

La adquisición de ELE en rusohablantes a través del subtítulo

The Acquisition of Spanish as a Foreign Language by Russian Speakers Through Subtitling

MARÍA TERESA MEGÍA CÉSPEDES, *University of Granada*
maitemc@correo.ugr.es

Received: July 30, 2023.

Accepted: November 16, 2024.

DOI: <https://doi.org/10.30827/meslav.23.28825>

RESUMEN

Entre los factores que determinan el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, cabe prestar especial atención a la distancia lingüística entre la lengua materna y la lengua que se desea adquirir. A diferencia de las lenguas afines, las lenguas tipológicamente distintas, como el español y el ruso consideradas lenguas distantes, carecen de una base lingüística y cultural compartida que permita al alumnado apoyarse en su lengua materna para desenvolverse en la lengua extranjera. Por el contrario, existen diferencias significativas que dificultan en gran medida la adquisición de la lengua extranjera. Esta complejidad provocada por la distancia lingüística y cultural conlleva, en numerosas ocasiones, una mayor frustración por parte del alumnado, así como niveles de motivación más bajos. Es por ello que conocer el perfil del alumnado resulta necesario para poder adaptar el proceso de enseñanza a sus necesidades y lograr así un aprendizaje óptimo. En el presente artículo, dadas las particularidades que presentan los aprendientes rusohablantes de español como lengua extranjera (ELE), proponemos implementar la traducción pedagógica, concretamente la práctica del subtítulo, como actividad complementaria con el fin de abordar la lengua desde un enfoque más dinámico y funcional e incrementar así los niveles de motivación en el alumnado.

Palabras clave: adquisición de lenguas extranjeras, aprendizaje de ELE, lenguas distantes, subtítulo, motivación.

ABSTRACT

Among the factors that determine the process of teaching and learning foreign languages, special attention should be paid to the linguistic distance between the mother tongue and the target language. Unlike related languages, typologically different languages, such as Spanish and Russian, which are considered distant languages, lack a shared linguistic and cultural base that would allow students to rely on their mother tongue to communicate in the foreign language. On the contrary, there are significant differences that make the acquisition of the foreign language very difficult. This complexity caused by linguistic and cultural distance often leads to greater frustration as well as lower levels of motivation on the part of learners. This is why it seems necessary to know the profile of the learners in order to adapt the teaching process to their needs and thus achieve optimal learning. In this paper, given the particularities of Russian-speaking learners of Spanish as a foreign language, we propose to implement pedagogical translation, specifically the practice of subtitling, as a complementary activity in order to approach the language from a more dynamic and functional perspective and thus increase learners' motivation.

Keywords: foreign language acquisition, Spanish as a Foreign Language Learning, distant languages, subtitling, motivation.

1. Introducción

El aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras (LE) se concibe hoy día como un requisito fundamental en sociedades globalizadas. A este contexto actual se le añade el hecho



© Univesidad de Granada. Este trabajo está licenciado bajo una licencia CC BY-SA 4.0.

de que vivimos fuertemente influenciados por las nuevas tecnologías y por los avances que nos brindan. En particular, gracias al crecimiento de las plataformas de ‘streaming’ (Gambier, 2013), el consumo de materiales audiovisuales como películas, series, documentales, etc., ha incrementado significativamente y se establece actualmente como una de las principales actividades de ocio (Díaz-Cintas, 2013). Este tipo de materiales que ya forman parte de nuestro día a día son una vía de acceso a otras culturas, puesto que reflejan patrones socioculturales, estilos de vida, corrientes de pensamiento y conductas lingüísticas de un determinado país. Es por ello que la incorporación de productos audiovisuales en el aula de LE, tanto dentro como fuera de esta, ha supuesto una revolución y un notable progreso en cuanto al proceso de enseñanza de idiomas, ya que permiten una inmersión más auténtica en la lengua y la cultura meta.

Resulta interesante mencionar también que, de acuerdo con Talaván-Zanón (2019), el lenguaje audiovisual de estos materiales, caracterizado por su naturaleza semiauténtica debido al guion previo, se revela como una opción óptima para el aprendizaje de LE por el hecho de mantener la autenticidad en aspectos relevantes (velocidad de habla, interrupciones, falsos comienzos, dubitaciones, etc.), y prescindir de errores que pudieran entorpecer el proceso de aprendizaje. Especialmente, en lenguas tipológicamente distintas como el ruso y el español, la incorporación de materiales audiovisuales es de gran ayuda. Al existir una distancia significativa tanto cultural como lingüística entre ambas lenguas, introducir recursos reales, como películas o series que reflejan los estilos de vida y proyectan interacciones reales de la LE, puede tener un impacto positivo en la motivación del alumnado (Vaselova et al., 2021) que, en numerosas ocasiones, puede verse frustrada por la complejidad de adquirir un idioma tan distinto al suyo propio.

En el presente artículo se propone ir más allá de la mera visualización de contenido audiovisual, que ya de por sí aporta beneficios al aprendizaje, y se aboga por la incorporación de la práctica de subtítulo en aula de español como lengua extranjera (ELE) con el objetivo de fomentar la motivación en el alumnado rusohablante y trabajar distintos aspectos de la lengua. Concretamente, se plantea llevar a cabo el subtítulo interlingüístico inverso de la película “Van Gogui” (en ruso, ‘Ван Гогги’) porque, entre otros motivos, permite al alumnado reflexionar sobre el español desde su lengua materna (L1), implica la movilidad de conocimientos lingüísticos tanto en la L1 como en LE y fomenta el uso de estrategias de traducción, potenciando así habilidades relacionadas con la mediación.

2. La enseñanza del español como lengua extranjera: alumnado rusohablante

2.1. Lenguas afines y lenguas distantes

Existen múltiples factores que influyen en el proceso de adquisición y aprendizaje de una LE. Estos pueden ser tanto internos como externos, por ejemplo, los recursos didácticos, la edad, el tipo de instrucción, la L1 del aprendiente, el nivel de motivación, el dominio de otras LE, etc. Particularmente, la L1 del aprendiente desempeña un papel fundamental en dicho proceso adquisitivo, ya que el nuevo código lingüístico es interiorizado y organizado según esta (Barbasán-Ortuño, 2016; Domínguez, 2001; Guzmán-Tirado, 2018). De este modo, las decisiones que el aprendiente lleve a cabo en la LE estarán determinadas en mayor o menor

grado por su L1 dependiendo del grado de afinidad existente entre la L1 del aprendiente y la LE. Es por ello que la cercanía lingüística junto con el perfil del alumnado son dos aspectos determinantes que han de ser tenidos en cuenta durante el proceso de enseñanza de LE (Greco, 2006; Guzmán-Tirado, 2018).

De acuerdo con Barbasán Ortuño (2016), el concepto de cercanía o afinidad lingüística deriva del proceso histórico, geográfico y evolutivo de la lengua y depende de la ramificación de los distintos sistemas lingüísticos. Se distinguen así dos categorías de lenguas en el ámbito de enseñanza de LE: lenguas afines, aquellas que derivan de la misma rama, y lenguas distantes, las cuales no tienen parentesco entre sí al derivar de ramas distintas (Barbasán-Ortuño, 2016; Greco, 2006). Así pues, todas aquellas lenguas indoeuropeas que proceden de la rama itálica, como el catalán, el gallego, el italiano, el portugués, el francés y el español, son consideradas lenguas afines, puesto que derivan de un origen común, el latín, y comparten, por tanto, la misma base lingüística (Barbasán-Ortuño, 2016; Calvi, 2004). Además, debido al desarrollo histórico, las lenguas afines han coexistido en estrecha proximidad geográfica, motivo por el cual han sido también denominadas “lenguas próximas” (Greco, 2006).

De esta forma, los aprendientes de lenguas afines o próximas, dada la cercanía lingüística entre la L1 y la LE, experimentan una sensación de familiaridad tanto cultural como lingüística que les motiva a recurrir a su L1 para desenvolverse en la LE (Ainciburu, 2007; Álvarez, 2017). Así, un alumno lusohablante de ELE recurrirá con mucha frecuencia a su L1 y, en la mayoría de ocasiones, obtendrá un resultado favorable gracias a las similitudes y correspondencias inherentes entre ambos sistemas lingüísticos (Álvarez, 2017). Es por ello que la mayoría de aprendientes contemplan el aprendizaje de lenguas afines como una tarea fácil y motivante que no requiere demasiado esfuerzo cognitivo, pues con el simple hecho de realizar analogías con su L1 son capaces de comunicarse en la LE (Calvi, 2004).

Sin embargo, esto no ocurre con lenguas distantes, es decir, aquellas que no derivan de un origen común. Es el caso del español y del ruso: el español deriva de la rama itálica mientras que este último proviene de la rama baltoeslava (Barbasán-Ortuño, 2016). Esta distancia lingüística está acompañada además por la distancia cultural y geográfica (Márquez, 2014), lo que se va a traducir, como veremos más adelante, en diferencias significativas tanto lingüísticas como culturales. Podemos considerar, entonces, que el ruso y el español son dos lenguas tipológicamente distintas y, por ende, son concebidas como lenguas distantes entre sí.

Según Poch-Alba (2014) y Greco (2006), la distancia lingüística entre la L1 y la LE es un factor determinante y muy influyente en la percepción de la adquisición de una LE, puesto que, a mayor distancia entre ambas lenguas, es decir, cuantas más diferencias existan entre ambos sistemas lingüísticos, más ardua es la tarea de adquirir dicha LE. Al contrario que en lenguas afines, los aprendientes de lenguas distantes, en nuestro caso de rusohablantes que aprenden ELE, no experimentan esa sensación de familiaridad, ni lingüística ni cultural, por lo que no pueden recurrir a su L1 para desenvolverse en la LE de la misma forma en la que lo hace un aprendiente de lenguas afines. Así pues, lejos de ser una tarea fácil y asequible, el aprendizaje de ELE se les presenta como un reto que requiere gran esfuerzo y motivación.

Se puede concluir, entonces, que el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE no será el mismo para aprendientes de lenguas afines que para aprendientes de lenguas distantes debido al papel fundamental que juega en dicho proceso el perfil del alumnado, la L1 y, por

consiguiente, la sensación de distancia lingüística. De este modo, un aprendiente lusohablante partirá, por norma general, de un nivel de dominio considerablemente superior a la inicial y sus niveles de motivación y ansiedad serán óptimos dada la facilidad aparente del proceso (Ainciburu, 2007; Álvarez, 2017). Por el contrario, el aprendiente rusohablante no contará con conocimientos previos en los que apoyarse debido a la distancia entre su L1 y la LE, lo cual dificultará, en cierto modo, la adquisición de la lengua y podrá desembocar en la pérdida de motivación y en la frustración del mismo en los estadios iniciales del aprendizaje (Kuznetsov, 2010).

Por tanto, consideramos que es altamente recomendable para el profesorado de LE conocer las posibles dificultades y particularidades del perfil de alumnado para así optimizar y garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Guzmán-Tirado, 2018; Ainciburu, 2007). En el presente artículo, se presentan las particularidades más significativas del alumnado rusohablante que han de ser tenidas en cuenta durante el aprendizaje de ELE.

2.2. Particularidades de los aprendientes rusohablantes de ELE

Tal y como hemos comentado anteriormente, el perfil del alumnado juega un papel muy importante durante la enseñanza de una LE, puesto que las decisiones metodológicas que se lleven a cabo estarán determinadas mayoritariamente por este, dependiendo de las necesidades y particularidades lingüísticas que presente (Ainciburu, 2007). En el presente artículo nos vamos a centrar concretamente en las dificultades más representativas relacionadas con el aspecto ortográfico, morfosintáctico y léxico que presentan los aprendientes rusohablantes de ELE.

En primer lugar, la dificultad principal con la que se topan los aprendientes rusohablantes relacionada con la ortografía española es el uso de un alfabeto distinto: el latino. A diferencia del alfabeto español que cuenta con 27 letras, el ruso moderno está basado en una variante del alfabeto cirílico y está formado por 33 letras (Guzmán-Tirado, 2018, p. 228). Entre ellas, cabe destacar la coincidencia de ciertas letras en ambos alfabetos (*a, e, o* y *k*); aquellas que presentan fonemas diferentes (*h/n, ø/v, u/i, x/j, m/t, y/u*); y aquellas que son únicas de cada alfabeto (por ejemplo, en español las letras *ll* o *ñ*, y en ruso, *ж, ъ, џ, ии, ъ, ъ ъи, ю, я*, entre otras) (Guzmán-Tirado, 2018, p. 228). Esto deriva, según Guzmán-Tirado (2018, p. 228) en la confusión de las grafías tanto en términos de escritura como de pronunciación. Por ejemplo, en estadios iniciales es común que los aprendientes rusohablantes confundan la *m* con la *t* y pronuncien /tesa/ en lugar de /mesa/.

En cuanto a las reglas de puntuación, Guzmán-Tirado (2018, p. 229) señala que un error frecuente en aprendientes rusohablantes es el uso innecesario de la coma. Esto se debe a que, según el autor, el ruso emplea la coma delante de oraciones subordinadas introducidas por pronombres relativos con el fin de diferenciar la oración principal de la subordinada. El siguiente ejemplo pone de manifiesto este fenómeno (Guzmán-Tirado, 2018, p. 229):

Он сказал, что придёт. – *Él dijo que vendría.*

Con respecto a las dificultades morfosintácticas, la más representativa es el uso del artículo. En español, el artículo se emplea generalmente para delimitar y actualizar

la referencia a un sustantivo. La lengua rusa, sin embargo, no cuenta con esta categoría morfológica, por lo que un gran número de errores que perduran durante los distintos niveles de dominio tienen como base el uso inadecuado del artículo (Kuznetsov, 2010). Entre ellos, Guzmán-Tirado (2018, p. 231) destaca:

- Omisión del artículo cuando es imprescindible: **Es necesario fregar platos.*
- Uso del artículo determinado en vez del indeterminado y viceversa: **Mi padre me ha comprado el coche.*
- Adición del artículo cuando es innecesario, el cual, según Kuznetsov (2010), es de todos el más frecuente: **Mi padre no tiene el trabajo.*
- Uso del artículo en lugar del posesivo: **Me están ayudando los amigos.*

Otra dificultad que se da dentro la categoría morfosintáctica es el género. En la lengua rusa existen tres géneros (masculino, femenino y neutro) (Kuznetsov, 2010), mientras que en español solo existen dos (masculino y femenino). Concretamente, la lengua rusa atribuye al género femenino todas aquellas palabras terminadas en *-a/я/ь*, como es el caso de ‘бабушка’ (abuela). Sin embargo, en español existen palabras acabadas en *-a* que pertenecen al género masculino, como los sustantivos inanimados terminados en *-eta* o *-ema*: “cometa”, “problema” o “sistema” (Guzmán-Tirado, 2018, p. 232). En estos casos, los aprendientes rusohablantes tienden a atribuir dichas palabras al género femenino por correspondencia con su L1, utilizando así tanto artículos como adjetivos femeninos. De la misma forma ocurre con aquellos sustantivos terminado en *-e* o en consonante, los cuales no tienen el género marcado y provocan confusión en el alumnado rusohablante. Igualmente, tienden a asignar el género a estas palabras por analogías con su L1: **la pez* (en ruso, ‘рыба’, género femenino) o **el llave* (en ruso, ‘ключ’, género masculino) (Guzmán-Tirado, 2018, p. 233).

En lo que se refiere al número, cabe señalar que el ruso, al ser una lengua sintética y mantener las declinaciones, presenta muchas más formas para marcar el plural que el español (Guzmán-Tirado, 2018; Kuznetsov, 2010). Particularmente, Guzmán-Tirado, 2018 (p. 231) menciona que son los sustantivos terminados en *-s*, como “crisis”, “cumpleaños”, “análisis”, etc., los que mayor dificultad plantean al alumnado rusohablante, ya que necesitan del contexto y del artículo para disipar la ambigüedad.

Finalmente, dentro de las dificultades morfosintácticas es importante destacar las diferencias existentes en cuanto al verbo. En la lengua rusa predomina la noción del aspecto verbal, mientras que en español tiene mayor relevancia la categoría del tiempo. Así pues, de acuerdo con Guzmán-Tirado, 2018 (p. 234), los tiempos verbales en pasado son difíciles de asimilar para el alumnado rusohablante, ya que en ruso su número es considerablemente menor (el imperfectivo y el perfectivo) con respecto a los cinco que existen en español. En especial, el pretérito imperfecto y pretérito indefinido presentan mayor dificultad debido a la falta de equivalencia con el imperfectivo y perfectivo rusos (Kuznetsov, 2010), dando lugar a errores del tipo (Guzmán-Tirado, 2018, p. 234):

**Mientras estabas en el hospital, te visitaba varias veces. / *Yo trabajaba en Madrid tres años.*

En cuanto al aspecto verbal, Janda y Fábregas (2019, p. 694) señalan que la principal

diferencia reside en que, en ruso, el aspecto se localiza en la raíz del verbo, mientras que en español forma parte de su inflexión. En consecuencia, en ruso existen verbos que intrínsecamente son imperfectivos o perfectivos, en contraste con el español, donde esta distinción se limita exclusivamente al tiempo pasado (Janda y Fábregas, 2019). Con respecto al uso, el aspecto perfectivo se utiliza en ruso para expresar un acción pasada o futura que está delimitada por un comienzo y un fin, mientras que el imperfectivo expresa acciones habituales durativas o reiterativas sin delimitar, es decir, independientes de un comienzo o un final (Janda y Fábregas, 2019; Kuznetsov, 2010). Es por ello que en los ejemplos anteriores los aprendientes rusohablantes tienden a utilizar el pretérito imperfecto con la intención de poner el énfasis en la duración de la acción (Janda y Fábregas, 2019). Kuznetsov (2010) añade que esta interferencia se da también en los verbos de movimiento. Este conjunto de verbos es mucho más complejo en la lengua rusa, ya que se pone el foco de atención en otros aspectos: si el movimiento se realiza en una sola dirección, si el movimiento se realiza en un medio de transporte o si el movimiento es de ida y vuelta; mientras que el español solo se presta atención al proceso, la dirección y la localización del hablante y del oyente (Guzmán-Tirado, 2018, p. 238).

Por otro lado, el modo subjuntivo también ocupa un lugar muy importante en el aula de ELE, puesto que, dada la complejidad de este modo verbal y la ausencia del mismo en la L1 del aprendiente, este se siente inseguro y tiende a evitarlo (Kuznetsov, 2010). Así pues, según el autor, la complejidad del sistema verbal en el español es generalmente una de las principales causas de abandono durante el proceso de aprendizaje (Kuznetsov, 2010). En esta misma línea, el estudio llevado a cabo por Vaselova et al. (2021) pone de manifiesto que las oraciones de subjuntivo junto con las de infinitivo y las de complemento son las que mayor dificultad presentan para el alumnado rusohablante. Por el contrario, otras formas verbales con mayor predominio en la lengua coloquial, como el condicional o el imperativo, resultan más asequibles, especialmente para aquellos aprendientes que han tenido la posibilidad de realizar estancias de inmersión lingüística y practicarlas así en situaciones comunicativas reales (Vaselova et al., 2021).

Por último, a nivel léxico, Guzmán-Tirado, 2018 (p. 235) distingue entre tres tipos de palabras según el grado de equivalencia entre el ruso y el español: palabras que coinciden en ambas lenguas y cuya dificultad reside en la posición del acento (“lingüística”– ‘лингвистика’); palabras de coincidencia parcial, en las que la grafía es compartida, pero en uno de los dos idiomas tienen más acepciones (es el caso de “conferencia”– ‘конференция’, que en español tiene además el significado de “clase magistral”); y las palabras con cero coincidencia, es decir, con significados distintos (“inteligencia”– ‘интеллигенция’, que en ruso significa “intelectual”). En esta última categoría entrarían también los considerados falsos amigos, es decir, aquellas palabras que se parecen en forma, pero con significados diferentes. Algunos ejemplos son (Guzmán-Tirado, 2018, p. 236):

- *Aspirante* - *Аспирант*: en español hace referencia a la persona que pretende alcanzar una distinción, título, etc., y en ruso significa estudiante de tercer ciclo, doctorando.
- *Carta* - *Карта*: en español, papel escrito que una persona envía a otra para comunicarse con ella y en ruso, mapa.
- *Equipaje* - *Экипаж*: en español hace referencia al conjunto de cosas que se llevan cuando se viaja y en ruso significa tripulación.

- *Máquina – Машина*: en español, artificio para producir una acción, producir o convertir energía y en ruso, automóvil.

Así pues, tras todo lo expuesto, podemos considerar que es de vital importancia la adaptación de la enseñanza de ELE al perfil del alumnado y a sus respectivas necesidades y particularidades, puesto que, como hemos podido destacar, existen diferencias significativas entre lenguas consideradas distantes. En nuestro caso, dadas las dificultades que plantea la adquisición de ELE para aprendientes rusohablantes, consideramos necesario el uso de ciertas estrategias y prácticas estimulantes con el objetivo de mantener y fomentar su motivación y lograr así un aprendizaje más efectivo y duradero. Es por ello por lo que, a efectos de este artículo, presentamos el subtítulo como una práctica atractiva y motivadora que permite acercar la realidad de la cultura y lengua meta al alumnado rusohablante, al mismo tiempo que le permite mejorar su competencia lingüística desde una perspectiva más dinámica y realista.

3. Subtitulado en la adquisición de lenguas extranjeras

3.1. Aspectos generales sobre el subtítulo: tipos de subtítulos

De acuerdo con Díaz-Cintas y Remael (2021, p. 9), el subtítulo es una de las prácticas más conocidas que se enmarcan dentro del ámbito de la Traducción Audiovisual (TAV). Consiste principalmente en la narración de los diálogos y de los elementos discursivos, tanto de la fotografía como de la pista sonora, a través de texto presentado por norma general en la parte inferior de la pantalla. Así pues, se trata de una práctica que entraña cierta complejidad al combinar tres medios (la imagen visual, el sonido y el texto subtítulo) e implicar el cambio del modo oral al modo escrito (Díaz-Cintas y Remael, 2021). Existen, por tanto, una serie de pautas espaciales, temporales y ortotipográficas que han de ser tenidas en cuenta para poder llevarlo a cabo de forma efectiva (para más información, véase Díaz-Cintas y Remael, 2021). En el presente artículo, vamos a considerar únicamente los distintos tipos de subtítulos que pueden encontrarse en el ámbito de TAV y sus posibles beneficios en el aula de LE.

En cuanto a la tipología de los subtítulos, existen diversos tipos, los cuales se pueden clasificar atendiendo a cinco parámetros: dimensión lingüística, tiempo disponible para su elaboración, aspectos técnicos, métodos de proyección y formato de distribución (Díaz-Cintas y Remael, 2021, p.11). Dada la relevancia con el tema a tratar, solo nos vamos a centrar en la dimensión lingüística, la cual hace referencia a las posibles combinaciones de lenguas entre la pista de audio y el texto escrito. Desde este enfoque, se encuentran los siguientes tipos de subtítulos: intralingüísticos e interlingüísticos (Díaz-Cintas y Remael, 2021).

En primer lugar, los subtítulos intralingüísticos hacen referencia a aquellos materiales en los que la pista sonora y el texto subtítulo se encuentran en la misma lengua. Dentro de esta categoría, podemos diferenciar entre “subtítulos intralingüísticos en la L1” y “subtítulos intralingüísticos en la LE”, también llamados “bimodales” (Díaz-Cintas, 2012). Los subtítulos intralingüísticos en la L1 fueron creados principalmente con el propósito de facilitar a las personas con discapacidad auditiva la comprensión de materiales audiovisuales. No obstante, también son utilizados con fines lúdicos (karaoke), por personas que viven en

un país extranjero y necesitan el apoyo escrito de la información oral, entre otros usos (Díaz-Cintas, 2012; Díaz-Cintas y Remael, 2021). Por el contrario, los subtítulos intralingüísticos en la LE están enfocados esencialmente para el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que permiten al espectador comprobar su comprensión oral y comprender aquellos diálogos de mayor complejidad (Romero et al., 2011). Así pues, este tipo de subtítulo es de gran valor pedagógico en niveles avanzados, donde el aprendiente puede desenvolverse en la LE sin necesidad de su L1. Es por ello que no se recomienda su implementación en niveles iniciales, ya que los aprendientes necesitan el apoyo constante de su L1 para poder asimilar toda la información a la que se ven expuestos (Díaz-Cintas, 2012; Talaván-Zanón, 2019).

Por otro lado, el subtítulo interlingüístico corresponde con aquellas producciones en las que el audio y los subtítulos están en lenguas diferentes. Talaván-Zanón (2019) distingue entre “subtítulos directos”, también conocidos como “subtítulos interlingüísticos estándar” (Díaz-Cintas, 2012) o “subtítulos monolingües” (Díaz-Cintas y Remael, 2021), y subtítulos inversos. Los subtítulos directos o monolingües son aquellos en los que la pista de audio está en la LE y los subtítulos en la L1. Esta combinación es la más frecuente, ya que la gran mayoría de producciones audiovisuales son lanzadas en el mercado internacional, lo que implica la necesidad de traducirlas a diferentes idiomas. En el ámbito de enseñanza de LE, tal y como afirma Díaz-Cintas (2012), este tipo de subtítulo es utilizado con fines didácticos especialmente en estadios iniciales donde los aprendientes necesitan de su L1 para la comprensión de materiales auténticos. En contraposición, los subtítulos inversos son aquellos en los que, como su nombre indica, la pista de audio está en la L1 y los subtítulos en la LE. Su uso es menos frecuente y está restringido prácticamente al aprendizaje de idiomas, puesto que permite al espectador ampliar su repertorio léxico y establecer conexiones entre ambos sistemas lingüísticos, a pesar de no contar con el input oral en la LE (Díaz-Cintas, 2012).

Finalmente, dentro de la categoría de subtítulos interlingüísticos, Díaz-Cintas y Remael (2021) incluyen también los subtítulos bilingües. Estos se corresponden con aquellas producciones en las que la pista de audio está en una determinada lengua y los subtítulos en dos lenguas: la lengua de la pista de audio y otra L1 o LE. Este tipo de subtítulo es utilizado en países como Canadá, Bélgica, Israel o Finlandia y en festivales internacionales de cine y teatros, en los que existen distintas necesidades lingüísticas (Díaz-Cintas y Remael, 2021; Gambier, 2013).

3.2. El subtítulo como herramienta en el aprendizaje de LE

Cuando se opta por introducir la traducción, en este caso el subtítulo, como herramienta complementaria para el perfeccionamiento de la competencia lingüística en el aula de LE, dicha práctica adquiere una perspectiva didáctica. Hablamos, entonces, de la traducción desde su enfoque pedagógico (Gunawan, 2020; Hurtado-Albir, 2001; Pym et al., 2013). A diferencia de la traducción profesional, la traducción pedagógica no busca la producción de un texto preciso para un público meta determinado, sino el desarrollo de las habilidades lingüísticas por parte de los aprendientes. En la traducción pedagógica, por tanto, el foco se centra en la adquisición de la lengua y en el acercamiento de los elementos culturales (Carreres y Noriega-Sánchez, 2013). Autores como Pym et al. (2013, p. 3) señalan que la

traducción, aparte de ser una práctica para la formación de traductores e intérpretes, ha de ser concebida también como la quinta destreza que los aprendientes de LE de cualquier nivel de dominio deben de trabajar en aula de LE. Además, Carreres y Noriega-Sánchez (2013) añaden que la traducción es en sí misma una estrategia natural de aprendizaje, puesto que el alumnado está realizando constantemente de forma inconsciente analogías entre la LE y la L1. Es por ello por lo que su inclusión en el aula de idiomas resulta más que pertinente.

Particularmente, el uso de materiales audiovisuales subtítulados en el aula de LE tiene un largo recorrido en la literatura científica (Díaz-Cintas, 2012; Neves, 2004; Romero et al., 2011; Talaván-Zanón, 2019, entre otros). Esto se debe a que los materiales audiovisuales son recursos auténticos que están dotados de un gran valor didáctico al reflejar el uso de la lengua meta dentro de contextos socioculturales reales, facilitando así la comprensión de los comportamientos comunicativos de una sociedad determinada. Para Talaván-Zanón (2019), se trata de un material especialmente apropiado para el aprendizaje de LE, ya que mantiene la autenticidad con respecto a la velocidad de habla, interrupciones, falsos comienzos, etc., pero sin errores gramaticales o léxicos que pudieran afectar negativamente al desarrollo de la competencia lingüística del alumnado.

En cuanto a las actividades que se desprenden del uso del subtítulado en el aula de LE, podemos destacar desde actividades receptivas, como ejercicios de comprensión oral (rellenar huecos, responder preguntas), hasta actividades más productivas como la propia creación de subtítulos (Neves, 2004; Romero et al., 2011). Tal y como señala Neves (2004) todas estas actividades permiten al alumnado trabajar la lengua desde distintos enfoques, aumentando así su competencia y consciencia lingüística. Además, es importante destacar que trabajar con material subtítulado permite al alumnado no solo mejorar su competencia en la LE, sino también expandir su conciencia lingüística sobre su propia L1 (Díaz-Cintas, 2012; Neves, 2004). Asimismo, debido a los aspectos técnicos del subtítulado, aquellos aprendientes que se adentran en dicha práctica potencian otras habilidades lingüísticas como el parafrasear, sintetizar, omitir o seleccionar información relevante (Romero et al., 2011), las cuales se corresponden con actividades y estrategias de mediación necesarias en contextos y situaciones comunicativas reales de la lengua. Por otro lado, los recursos audiovisuales ofrecen al alumnado la información por dos canales de manera simultánea, el verbal y el no verbal (Romero et al., 2011), lo cual permite atender con un único recurso a los distintos estilos de aprendizaje.

Con respecto al aspecto emocional y actitudinal, la incorporación de material audiovisual subtítulado se constituye como un recurso muy motivador y estimulante, debido al atractivo inherente del uso de nuevas tecnologías, al mismo tiempo que introduce variedad y dinamismo en el aula (Danan, 2004). Además, contribuye a la disminución de los niveles de ansiedad del alumnado ('low affective filter'), ya que cuentan con la L1 y el apoyo visual para la comprensión de material auténtico (Díaz-Cintas, 2012; Krashen, 1984). De igual forma, el uso del subtítulado fomenta la autonomía por parte del alumnado (Díaz-Cintas, 2012; Romero et al., 2011) y le dota de responsabilidad en el proceso de aprendizaje, lo cual le permite regular su propio aprendizaje, adaptarlo a sus necesidades y centrarse libremente en los aspectos que más les interesan (Arnold, 2019). Este aspecto es de gran relevancia en la adquisición de LE, ya que cuando el alumnado está realmente interesado y descubre la utilidad de aprender dicha LE, pondrá todo su esfuerzo en aprenderla. A estos factores se le

añade la naturaleza práctica y profesional del subtítulo (Díaz-Cintas, 2012; Martí-Ferriol y Martí-Marco, 2016) que le permite al aprendiz acceder a la lengua y cultura meta desde una perspectiva más dinámica y atractiva y obtener como resultado un producto tangible de su aprendizaje (Neves, 2004). En suma, alumnado, desde la práctica del subtítulo, descubre el uso funcional de la lengua y se acerca tanto a la realidad profesional como a la realidad de la LE, explorando las interacciones que se establecen entre lengua y cultura en un contexto real y actual (Martí-Ferriol y Martí-Marco, 2016).

Por tanto, se puede concluir que el subtítulo, desde su enfoque pedagógico, es una práctica que mejora la predisposición del alumnado para el aprendizaje de LE, puesto que potencia la capacidad y conciencia lingüística en la LE y en la L1, le dota de habilidades necesarias para situaciones comunicativas reales de la lengua meta y fomenta su motivación y autonomía. No obstante, cabe destacar que, en el ámbito de la enseñanza de ELE, a pesar de contar con estudios relacionados con el uso y elaboración de material subtítulo en el aula, son pocos o inexistentes aquellos que están enfocados para aprendientes rusohablantes. Por ello, en el siguiente apartado proporcionamos una serie de ejemplos para llevar esta práctica al aula de ELE con dicho perfil de alumnado.

4. Ejemplos de subtítulos interlingüísticos inversos de la película “Van Gogui” y su explotación didáctica

El contenido audiovisual propuesto a subtítulo se corresponde con la película “Van Gogui”, dirigida por Sergey Livnev. En 2019 fue galardonada con cuatro premios Nika y su éxito se debe no solo al elenco de actores que dan vida a los protagonistas, Aleksei Serebryakov y Daniel Olbrychski, sino también al hecho de visibilizar temas tan poco abordados en el cine ruso, como la eutanasia y el párkinson. Así pues, la película narra la relación de un padre (Viktor) y su hijo (Mark) que, tras muchos años distanciados, vuelven a reencontrarse debido a la enfermedad del padre. A lo largo de la película, podemos ver cómo va evolucionando la relación según las nuevas vivencias y recuerdos del pasado.

Cabe destacar que la realización del subtítulo de esta película en el aula de ELE está enfocada especialmente para aprendientes rusohablantes de un nivel avanzado, ya que estos deben realizar un subtítulo interlingüístico inverso (L1-LE), lo que requiere un mayor dominio del español. Dado que la presente propuesta está enfocada para alumnado rusohablante de ELE en general, es decir, sin nociones previas sobre traducción, es necesario que, antes de proceder con la tarea del subtítulo, los aprendientes estén familiarizados con las principales técnicas de traducción. De acuerdo con Molina y Hurtado-Albir (2002, p. 509), se entiende por técnica aquellos procedimientos que tienen por objetivo analizar y clasificar las correspondencias de traducción del texto origen (TO) en el texto meta (TM). Algunos autores como Pym y Torres-Simón (2015) señalan que estas no solo permiten la resolución de problemas de traducción, de ahí que sean también denominadas “soluciones de traducción”, sino que también permiten al alumnado reflexionar y aumentar su conciencia sobre la LE y su L1.

A continuación, presentamos una serie de ejemplos que han sido clasificados según la categorización de Molina y Hurtado-Albir (2002, p. 509-511). El interés de los siguientes reside en el hecho de que, dada la distancia lingüística y cultural entre el español y el ruso,

optar por una traducción literal en estos casos no es viable, puesto que no se conseguirían resultados idiomáticos en la lengua meta. De este modo, los aprendientes deben hacer uso de las distintas técnicas propuestas junto con su conocimiento lingüístico y cultural del idioma para conseguir una solución natural y efectiva en español. Para facilitar la comprensión al lector, presentamos los ejemplos con un pequeño texto introductorio, el TO en ruso, la traducción literal y la traducción propuesta en español.

- Compresión lingüística

La compresión lingüística es una de las técnicas que, junto con la reducción, se utilizan con mayor frecuencia en la práctica del subtítulo, en parte por las limitaciones espaciotemporales (Díaz-Cintas, 2013; Díaz-Cintas y Remael, 2021; Molina y Hurtado-Albir, 2002), y consiste en la supresión de elementos lingüísticos en el TM. Así pues, el siguiente ejemplo pone de manifiesto las diferencias estructurales entre ambas lenguas: en este caso, se muestra cómo el español coloquial tiende a sintetizar y a reducir el número de elementos lingüísticos para transmitir la información de manera más directa, mientras que el ruso requiere de más espacio para el mismo fin. De esta forma, para obtener un resultado natural y eficaz en el español, una posible solución es que los aprendientes hagan uso de la compresión lingüística para lograr una traducción más adecuada al registro coloquial. Este fragmento permite, además de trabajar el estilo coloquial, practicar el modo subjuntivo, tal y como se muestra en la traducción propuesta.

Contexto: Tras el concierto de Viktor, Tania y Seva acompañan a Viktor a casa. Este los invita a celebrar la actuación junto con Mark, pero Tania y Seva rechazan la propuesta porque la madre de Tania les espera en casa.		
Texto original en ruso	Traducción literal	Traducción propuesta
Позвони ей. Пусть она сейчас к ним придет.	Llámalas. Déjala que ahora venga a verlos.	Llámalas. Que se venga ahora.

Tabla 1. *Ejemplo 1: compresión lingüística.*

Otro ejemplo en el que se espera que el alumnado utilice la compresión lingüística es el siguiente:

Contexto: En el coche, Mark le dice a Viktor que le deje conducir porque, tras discutir, este se sale del carril.		
Texto original en ruso	Traducción literal	Traducción propuesta
Дай, я поведу машину.	Dame, yo conduzco el coche.	Dame, yo conduzco.

Tabla 2. *Ejemplo 2: compresión lingüística.*

En este caso, dadas las limitaciones de espacio y el contexto visual que respalda el texto subtítulo, el alumnado debe tomar la decisión de prescindir de la palabra “coche” con el fin de conseguir transmitir la información de forma más natural y concisa. De igual forma, este

fragmento permite trabajar el modo imperativo y su uso en el registro coloquial y familiar.

- Amplificación lingüística

Opuesta a la comprensión, la amplificación lingüística hace referencia a la técnica mediante la cual se le da espacio a la LM para reformular y añadir elementos lingüísticos que la LO no contempla (Molina y Hurtado-Albir, 2002). El ejemplo tres muestra la tendencia rusa hacia la sustantivación y la omisión de las estructuras verbales, transmitiendo así la información con un menor número de elementos lingüísticos. El español, por el contrario, requiere generalmente del verbo en su forma explícita, por lo que en estos casos una traducción literal no resulta natural. De este modo, los aprendientes deben dar espacio al español y trasladar la información haciendo uso de construcciones verbales sin excederse en el número de caracteres. Una posible solución es la que se ofrece en la traducción propuesta.

Contexto: Durante la cena, Mark le pregunta a Irina por qué le cuesta dormir por las noches y le pregunta si es debido a los pensamientos que se le vienen a la cabeza.		
Texto original en ruso	Traducción literal	Traducción propuesta
Какие у меня, у дуры, мысли? Климакс.	¿Qué tengo yo, una idiota, pensamientos? Menopausia.	¿Qué va a pensar una tonta como yo? Es la menopausia.

Tabla 3. *Ejemplo 3: amplificación lingüística.*

Al contrario que el ejemplo anterior, el ejemplo cuatro muestra cómo la lengua rusa utiliza únicamente el verbo y prescinde del resto de complementos para transmitir la información en el siguiente fragmento. El español, sin embargo, necesita más espacio y más elementos lingüísticos para que el mensaje pueda ser comprendido por la audiencia. Así pues, los aprendientes, de nuevo, deben hacer uso la amplificación lingüística para lograr un resultado efectivo en español, tal y como se muestra en la traducción propuesta.

Contexto: Durante el trayecto, Viktor le pregunta a Mark cómo le va la vida y qué tal le va con las exposiciones de arte.		
Texto original en ruso	Traducción literal	Traducción propuesta
Участвую.	Participo.	Participo en algunas.

Tabla 4. *Ejemplo 4: amplificación lingüística.*

- Adaptación

Además de las técnicas expuestas, en el presente artículo se va a prestar especial atención a la técnica de adaptación. Tal y como señala Igareda (2011), cuando se lleva a cabo una traducción, en este caso mediante el subtítulo, dicha tarea conlleva no solamente una comparación a nivel lingüístico entre la LO y LM, sino también a nivel cultural. Las

técnicas anteriores se centraban principalmente en aspectos lingüísticos. Sin embargo, la adaptación va más allá y busca reemplazar los elementos culturales del TO por otros de la LM con el fin de lograr que el espectador se sienta identificado con el producto audiovisual subtulado (Igareda, 2011; Molina y Hurtado-Albir, 2002). En nuestro caso, la lengua rusa y la lengua española son cultural y lingüísticamente distantes entre sí, por lo que la realidad que comparten es significativamente diferente. Así pues, la implementación de dicha técnica resulta necesaria en numerosas ocasiones, como se refleja en los siguientes ejemplos.

Por colocaciones entendemos el fenómeno por el cual determinadas palabras o unidades léxicas coocurren de forma natural en un texto con aleatoria frecuencia (Lewis, 1995, p.8). En el ejemplo cinco, podemos ver que el adjetivo calificativo ruso (‘дурацкий’) que acompaña al sustantivo “chaqueta” no resulta natural en español (‘estúpida’), ya que no se suele utilizar con objetos inanimados como la ropa. Por tanto, el alumnado rusohablante debe buscar otro término que coloque con dicho sustantivo y mantenga el mismo sentido que el TO y que, al mismo tiempo, concuerde con la imagen visual que respalda el subtítulo. Una posible solución es la elección del adjetivo “inútil” que mantiene la connotación negativa del adjetivo ruso y concuerda con la imagen visual (se puede ver en la película que Viktor intenta meter las manos en los bolsillos y no puede). Este fragmento, además, permite al alumnado tomar decisiones en cuanto a la elección del tiempo verbal en español, en este caso discernir entre las formas de pasado.

Contexto: Tras una fuerte discusión con Mark, Viktor se tiene que ir a ensayar. Al intentar meter las manos en la chaqueta y no poder, se frustra y dice:		
Texto original en ruso	Traducción literal	Traducción propuesta
Ира, что за дурацкий пиджак ты мне дела?	Ira, ¿qué clase de estúpida chaqueta me has dado?	Irina, ¿y esta chaqueta tan inútil que me has dado?

Tabla 5. Ejemplo 5: adaptación.

El ejemplo cinco también pone de manifiesto un aspecto cultural que merece ser mencionado y es el uso de nombres y apodos. La lengua rusa, al contrario que la española, tiende a utilizar distintos diminutivos apelativos con mucha frecuencia, aspecto que queda patente a lo largo de toda la película. Así pues, podemos ver que ‘Ира’ hace referencia a Irina (otros apelativos que aparecen son ‘Ириш’, ‘Ири’ e ‘Ирка’). En estos casos, antes de ofrecer la solución de traducción, el alumnado rusohablante debe conocer qué uso tienen los apelativos y los diminutivos en español y a qué contextos se limitan. Una posible solución es mantener el nombre completo, puesto que el uso de distintos diminutivos para un mismo nombre no es tan frecuente en español y, en caso de la posible visualización del contenido subtulado, esta decisión facilitaría la comprensión del texto a la audiencia. Hablamos entonces de adaptación neutralizadora que, a pesar de ser efectiva en la LM, deja parte de la esencia de TO por el camino (Igareda, 2011).

Otro caso en el que resulta necesaria la adaptación es el tratamiento de las expresiones coloquiales. De acuerdo con Igareda (2011), la traducción del lenguaje coloquial y del humor se concibe como uno de los mayores retos a nivel traductológico al contener un

matiz cultural muy importante que, en aquellos casos en los que no existe un equivalente, es difícil de trasladar. En el siguiente ejemplo, los aprendientes rusohablantes deben buscar una equivalencia en español que mantenga el mismo sentido que en ruso. Una posible solución es la expresión “chao, pescao” que es similar a la del TO, reforzando así la sincronización entre la imagen visual y el texto subtítulo (Díaz-Cintas, 2013).

Contexto: En el aeropuerto, mientras espera a Mark, Víktor habla con su asistente y le pide una serie de encargos. Para despedirse dice lo siguiente:		
Texto original en ruso	Traducción literal	Traducción propuesta
Все, замечано! Чай-какао!	Eso todo ¡Chao, cacao!	Es todo ¡Chao, pescao!

Tabla 6. *Ejemplo 6: adaptación.*

Por otro lado, un fragmento que llama especialmente la atención es el del ejemplo siete. Tal y como hemos comentado anteriormente, los materiales audiovisuales son un fiel reflejo de la sociedad y sus tradiciones. Concretamente, este fragmento pone de relieve la importancia que tiene el té en la cultura rusa, siendo este uno de los elementos más icónicos de su gastronomía y tradición. En España, al contrario que en Rusia, su consumo no está tan generalizado y se restringe a ciertos eventos o situaciones del día a día (por ejemplo, en el desayuno como sustitutivo del café). Es por ello que, antes de tomar cualquier decisión, el alumnado rusohablante debe separarse de su bagaje cultural y reflexionar sobre esta costumbre en la cultura meta. De acuerdo con Díaz-Cintas (2013), dependiendo del efecto que se quiera lograr, se pueden hacer uso de distintas estrategias: desde la adaptación o la traducción libre hasta incluso la traducción literal. Así pues, se espera que el alumnado aporte distintas soluciones de traducción dependiendo del objetivo planteado. Una posible solución puede ser particularizar el término “hierbas” por uno más conocido y de uso más generalizado en la cultura meta, como es “té verde”, o simplemente optar por una traducción literal con el fin de ser fieles al TO y a la cultura rusa. Lo importante de este ejemplo es que, más allá de la solución de traducción escogida, incita al alumnado a reflexionar sobre el poder del subtítulo en la difusión y mediación de determinados conceptos y realidades culturales de ambas lenguas (Díaz-Cintas, 2013).

Contexto: Durante la cena, Irina le prepara a Mark su té favorito.		
Texto original en ruso	Traducción literal	Traducción propuesta
Чай с вашими любимыми травами.	Té con tus hierbas favoritas.	Té con tus hierbas favoritas / Tu té verde favorito.

Tabla 7. *Ejemplo 7: adaptación.*

El ejemplo ocho, por su parte, pone de relieve las diferencias entre ambas culturas en cuanto al tratamiento de los pronombres personales “tú” y “usted”. En la lengua rusa, ‘вы’ (“usted”) se emplea en contextos tanto formales como coloquiales para referirse a

desconocidos o personas mayores como muestra de respeto. En español, sin embargo, el pronombre “usted” se emplea principalmente en contextos formales en los que los interlocutores no tienen relación entre sí, mientras que en contextos informales se prefiere la forma “tú” para eliminar la distancia social y lograr así una comunicación más directa y cercana (Caldevilla-Domínguez et al., 2023). Por tanto, los aprendientes deben decidir cómo trasladar la información al TM teniendo en cuenta el comportamiento del “tú” y del “usted” en cada lengua, el contexto en el que se desarrolla la acción y la relación entre los interlocutores.

Además, cabe destacar también la presencia del adjetivo ‘сами’ (“mismo”) que se incluye en el fragmento para dar énfasis. En español existen diversos mecanismos para lograr dicho objetivo (el uso de “incluso”, el adjetivo “mismo/a”, la explicitación del sujeto, etc.). Así pues, los aprendientes deben reflexionar sobre los distintos mecanismos que existen en español para enfatizar y conseguir el mismo efecto en la LM de manera idiomática y apropiada para el contexto en el que se desarrolla. Una posible solución es incluir el sujeto de manera explícita, en este caso “tú” debido a la estrecha relación entre Mark e Irina.

Contexto: En la cena, Mark, al ver que Irina no come nada, le pregunta:		
Texto original en ruso	Traducción literal	Traducción propuesta
А почему вы сами не едите?	¿Y por qué usted misma no come?	¿Y por qué <i>tú</i> no comes?

Tabla 8. *Ejemplo 8: adaptación.*

5. Conclusión

En el presente artículo se ha partido de la distinción entre la adquisición de lenguas afines y lenguas distantes. Aprender una LE tipológicamente distinta a la L1 conlleva ciertas dificultades inherentes provocadas por la distancia lingüística entre ambos sistemas. En nuestro caso, los aprendientes rusohablantes de ELE deben hacer frente a una serie de retos ortográficos, morfosintácticos y léxicos que, junto con las diferencias culturales, contribuyen a la consideración del proceso de aprendizaje de ELE como una tarea de complejidad significativa. Dichos obstáculos pueden incluso llegar a desalentar a los aprendientes en su empeño por dominar la LE. Así pues, con el objetivo de mitigar esta coyuntura y fomentar un aprendizaje significativo y duradero, hemos propuesto la incorporación de la práctica del subtítulo como herramienta facilitadora en la adquisición de ELE.

Tal y como se ha expuesto, implementar la traducción desde su perspectiva pedagógica aporta múltiples beneficios al proceso adquisitivo de la LE. Concretamente, la práctica del subtítulo se constituye como un recurso de gran valor didáctico, ya que permite al alumnado no solo acceder a la cultura y lengua meta desde un enfoque real, dinámico y motivador, sino que le permite también conocer la funcionalidad de la lengua desde una práctica profesional. Además, subtítular implica la toma de decisiones constante en la LE de acuerdo con las consideraciones espaciales, temporales, ortotipográficas y lingüísticas que determinan dicha práctica. Esto le permite al alumnado ganar responsabilidad durante el

proceso de aprendizaje y ampliar su consciencia lingüística sobre la LE y su L1, al mismo tiempo que mejora otras habilidades de mediación necesarias en contextos comunicativos reales de la LE. Así pues, con la ayuda de algunos ejemplos de la película se ha podido mostrar el gran valor de la traducción pedagógica en el aula de LE, en particular la práctica del subtítulo como herramienta facilitadora y motivadora. Esta, junto con las técnicas de traducción, permiten al alumnado no solo trabajar las dificultades ortográficas, morfosintácticas y léxicas presentadas, sino también reflexionar sobre la naturaleza de la L1 y la LE, profundizar y conocer los comportamientos lingüísticos de ambos sistemas, apreciar las diferencias y semejanzas que existen tanto a nivel cultural como estructural, y, en suma, mejorar su competencia y fomentar su creatividad lingüística.

REFERENCES

- Ainciburu, M. (23-26 de mayo de 2007). *Definición y alcance del término intercomprensión en la adquisición de lenguas afines*. En *Metalinguaggi e metatesti*. Lingua, letteratura e traduzione, XXIV Congresso AISPI. Padua. (pp. 56-87)
- Álvarez, M. (2017). Intercomprensión entre lenguas en contacto: portugués y español. En V. Martínez-Paricio y M. Pruñonosa-Tomás (Ed.), *Intercomprensión románica* (pp. 75-88). Universitat de València.
- Arnold, J. (2019). Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 26-37). Routledge.
- Barbasán Ortuño, I. (2016). *El error léxico en la interlengua de lenguas afines: italiano y español* [Universidad Politécnica de Valencia]. <https://doi.org/https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/63145>
- Caldevilla-Domínguez, D., Barrientos-Báez, A., & Gorozhankina, T. (2023). Persuasive Communication in Tourism: From Spanish into Russian. *Journal of Tourism and Development*, 40, 203–217. <https://doi.org/10.34624/rtd.v40i0.31651>
- Calvi, M. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 1, 2. <http://hdl.handle.net/11162/72226>
- Carreres, A. y Noriega-Sánchez, M. (2020). Traducción pedagógica y pedagogía en traducción: un diálogo necesario. En B. Bleuca, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (Eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp. 253-261). ASELE.
- Danan, M. (2004). Captioning and subtitling: Undervalued language learning strategies. *Meta*, 49(1), 67-77.
- Díaz Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache: Revista Da Associação Brasileira De*, 3, 95–114.
- Díaz-Cintas, J. (2013). Subtitling: Theory, practice and research. En C. Milán y F. Bartrina (Eds.), *The Routledge Handbook of Translation Studies* (pp. 273-288). Routledge.
- Díaz-Cintas, J. y Remael, A. (2021). *Subtitling: Concepts and Practices*. Routledge.
- Domínguez, M. (2001). En torno al concepto de interferencia. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 5(1). <http://www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>.
- Gambier, Y. (2013). The position of audiovisual translation studies. En C. Milán y F. Bartrina (Eds.), *The Routledge Handbook of Translation Studies* (pp. 45-60). Routledge.
- Greco, S. (2006). Lenguas afines. *RedELE*, 6. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/>

- articulo?codigo=1442478
- Gunawan, S. (2020). Pedagogical Translation in Second Language Acquisition. *Journal Basis*, 7(2), 225. <https://doi.org/10.33884/basisupb.v7i2.1996>
- Guzmán Tirado, R. (2018). Sobre las particularidades de la enseñanza del español a estudiantes rusohablantes = On the particularities of the teaching of Spanish to Russian-speaking students. *Revista de Humanidades*, 35, 217. <https://doi.org/10.5944/rdh.35.2018.19986>
- Igareda, P. (2011). Categorización temática del análisis cultural: una propuesta para la traducción. *Convergencia*, 16(27), 11–32. http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/juan_vargas/article/view/10270/9484
- Janda, L., y Fábregas, A. (2019). Seeing from without, seeing from within: Aspectual differences between Spanish and Russian. *Cognitive Linguistics*, 30(4), 687–718. <https://doi.org/10.1515/cog-2018-0054>
- Krashen, S. (1984). *Second-Language Acquisition and Second Language learning*. Pergamon Press Ltd.
- Kuznetsov, G. (2010). Algunas particularidades socioculturales y lingüísticas del proceso de enseñanza – aprendizaje de ELE a inmigrantes rusohablantes en España. *MarcoELE*, 11, 1–14.
- Lewis, M. (1995). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Heinle.
- Márquez, G. (2014). Distancia lingüística, a nivel fonético-fonológico, entre las lenguas china y española. *Philologia Hispalensis*, 28(2014), 51–68. <http://hdl.handle.net/11441/47838>
- Martí-Ferriol, J., y Martí-Marco, M. (2016). El tráiler cinematográfico y la subtitulación en la didáctica de lenguas: aplicación práctica en la combinación lingüística a alemán – español. *Revista de Lenguas Para Fin Es Específicos*, 2(22), 104–129. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20420/rife.2016.114>
- Molina, L., y Hurtado-Albir, A. (2002). Translation techniques revisited: A dynamic and functionalist approach. *Meta*, 47(4), 498–512. <https://doi.org/10.7202/008033ar>
- Neves, J. (2004). Language Awareness through Training in Subtitling. In *Topics in Audiovisual Translation* (pp. 127–139). John Benjamins.
- Poch-Alba, D. (2014). Tender puentes: distancia lingüística y pronunciación. In *Español entre dos mundos : estudios de ELE en lengua y literatura* (pp. 139–157). Iberoamericana Editorial Vervuert. <http://digital.casalini.it/9783954878192>
- Pym, A., Malmkjær, K., y Gutiérrez-Colón Plana, M. del M. (2013). *Studies on translation and multilingualism Translation and language learning* : (Issue October 2014). European Union. <https://doi.org/10.2782/13783>
- Pym, A., y Torres-Simón, E. (2015). The pedagogical value of translation solution types. *Perspectives*, 23(1), 89–106. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2014.928334>
- Romero, L., Torres-Hostench, O., y Sokoli, S. (2011). La subtitulación al servicio del aprendizaje de lenguas: el entorno LvS. *Babel. Revue Internationale de La Traduction / International Journal of Translation Babel*, 57(3), 305–323. <https://doi.org/10.1075/babel.57.3.04rom>
- Talaván-Zanón, N. (2019). La traducción audiovisual como recurso didáctico para mejorar la comprensión audiovisual en lengua extranjera. *Doblele. Revista de Lengua y Literatura*, 5, 85–97. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.59>
- Veselova, I., Khimich, G., y Terentieva, E. (2021). The role of foreign language internships

in cultural enrichment and increasing motivation for Russian students to learn Spanish.
Heliyon, 7(9). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08006>