

LA INFLUENCIA EFECTIVA DE LOS SUBTÍTULOS EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: ANÁLISIS DE INVESTIGACIONES PREVIAS

Noa Talaván Zanón
Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED)
ntalavan@flog.uned.es

Recibido: 11 abril 2011
Aceptado: 1 octubre 2011

Resumen

El uso de los subtítulos como apoyo al aprendizaje de lenguas extranjeras resulta de gran ayuda en múltiples sentidos. El presente artículo analiza las posibilidades de los principales tipos de subtítulos que se pueden utilizar en este ámbito (subtítulos para sordos, bimodales, tradicionales e inversos) y revisa los distintos estudios que se han realizado sobre el valor de los mismos a lo largo de las últimas décadas. A partir de dicho repaso, se podrá tener una perspectiva global de todos los aspectos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que se pueden beneficiar del uso de este recurso didáctico.

Palabras clave: subtítulos bimodales, subtítulos para sordos (SpS), subtítulos tradicionales, subtítulos inversos, aprendizaje de lenguas extranjeras.

Abstract

The use of subtitles as a support in foreign language learning has proven to be very beneficial in many ways. This article explores the possibilities offered by the main types of subtitles in existence (subtitles for the deaf and hard-of-hearing, bimodal, traditional, and reversed) and analyses the various research studies that have dealt with their pedagogical value over the last decades. This overview will allow readers to obtain a general perspective of all the aspects of foreign language learning that can be improved by using this didactic resource.

Keywords: bimodal subtitles, subtitles for the deaf and hard-of-hearing (SDH), traditional subtitles, reversed subtitles, foreign language learning.

1. Introducción

En la didáctica de lenguas los subtítulos se han considerado tradicionalmente, en muchas ocasiones, elementos de distracción que ralentizan el desarrollo de destrezas lingüísticas, alegando que los estudiantes se apoyan solamente en el canal escrito para la comprensión e ignoran el canal auditivo. Afortunadamente, en las

últimas décadas, varios estudios han demostrado lo contrario y se han ratificado los beneficios de los subtítulos en el ámbito de la didáctica de lenguas en general y su gran potencial para mejorar la comprensión oral (en adelante, CO) en particular. Uno de los primeros autores en comprobar el potencial de los subtítulos fue Vanderplank (1988:272), que defendió que los subtítulos son un apoyo muy beneficioso y «far from being a distraction and a source of laziness, [they] might have a potential value in helping the learning acquisition process by providing learners with the key to massive quantities of authentic and comprehensible language input». Es decir, en lugar de ser un elemento negativo o molesto en el aprendizaje de lenguas, los subtítulos pueden aportar beneficios precisamente a aquellos a los que les cuesta más entender la lengua extranjera (L2). El texto escrito ayuda al alumno a monitorizar el discurso escuchado, sobre todo cuando es auténtico o semi-auténtico, ya que una parte del mismo probablemente no sería comprensible sin dicho apoyo.¹

Aunque no existe una bibliografía exhaustiva, a lo largo de los últimos 30 años se han ido sucediendo interesantes propuestas sobre el uso pedagógico de los subtítulos. La mayoría de ellas se basan en investigaciones científicas con resultados prometedores que han potenciado el surgimiento de nuevos trabajos. Antes de comenzar a analizar dichos estudios en detalle, cabe destacar que algunas editoriales y páginas web también han aplicado los subtítulos a la didáctica de lenguas en las últimas décadas; como ejemplos significativos, se mencionan a continuación, *Speak Up*, *Diviértete con el inglés* (Diario *El País*) y *Lingual.Net*.

La conocida colección de DVD *Speak Up*, de la editorial RBA, está dirigida a estudiantes de inglés como L2. Esta colección lleva comercializándose desde 1985 en forma de vídeos (primero en cintas VHS y más adelante en formato DVD) que incluyen películas de actualidad acompañadas de subtítulos bimodales o intralingüísticos, es decir, con el audio y el texto en inglés. También van acompañadas de una guía para la comprensión de ciertos elementos léxicos complicados y de una revista en inglés y un CD de audio (antes, cinta de casete) que versan sobre algún aspecto de la película y otros temas de actualidad relacionados o no con el filme. Esta serie de vídeos resulta muy útil para practicar la CO y para familiarizarse con el *input* auténtico (Hervás, 2001). Sin embargo, cabe señalar que los subtítulos de *Speak Up* carecen casi por completo de la condensación y reducción características de este tipo de traducción porque contienen una reproducción casi literal de los diálogos. Esto puede provocar problemas de frustración relacionados con la velocidad de lectura de los alumnos en caso de no poseer dicha destreza suficientemente desarrollada (exhiben gran cantidad de información escrita en un periodo de tiempo reducido) y mermar las posibilidades de acceso a la información visual.

1. Es importante recalcar que la mayoría de los documentos audiovisuales a los que accedemos tienen un guión, por lo que no suelen contener intercambios completamente auténticos, sino más bien semi-auténticos; para los efectos de este artículo, se denominarán siempre auténticos.

Asimismo, el diario *El País*, en colaboración con Disney, sacó a la venta a lo largo del año 2002 y durante los meses finales de 2008 sendas colecciones de DVD tituladas *Diviértete con el inglés*. En estas colecciones se incluyen clásicos de Disney en versión original con subtítulos bimodales, cuyo objetivo es que los más jóvenes se puedan familiarizar con el inglés de un modo divertido (Díaz Cintas y Fernández Cruz, 2008). Esta colección ofrecía guías de vocabulario y expresiones útiles para acompañar el visionado de las películas pero no contaba con ningún otro tipo de indicaciones didácticas para el mayor aprovechamiento del *input* recibido.

En lo que respecta a sitios web que aprovechan los beneficios pedagógicos de los subtítulos, un ejemplo significativo es la página *Lingual.Net, Learning English through Movies* (www.lingual.net/lingualproductitems). Se trata de una página web cuya finalidad es ayudar a aprender idiomas a través de películas; para ello, ofrece una serie de clips cortos de vídeo auténtico divididos por géneros: drama, animación, cine-poesía, vídeos caseros, viajes, documentales y anuncios. En ella, se pueden encontrar instrucciones que guían al usuario para que visione los clips dos veces, una primera con subtítulos bimodales (audio y texto en inglés) y una segunda sin subtítulos. Uno de los aspectos más interesantes de *Lingual.Net* es que muchas escenas poseen un pequeño test de CO que se puede realizar tras dos visionados, para comprobar el grado de comprensión del contenido del clip. Tras dicho test, se ofrece un último visionado sin subtítulos para que el espectador realice una última comprobación de su nivel de comprensión sin apoyo textual. Esta estrategia está relacionada con el concepto vygotskiano de andamiaje, que se refiere generalmente al establecimiento de un apoyo gradual y adaptado que mantenga al alumno centrado en la tarea, disminuyendo así sus posibilidades de fracaso (McKenzie, 1999; De Bot *et al.*, 2005). Es una página abierta a la participación de profesores y otros usuarios que quieran subir sus vídeos (y actividades) para ir ampliando este banco de recursos.

En lo que se refiere al análisis de estudios de investigación propiamente dichos, los principales se pueden clasificar en cinco grupos, dependiendo del tipo de subtítulos analizados: (1) subtítulos para sordos, (2) subtítulos bimodales o intralingüísticos, (3) subtítulos tradicionales o interlingüísticos, (4) subtítulos inversos y (5) combinación de subtítulos.

2. Subtítulos para sordos

Los subtítulos para sordos (SpS) se diferencian de otros tipos de subtítulos en tanto en cuanto tienden a incluir información que da cuenta de la dimensión paralingüística que se escucha en la pista sonora: ruidos, sonidos de animales, etc. Gracias a ello, los estudiantes que hagan un uso pedagógico de los mismos pueden aprender no sólo lo que se oye, sino también otro tipo de vocabulario más descriptivo:

phone rings, door slams, dog barks, etc. Dada la gran expansión de los subtítulos para sordos en los hogares y su facilidad de acceso, especialmente en países como Estados Unidos, se han llevado a cabo varios estudios relacionados con las posibles aportaciones de estos subtítulos a la didáctica de lenguas. Mientras que en Europa se suele hablar de subtítulos para sordos, su aplicación a la enseñanza de lenguas se ha estudiado especialmente en Estados Unidos, donde se conocen como (*closed captions*), es decir, subtítulos (cerrados).

Uno de los primeros trabajos destacables sobre sus posibilidades didácticas es una breve monografía de Parlato (1986), donde habla de cómo los subtítulos cerrados ayudan a desarrollar tanto la fluidez lectora como un conocimiento metalingüístico de las posibilidades de uso y manipulación del lenguaje. Por otra parte, cabe señalar la existencia de un estudio estadounidense que comparó el uso de distintos tipos de visionado (con *closed captions*, sólo visionado, sólo sonido y texto, o sólo texto) para determinar si los inmigrantes estudiantes de inglés como L2 tenían capacidad suficiente para escuchar y leer al mismo tiempo (National Captioning Institute, 1990). Las conclusiones de este análisis mostraron que los alumnos que utilizaban *captions* con frecuencia revelaban un rendimiento mejor y más consistente en pruebas escritas.

Huang (1999) es otro autor que comprobó la influencia de estos subtítulos en la mejora de la CO en alumnos de nivel intermedio y puso de manifiesto la actitud favorable de los alumnos frente a este tipo de actividad; conclusión que ya había sido obtenida anteriormente por otros autores que analizaron estos mismos subtítulos (Koskinen *et al.*, 1991; Elsworth, 1992). Huang (1999) también defiende la importancia de leer en L2 para adquirir un buen nivel lingüístico y familiarizarse con aspectos socioculturales de la sociedad extranjera; de hecho, según este autor (*ibid.*:48): «learners subconsciously acquire the language while they are absorbed in watching CCTV [Closed Captioned TV]». En otras palabras, estos subtítulos utilizados para ver la televisión en L2 también propician un aprendizaje inconsciente de la misma, como atestiguan tanto los estudios analizados como otros, entre los que cabe destacar los siguientes: Adler (1985), Spanos y Smith (1990), Neuman y Koskinen (1992), Koskinen *et al.* (1993, 1996), Lin (2002) y Gómez (2003).

3. Subtítulos bimodales o intralingüísticos

En el ámbito del uso pedagógico de los subtítulos, cuando la L2 se encuentra tanto en la pista oral como en la escrita, estos subtítulos se conocen principalmente como subtítulos bimodales y son los que más comúnmente se aplican en la didáctica de lenguas. Por ello, un número importante de autores ha estudiado sus posibilidades. A modo de representación, se ha elegido analizar algunos de estos estudios, cuya selección pretende aportar una muestra lo más completa posible de sus posibilidades didácticas.

Vanderplank (1988) llevó a cabo una de las primeras investigaciones relacionadas con los subtítulos bimodales. Se trataba de un estudio cualitativo en el que se pretendía analizar sus beneficios potenciales en términos de aprendizaje de lenguas. Entre los resultados obtenidos, Vanderplank comprobó la influencia de los subtítulos bimodales a la hora de mejorar las destrezas relativas a la adquisición de vocabulario. Asimismo, este autor destacó que las reacciones de los alumnos hacia la utilización de estos subtítulos eran altamente positivas. No obstante, no se trata de un estudio demasiado concluyente ya que el número de sujetos fue muy reducido (15 alumnos europeos de intercambio de distintas nacionalidades).

Uno de los primeros estudios de impacto acerca de los subtítulos bimodales lo realizó Garza (1991). En él, se constató la gran influencia de este recurso en términos de mejora en la CO en alumnos tanto de ruso como de inglés como L2. Éstos estuvieron expuestos a actividades de vídeo con subtítulos bimodales, mientras que otros grupos de control realizaron estas mismas actividades sin subtítulos. Según Garza (*ibid.*: 246), al proporcionar a los alumnos la representación gráfica y familiar (es decir, comprensible) de una oración, éstos consiguen comenzar a asignar significado a entidades orales antes ininteligibles, construyendo así gradualmente la CO en relación con su contrapartida escrita. Aunque en este estudio se demostró que los subtítulos bimodales ayudan también a mejorar los conocimientos fonéticos, se debe señalar que los sujetos eran todos de niveles avanzados, por lo que éste y otros resultados se pueden interpretar solamente para dicho perfil de alumno de lenguas.

Borrás y Lafayette (1994), por su parte, analizaron el uso de subtítulos bimodales para mejorar las destrezas de comunicación oral, especialmente las relativas a la expresión. Para ello, dispusieron de 44 estudiantes norteamericanos de francés como L2 divididos en dos niveles diferentes, con los que compararon la realización de la misma tarea en cada nivel con y sin subtítulos. Los resultados marcaron una diferencia muy significativa en términos de mejora tanto de la expresión como de la CO en los grupos que hicieron uso de subtítulos bimodales, concluyendo que: «far from being detrimental, fully duplicating intralingual subtitles have potential value in helping the learner to not only better comprehend authentic linguistic input but also to produce comprehensible communicative input» (*ibid.*:69). Cabe señalar, no obstante, que el vídeo utilizado no era auténtico, sino que había sido creado específicamente para cubrir los objetivos del estudio y que los subtítulos eran una reproducción casi literal de los diálogos.

Resulta interesante observar, asimismo, la gran cantidad de estudios sobre subtítulos bimodales que se han venido realizando en Japón con estudiantes de inglés. Kikuchi (1998) realizó un repaso de los mismos desde 1988 hasta 1997 (con un total de 37 estudios sobre el tema), y todo apunta a que este tipo de investigaciones continúan en la actualidad, aunque ha resultado imposible acceder a la mayoría de estos textos por estar escritos en japonés. De los estudios resumidos por Kikuchi, destacan las siguientes conclusiones: (1) estos subtítulos son beneficiosos para el aprendizaje de la L2 a todos los niveles, (2) su uso mejora en gran medida la CO

de los alumnos y (3) no sólo fomentan la motivación sino que se pueden utilizar para desarrollar la velocidad de lectura en L2 y el vocabulario.

Otra propuesta a destacar es la presentada por Gant (1998), centrada en el uso de los denominados subtítulos bimodales resumidos o *keyword captions*. Esta autora partía de la hipótesis de que si los alumnos tienen que leer menos (sólo las palabras clave), se pueden obtener mejores resultados sin necesidad de disminuir el grado de comprensión de la información contenida en el mensaje. Gant explica que los alumnos tienen así menos probabilidades de encontrarse con una sobrecarga de información o dificultad derivada de la velocidad de lectura. Esta propuesta resulta beneficiosa sobre todo cuando los alumnos no están muy acostumbrados a los subtítulos y aún no son lo suficientemente capaces de prestar atención a la información verdaderamente relevante, bien porque no tienen tiempo de leerlo todo, bien porque no están acostumbrados a seleccionar sólo las palabras clave. En el estudio de Gant se comparó el nivel de comprensión oral de dos grupos de alumnos franceses de inglés como L2; uno de ellos utilizó subtítulos bimodales completos y el otro subtítulos bimodales clave, ambos con la misma secuencia de vídeo y las mismas actividades. Aunque su utilización era igual de válida en términos de CO, el segundo grupo (el de los subtítulos clave) mostraba una mejora considerable en la comprensión con respecto al otro. Esta interesante propuesta presenta un pequeño inconveniente: el tiempo y el trabajo que el profesor ha de dedicar previamente a crear subtítulos en forma de palabras clave, ya que no se trata de un tipo de subtítulos del que se pueda disponer de forma inmediata en los DVD o en Internet.

Bird y Williams (2002) defendieron, más adelante, la utilización del *input* bimodal, añadiendo que la presentación simultánea del texto escrito y de la banda sonora mejora el reconocimiento de las palabras escuchadas y puede beneficiar el aprendizaje de elementos léxicos nuevos, según atestiguan una serie de pruebas de memoria explícitas e implícitas realizadas. Estos autores explican, además, que los subtítulos pueden ser de gran ayuda a la hora de visualizar en la mente de los oyentes las claves auditivas por medio del canal textual, lo que les hace estar más seguros de la adecuada comprensión de la información recibida. De este modo, los estudiantes pueden formarse una imagen mental de las palabras con mayor precisión e identificar más adelante sonidos idénticos sin ayuda textual.

Caimi (2006), por su parte, ha defendido el uso de estos subtítulos en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la L2, alegando que se trata de uno de los medios a través del cual los estudiantes consiguen superar sus dificultades en términos de CO. Caimi sugiere también que los subtítulos se ajusten lo más posible a la banda sonora original, dado que lo contrario, según ella, llevaría a confusión porque los alumnos no encontrarían la correspondencia esperada entre el texto oral y el escrito. La estructura de visionado propuesta por esta autora es la siguiente: un primer visionado sin subtítulos, para que se pueda practicar la CO y los estudiantes se habitúen al contexto cultural y situacional, y un segundo con subtítulos bimodales, para combinar la CO con la escrita. Desafortunadamente, Caimi (*ibid.*) no aporta resultados concretos sobre

los posibles beneficios de su propuesta. Por otro lado, el hecho de que los subtítulos se tengan que ajustar lo más posible a la pista sonora para evitar confusión parece ir en contra de la idea acerca de los beneficios didácticos que aportan la condensación y la reducción intrínseca presente en los subtítulos (Pavesi, 2002): un rasgo que se puede aprovechar para que los alumnos se obliguen a captar las diferencias entre ambos medios y canales (el oral y el escrito) con el fin de mejorar distintas competencias. Según Pavesi (*ibid.*:139, traducción propia), «[s]erán precisamente las ausencias, las reducciones, las compresiones de la traducción, las que lleven al espectador a prestar atención al original, en un ir y venir comparativo continuo que potencia en gran medida la percepción y la asimilación de la lengua extranjera.»

Entre los estudios más recientes destaca el de Araújo (2008), autora que analizó su influencia en diversos estudios longitudinales con alumnos brasileños de inglés con un nivel intermedio y avanzado. A lo largo de seis semestres, esta autora estudió las posibles mejoras que esta herramienta podía ofrecer con respecto a la comprensión y expresión orales. A pesar de que admite que los resultados no fueron del todo concluyentes, los beneficios con respecto a ambas destrezas (al comparar los alumnos analizados con los grupos de control) resultaron obvios, principalmente (para sorpresa de Araújo) en términos de expresión oral.

Otros autores significativos que han defendido y analizado el uso de los subtítulos bimodales en el aprendizaje de la L2 son: Blane (1996), Baltova (1999), Chung (1999), Markham (1999), Yoshino *et al.* (2000), Hervás (2001), Bianchi y Ciabattini *et al.* (2008), Ippoliti (2009), Mitterer y McQueen *et al.* (2009), Bravo (2010), Loing (2010) y Talaván (2010).²

4. Subtítulos tradicionales o interlingüísticos

En el ámbito del uso pedagógico de los subtítulos, cuando la lengua extranjera (L2) se encuentra en la pista oral y la materna (L1) en la escrita, estos subtítulos se conocen principalmente como subtítulos tradicionales. Siempre han existido detractores del uso de los subtítulos tradicionales en la didáctica de lenguas, argumentando que cuando el alumno usa este tipo de apoyo, se limita a leer en su propia lengua y se olvida de la L2. Debido a este tipo de prejuicios, y a otros derivados de las ideas que tachan de “anticomunicativa” la presencia de la L1 y/o de la traducción en la enseñanza-aprendizaje de la L2, los subtítulos tradicionales no han sido tan investigados como los bimodales. No obstante, hay una serie de estudios relevantes que consiguen rebatir este tipo de ideas.

2. Cabe destacar, al margen de la L2, dos investigaciones relacionadas. La primera es la de Neuman y Koskinen (1992), donde se comprobó la influencia de los subtítulos bimodales para mejorar el vocabulario y el aprendizaje conceptual de alumnos bilingües. La segunda es la investigación de Kothari *et al.* (2004), sobre los beneficios de este tipo de subtítulos para mejorar las destrezas lingüísticas en L1 en India.

Uno de los primeros estudios sobre los beneficios de subtítulos tradicionales fue el de De Bot *et al.* (1986). Estos autores investigaron las posibilidades de utilizar programas de televisión extranjeros para mejorar la L2 de sujetos con un bilingüismo no equiparado, es decir, que no poseen un nivel similar en ambas lenguas. Los resultados sugirieron que estos programas ayudan al mantenimiento de destrezas lingüísticas gracias al procesamiento de la lengua que tiene lugar por parte de los espectadores, aunque en muchas ocasiones éstos no sean conscientes de ello. Este procesamiento inconsciente de la pista oral puede crear ansiedad en el aprendiz que quiera entender absolutamente todo lo que oye; por ello, es necesario hacer comprender a los alumnos que lo importante es que reciban la máxima exposición posible a *input* auténtico, dado que el cerebro se ocupa por sí solo de una gran parte del aprendizaje.

También se han llevado a cabo diversos estudios para medir los efectos de los subtítulos tradicionales en el aprendizaje de la L2 fuera del entorno educativo, con sujetos en su mayoría estudiantes de instituto y universitarios (Pavakanum y d'Ydewalle, 1992). En éste último se comparaba el nivel de comprensión de una serie de emisiones de programas televisivos con subtítulos tradicionales con la comprensión de las mismas emisiones sin subtítulos. La conclusión obtenida fue que tenía lugar una adquisición de vocabulario mayor en el grupo que visionó los programas con subtítulos tradicionales. En otras palabras, los subtítulos tradicionales, gracias a la mediación que crean entre ambas lenguas, resultan de gran valor dentro del proceso de adquisición de léxico extranjero.

Koolstra y Beentjes (1999), por su parte, trabajaron con estudiantes holandeses de escuela primaria a quienes expusieron al visionado de televisión con subtítulos tradicionales para analizar el nivel de adquisición de elementos léxicos de la L2. Para ello, contaron con un total de 246 sujetos divididos en tres grupos que veían un mismo clip de vídeo de tres modos diferentes: en inglés con subtítulos en holandés, en inglés sin subtítulos y en holandés (grupo de control). Los resultados más significativos de dicha investigación fueron que, aunque las dos primeras condiciones (inglés con subtítulos en holandés e inglés sin subtítulos) mostraron una adquisición léxica significativa, el grupo que estuvo expuesto a los subtítulos tradicionales fue el que obtuvo una mayor mejora tanto en términos de adquisición de vocabulario como de reconocimiento de palabras.

Posteriormente, Van de Poel y d'Ydewalle (2001) analizaron la influencia de estos subtítulos en alumnos holandeses de francés y de danés, en una línea similar: para analizar sus efectos en términos de mejora de vocabulario, sintaxis y morfología en dos L2 diferentes entre sí. Para llevar a cabo dicho estudio, contaron con 327 alumnos de educación primaria con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años. Los sujetos fueron divididos en cuatro condiciones de visionado diferentes: audio en francés y subtítulos en holandés, audio en holandés y subtítulos en francés, audio en danés y subtítulos en holandés y audio en holandés y subtítulos en danés. Una quinta condición (de control) hacía uso del holandés tanto en el audio como en

los subtítulos. Los resultados de dicho experimento mostraron que, en términos de adquisición de vocabulario, la condición tradicional constituía un apoyo más eficaz que la condición inversa en ambas lenguas. Los autores también concluyeron que se podía apreciar una mejora de la L2 en términos de morfología con la condición tradicional, mientras que la realización de los tests de sintaxis no aportó prueba alguna de mejora de la L2.

En este punto conviene mencionar de nuevo el estudio longitudinal de Araújo (2008) centrado no sólo en los subtítulos bimodales, sino también en los tradicionales; los primeros se usaron con niveles intermedios y avanzados y los segundos con niveles básicos. En este último caso, el estudio se llevó a cabo durante seis semestres con estudiantes universitarios tanto de grado como de doctorado en Brasil. En dicha investigación semi-experimental se evaluaron las destrezas de comprensión y expresión orales y, a pesar de que la autora admite que los resultados no son absolutamente concluyentes y que se requieren más estudios al respecto, su trabajo confirma la gran utilidad de los subtítulos tradicionales para mejorar distintas destrezas lingüísticas con niveles elementales.

Otros estudios que han revisado y analizado el valor de los subtítulos tradicionales son: Danan (2004), Talaván (2005), Kusumarasyati (2006), Zarei (2009) y Bravo (2008, 2010).

5. Subtítulos inversos

En el ámbito del uso pedagógico de los subtítulos, cuando la lengua materna (L1) se encuentra en la pista oral y la extranjera (L2) en la pista escrita, estos subtítulos se conocen normalmente como subtítulos inversos. La utilización de subtítulos inversos puede parecer de poca utilidad en el ámbito de la didáctica de lenguas. No obstante, estos subtítulos han demostrado resultar verdaderamente útiles para desarrollar diversos aspectos de la L2. A pesar de no tener un uso muy común, dada la presencia de la L1 en la pista sonora, varios autores han considerado relevante estudiar sus posibilidades en la didáctica de lenguas.

En primer lugar, Lambert (1981) confirmó, en una investigación donde combinaba texto escrito y diálogo, que la información recibida por dos canales es siempre mejor que la que se recibe por uno solo. Basándose en un estudio en el que los sujetos no veían vídeo con subtítulos, sino que leían el texto en una pantalla al tiempo que oían el diálogo en una cinta de casete, el autor concluyó que los subtítulos inversos eran los más eficaces, seguidos por los bimodales y los tradicionales en último lugar. Este estudio aportó diversas explicaciones posibles a esta primacía de los subtítulos inversos. Una de ellas fue que los sujetos podían procesar el contenido en L1 de un modo automático a través del canal auditivo (más transitorio), por lo que disponían de más tiempo para centrarse en los subtítulos en L2. Otra explicación dada fue que con esta combinación los alumnos se enfrentaban a la L2 (los subtítulos)

con una serie de expectativas surgidas del conocimiento del contexto y de las ideas principales que les aportaba el diálogo en L1, por lo que se facilitaba el proceso de aprendizaje. En definitiva, según Lambert (1981), los subtítulos inversos poseen un potencial didáctico bastante mayor del que cabría esperar.

Holobow *et al.* (1984), por su parte, analizaron la comprensión de francés como L2 de 136 alumnos ingleses (matriculados en dos cursos de educación primaria diferentes) a través de subtítulos bimodales, inversos y sólo texto en francés (sin información visual). Las conclusiones de su estudio demostraron un potencial prometedor en el uso de subtítulos tanto inversos como bimodales para mejorar la comprensión en L2. En el caso de los inversos en concreto, se observó que en lugar de suponer una distracción (como ocurría, según estos autores, con los subtítulos tradicionales), resultaban un modo para procesar la información de entrada mejor que la simple lectura silenciosa.

Un estudio posterior (d'Ydewalle y Pavakanun, 1996) versó sobre el efecto de la televisión subtitulada en 74 jóvenes holandeses, sin que ellos fueran conscientes de los objetivos pedagógicos de la actividad. Divididos los sujetos en nueve grupos diferentes según la combinación de subtítulos y diálogo (tradicional, inverso, bimodal, sin banda sonora y sin subtítulos), visualizaron una misma escena y realizaron diversos tests de comprensión y vocabulario. Aunque se concluyó que existía también aprendizaje con la condición tradicional, los mejores resultados se dieron con el uso de subtítulos inversos ya que, según estos autores, con estos últimos se hace uso de una mayor cantidad de información didácticamente válida que cuando se utilizan subtítulos tradicionales. Estos mismos autores realizaron un estudio similar, pero a mayor escala, en 1997. En él, investigaron los efectos de los subtítulos en 839 estudiantes holandeses de instituto de entre 16 y 17 años, utilizando como L2 nueve lenguas distintas y comparando diversas combinaciones de subtítulos: bimodal, tradicional, inversa, sólo audio en L2, sólo audio en L1, sólo subtítulos en L2, sólo subtítulos en L1 y sólo imágenes de vídeo. Los resultados de este estudio, centrado especialmente en la capacidad de retención de vocabulario, otorgaron también una ventaja significativa en términos de adquisición de L2 a los estudiantes que utilizaban los subtítulos inversos.

Dados los resultados descritos en las diversas investigaciones analizadas, se puede concluir que los subtítulos inversos son de gran utilidad para desarrollar especialmente la comprensión lectora y el vocabulario. Combinados con visionados del mismo clip que hacen uso de otros tipos de subtítulos y acompañados de actividades adecuadas, también pueden utilizarse para el desarrollo de otras destrezas.

6. Combinación de subtítulos

Finalmente, existen propuestas que abogan por la utilización combinada de distintos tipos de subtítulos, con el fin de aportar un apoyo escalonado en forma de

andamiaje (McKenzie, 1999), que se pueda incrementar o disminuir hasta que los alumnos consigan sentirse cómodos con el visionado de vídeo auténtico sin necesidad de apoyo alguno.

En primer lugar, Danan (1992) propuso la combinación de visionados en el siguiente orden: inversos, bimodales y sin subtítulos. Esta autora sugería que una primera exposición al vídeo con subtítulos inversos permitía a los alumnos reconocer una serie de términos nuevos que, en la segunda fase, al visionar la misma escena con subtítulos bimodales, podrían identificar con mayor facilidad. Esta fase bimodal debería preparar a los alumnos para una tercera fase en la que visionaran la escena sin subtítulos. Por tanto, esta propuesta sugería una mejora principalmente en términos de adquisición de vocabulario.

Más adelante, Davis (1998) analizó el uso de subtítulos en lecciones dirigidas a alumnos japoneses de inglés como L2 de nivel intermedio y avanzado. El objetivo principal era la enseñanza del uso de expresiones y marcadores discursivos relacionados con los saludos, las presentaciones personales, el comienzo de conversaciones, el cambio de tema, y el uso de interjecciones para mostrar emociones. La combinación de subtítulos se realizaba del siguiente modo: un primer visionado silencioso, un segundo visionado con subtítulos bimodales y un tercero con subtítulos tradicionales. Desafortunadamente, al tratarse de una propuesta general no se puede hablar de la eficacia real de esta estrategia en términos concluyentes.

En último lugar, Mariotti (2002) propuso la siguiente combinación de visionados: un primer visionado sin sonido ni subtítulos, dos visionados con audio y sin subtítulos, un cuarto visionado con subtítulos bimodales y un quinto con subtítulos tradicionales. Una clara desventaja de esta técnica es que los alumnos pueden cansarse de tanta repetición continuada de la misma escena. No obstante, según Mariotti (*ibid.*: 212, traducción propia), existe una secuencia lógica de aprendizaje que respalda esta combinación:

La visualización sin audio le permite al aprendiz concentrarse en los aspectos prosémicos, kinésicos y mímicos de la comunicación y analizar el trasfondo en el que se desarrolla la acción, creando así un conjunto de expectativas que a continuación le permitirán centrar su atención en el componente fonológico y semántico de los diálogos y mejorar la comprensión. A su vez, la transcripción que aportan los subtítulos permite al aprendiz verificar las hipótesis formuladas en las fases precedentes y centrarse a su vez en los aspectos formales del lenguaje utilizado en los diálogos.

Estas propuestas de uso combinado parecen mejorar la motivación al disminuir la tensión. En otras palabras, un primer visionado sin subtítulos puede resultar desmotivador por la sobrecarga de *input* auténtico, difícil de comprender y, dependiendo del nivel, lo mismo podría ocurrir con un primer visionado con subtítulos bimodales. Sin embargo, al trabajar con la secuencia de vídeo en distintas fases, con diferentes combinaciones de audio y texto, se facilita el proceso, además de aumentar

la confianza de los alumnos en sus propias habilidades (Ryan, 1998). No obstante, es importante recordar que se corre el riesgo de aburrir a los alumnos si existe una repetición excesiva de la misma escena, por lo que se deberían buscar modos de contrarrestar dicha limitación, por ejemplo, realizando tareas intercaladas relacionadas con el clip y que proporcionen objetivos claros a los sucesivos visionados del mismo. Otras propuestas interesantes en esta misma línea son las de Bayon (2004), que propone el uso de múltiples subtítulos al mismo tiempo a través de un sistema de subtítulos duales, y Sakunkoo y Sakunkoo (2009), que diseñaron un sistema de *subtítulos aumentados* donde los alumnos tienen acceso a palabras en L2 y explicaciones pertinentes en L1.

7. Conclusión

La Unión Europea propone, dentro del marco de promoción del aprendizaje permanente y el diálogo intercultural y como parte de su agenda en defensa del multilingüismo, aprovechar el potencial de los subtítulos para incentivar el aprendizaje de lenguas extranjeras. Recientemente, se exponía lo siguiente (Europa, 2007: en línea):

La subtitulación es un instrumento fabuloso para ayudar a las personas a aprender lenguas con facilidad y placer. Por tanto, se celebrará una serie de reuniones a fin de aprovechar este potencial de los **medios de comunicación** en relación con el aprendizaje de idiomas.

Hoy en día se puede afirmar que la modalidad de traducción audiovisual predominante en los distintos países europeos parece influir de modo significativo en el nivel de dominio de lenguas extranjeras de sus habitantes. Ya en el año 2005 el Consejo General de Educación y Cultura de la Comisión Europea analizó el estudio y grado de conocimiento de lenguas extranjeras entre la población europea, en una encuesta publicada bajo el nombre de *Europeans and Languages*. En una de las partes de este estudio se analizaba la capacidad de los ciudadanos europeos de hablar una lengua extranjera, o varias, y se demostraba la existencia de grandes diferencias entre distintos países. Lo que resulta significativo es que, al contrastar las respuestas de sujetos de países dobladores con las de aquellos pertenecientes a países subtítuladores, las diferencias son reveladoras. Por ejemplo, a la pregunta de si eran capaces de mantener una conversación en una lengua distinta de la suya, las respuestas fueron las que aparecen en la tabla 1:

Tabla 1. Ejemplo de niveles de competencia en L2 en Europa (adaptada de Comisión Europea [2005:3]).

Sujetos capaces de participar en una conversación en otra lengua distinta de su lengua materna			
PAÍSES SUBTITULADORES	DK 88%	NL 91%	SE 88%
PAÍSES DOBLADORES	ES 36%	FR 45%	IT 36%

De esta tabla se desprende que en países donde se favorece el uso de subtítulos (como Dinamarca, Países Bajos, Suecia), la población posee un mayor conocimiento de lenguas extranjeras que en los países donde se favorece el doblaje (como España, Francia e Italia). Esta discrepancia no parece ser casual y se confirma en diversos estudios como los de Koolstra y Beentjes (2002), Gottlieb (2004) y Caimi (2008). Koolstra y Beentjes (*ibid.*), por ejemplo, explican que el 25% de los alumnos de escuela primaria en Holanda está convencido de que aprende más inglés oyendo la radio y viendo la televisión que en la propia escuela; un hecho que ya había sido constatado por autores como Dollerup (1974) o d'Ydewalle y Pavakanun (1997).

En el caso concreto de España, «el 65% de los españoles reconoce que no es capaz de hablar, ni de leer ni de escribir en [inglés]» (Pantaleoni, 2008:28). Uno de los frenos históricos al impulso del inglés en España parece ser que la televisión y el cine no se emiten en versión original. Esta observación resulta prácticamente indiscutible cuando comparamos la situación española con la de países como Suecia o Dinamarca, en los que sus habitantes ven el cine y la televisión en versión original subtitulada y, como se ha comprobado en la tabla anterior, poseen un alto nivel de competencia en L2, que en la mayoría de los casos tiende a ser el inglés, la *lingua franca* internacional. Habida cuenta de ello, queda patente que cualquier estrategia metodológica que haga uso de los subtítulos (sean del tipo que sean) como apoyo didáctico puede tener un papel muy significativo dentro de la enseñanza-aprendizaje de la L2, especialmente en países en los que el uso de subtítulos en productos audiovisuales no está tan generalizado.

Bibliografía

- Adler, R. (1985). Using closed-captioned television in the classroom. *New Directions in Reading: Research and Practice* 1, 11-18.
- Araújo, V. (2008). The educational use of subtitled films in EFL teaching. En *The Didactics of Audiovisual Translation*, J. Diaz Cintas (ed.), 227-238. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Baltova, I. (1999). Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum: The use of authentic bimodal video in core French. *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes* 56(1), 31-48.

- Bayón, V. (2004). Exploiting Films and Multiple Subtitles Interaction for Casual Foreign Language Learning in the Living Room. *Lecture Notes in Computer Science* 3166/2004, 245-264.
- Bianchi, F. y T. Ciabattini (2008). Captions and subtitles in EFL learning: An investigative study in a comprehensive computer environment. En *From didactas to ecolingua*, A. Baldry, M. Pavesi & C. Taylor Torsello (eds.), 69-80. Trieste: Edizioni Università di Trieste.
- Bird, S. y Williams, J. (2002). The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: An investigation into the benefits of within-language subtitling. *Applied Psycholinguistics* 23(04), 509-533.
- Blane, S. (1996). Interlingual subtitling in the languages degree. En *Teaching Translation in Universities: Present and Future Perspectives*, P. Sewell y I. Higgins (eds.), 183-207. Londres: Association for Foreign Language Studies and Centre for International Language Teaching Research.
- Borrás, I. y Lafayette, R. (1994). Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French. *The Modern Language Journal* 78(1), 61-75.
- Bravo, M.C. (2008). *Putting the reader in the picture. Screen translation and foreign-language learning*. Tesis doctoral, Universitat Rovira I Virgili.
- (2010). Text on screen and text on air: a useful tool for foreign language teachers and learners. En *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility*, J. Díaz-Cintas, A. Matamala y J. Neves (eds.), 269-284. Amsterdam: Rodopi.
- Caimi, A. (2006). Audiovisual translation and language learning: The promotion of intralingual subtitles. *JoSTrans, The Journal of Specialised Translation* 6, 85-98.
- (2008). Subtitling: Language learners' needs vs. audiovisual market needs. En *The Didactics of Audiovisual Translation*, J. Díaz Cintas (ed.), 240-253. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Chung, J. (1999). The effects of using video texts supported with advance organizers and captions on Chinese college students. *Foreign Language Annals* 32(3), 295-308.
- Comisión Europea (2005). Europeans and Languages [en línea]. En *Eurobarometer*, 237. <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf> [Consulta: 20/02/2011].
- d'Ydewalle, G. y Pavakanun, U. (1996). Le sous-titrage à la télévision facilite t'il l'apprentissage des langues? En *Les Transferts Linguistiques dans les Médias Audiovisuels*, Y. Gambier (ed.), 217-224. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- y Pavakanun, U. (1997). Could enjoying a movie lead to language acquisition? En *New Horizons in Media Psychology*, P. Winterhoff-Spurk y T. Van der Voort (eds.), 145-155. Opladen, Alemania: Westdeutscher-Verlag GmbH.

- Danan, M. (1992). Reversed subtitling and dual coding theory: New directions for foreign language instruction. *Language Learning* 42(4), 497-527.
- (2004). Captioning and subtitling: Undervalued language learning strategies. *Meta* 49(1), 67-77.
- Davis, R. (1998). Captioned video: Making it work for you [en línea]. En *The Internet TESL Journal*, 4(3). <<http://iteslj.org/Techniques/Davis-CaptionedVideo>> [Consulta: 14/01/2011].
- De Bot, K., Jagt, J., Janssen, H., Kessels, E. y Schils, E. (1986). Foreign television and language maintenance. *Second Language Research* 2(1), 72.
- , Lowie, W. y Verspoor, M. (2005). *Second Language Acquisition: An Advanced Resource Book*. Nueva York: Routledge.
- Díaz Cintas, J. y Fernández Cruz, M. (2008). Using subtitled video materials for foreign language instruction. En *The Didactics of Audiovisual Translation*, J. Díaz Cintas (ed.), 201-214. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Dollerup, C. (1974). On subtitles in television programmes. *Babel* 20(4), 197-202.
- Europa (2007). Una agenda política para el multilingüismo [en línea]. En *Europa Rapid Press Releases*. <<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/07/80&format=HTML&aged=0&language=ES&guiLanguage=en>> [Consulta: 11/12/2010].
- Gant, H. (1998). The effects of keyword captions to authentic French video on learner comprehension. *CALICO Journal* 15(1-3), 89-109.
- Garza, T. (1991). Evaluating the use of captioned video materials in advanced foreign language learning. *Foreign Language Annals* 24(3), 239-258.
- Gómez, M. (2003). Un modelo de aprendizaje: La televisión por satélite para la elaboración de planes de clases en la enseñanza del inglés. *Anales de la Universidad Metropolitana* 3(2), 159-169.
- Gottlieb, H. (2004). Language-political implications of subtitling. En *Topics in Audiovisual Translation*, P. Orero (ed.), 83-100. Amsterdam: John Benjamins.
- Hervás, M. (2001). Subtitulado intralingüístico con fines didácticos. En *El subtitulado: (inglés/español/gallego)*, L. Lorenzo y A. M. Pereira (eds.), 147-168. Vigo: Servicio de publicaciones Universidad de Vigo.
- Holobow, N., Lambert, W. y Sayegh, L. (1984). Pairing script and dialogue: Combinations that show promise for second or foreign language learning. *Language Learning* 34(4), 59-76.
- Huang, H. C. (1999). The effects of closed-captioned television on the listening comprehension of intermediate English as a Second Language (ESL) students. *Journal of Educational Technology Systems* 28(1), 75-96.
- Ippoliti, R. (2009). *L'Uso dei sottotitoli per l'apprendimento delle lingue straniere: proposta per un modulo di lingua russa*. Tesis doctoral, Università degli Studi di Perugia.

- Kikuchi, T. (1998). A review of research on the educational use of English captioned materials in Japan. *Memoirs of Numazu College of Technology* 32, 147-160.
- Koolstra, C. y Beentjes, J. (1999). Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programs at home. *Educational Technology Research and Development* 47, 51-60.
- , Peeters, A. y Spinhof, H. (2002). The pros and cons of dubbing and subtitling. *European Journal of Communication* 17(3), 325-354.
- Koskinen, P., Knable, J., Markham, P., Jensema, C. y Kane, K. (1996). Captioned television and the vocabulary acquisition of adult second language correctional facility residents. *Journal of Educational Technology Systems* 24, 359-373.
- , Wilson, R., Gambrell, L. y Jensema, C. (1991). Captioned video technology and television-based reading instruction. En *Literacy: Issues and Practice. Yearbook*, State of Maryland International Reading Association, 39-47. Maryland, Massachussets: Bethesda.
- , Wilson, R., Gambrell, L. y Neuman, S. (1993). Captioned video and vocabulary learning: An innovative practice in literacy instruction. *The Reading Teacher* 47, 36-43.
- Kothari, B., Pandey, A. y Chudgar, A. R. (2004). Reading out of the “Idiot box”: Same-language subtitling on television in India. *Information Technologies and International Development* 2(1), 23-44.
- Kusumarasyati (2006). *Subtitled Movie DVDs in Foreign Language Classes* [en línea]. En KUS06105. Clayton: Monash University. <http://www.aare.edu.au/06pap/kus_06105.pdf> [Consulta: 10/11/2010].
- Lambert, W. E. (1981). Choosing the languages of subtitles and spoken dialogues for media presentations: Implications for second language education. *Applied Psycholinguistics* 2(2), 133-48.
- Lin, L. Y. (2002). *The effects of variously subtitled DVD film excerpts upon students' listening comprehension and motivation*. Trabajo de investigación sin publicar, Chinese Culture University.
- Loing, A. (2010). *Learning a new language through subtitles*. Trabajo de investigación, Radboud University Nijmegen.
- Mariotti, C. (2002). Dall'immagine al sottotitolo: Strategie d'uso dei materiali audiovisivi nell'insegnamento dell'inglese L2. *Cinema: Paradiso Delle Lingue. I Sottotitoli Nell'Apprendimento Linguistico. Rassegna Italiana Di Linguistica Applicata* 34(1/2), 207-214.
- Markham, P. (1999). Captioned videotapes and second-language listening word recognition. *Foreign Language Annals* 32(3), 321-328.
- McKenzie, J. (1999). Scaffolding for success [en línea]. En *From Now on: The Educational Technology Journal*, 9. <www.fno.org/dec99/scaffold.html> [Consulta: 15/01/2011].

- Mitterer, H. y McQueen, J. M. (2009). Foreign Subtitles Help but Native-Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception [en línea]. *PLoS ONE* 4(11) <<http://www.plosone.org/article/info:doi/10.1371/journal.pone.0007785>> [Consulta: 02/02/2011]
- National Captioning Institute (1990). *Using Captioned Television to Improve the Reading Proficiency of Language Minority Students*. Falls Church, Virginia: National Captioning Institute.
- Neuman, S. y Koskinen P. (1992). Captioned television as comprehensible input: Effects of incidental word learning from context for language minority students. *Reading Research Quarterly* 27, 94-106.
- Pantaleoni, A. (2008). ¿Por qué nos cuesta tanto hablar inglés? *Diario El País*, 23/03/2008, 28-29.
- Parlato, S. (1986). *Watch your Language: Captioned Media for Literacy*. Silver Spring, Maryland: T. J. Publishers.
- Pavakanun, U. y d'Ydewalle, G. (1992). Watching foreign television programs and language learning. *Cognitive Modelling and Interactive Environments in Language Learning* 1, 193-198.
- Pavesi, M. (2002). Sottotitoli: Dalla semplificazione nella traduzione all'apprendimento linguistico. *Cinema: Paradiso delle Lingue. I Sottotitoli nell'Apprendimento Linguistico. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 35(1-2), 127-142.
- Ryan, S. (1998). Using films to develop learner motivation [en línea]. En *The Internet TESL Journal*, 4(11). <<http://iteslj.org/Articles/Ryan-Films.html>> [Consulta: 04/03/2011].
- Sakunkoo, N. y Sakunkoo, P. (2009). Gliflix: Using Movie Subtitles for Language Learning [en línea]. En UIST '09 <http://graphics.stanford.edu/~sakunkoo/gliflix/gliflix_uist_09_demo_paper.pdf> [Consulta: 01/04/2011]
- Spanos, G. y Smith, J. (1990). Closed captioned television for adult LEP literacy learners [en línea]. En *ERIC Digest*, ED 321 623. <<http://www.ericdigests.org/pre-9216/closed.htm>> [Consulta: 8/11/2010].
- Talaván, N. (2010). Subtitling as a Task and Subtitles as Support: Pedagogical Applications. En *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility*, J. Díaz-Cintas, A. Matamala y J. Neves (eds.), 285-299. Amsterdam: Rodopi.
- (2005). *Applications of Subtitles and Related Technology for Foreign Language Education*. Trabajo de investigación sin publicar, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Van de Poel, M. y d'Ydewalle, G. (2001). Incidental foreign-language acquisition by children watching subtitled television programs. En *(Multi)media Translation: Concepts, Practices and Research*, Y. Gambier y H. Gottlieb (eds.), 259-274. Amsterdam: John Benjamins.

- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext subtitles in language learning. *ELT Journal* 42(4), 272-281.
- Yoshino, S., Kano, K. y Akahori, K. (2000). The effects of English and Japanese captions on the listening comprehension of Japanese EFL students. *Language Laboratory* 37, 111-130.
- Zarei, A. A. (2009). The Effect of Bimodal, Standard, and Reversed Subtitling on L2 Vocabulary Recognition and Recall. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 49, 65-85.