran un desconocimiento general de este recurso didáctico y de su potencial. Sin embargo, aquellos docentes que la han empleado en sus clases se muestran entusiastas y reconocen su utilidad.

Palabras clave

Traducción audiovisual; audiodescripción; accesibilidad; vídeo; lenguas extranjeras; docentes.

Audio description in the foreign language classroom: the teachers' opinions

Abstract

Numerous studies have demonstrated the validity of different types of audiovisual translation (AVT), such as dubbing, subtitling or audio description, as a pedagogical resource for teaching foreign languages: they contribute to the development of various communicative skills and result in more motivating activities for students. However, few studies have dealt with the opinions of teachers regarding the introduction of these new didactic tools in the classroom. This exploratory study of an eminently qualitative nature aims to collect and describe the beliefs and some experiences of French and English secondary school teachers regarding the use of AVT, and specifically audio-description, in their classes. Through a questionnaire completed by 49 teachers and 4 interviews, we inquired into the teachers' consideration of this accessibility modality, in order to highlight the versatility of audio description in the foreign language classroom. The results show a general lack of knowledge of this didactic resource and its potential. However, those teachers who have used it in their classes are enthusiastic and recognize its usefulness.

Keywords

Audiovisual translation; audio description; accessibility; video; foreign languages; teachers.

Recibido el 29/01/2023

Aceptado el 20/03/2023

1. Introducción

Desde hace al menos veinte años, la traducción, y en concreto la traducción audiovisual (TAV), han dejado de estar proscritas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (Soler Pardo, 2022). Su presencia es cada vez mayor en las aulas: tanto la academia como los docentes reivindican su valor como recurso didáctico versátil que contribuye a la adquisición y desarrollo de diversas competencias lingüísticas por parte del alumnado (Vermeulen e Ibáñez Moreno, 2013, 2014; Talaván y Ávila Cabrera, 2015; Soler Pardo, 2017; Navarrete, 2018; Lertola, 2019, entre otros). No obstante, y a pesar de su innegable valor, la mayoría de los estudios a los que aludimos se han realizado con estudiantes universitarios, algo lógico ya que es en la universidad donde se realiza la investigación en este ámbito¹.

Asimismo, otros trabajos precedentes han explorado las ventajas de utilizar las modalidades de TAV en clases de inglés o español como lenguas extranjeras (LE), pero su uso en la enseñanza de la lengua francesa no ha despertado, hasta ahora, el interés que merece. Creemos, por tanto, que un estudio en profundidad en los niveles de enseñanza obligatoria y en escuelas de idiomas del uso de la TAV, y concretamente de la audiodescripción (AD) como una de sus modalidades de más reciente desarrollo en España, puede contribuir a completar la visión de su uso en otros niveles educativos no explorados hasta el momento, al tiempo que puede animar a su aplicación en estos niveles formativos.

Por otro lado, la mayoría de estos trabajos se centran en la explotación de las modalidades de TAV en el aula y en los resultados observados en los alumnos, pero no son muchos los estudios que se adentran en las opiniones de los profesores sobre su uso en las clases de idiomas y en distintos niveles educativos (Sokoli, Zabalbeascoa y Fountana, 2011; Alonso-Pérez y Sánchez Requena, 2018; Sánchez Requena, Igareda y Bobadilla, 2022; Fernández Costales, 2021b). Nos parece imprescindible abordar esta cuestión ya que, aunque consideramos suficientemente probado que las modalidades de TAV constituyen recursos didácticos válidos en la enseñanza y aprendizaje de LE, son los profesores de idiomas de diferentes contextos educativos los llamados a aplicarlas en sus aulas. Por ello, sus convicciones son fundamentales para lograr su progresiva implantación en las aulas.

En este artículo, nos proponemos indagar en las opiniones y percepciones de los profesores de inglés y francés, de secundaria, bachillerato y escuelas oficiales de idiomas de Valencia sobre el uso del vídeo, de distintas modalidades de TAV, y en particular de la AD, en sus clases. Para ello, utilizamos una metodología exploratoria mixta en la que diseñamos y posteriormente analizamos dos instrumentos de recogida de datos: por un lado, un cuestionario en línea cumplimentado por 49 profesores de LE de diferentes niveles de formación y, por otro lado, cuatro entrevistas a profesores en activo.

Los objetivos secundarios que perseguíamos al inicio de esta investigación eran:

¹ Destacamos, sin embargo, los estudios recientes sobre el uso de la TAV en educación secundaria (Bobadilla y Carballo, 2022) e incluso en educación primaria (Fernández-Costales y Avello Rodríguez, 2020; Fernández Costales, 2021a), con resultados muy alentadores.

- Indagar sobre el uso efectivo del vídeo en las clases de LE (contextos de uso, objetivos y competencias a desarrollar).
- Determinar el uso de modalidades de TAV en el aula de LE y las competencias que se trabajan con ella.
- Averiguar las creencias de los profesores de LE sobre el potencial de la AD en sus clases.

Con este fin, partimos de un marco teórico en el que revisamos la validez del uso de las modalidades de TAV y de la AD en la enseñanza de LE. Posteriormente, explicaremos la metodología empleada y caracterizaremos los instrumentos de recogida de datos utilizados en este estudio. Finalmente, presentaremos los resultados obtenidos y nuestras conclusiones.

2. Marco teórico

2.1 Traducir en clase de lenguas extranjeras

En los años 80 del pasado siglo, mediante el *natural approach*² y los métodos naturalistas, se preconizaba un enfoque monolingüe en la enseñanza de LE. Esto implicaba que, no solo se denostaba cualquier tipo de traducción como estrategia de aprendizaje, sino que además no se permitía el uso de la lengua materna en clase. Sin embargo, es evidente que no se puede evitar recurrir a la lengua materna en un aula de LE. Según Lavault (1985), entre otros, los profesores persistían en la aplicación de este enfoque, aun habiendo comprobado que no funcionaba, y que alumnado y profesorado recurrían a la lengua materna casi «a escondidas».

No obstante, el enfoque comunicativo que se adoptó a partir de los años 90 y que se consolidó con la implantación del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (MCERL) (2001), tampoco otorgaba valor a la presencia de otras lenguas en el aula ni se pronunciaba sobre el uso de la traducción como recurso pedagógico, por lo que se seguía considerando que en clase de LE debía emplearse exclusivamente la lengua de estudio. Pero también manifestaba que conforme se expande su experiencia lingüística, «el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan» (2001: 4). Se reconocía explícitamente el valor del bagaje lingüístico del aprendiente, que coadyuvaba en el aprendizaje de nuevas lenguas, al establecerse relaciones de contraste y comparación entre todas ellas.

² Este método, cuyos principales representantes fueron T. Terrell y S. Krashen, reivindica la hipótesis de que hay dos formas de desarrollar la competencia en un idioma extranjero. La primera es la adquisición, una forma natural, paralela al desarrollo del primer idioma del niño. Se trata de un proceso inconsciente que envuelve el desarrollo natural del lenguaje a través de la comprensión y del uso del lenguaje para la comunicación. La segunda consiste en un aprendizaje consciente y guiado, normalmente por el profesorado.

Actualmente, tanto el *Volumen Complementario del MCERL* (2018), como los currículos de Primera y Segunda Lenguas Extranjeras de la Comunidad Valenciana³ (2022), preconizan el desarrollo de la competencia plurilingüe como uno de los objetivos primordiales de la enseñanza de idiomas. Por primera vez, la competencia plurilingüe se concibe de forma autónoma y separada de la competencia comunicativa. Se entiende como tal «incorporar mecanismos y estrategias para el procesamiento y transmisión de la información, integrando saberes y conocimientos del repertorio lingüístico propio como la lengua materna, las lenguas oficiales y el resto de lenguas extranjeras, para así trasladarlos al aprendizaje de otras lenguas y culturas» (Generalitat Valenciana, 2022: 42917). Tampoco hemos de olvidar que el currículo de segunda lengua extranjera (francés) contempla explícitamente la traducción como actividad de mediación, que incluye «actividades como resumir, explicar datos, parafrasear o traducir textos, así como participar en tareas colaborativas para facilitar la interacción y el entendimiento pluricultural en entornos cooperativos, combinando el repertorio lingüístico del alumnado» (2022: 42925). La traducción, por lo tanto, se entiende como una actividad necesaria en el aprendizaje de lenguas y en el desarrollo de la competencia plurilingüe.

A pesar de que cuando hablamos de traducción, se tiende a asociar a un trasvase de lenguas (lo que para Jakobson era la verdadera traducción o *translation proper*), lo cierto es que este autor también consideró otros dos tipos de traducción: la intralingüística (*rewording*) y la intersemiótica (*transmutation*). En el caso de la TAV, se entiende que el doblaje, la subtitulación y las voces superpuestas son modalidades de traducción interlingüística. Sin embargo, la AD se considera traducción intersemiótica inversa (Díaz Cintas, 2007), puesto que consiste en traducir imágenes (signos icónicos) en palabras. En cualquier caso, todas ellas se pueden aplicar en el aula como recursos pedagógicos de gran valor y numerosos trabajos previos lo han demostrado.

2.2 La audiodescripción como recurso didáctico

Con los antecedentes expuestos en el apartado anterior, la AD como modalidad de TAV está llamada a ocupar un papel central en el proceso de enseñanza y aprendizaje de LE.

Recordemos, antes de adentrarnos en los trabajos precedentes que ya han demostrado la validez de la AD como recurso pedagógico a emplear en el aula de LE, en qué consiste: se trata de «traducir imágenes en palabras» (Navarrete, 1997) para facilitar la accesibilidad de personas con discapacidad sensorial visual a productos culturales, entendidos estos en sentido amplio. Consiste en elaborar un guion para insertarlo en los espacios de silencio que ofrecen los diálogos del producto audiovisual, y que facilita una

³ El currículo educativo consiste en el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas, y que derivan directamente del Estado y de las Comunidades Autónomas, teniendo en cuenta que, en España, las competencias en materia de educación se encuentran compartidas. Se trata de un recurso pedagógico que sirve de guía para los docentes, con el fin de proporcionar una formación académica integral.

explicación verbalizada sobre los aspectos que conforman el filme (las acciones, los personajes, los espacios, el tiempo, los referentes culturales, etc.). Persigue una doble finalidad: no solo que los destinatarios comprendan lo que ocurre en pantalla, sino que también disfruten de la forma más parecida a como lo hacen los espectadores que ven. Se trata, pues, de una modalidad de TAV que permite trabajar todas las competencias lingüísticas recogidas en el MCERL (Sanz-Moreno, 2022):

- La AD es un texto subordinado a la imagen, por lo que no se puede elaborar un guion de AD sin haber entendido el contenido del producto audiovisual. Así, permite trabajar la comprensión oral (los diálogos), la comprensión escrita (si se trabaja con el guion de AD escrito) y la comprensión multimodal (el sentido global que proporcionan imágenes y sonido).
- Un guion de AD es un texto escrito, por lo que puede emplearse en clase para desarrollar la producción escrita en LE a través de la escritura de la AD, que implica también la utilización de un léxico rico y preciso, frases simples, una estructura que siga las imágenes del producto audiovisual, etc.
- Además, es un texto que ha de oralizarse e insertarse en la banda sonora del filme. Permite, por tanto, trabajar la oralidad entendida en sentido amplio, ya que, como afirma Soler-Pardo (2022: 170), «because it has an oral component, it is an activity that lends itself to practise oral aspects of the language production such as pronunciation, intonation, and speed».
- Asimismo, la AD es una actividad de mediación intercultural (Sanz-Moreno, 2017) en la que el descriptor debe mediar entre el contenido audiovisual y los receptores que no pueden acceder a estas imágenes, por lo que también resulta idónea para trabajar la mediación oral y escrita.

Con todo, son numerosas las investigaciones que han explorado la AD como recurso pedagógico en clase de LE, tanto para desarrollar las competencias orales como escritas e interculturales.

Ibáñez Moreno y Vermeulen fueron pioneras en la aplicación de la AD en el aula de ELE. Así, lanzaron el proyecto Audiodescripción como Recurso Didáctico en ELE (AR-DELE) en la Universidad de Gante, del que derivaron sendos artículos, que se centraron en el desarrollo las competencias léxicas y fraseológicas, y que redundó en la mejora de la producción escrita en español (2013); y en las competencias lingüísticas integradas (lectura, escritura, escucha y producción oral) (2014), utilizando la comparación de dos versiones distintas de AD en español y neerlandés. Estas mismas autoras desarrollaron una aplicación móvil para perfeccionar la expresión oral, el aprendizaje del léxico y la competencia intercultural (*Videos for SPEaking*). Los primeros resultados no fueron satisfactorios, ya que el alumnado tendía a sobrevalorarse y las mejoras en la adquisición de léxico no fueron sustanciales (Ibáñez y Vermeulen, 2015a, 2015b), por lo que se desarrolló una segunda versión de la aplicación, VISP 2.0, según los comentarios y el *feedback* de los usuarios de la primera versión (Ibáñez y Vermeulen, 2015c).

Talaván y Lertola (2016) desarrollaron el proyecto *Revoicing to Enhance Oral Production Skills* (RECORDS), para trabajar la competencia oral utilizando la AD mediante el *software ClipFlair Studio*. Se observó un progreso en el conocimiento gramatical del alumnado, un aumento de su vocabulario y de su confianza en su dominio del inglés. Navarrete (2018) utilizó la AD para promover el desarrollo de las competencias orales. Mediante pre-tests, cuestionarios y una tarea de evaluación de AD, en la que se incluían ítems como la pronunciación y la entonación, la fluidez, el vocabulario y la gramática, la autora comprobó una mejoría en las competencias del alumnado.

Calduch y Talaván (2017) fomentaron la reflexión sobre la elección léxica para describir imágenes con precisión y variedad mediante la AD y pretendían comprobar si estas tareas ayudaban en el desarrollo de competencias sintácticas. Los alumnos percibieron una mejoría notable tanto en su expresión escrita como en la oral.

Más recientemente, las autoras Plaza Lara y Gonzalo Llera (2022) han explorado la AD en el marco del proyecto TRADILEX de la UNED como instrumento pedagógico para desarrollar la producción oral y escrita en inglés con alumnos de nivel B1. Las autoras detectaron indicios de mejora en las habilidades de producción del alumnado y apuntaron a una posible relación entre la práctica de la AD y la mejora observada.

En la mayoría de los proyectos descritos, el alumnado consideró que la AD era un recurso pedagógico muy motivador (Ibáñez y Vermeulen, 2013; Calduch y Talaván, 2017) y contribuía a despertar la conciencia sobre la discapacidad y la accesibilidad de productos audiovisuales para personas con diversidad funcional, algo que la mayoría no se había planteado nunca (Sanz-Moreno, 2022).

De acuerdo con todo lo expuesto, parece evidente que la AD es un recurso didáctico que presenta un gran potencial en las clases de LE y que su uso puede contribuir a mejorar la adquisición y el desarrollo de las competencias lingüísticas e interculturales. En lo que sigue mostramos si, efectivamente, el profesorado de LE es consciente de ello y, por tanto, la aplica en sus clases.

3. Metodología

En esta investigación, realizamos un estudio exploratorio cuyo objetivo era determinar las creencias y percepciones de los profesores de LE sobre el uso de la AD en el aula y las ventajas e inconvenientes que presentaba, así como su potencial como recurso para la enseñanza y el aprendizaje de estas lenguas. Para ello, utilizamos dos instrumentos de recogida de datos de carácter eminentemente cualitativo, aunque también aportamos datos cuantitativos atendiendo al número de participantes de nuestra muestra, con el fin de ofrecer un análisis más completo.

Se trataba, por un lado, de un cuestionario en línea y, por otro, de cuatro entrevistas a profesores de LE. A continuación, caracterizaremos los instrumentos utilizados para llevar a cabo nuestra investigación.

3.1 Instrumentos de recolección de datos

3.1.1 El cuestionario

En primer lugar, se diseñó un cuestionario en línea mediante la plataforma Google Forms que constaba de tres partes⁴. La primera pretendía conocer el perfil socio-profesional de los participantes en el estudio. En la segunda parte, abordamos el uso del vídeo en las clases de LE y las competencias que se buscaban desarrollar con su uso. La tercera parte del cuestionario abordaba la TAV, y concretamente la AD, en las clases de LE.

Siguiendo a Hernández Sampieri et al. (2010) y a Kumar (2005), se trataba de un cuestionario descriptivo puesto que perseguía describir el uso del vídeo, de la TAV y de la AD que hacían los profesores de secundaria, bachillerato y escuelas oficiales de idiomas en clases de LE. Además, se trataba de un cuestionario autoadministrado: no existían intermediarios, el cuestionario se entregó directamente a los participantes y estos lo rellenaron en el plazo de un mes desde que se les hizo llegar. En total, el cuestionario constaba de veinte preguntas de opción múltiple y tres abiertas (opcionales). El diseño se adaptó a partir de Cabero (2004) sobre uso del vídeo y de Alonso-Pérez y Sánchez Requena (2018).

El tiempo estimado para completar el cuestionario era de seis minutos, y en él se incluía el visionado de una escena audiodescrita inferior a un minuto. Dado que si se tarda mucho tiempo en rellenar un cuestionario, el participante tiende a abandonarlo sin completar (Kumar, 2005), consideramos que seis minutos era un tiempo adecuado.

Una vez preparado el cuestionario, lo enviamos por correo electrónico y fomentamos su cumplimentación y distribución a diferentes contactos profesionales, siguiendo un enfoque de muestreo de bola de nieve. Solo había que cumplir dos requisitos para poder rellenarlo: ser profesor de francés o inglés en la provincia de Valencia y estar trabajando en la enseñanza reglada o en escuelas oficiales de idiomas.

2.1.2 Las entrevistas

Una vez cumplimentado el cuestionario, se profundizó en algunas respuestas realizando cuatro entrevistas a profesores de LE: de diferentes niveles y contextos de formación (secundaria, bachillerato y escuelas de idiomas); de las dos lenguas extranjeras que se enseñan en nuestra comunidad autónoma (inglés LE1 y francés LE2), profesores que conocían la AD y la habían empleado en clase⁵, así como profesores que no la desconocían ni su potencial como recurso pedagógico para la enseñanza-aprendizaje de LE.

Se optó por las entrevistas semiestructuradas, ya que permiten una mayor libertad al investigador (Hernández Sampieri *et al.*, 2010), siguiendo un esquema o guion previo que se podía modificar en función de cómo se desarrollara la entrevista, así como añadir

⁴ Se puede consultar en <https://forms.gle/5WdVHyfMo5fjtKSf7>

⁵ Siguiendo a Talaván (2020), el uso de AD al que hacemos referencia contempla tanto el pasivo (usar la AD como recurso didáctico que permite trabajar la recepción de la LE) como activo (elaboración de AD: guion escrito y su locución).

o prescindir de algunas de las preguntas o incluso introducir aclaraciones. Dos entrevistados nunca habían utilizado la AD en el aula, mientras que otros eran auténticos entusiastas, por lo que las preguntas se fueron ajustando a medida que avanzaban las entrevistas.

La entrevista siguió el esquema del cuestionario anterior, aunque nos permitió profundizar en algunas de las respuestas. Para garantizar el anonimato de los entrevistados, se les identificó con tres letras (I de inglés, F de francés; ES de educación secundaria, EI de escuela de idiomas) y un número correlativo. Así, por ejemplo, la primera entrevistada era una profesora de francés en una escuela de idiomas y se identificó como FEI1. La tabla 1 muestra la caracterización de los informantes del presente estudio:

Tabla 1. Caracterización de los informantes

| | |
|------|--|
| FEI1 | Profesora de francés de una escuela oficial de idiomas. Había empleado AD en el aula en alguna ocasión. |
| IEI2 | Profesora de inglés de una escuela oficial de idiomas. No había empleado AD en el aula, aunque la conocía. |
| FES3 | Profesora de francés de un instituto público. Había empleado AD en el aula. |
| IES4 | Profesor de inglés de un instituto público. No había empleado AD en el aula, aunque la conocía. |

Las entrevistas se realizaron en persona y de forma individual. Duraron entre 15 y 30 minutos, y el audio fue grabado, previo consentimiento expreso de los entrevistados. Ninguno de ellos fue remunerado y los participantes respondieron amablemente a todas las preguntas. Posteriormente, las entrevistas fueron transcritas y analizadas. Para ello se utilizó el *software* de análisis cualitativo de datos *Atlas.ti* y se establecieron macro-categorías de análisis («traducción audiovisual», «audio descripción», «vídeo», «competencias», «límites», etc.) derivadas de las preguntas del cuestionario previo.

4. Resultados

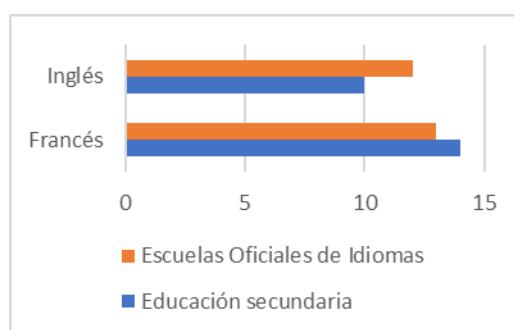
A continuación, presentamos los resultados de nuestro estudio. En primer lugar, describiremos la muestra y, a continuación, abordaremos las tres cuestiones básicas que guían nuestra investigación: el uso del vídeo en el aula, el uso de la AD y los límites de su uso en las clases de LE. Las respuestas de las entrevistas y los cuestionarios de cada sección se han analizado conjuntamente.

4.1 Características de la muestra

El cuestionario fue completado por 49 participantes, profesores de LE de la provincia de Valencia de secundaria, bachillerato y escuelas oficiales de idiomas. La mayoría eran mujeres (43), y la edad media era de 46,51 años. Contamos con 22 profesores de

inglés y 27 de francés, que son la primera y segunda LE que predominan en nuestra comunidad autónoma en la enseñanza obligatoria. Asimismo, el 49% de la muestra eran profesores de secundaria (24), mientras que el otro 51% impartía clases en escuelas oficiales de idiomas (25). La caracterización de la muestra se representa en el gráfico 1.

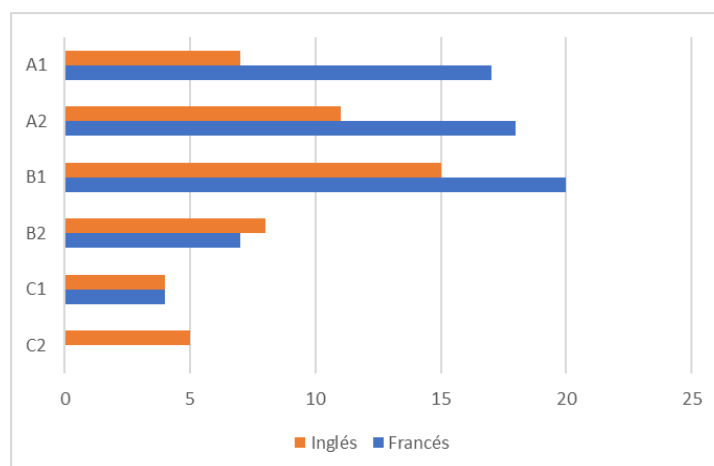
Gráfico 1. Número de participantes por idioma y por tipo de enseñanza



La muestra contaba con una amplia experiencia docente, ya que el 67,3 % afirmaba que trabajaba en el ámbito de la enseñanza de LE más de 15 años; solo el 10,2 % tenía entre 0 y 5 años de experiencia y el 22,4 % entre 5 y 10 años.

En cuanto a los niveles de estudio, la mayoría de los participantes enseñaba en niveles lingüísticos básicos (niveles A1, A2 y B1), mientras que solo 5 enseñaban en el nivel C2 de inglés y ninguno de los profesores de francés enseñaba en ese nivel, como se puede observar en el gráfico 2.

Gráfico 2. Niveles impartidos en lenguas extranjeras según el MECRL



Los datos obtenidos en este estudio pueden explicarse por las características del sistema educativo de nuestra comunidad autónoma. Por un lado, el francés solo puede ser la segunda lengua extranjera del alumnado a partir de 1º ESO (solo se oferta como

materia optativa), mientras que el inglés se imparte desde la educación primaria obligatoriamente. Por tanto, en secundaria, los niveles de inglés suelen ser más altos que los de francés, de ahí la diferencia en los niveles impartidos. Normalmente, cuando los alumnos acceden a la educación secundaria, ya tienen cierto nivel de inglés, cosa que no ocurre con francés.

Por otro lado, 13 participantes declararon que impartían niveles superiores: 4 profesores de francés y 4 de inglés enseñaban en el nivel C1, mientras que solo 5 de inglés lo hacían en el C2. Todos ellos son profesores de escuelas oficiales de idiomas.

4.2 El uso de vídeos en las clases de LE

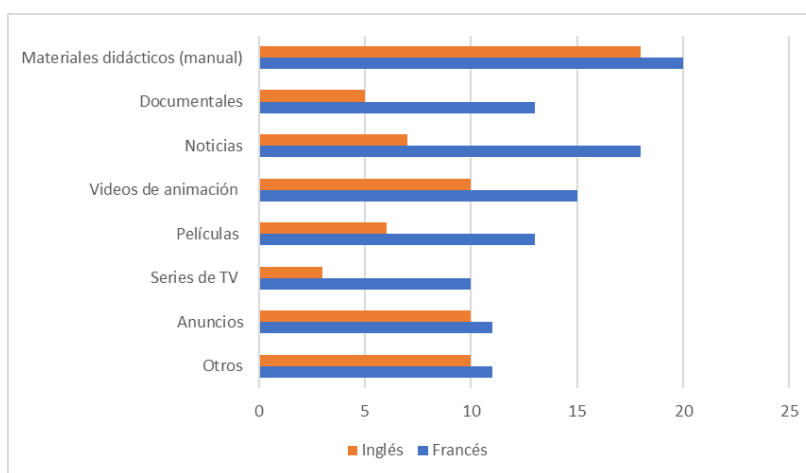
Según los datos de este estudio, el uso de vídeos en el aula estaba muy extendido. Así, todos los participantes los utilizaban regularmente como apoyo en sus clases y ninguno declaró que no los utilizara nunca como recurso didáctico. El 61,2% de nuestra muestra utilizaba siempre los vídeos en las clases de LE, mientras que el 38,8% los utilizaba a veces. Los entrevistados manifestaron que solían emplear vídeos en clase: «Normalmente uso uno a la semana. Los suelo sacar del manual que usamos (...) o intento buscar entrevistas por internet o *youtube*. A los más pequeños les motiva bastante» (FES3). «Suelo usarlos regularmente, aunque a veces [los alumnos] se distraen más con los vídeos; pero, por otra parte, también entienden mejor» (IES4). Sin embargo, una entrevistada hizo constar que los audios eran más fáciles de obtener que los vídeos, ya que estos debía buscarlos expresamente, y los audios acompañan al manual: «Los audios son más fáciles [de obtener] cuando vienen con el libro. El vídeo..., es verdad que el libro con el que trabajo propone un vídeo por unidad frente a, igual, tres audios. Pero bueno, las canciones sí las trabajo en vídeo, por ejemplo, o alguna emisión de tele que encuentro que tenga relación con el tema» (FEI1).

Los profesores de francés de nuestra muestra utilizaban los vídeos con más frecuencia que los de inglés. De hecho, solo 6 profesores de inglés utilizaban siempre los vídeos, frente a los 13 de francés. Esto podría explicarse porque el francés es una asignatura optativa para el estudiantado de secundaria y los vídeos suelen asociarse a una recompensa educativa en clase y a una enseñanza más lúdica. Esto se corroboró con una entrevista a una profesora de francés, que indicó que empleaba frecuentemente el vídeo al final de la clase, como recapitulativo de lo aprendido en esa lección, pero de una forma más entretenida, sin requerir tanta concentración. «[Uso] algún vídeo para terminar alguna sesión, por ejemplo, uno del francés explicado por un americano, que explica cuestiones gramaticales o de uso de manera divertida, lo pongo como complemento a algo que hemos trabajado de forma más sesuda, como premio» (FEI1).

Estos vídeos solían durar menos de 3 minutos en 19 casos; pero la gran mayoría, 26 participantes, utilizaban vídeos de entre 3 y 5 y solo 4 participantes de entre 5 y 10 minutos. Los vídeos nunca superaban los 10 minutos. En este caso, los resultados eran prácticamente idénticos en ambas lenguas.

En cuanto al género, una gran mayoría de los participantes utilizaba los vídeos que habitualmente acompañan las actividades de los manuales de clase. A continuación, las noticias, los vídeos de animación y películas eran los géneros que más se elegían para trabajar LE. En menor medida, se utilizaban anuncios y publicidad, o series de televisión. Un ejemplo de ello viene dado por la entrevistada IEI2: «Yo uso vídeos de *youtube*, que hablan sobre gramática y algún aspecto de la cultura anglófona, o en los que se usa un vocabulario concreto». En lo que sigue, el gráfico 3 muestra los géneros de vídeo utilizados con más frecuencia.

Gráfico 3. Géneros de vídeos empleados en el aula de LE

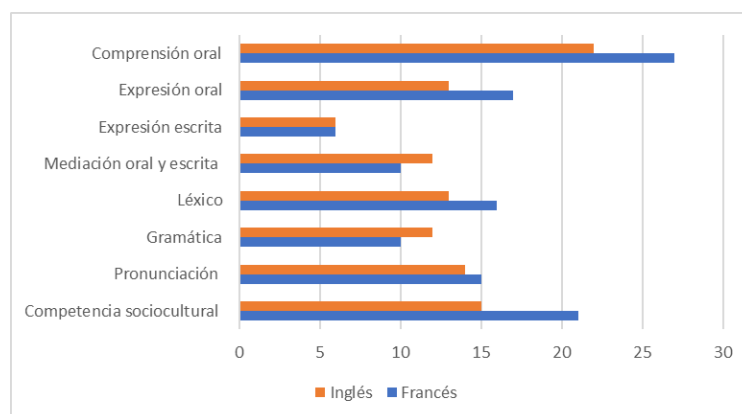


Los profesores de francés utilizaban en mayor medida distintos géneros de vídeos que los de inglés y buscaban diferentes fuentes donde encontrarlos. Las diferencias más acusadas se muestran en el uso de películas, que solo empleaban 6 profesores de inglés frente a 13 de francés; y series de TV (3 de inglés frente a 10 de francés). En general, aunque el material didáctico audiovisual que suele acompañar a los libros de texto de LE era el más utilizado, los profesores manifestaron en las entrevistas que hacían un verdadero esfuerzo por encontrar otros materiales que pudieran resultar atractivos para los alumnos y, por tanto, aumentar su motivación: «Intento variar los contenidos para que resulte más motivador» (FEI1). También hay que señalar que la presencia de documentos audiovisuales, como noticias o documentales, puede reflejar el interés por introducir un componente sociocultural en el aula de LE a través de vídeos auténticos.

Los objetivos didácticos que se perseguían con estos vídeos, según las respuestas del cuestionario eran, principalmente, desarrollar la competencia de comprensión oral y la competencia sociocultural. El léxico, la expresión oral y la pronunciación también se trabajaban con los vídeos y, de forma anecdótica, se utilizaban para desarrollar la competencia escrita. 21 participantes contemplaban el estudio de la gramática utilizando vídeos, tal y como refleja el gráfico 4.

Las entrevistas que se realizaron a los profesores corroboraron los resultados que reflejaba el cuestionario. De forma general, los profesores utilizaban mayoritariamente el vídeo para trabajar la oralidad, entendida en sentido amplio (tanto la percepción como la producción), así como el léxico. No obstante, en ninguna entrevista se ponía exclusivamente el acento en el aspecto sociocultural, algo en lo que se incidía en el cuestionario. Tal y como expresa una entrevistada: «Utilizo el vídeo para trabajar la comprensión oral, la comprensión lectora (si pongo subtítulos) y la expresión oral, porque siempre puede dar lugar a un debate o una discusión; y también la mediación, porque mientras ven el vídeo, toman notas y luego me lo tienen que explicar; eso es lo que trabajamos en EOI como mediación» (IEI2).

Gráfico 4. Objetivos didácticos que se persiguen mediante el uso de vídeos en LE



En general, 28 participantes afirmaron que se utilizaban subtítulos para facilitar la comprensión de estos vídeos, y estos se ofrecían en francés o inglés; solo 4 utilizaban subtítulos en español o valenciano, pero en niveles elementales.

Según nuestro estudio, la utilización del vídeo se concebía a menudo por los participantes como un elemento desencadenante de reflexión y se acompañaba de actividades antes, durante y después del visionado, con el fin de facilitar la comprensión y orientar a los alumnos hacia los objetivos pedagógicos que se pretendían alcanzar. Además, en numerosas ocasiones (25), los profesores proporcionaban vídeos para realizar tareas en casa.

El vídeo se explotaba como un recurso más en el aula, por lo que el profesorado preparaba actividades relacionadas con este, antes y después del visionado. Pocos profesores, sin embargo, contemplaban la posibilidad de que el alumnado creara vídeos, y que estos fueran un soporte de una producción multimedia, aunque una entrevistada manifestó que en alguna ocasión lo había hecho, con resultados satisfactorios: «Este año no lo he hecho pero otros años les he pedido que hagan un monólogo en formato vídeo, que me lo manden por *Aules*, para evaluar la expresión oral. Es una forma de comprobar

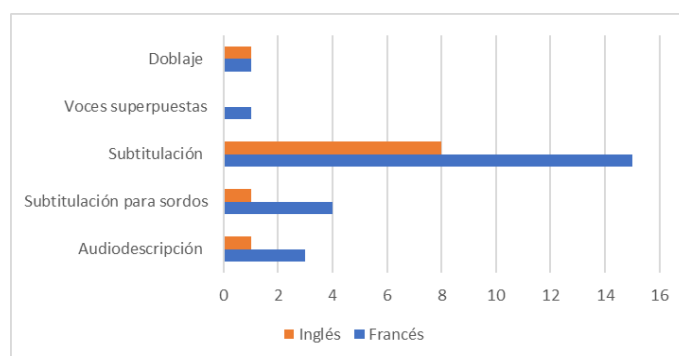
que están hablando de forma natural. Si se graban [solo en audio], tienden a leer y la producción no es espontánea» (IEI2).

A pesar de que, como hemos comprobado en este estudio, el uso del vídeo estaba muy extendido, casi el 75% de nuestra muestra no había asistido a ningún curso de formación sobre el uso del vídeo en la enseñanza de idiomas en los últimos dos años. Sin embargo, 28 participantes consideraban que necesitaban una formación específica para su uso, mientras que 21 indicaron que no era necesaria. Parece, por tanto, que los profesores participantes estaban interesados en recibir formación específica sobre el uso del vídeo para descubrir su potencial y compartir experiencias con otros colegas.

4.3 Utilización de la traducción audiovisual y la audiodescripción

Veintiséis de los participantes en este estudio habían utilizado alguna modalidad de TAV en las clases de LE, aunque el resto (23) afirmaba no hacerlo nunca. Observamos una importante diferencia entre idiomas, ya que los profesores de francés empleaban con más frecuencia la TAV en clase que los profesores de inglés, tal y como se refleja en el gráfico 5. La modalidad más utilizada en el aula era la subtitulación, seguida de la AD y la subtitulación para sordos; pero en inglés los profesores parecían utilizar por igual todas las modalidades, tal y como queda reflejado en el gráfico 5. Sin embargo, es necesario destacar que el uso al que se refieren los encuestados es un uso pasivo (Talaván, 2020), y no consistía en la elaboración de subtítulos interlingüísticos o intralingüísticos.

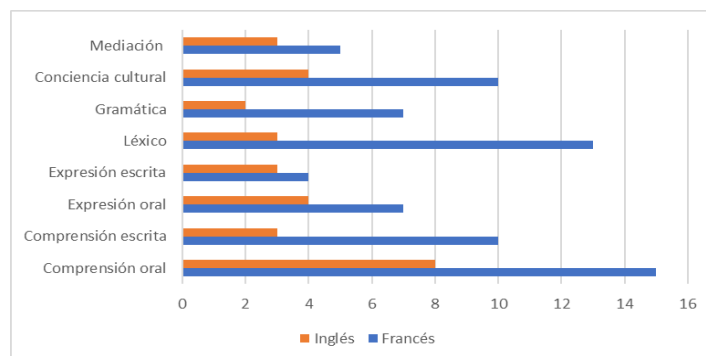
Gráfico 5. Modalidades de TAV más empleadas en clases de LE



En cuanto a las competencias que se podían trabajar mediante la TAV, en general, los profesores de francés percibieron mucho más potencial en estos recursos que los de inglés. La comprensión oral, el léxico y la conciencia cultural se señalaron como las competencias que se podían trabajar con más éxito en el aula. Los profesores de inglés también señalaron la comprensión oral como competencia que se podía trabajar más fácilmente con la AD, aunque todas las demás competencias también se indicaron. Por tanto, parece que la AD se percibía por parte de los componentes de nuestra muestra como un

recurso realmente versátil, que permitiría una enseñanza integrada de todas las competencias. La consideración por parte de los participantes de las distintas competencias que se podrían trabajar en el aula de LE con la TAV viene reflejada en el gráfico 6.

Gráfico 6. Competencias que se trabajan con la TAV en clases de LE



Aunque la mayoría de los participantes afirmaron saber en qué consiste la AD, 32 profesores no la conocían o tenían dudas sobre lo que era. Sin embargo, a la hora de dar una definición de AD, algunos no dieron la respuesta correcta en el cuestionario («Utilizar vídeos para trabajar con subtítulos, traducciones o doblajes, trabajar el lenguaje a partir de estos documentos audiovisuales», «Como para los sordos. Todo está escrito, tanto los diálogos como las acciones»); siete definiciones establecieron una relación directa entre la AD y sus destinatarios, personas ciegas o con baja visión. Algunas definiciones que se dieron fueron «una voz que explica lo que ocurre en la pantalla», o «una especie de didascalia».

Una vez expuestos a una escena audiodescrita en francés o en inglés, el 59,18% consideró que la AD podría ser útil en clase y percibió su potencial; sin embargo, todavía había un alto porcentaje que consideraba que no sería útil en absoluto (10,20%) y un 30,6% que seguía teniendo dudas al respecto. Preguntados sobre las competencias que consideraban que podrían trabajar mediante la AD, 14 profesores de inglés afirmaron que era un buen recurso para trabajar la comprensión oral y 7 la usarían para trabajar la expresión oral; también se percibía como un recurso idóneo para desarrollar la expresión escrita (5), lo que implicaría también usarla para adquirir o afianzar nuevo vocabulario (4). Los profesores de las escuelas de idiomas de inglés señalaron la mediación escrita y oral como una de las actividades que se podía abordar mediante la AD.

En cuanto a los profesores de francés, también indicaron que la AD podría emplearse para la comprensión oral (13), la producción oral (5) y la ampliación del léxico (7). Cinco profesores la utilizarían para una producción escrita y uno para trabajar la pronunciación francesa. Por último, hubo cuatro profesores que señalaron que la AD parecía un recurso idóneo para trabajar todas las competencias de manera integrada, mientras que otro señaló que serviría para trabajar «seis de las siete competencias clave de la LOMLOE: competencia plurilingüe, competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, competencia digital, competencia personal, social y de

aprender a aprender, competencia ciudadana y competencia emprendedora». Una entrevistada manifestó que «[Recomendaría la AD para trabajar] las producciones escritas y orales, [...] aunque se puede trabajar todo: comprensión escrita si trabajamos el texto escrito; mediación si traducimos el texto audiodescrito; expresión oral, expresión escrita. Todo. De hecho, es mediación oral también, lo que pasa es que aquí en la EOI no se trabaja ese tipo de mediación oral a partir del vídeo. En otras comunidades sí se trabaja [la mediación] a partir de un vídeo» (FEI1). Encontramos, también, alguna detractora (profesora de secundaria) que indicó: «No me parece útil para niveles bajos. Quizás a partir de B2 y C1 y con buen dominio de la LE, el débito del discurso es rápido y el vocabulario amplio. Así y todo, habría que hacer un trabajo con anterioridad sobre el vocabulario y fonética antes de visionar el video con AD», algo que abordaremos en el apartado siguiente.

4.4 Límites del uso de la AD en las clases de LE

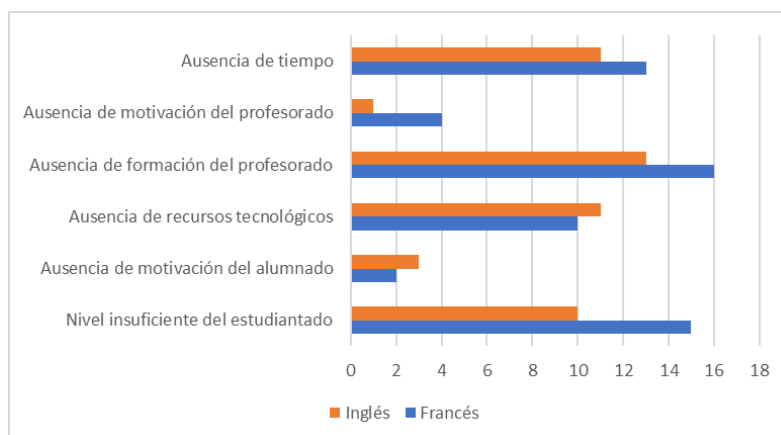
En cuanto a las desventajas o límites del uso de la AD en el aula, 16 profesores de francés y 13 de inglés señalaron la falta de formación del profesorado, ya que consideraron que la AD requería una formación específica para introducir este recurso en el aula y aprovechar al máximo su potencial, algo que se corroboró en las entrevistas: «[La formación] es necesaria porque hay que descubrir la AD. Y hay que saber cómo usarla» (FEI1). «No hay ni información ni formación» (IEI2); «Es paradójico que la AD sea poco accesible. Si ya te cuesta encontrar materiales interesantes y adaptados normalmente, encontrar uno audiodescrito y que te sirva ya es imposible» (FES3). Se apuntaba, por tanto, a la necesidad de que el profesorado se formara en AD para poder, posteriormente, aplicarla en el aula.

Otro de los inconvenientes sobre el uso de la AD en clase fue la falta de tiempo del que disponen los profesores y, por tanto, la necesidad de planificar la introducción de esta actividad en el aula. De hecho, uno de los participantes afirmó en el cuestionario que la inversión de tiempo que supone incluir una actividad de AD en el aula no compensaría los resultados, que consideró poco alentadores. Sin embargo, en las entrevistas se observa una gran diferencia de opinión entre las personas que han utilizado la AD en el aula y las que no lo han hecho: mientras que una profesora que había empleado la AD consideraba que «[E] tiempo que requiere es la búsqueda de los materiales, pero si tienes materiales o si sabes bien lo que buscas, o sea, si te has formado, creo que requiere el mismo tiempo que cualquier otra actividad» (FEI1); el profesor que no la había introducido en su clase lo veía más complicado: «Creo que tienes que invertir mucho tiempo para encontrar materiales y diseñar actividades con AD» (IES4).

Asimismo, según las respuestas del cuestionario, el nivel insuficiente del alumno se señaló como una de las causas que impediría la aplicación de la AD en el aula. Esto se podría explicar ya que, en general, la TAV se considera un recurso difícil de emplear en los niveles más básicos del aprendizaje de la lengua (Alonso Pérez y Sánchez Requena, 2018: 11). Tres de las cuatro profesoras entrevistadas no compartían esta opinión: «No estoy de acuerdo con eso. Se puede trabajar a varios niveles: desde niveles iniciales, que

puede ser una escena en la que aparezca una persona, simplemente es descripción física, hasta otras cosas que son más complejas, en las que se use un vocabulario más específico o un ritmo de palabras mucho más veloz» (FEI1); «Depende del material que utilices, se puede adaptar el nivel» (IEI2). Esta sería una de las falsas creencias que prevalecen sobre la AD, que, en realidad, dada su versatilidad, permite una gran variedad de actividades basadas en sus principios básicos que pueden adaptarse a cualquier nivel formativo. No obstante, cierta reticencia se detectó en una de las entrevistas: «Para algunos cursos en secundaria puede ser difícil, depende de cuándo hayan empezado a dar francés. Pero en realidad la dificultad es que necesita mucho tiempo, tanto para el alumno como para el profesor. Planificarlo y que salga bien es lo realmente difícil» (FES3). A continuación, el gráfico 7 reproduce las respuestas obtenidas en el cuestionario sobre las limitaciones en el uso de la AD.

Gráfico 7. Limitaciones respecto a la inclusión de la audiodescripción en el aula de LE



Finalmente, hubo participantes en el cuestionario que indicaron la falta de motivación del profesor como razón para no aplicar la AD en clase. Se trataba de profesores de secundaria de francés. Esto podría explicarse por la situación de la enseñanza del francés en nuestra comunidad, la introducción de otras asignaturas optativas y que la primera lengua extranjera es definitivamente el inglés.

5. Conclusiones

A lo largo de estas páginas, hemos visto que, según nuestro estudio, la TAV ha entrado, aunque tímidamente, en las aulas de LE y que su presencia parece consolidarse, debido, en parte, al uso generalizado del vídeo en estas clases. Aunque tradicionalmente se ha asociado el vídeo a una especie de «recompensa educativa» (Cabero, 2004: 20) o a ser un mero transmisor de información, lo cierto es que los profesores de idiomas lo utilizan con asiduidad, como disparador de la reflexión para trabajar no solo las habilidades de

comprensión sino también como fuente de producción escrita u oral, e incluso, en las escuelas de idiomas, para realizar tareas de mediación. El vídeo es un recurso polivalente más que ya desempeña un papel central en las aulas de LE.

En cuanto al uso de modalidades de TAV en el aula, según los datos obtenidos, la mayor parte utilizaba subtítulos intralingüísticos para facilitar la comprensión de los productos audiovisuales que utilizan, pero ninguno contemplaba la posibilidad de que el alumnado creara estos subtítulos. Así, la comprensión oral y escrita, la adquisición de léxico y la conciencia cultural eran las competencias que se desarrollaban más con la TAV.

La mayoría de los profesores encuestados manifestaron su interés por la AD y eran conscientes de su versatilidad y de su potencial en el aula para trabajar las competencias integradas, aunque más de la mitad desconocían qué era la AD. Sin embargo, se señalaron muchos inconvenientes para su introducción en el aula, a veces derivados de conceptos erróneos.

Los niveles muy básicos de la lengua meta parecían impedir que los profesores de LE la utilizaran, ya que la AD se percibía como una actividad compleja para la que era necesario un buen nivel de lengua, algo en lo algunos profesores que han empleado la AD y nosotros mismos discrepamos. La AD es una modalidad de TAV que puede (y debe) adaptarse a diferentes niveles: no olvidemos que, en general, la AD es un texto escrito para ser leído, en presente de indicativo, con frases cortas y directas y que requiere un vocabulario preciso. Por lo tanto, se puede utilizar para trabajar niveles lingüísticos básicos, con estructuras gramaticales sencillas y vocabulario elemental. La clave será siempre el texto audiovisual elegido para trabajar en el aula, lo que nos lleva a otro inconveniente: la falta de tiempo. A la vista de los resultados obtenidos, podemos afirmar que una actividad que gire en torno a la AD requiere una preparación previa exhaustiva, que requiere tiempo y esfuerzo. Además, aunque la AD ya está bastante extendida en España, sería interesante formar a los profesores interesados en utilizarla en el aula, ya que muchos de los participantes dijeron no conocerla, pero reconocer su potencial. En otras palabras, estarían dispuestos a aplicarla en el aula, pero necesitarían alguna orientación o ayuda para su puesta en práctica. En cualquier caso, la AD presenta una versatilidad que la hace idónea para que se utilice en las aulas de lenguas extranjeras.

Referencias bibliográficas

- ALONSO-PÉREZ, R., Y SÁNCHEZ REQUENA, A. (2018). Teaching foreign languages through audiovisual translation resources: teachers' perspectives. *Applied Language Learning*, 28 (2), 1-24.
- BOBADILLA-PÉREZ, M. Y CARBALLO (2022). Estudio de la Traducción Audiovisual como recurso en el aula de lengua extranjera: revisión de la literatura y propuestas de intervención. *Porta Linguarum*, 4, 81-96.

- CABERO J. (2004). No todo es Internet: Los medios audiovisuales e informáticos como recursos didácticos. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, nº 200, 19-24.
- CALDUCH C. Y TALAVÁN N. (2017). Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching* 4:2, 168-180. Doi: 10.1080/23247797.2017.1407173.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe Publishing.
- CONSEJO DE EUROPA (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe Publishing.
- DÍAZ CINTAS, J. (2007). Traducción audiovisual y accesibilidad. En JIMÉNEZ HURTADO, C. (ed.). *Traducción y accesibilidad. Subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de traducción audiovisual*, (pp. 9-23). Peter Lang.
- FERNÁNDEZ-COSTALES, A. (2021a). Audiovisual translation in primary education. Students' perceptions of the didactic possibilities of subtitling and dubbing in foreign language learning. *Meta*, 66(2), 280-300. <https://doi.org/10.7202/1083179ar>
- FERNÁNDEZ-COSTALES, A. (2021b). Subtitling and Dubbing as Teaching Resources in CLIL in Primary Education: The Teachers' Perspective. *Porta Linguarum* 36, junio 2021, 175-192. DOI: 10.30827/portalin.v0i36.16228
- FERNÁNDEZ-COSTALES, A. Y AVELLO-RODRÍGUEZ, R. (2020). La traducción audiovisual (subtitulado y doblaje) como herramienta didáctica en la enseñanza del asturiano en educación primaria. En E. COLOMO MAGAÑA, E. SÁNCHEZ RIVAS, J. Ruiz Palmero y J. Sánchez Rodríguez (Coords.). *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 442-445). Málaga: UMA Editorial.
- GENERALITAT VALENCIANA (2022). Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERÁNDEZ COLLADO, C. Y BAPTISTA LUCIA, M^a P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5^a edición. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- IBÁÑEZ MORENO, A. Y VERMEULEN, A. (2013). Audio description as a tool to improve lexical and phraseological competence in foreign language learning. En D. TSIGARI Y G. FLOROS (Eds), *Translation in language teaching and assessment*, 41-61. Cambridge Scholars Publishing.
- IBÁÑEZ MORENO, A., Y VERMEULEN, A. (2014). La audiodescripción como recurso didáctico en el aula de ELE para promover el desarrollo integrado de competencias. En R. OROZCO (Ed.), *New directions on Hispanic linguistics*, 263-292. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- IBÁÑEZ MORENO, A., Y VERMEULEN, A. (2015a). 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. Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.03.169
- IBÁÑEZ MORENO, A., Y VERMEULEN, A. (2015b). Profiling a MALL app for English oral practice. A case study. *Journal of Universal Computer Science*, 21(10), 1339-1361.
- IBÁÑEZ MORENO, A., Y VERMEULEN, A. (2015c). VISP 2.0: methodological considerations for the design and implementation of an audio-description based app to improve oral skills. En F. HELM, L. BRADLEY, M. GUARDA Y S. THOUËSNY (Eds), *Critical CALL - proceedings of the 2015 EUROCALL conference*, Padova, Italy, 249-253.
- IBÁÑEZ MORENO, A., Y VERMEULEN, A. (2017). Audio Description as a Tool to Enhance Intercultural Competence. En J. Deconinck, P. Humblé, A. Sepp y H. Stengers (eds.). *Transcultural competence in translation pedagogy. In Representation - Transformation. Translating across Cultures and Societies* 12, 133-156. LIT Verlag.
- KUMAR, R. (2005). *Research methodology. A step-by-step guide for beginners*. Sage.
- LAVAUT, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Didier Erudition.
- LERTOLA, J. (2019). *Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of English and other foreign languages*. Research-publishing.net.
- NAVARRETE, F. (1997). Sistema AUDESC: el arte de hablar en imágenes. *Revista Integración* nº 23, 70-75.
- NAVARRETE, M. (2018). The use of audio description in foreign language education: a preliminary approach. En L. INCALCATERRA M CLOUGHLIN, J. LERTOLA y N. TALAVÁN (Eds), *Special issue of Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts. Audiovisual translation in applied linguistics: beyond case studies*, 4(1) (pp. 129-150).
- PLAZA-LARA, C., & GONZALO LLERA, C. (2022). Audio description as a didactic tool in the foreign language classroom: a pilot study within the TRADILEX project. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 9, 199-216. <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9282>
- SÁNCHEZ-REQUENA, A., IGAREDA, P. & BOBADILLA-PÉREZ, M. (2022). Multimodalities in didactic audiovisual translation: A teachers' perspective. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 9, 337-372. <https://doi.org/10.51287/cttl202210>
- SANZ-MORENO, R. (2017). The audiodescriber as a cultural mediator. *Spanish Journal of Applied Linguistics*, Vol. 30 Num 2 (Special Issue), 538-558.
- SANZ-MORENO, R. (2022). L'écriture en français à travers l'appréhension d'un nouveau genre textuel : l'audiodescription. *Cédille. Revista de Estudios franceses*, 22 (2022), 455-47.
- SOKOLI, S., ZABALBEASCOA, P., Y FOUNTANA, M. (2011). Subtitling activities for foreign language learning: What learners and teachers think. En L. INCALCATERRA M CLOUGHLIN, M. BISCIO y M.Á. NÍ MHAINNÍN (Eds.). *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*. (pp. 219-242). Peter Lang.

- SOLER PARDO, B. (2017). La traducción audiovisual en la enseñanza de una LE: la subtitulación como herramienta metodológica para la adquisición de léxico. *Revista Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 26(1), 63-192.
- SOLER PARDO, B. (2022). Revisiting the use of audiovisual translation in foreign language teaching. *Quaderns. Revista de Traducció*, 29, 159-174.
- TALAVÁN, N. (2020). The Didactic Value of AVT in Foreign Language Education. En Ł. BOGUCKI, Y M. DECKERT, (Eds). *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility*. Palgrave Studies in Translating and Interpreting. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42105-2_28
- TALAVÁN, N. y ÁVILA-CABRERA, J. (2015). First insights into the combination of dubbing and subtitling as L2 didactic tools. En Y. GAMBIER, A. CAIMI y C. CRISTINA (Eds). *Subtitles and Language Learning*. (pp. 149-172). Berna: Peter Lang.
- TALAVÁN, N., LERTOLA, J., Y IBÁÑEZ, A. (2022). Audio description and subtitling for the deaf and hard of hearing. Media accessibility in foreign language learning. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts, Volume 8, Issue 1*, 1 – 29.