

Una propuesta triple: análisis fílmico, traducción audiovisual y enseñanza de lenguas extranjeras

HERRERO, Carmen, SANCHEZ-REQUENA, Alicia <<http://orcid.org/0000-0003-0961-700X>> and ESCOBAR, Manuela

Available from Sheffield Hallam University Research Archive (SHURA) at:

<http://shura.shu.ac.uk/26121/>

This document is the author deposited version. You are advised to consult the publisher's version if you wish to cite from it.

Published version

HERRERO, Carmen, SANCHEZ-REQUENA, Alicia and ESCOBAR, Manuela (2017). Una propuesta triple: análisis fílmico, traducción audiovisual y enseñanza de lenguas extranjeras. *Intralinea (Specia)*.

Copyright and re-use policy

See <http://shura.shu.ac.uk/information.html>

Una propuesta triple

Análisis fílmico, traducción audiovisual y enseñanza de lenguas extranjeras

By C. Herrero, A. Sánchez-Requena & M. Escobar (Manchester Metropolitan University, UK & University of Seville, Spain)

Abstract & Keywords

English:

Recent years have witnessed an increase in the number of studies incorporating Audiovisual Translation (AVT) techniques as a tool to develop linguistic competence in Foreign Language (FL) learning. In parallel, there has been a shift towards attaching greater relevance to the use of films in the FL curriculum. The originality of the present study lies in according a similar degree of importance to film literacy as to the chosen AVT techniques and the FL learning. This article aims primarily to offer a pedagogical method combining three disciplines -film literacy, Audio-Description (AD) and Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing (SDH) applied to FL learning. Based on the methodology employed in the *Film in Language Teaching Association* (FILTA) (www.filta.org.uk), it outlines a teaching model in which the learner concurrently acquires film knowledge and the skills needed to translate audiovisual texts. On the one hand, students receive film analysis training; on the other hand, they also acquire the basic knowledge required to complete activities using AD and SDH.

Spanish:

Los últimos años han sido testigos del aumento en el número de estudios que incorporan técnicas de Traducción Audiovisual (TAV) como herramienta para desarrollar la competencia lingüística del aprendizaje de Lenguas Extranjeras (LE). Paralelamente, ha habido un cambio al conceder una mayor relevancia al uso de películas en los planes de estudios de LE. La originalidad de este trabajo radica en otorgar un mismo nivel de importancia a conceptos fílmicos, a las técnicas de TAV escogidas y al aprendizaje de LE. El objetivo principal es ofrecer una propuesta pedagógica que combina estas tres disciplinas. Basándonos en la metodología trabajada desde la asociación *Film in Language Teaching Association* (FILTA) (www.filta.org.uk), esta propuesta perfila un modelo de enseñanza en el que el aprendiz adquiere de forma paralela conocimientos fílmicos y destrezas necesarias para traducir textos audiovisuales. Por un lado, se dota al estudiante de formación en análisis fílmico; por otro, se imparten conocimientos básicos para llevar a cabo las modalidades de Audio-Descripción (AD) y Subtitulado Para Sordos (SpS).

Keywords: subtitling for deaf and hard-of-hearing, audio description, foreign language teaching, film analysis, análisis fílmico, subtitulado para sordos, audiodescripción, enseñanza de lenguas extranjeras, sdh

1. Introducción

Hoy en día, numerosas propuestas didácticas justifican la inclusión del cine en proyectos centrados en áreas curriculares específicas, como ciencias naturales y sociales, filosofía, religión y ética, historia, literatura, música, matemáticas y segundas lenguas (Torregosa Carmona 2006). En general, sobresale un uso funcional y utilitario de este medio en las aulas; es decir, se emplea como un instrumento que permite trabajar contenidos específicos. Sin embargo, una buena parte de los sistemas educativos abogan por la necesidad de abordar temas transversales que respondan a problemas coyunturales de la sociedad actual (Amadio 2014). En este sentido, el cine constituye un recurso que otorga al docente la posibilidad de generar lo que de la Torre (2005: 26-31) define como un 'aprendizaje integrado', caracterizado, según el autor, por los siguientes términos: un aprendizaje interdisciplinar, holístico, planetario (que incluye el aprendizaje intercultural), estratégico, relevante, permanente, experiencial, multisensorial, que incorpora los errores, resulta gratificante y motivador, auto-poético y creativo, implicativo, compartido y coral. Se pueden apuntar diversos ejemplos de proyectos transversales basados en el uso del cine para analizar y reflexionar sobre cuestiones que requieren una perspectiva inclusiva y un cambio en valores y actitudes como la educación intercultural, la formación en el respeto a la diversidad y la sensibilización para la integración de personas con discapacidad en los centros educativos, sociales o laborales (AA.VV. 2005; Pulido Jiménez 2009). Nuestra experiencia a través del Proyecto FILTA (*Film in Language Teaching Association*) nos ha permitido trabajar materiales que ejemplifican los beneficios pedagógicos para un aprendizaje integral que se obtiene cuando se integran la literacidad mediática y la educación cinematográfica como aliadas en la enseñanza y aprendizaje de LE para un aprendizaje integral (Herrero 2016).

Por su parte, la revolución digital y el fácil acceso a internet ofrecen al cine nuevas posibilidades para explotar la transferibilidad entre distintas disciplinas. La creación de imágenes en movimiento ya no está solo al alcance de los profesionales. El progreso tecnológico y el acceso gratuito a programas de grabación y edición se han extendido a todo tipo de público. Esto significa que también ha aumentado notablemente la cantidad y la calidad de material audiovisual y cinematográfico existente.

En los últimos años ha incrementado el interés por combinar técnicas de TAV como el doblaje (Chiu 2012; Navarrete 2013; Sánchez-Requena 2016), el subtitulado (Talaván 2013; Lertola 2015), la AD (Ibáñez Moreno y Vermeulen 2014; Herrero y Escobar 2014; Steyvers 2015) o una combinación de varias técnicas (ClipFlair; Baños y Sokoli 2015; Sokoli 2015; Talaván y Ávila-Cabrera 2015) con fines pedagógicos para desarrollar distintas áreas de aprendizaje de LE. Nuestra propuesta parte del principio de que la utilización del cine en entornos educativos

fomenta no solo la apreciación estética del cine como una forma de arte, sino que al mismo tiempo puede aprovechar los avances tecnológicos para integrar técnicas de accesibilidad en el aula de idiomas, valorando su capacidad para consolidar o expandir conocimientos curriculares específicos y transversales. Además, estamos convencidas de que su uso puede llegar a influir en un cambio positivo en las actitudes de los discentes y fomentar sus habilidades críticas y creativas.

Este estudio se inscribe en la labor de investigación llevada a cabo por el grupo FLAME (*Films, Languages and Media in Education*) en la Manchester Metropolitan University[1]. Este proyecto propone el uso de tráileres de películas con el triple objetivo de trabajar el análisis fílmico (siguiendo la metodología de la mencionada asociación FILTA) y el uso de las dos principales técnicas de TAV utilizadas en accesibilidad: la AD y el SpS. El objetivo primordial es proponer un modelo pedagógico transversal que permita desarrollar paralela y simultáneamente varias áreas de aprendizaje de la LE del estudiante. La propuesta aquí expuesta está diseñada para alumnos de un nivel B1-B2 (MCER) que aprenden español como LE. No obstante, este modelo puede servir de guía para realizar talleres similares (en una o varias sesiones) en cualquier otro idioma.

2. El análisis fílmico en el aula de LE

La creciente globalización, el desarrollo de las nuevas tecnologías y la expansión de internet han cambiado el modo en el que nos comunicamos. La hegemónica presencia de textos multimodales ha puesto de manifiesto la necesidad de revisar la noción de *alfabetismo* y de dar cuenta de cómo esta mutación afecta a diversos campos de la enseñanza. Una de las propuestas que más repercusión ha tenido ha sido el concepto de *multiliteracidad*, *literacidad múltiple* o *poliliteracidad* (New London Group 1996; Cope y Kalantzis 2009). La propuesta del New London Group reivindica, a través de una pedagogía de la multiliteracidad, trabajar en el aula el significado y las potencialidades de una extensa gama de modos. Desde finales del siglo XX se ha producido toda una serie de transformaciones que otorgan un mayor protagonismo a la representación visual (estática o en movimiento) y, por lo tanto, se requiere una nueva pedagogía: 'one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes' (Cope y Kalantzis 2009: 5). La pedagogía de la multiliteracidad concede especial relevancia al modelo de literacidad multimodal y lo que implica: ser capaz de usar críticamente los diversos *modos* (lengua oral, escrita, representación visual, audio, táctil y espacial) y ser consciente de que la interacción de dichos recursos (la orquestación semiótica) enriquece el potencial de lo que cada uno de los modos aporta de forma individual (Kress 2003). Por lo tanto, para responder a estos cambios los estudiantes deben aprender a leer y escribir textos multimodales (Cope y Kalantzis 2009; Kalantzis *et al.* 2016). Además de reivindicar la importancia del multilingüismo, la pedagogía de la multiliteracidad llama la atención sobre el valor que tiene para el aprendizaje la *sinestesia*, es decir, el cambio entre modos de representación para comunicar el mismo significado o similar.

Una de las consecuencias del reconocimiento de la primacía de lo visual y de la proyección de las prácticas de comunicación e interacción multimodales al ámbito educativo es la mayor relevancia que adquiere la alfabetización en medios y la alfabetización cinematográfica, que forma parte de la anterior. La alfabetización cinematográfica se incluye en la Educación Mediática e Informativa (MIL) de la UNESCO, que aboga por una noción holística para alcanzar las metas, objetivos y resultados de aprendizaje de la MIL (UNESCO 2011). Por otra parte, en el ámbito europeo, se han realizado diversas campañas para evaluar la alfabetización en medios y la alfabetización cinematográfica y sus prácticas en diversos países europeos. Una de estas iniciativas dirigidas a investigar el estado de la educación y la alfabetización cinematográfica en Europa dio como resultado el informe *Screening literacies* (British Film Institute 2013), donde se propone una definición de la *alfabetización cinematográfica* que incorpora la producción como componente esencial: 'es el nivel de comprensión de una película, la capacidad de ser consciente y curiosos en la selección de películas; la competencia para observar críticamente una película y analizar su contenido, cinematografía y aspectos técnicos; y la habilidad para manipular su lenguaje y recursos técnicos en la producción creativa de la imagen en movimiento' (Reia-Baptista *et al.* 2014: 355). Este documento ofrece una excelente radiografía de las políticas educativas relacionadas con la alfabetización cinematográfica en diversos países europeos e incluye un extenso inventario de iniciativas, dirigidas a diversos niveles y edades, centradas en la educación cinematográfica y audiovisual tanto en entornos formales como informales. Sobresale el hecho de que la apreciación crítica desde la perspectiva del espectador se suele contraponer a la producción creativa, una tendencia al alza debido al incremento y abaratamiento de los equipos y programas para grabar y editar. En el fondo, lo que se debate es un planteamiento de 'educación en cine', donde el cine ocupa un lugar central como obra de arte, y 'el cine en la educación', donde el cine se articula como una herramienta pedagógica (Bergala 2007). No obstante, se reconoce de forma implícita que ambas formas de alfabetización tienen objetivos similares y que, en la actual era de convergencia cultural y mediática, cuando se trabajan conjuntamente la alfabetización cinematográfica y la educación en los medios, su aplicación resulta más efectiva (Burn y Reid 2012: 2).

Nuestro proyecto adopta dos definiciones para conceptualizar el texto fílmico. La primera es la que acaba de proponer el British Film Institute (2016: 4) para definir *film*: 'anything that tells a story, expresses an idea or evokes an emotion through the art of the moving image, whilst honouring the platform for which the work was intended'. La segunda, desde la perspectiva multimodal, encaja con la propuesta por Bateman y Schmidt (2012: 28), para quienes los textos fílmicos son 'artefacts particularly designed to carry meanings, to have effects on their viewers, to build and combine pattern made in a variety of materials –visual, acoustic, spatial and more'. Por lo tanto, el modelo de análisis fílmico que proponemos en este estudio busca trabajar con las dos perspectivas como modelos complementarios, ya que ambas proponen una actividad que implica, primero, una fase de desacoplamiento para considerar la relación entre los diversos elementos y, segundo, otra encaminada a una interpretación crítica a partir de las conexiones establecidas en los diferentes componentes y niveles. Por una parte, el análisis fílmico arranca a partir de la consideración del *lenguaje fílmico*, específico a una industria y cultura, y se lleva a cabo a través del desglose analítico en dos esferas: el macro y micro-análisis. El macro-análisis se centra en la narrativa, género, representación e ideología. El micro-análisis considera cómo un texto fílmico genera significados a través de cuatro áreas: la puesta en escena, la cinematografía, la banda sonora y el montaje. Aunque analizados de forma separada, todos los elementos (macro y micro) se combinan para presentar construcciones de significado (Wharton y Grant 2005). Por otra parte, el análisis multimodal ha de dar cuenta del significado que se desprende de cada uno de los modos, de la orquestación multimodal y de la relación del texto en un discurso histórico y cultural para inferir el significado semántico-narrativo. En ambos casos, con este análisis crítico lo que se busca es establecer conexiones entre lo que se expresa y el cómo se expresa (Goliot-Lété 2008). En resumen, los textos fílmicos (largometrajes, cortos, documentales, tráileres, *teasers*, narraciones

digitales, etc.) constituyen una herramienta ideal para que los estudiantes desarrollen su capacidad crítica (contextualizando los discursos histórica y culturalmente, interpretando los códigos y modos que intervienen en el mensaje, su función y el significado que aportan, identificando las categorías estéticas y el efecto que producen en el espectador) y facilitan el desarrollo de la competencia mediática que incluye tanto el proceso de comprensión e interpretación de un texto audiovisual a través de todos los recursos semióticos, como el de la producción sinestésica de textos multimodales (Chan y Herrero 2010; Paesani *et al.* 2016).

El tipo de texto fílmico elegido para este proyecto son los tráileres de películas. Las razones principales para ello están relacionadas con el tiempo de búsqueda de material, pues suele ser más fácil ver un tráiler que buscar una secuencia concreta de un texto fílmico de mayor duración o que no necesite contextualización; se facilita así atraer y ayuda a mantener la atención de los estudiantes (Herrero y Valbuena 2011). El docente no necesita manipular el vídeo original y, como estas autoras mencionan, los tráileres contienen la información esencial de la película y permiten el análisis fílmico en un espacio limitado de tiempo. Asimismo, los tráileres, como otros textos fílmicos, sirven como un recurso que puede ayudar a mejorar la competencia lingüística; como un instrumento que fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y la comunicación intercultural; y como una herramienta que puede impulsar el aprendizaje permanente de lenguas y expandir la noción de la comunicación multimodal en el plan curricular de LE (Herrero en prensa). Más aun, las prácticas comunicativas de los estudiantes de LE deben dar cuenta de la convergencia mediática (Jenkins 2006), del auge del prosumidor y de la necesidad de desarrollar la capacidad para interpretar de forma crítica los textos audiovisuales. A través de la AD y del SpS, el trabajo con tráileres constituye ejemplos de unas nuevas prácticas esenciales para los estudiantes del siglo XXI.

3. La AD y el SpS en el aula de LE

La posibilidad de enviar y recibir información audiovisual en cualquier parte del mundo gracias a internet ha contribuido a que las técnicas tradicionales de TAV, doblaje y subtítulo, hayan evolucionado. Por un lado, las tareas de subtítulo y doblaje ya no ocurren solo a nivel profesional. La facilidad de acceso a programas informáticos capaces de añadir voz y títulos a las imágenes en movimiento, así como la aparición de numerosos productos exclusivamente en la red, han originado la aparición del *fansubbing* y del *fandubbing*, donde los consumidores de ciertos productos audiovisuales crean subtítulos y añaden voz (ya sea doblaje, voces solapadas o comentario libre) con distintos fines, siguiendo o no las convenciones establecidas (Pérez González 2014).

Otra forma de utilizar estas técnicas de TAV de forma no profesional ocurre en la enseñanza de LE. En los últimos años, se vienen utilizando distintas técnicas de TAV con fines pedagógicos, tanto de forma intralingüística con la inclusión de una sola lengua, como de forma interlingüística con la combinación de dos lenguas. Se ha introducido una nueva forma de entender estas técnicas en donde los alumnos no las perciben de manera pasiva, sino que ellos son los que llevan a la práctica las técnicas de forma activa con un objetivo pedagógico determinado. Por ejemplo, hay estudios donde los alumnos han empleado el subtítulo inverso para mejorar aspectos de la LE como la comprensión auditiva (Talaván 2013), la adquisición de vocabulario (Lertola 2012) o el lenguaje intercultural (Borghetti y Lertola 2014); en otros casos los alumnos han puesto voz mediante la técnica del doblaje intralingüístico para desarrollar la expresión oral (Chiu 2012; Sánchez-Requena 2016); y otros han usado una combinación de subtítulo y doblaje para trabajar el aprendizaje de LE en general (Sokoli 2015) o aspectos más específicos como la competencia mediadora y traductora del alumno (Talaván *et al.* 2014). Además, otras técnicas de TAV dedicadas a un sector minoritario de la población, como aquellos con discapacidad visual y auditiva, AD y SpS, respectivamente, también están siendo empleadas en el ámbito de la LE (Lertola y Talaván 2016; Talaván y Costal 2016).

La AD se entiende como un tipo de arte literario que proporciona una versión verbal de lo visual, narrando tanto escenas verbales como no verbales para satisfacer las necesidades de aquellos que tienen algún tipo de discapacidad visual, total o parcial (Snyder 2005). Constituye, por tanto, una técnica narrativa que suplente la información visual, inaccesible para personas con problemas de visión, contenida en manifestaciones artísticas y en medios audiovisuales. Los productos audiovisuales que la AD hace accesibles a las personas con problemas de visión pueden ser películas, documentales y similares; también usan la técnica de AD las audio-guías para monumentos, museos, así como las manifestaciones culturales en directo, como teatro, ópera, entre otros. Díaz-Cintas (2007: 52-57) recoge las competencias deseables en la preparación de los audiodescriptores: (1) lingüísticas (dominio del léxico, la gramática y la sintaxis); (2) temáticas o de contenido (conocimiento de la discapacidad y la accesibilidad, del lenguaje cinematográfico y la semiótica de la imagen, etc.); (3) tecnológicas y aplicadas (manejo de programas informáticos y de documentación, etc.); y (4) personales y generales (capacidad de análisis y síntesis, etc.).

Añadido a lo anterior, Matamala y Orero (2007) recalcan la idea del papel de intermediarios sociales que cumplen las personas que trabajan en el ámbito de la accesibilidad y cómo su formación debe ir más allá del desarrollo de las habilidades y destrezas académicas. Tampoco podemos olvidar a la parte receptora, es decir, a quién va dirigido y cómo percibe la persona con problemas de visión esta narración. Romero-Fresco (2013) sugiere imaginar la unión de distintos puntos que aparecen en los libros infantiles para conseguir formar una imagen perfecta. En definitiva, la AD debe facilitar la descripción para responder a estas preguntas: *dónde* tiene lugar la acción, *cuándo* ocurre, *qué* ocurre y *quién* y *cómo* realiza la acción (Vercauteren 2007).

Desde el punto de vista de la enseñanza de LE, el aspecto más interesante es *cómo* describir, pues está relacionado con el tipo de lenguaje y el estilo de la descripción. Según las guías existentes (Vercauteren 2007) los textos audiodescritos han de usar un lenguaje claro y preciso, que suene natural, ya que está hecho para ser leído. Ello implica el uso de frases sencillas, con poca información en cada frase. El registro debe estar acorde con el tipo de película y el público al que va dirigida. En cuanto al tipo específico de categoría gramatical, el autor propone: verbos (se prefiere el uso de hipónimos a los superordinados), adjetivos, adverbios y sustantivos (uso de adjetivos objetivos, descriptivos y específicos) y artículos (uso del artículo indeterminado la primera vez que se menciona algo y el artículo determinado cuando queda claro qué o quién se menciona). Por último, la terminología de temas específicos a menudo requiere un trabajo de documentación anterior a la escritura del guion de la AD. Esta preparación origina una reflexión sobre la lengua y su uso, pues el estudiante ha de elegir entre los tipos de verbos, adjetivos y sustantivos que mejor sirvan para traducir las imágenes en palabras.

Probablemente el primer trabajo conocido en el que se utilizó la AD de forma activa por parte de los estudiantes fue el de Clouet (2005), que utilizaba la AD para promover la escritura creativa en cursos de traducción. Aunque hay diversos trabajos generales (Ibáñez Moreno y Vermeulen 2014; Szarkowska 2011), esta modalidad se ha

utilizado, principalmente, para trabajar con destrezas orales (Ibáñez Moreno y Vermeulen 2015; Lertola y Talaván 2016), la adquisición de léxico (Martínez Martínez 2012; Ibáñez Moreno y Vermeulen 2013) y el desarrollo de las competencias cultural, intercultural y filmica (Herrero y Escobar 2014).

El subtítulo para personas sordas y personas con discapacidad auditiva se puede definir como un ‘servicio de apoyo a la comunicación que muestra en pantalla, mediante texto y gráficos, los discursos orales, la información suprasegmental y los efectos sonoros que se producen en cualquier obra audiovisual’ (Jáudenes Casabón y Gómez Nieto 2006: 3). Díaz-Cintas (2007: 47), hace algunas precisiones de interés a esta definición:

El SpS se puede definir como una práctica socio-lingüística que consiste en ofrecer, generalmente en la parte inferior de la pantalla, aunque no siempre, un texto escrito que pretende dar cuenta de: a) Los diálogos de los actores o personas que hablan en el programa audiovisual. b) La información suprasegmental que acompaña la entrega de ciertos diálogos o monólogos: entonación, acentos, ritmo, prosodia, etc. c) Los efectos sonoros que se escuchan en la pista sonora. d) Aquellos elementos discursivos que forman parte de la fotografía y están en otros idiomas: cartas, pintadas, leyendas, pantallas de ordenador, pancartas, etc. e) Otros elementos discursivos transmitidos a través de la pista sonora, como las canciones y la música.

El elemento más característico que diferencia a los SpS de los subtítulos estándar es que los primeros ofrecen información específica cuando no hay un canal auditivo, como aclaraciones, música, ruidos, sonidos de animales, efectos especiales y cualquier paralenguaje relevante, como los acentos, la entonación, etc. (Gottlieb 1997). Hoy podemos encontrar pistas interlingüísticas distintas con subtítulos no solo para sordos, sino también para oyentes, y no es extraño distinguir las distintas intervenciones de los actores con colores diferentes para facilitar la recepción de la información.

Talaván (2011: 268) puntualiza cómo en los SpS los estudiantes ‘pueden solo aprender lo que oyen, sino también otro tipo de vocabulario más descriptivo: “phone rings, door slams, door barks, etc.”’ El estudio del SpS en el contexto de LE comenzó en Estados Unidos, donde se llamaban *closed captions*. Parlato (1986) habla de las posibilidades didácticas de esta técnica, destacando la fluidez lectora. Otros estudios han trabajado con estos subtítulos para desarrollar la comprensión auditiva (Koskinen *et al.* 1996; Huang 1999; Gómez 2003). Sin embargo, los estudios mencionados utilizan el SpS de forma pasiva y sin una explicación clara de la diferencia que aporta el SpS con respecto al estándar. El SpS, por tanto, cuenta con menos proyectos de creación activa de los subtítulos por parte de los alumnos que la AD, y constituye un área por desarrollar para fomentar y desarrollar la accesibilidad de los medios de comunicación (Talaván *et al.* 2016). Uno de los más recientes es el proyecto SubLITE (Talaván y Costal 2016), donde estudiantes de inglés como LE subtitaron seis clips y fueron evaluados concretamente sobre los SpS. Esto les ayudó a desarrollar distintas destrezas lingüísticas, si bien, principalmente, los alumnos destacaron el aprendizaje de vocabulario y uso de adjetivos específicos.

Por último, cuando definimos la AD y el SpS como una técnica, hemos de tener en cuenta que también requieren unas competencias específicas relacionadas con el manejo de las tecnologías y de los programas que se diseñan para su desarrollo.

4. Objetivos y propuesta didáctica

Esta sección proporciona un proyecto basado en tareas sobre el modelo didáctico desarrollado que se llevó a cabo con estudiantes de nivel B1-B2 (MCER) de la Manchester Metropolitan University. Los objetivos principales fueron:

1. Reducir el tiempo de búsqueda de material de escenas concretas de películas, presentando tráileres, a menudo con una disponibilidad más sencilla y sin necesidad de manipular el video original.
2. Proporcionar formación a los alumnos en análisis filmico, AD y SpS, para trabajar distintas destrezas de la LE estudiada: la competencia funcional, lingüística, cultural, intercultural, cinematográfica y traductora (al usar la AD y el SpS en la LE).
3. Conocer tanto la interrelación como las diferencias entre las tres disciplinas trabajadas.
4. Crear una guía didáctica integradora que combine el análisis filmico, la AD y el SpS que sea aplicable a cualquier tráiler. Este modelo incluye la planificación, realización y evaluación del trabajo.

Para llevar a cabo los objetivos anteriores se realizaron dos talleres diferentes en un curso que contaron con 10 horas de trabajo. Cada taller se realizó en dos horas y media en clase y dos horas y media de trabajo individual fuera del aula. Se ofreció como talleres extra a su curso habitual a participantes que estudiaban español como LE. Los dos tráileres elegidos fueron: *Requisitos para ser una persona normal* (Leticia Dolera 2015) y *Güeros* (Alonso Ruizpalacios 2014). Se trabajó con cada uno de ellos siguiendo la siguiente estructura: análisis filmico, AD y SpS, contando cada parte con 45 minutos de teoría y práctica más cinco minutos de descanso. En la primera sesión, se explicó la teoría íntegramente en el transcurso del taller, mientras que la práctica de cada una de las tres áreas solo contó con 15 minutos para iniciarse en la tarea y resolver dudas iniciales. La segunda sesión fue meramente práctica. En nuestro caso, ambos tráileres contaban con subtítulos estándar en español, para facilitar la tarea a los alumnos.

4.1. Análisis filmico

La primera sesión tenía como objetivo principal adquirir los conocimientos generales y el vocabulario para analizar textos audiovisuales (tráileres, cortos y fragmentos filmicos). Otro de los objetivos era desarrollar la capacidad para crear mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo; es decir, la competencia en comunicación audiovisual que, siguiendo la definición de Ferrés (2007: 103), entendemos como la capacidad de un individuo ‘de interpretar adecuadamente mensajes audiovisuales y de expresarse con una mínima corrección en este ámbito comunicativo’. Antes de introducir el análisis filmico, se presentó a los estudiantes el concepto de *aprendizaje multimodal* y el potencial que cada uno de los diferentes modos puede tener para generar significado. Se apuntó también la importancia de la orquestación semiótica. La siguiente fase consideró diversos enfoques para estudiar y analizar textos filmicos y cómo abordar el estudio del lenguaje filmico. En el taller se familiarizó a los estudiantes con el análisis de los micro-elementos (banda sonora, puesta en escena, cinematografía, etc.) y se les facilitó una hoja de análisis y un glosario de términos. La puesta en práctica se realizó a través del análisis de fotogramas del tráiler correspondiente. Se introdujo el concepto de *macro-análisis* y se elaboró la práctica y relación del mismo a través del análisis de fragmentos del

tráiler y de varios de sus fotogramas. La tarea final consistió en escribir una redacción con un análisis del tráiler, relacionando los elementos de macro y micro-análisis, así como una serie de preguntas que les orientaba a considerar la interacción de cada uno de los elementos y niveles para generar significado. Por último, se sugirió que consideraran el impacto afectivo y emocional del tráiler, reflexionando sobre qué tipo de emociones provocaba la combinación de todos estos componentes.

4.2. Accesibilidad

En esta parte se les facilitaron a los alumnos definiciones y contexto en donde se practicó la AD y el SpS con ejemplos utilizados en la industria del cine. Igualmente, los alumnos conocieron las pautas principales a tener en cuenta en cada una de las tipologías y cómo se iban a adaptar al contexto de LE. La parte práctica se realizó de la siguiente manera:

Hablar

1. Visionado del clip con los ojos cerrados (AD) y sin sonido (SpS). ¿Qué información te quedas con ganas de saber? Comenta con tu compañero.
2. De nuevo, visionado del clip con los ojos abiertos (AD) y con sonido (SpS). ¿Era esta información suficiente o hay más información que debemos añadir?

Escribir

1. Haz una lista de la información que crees debes añadir al diálogo original para una persona que no puede ver (AD); que no puede escuchar (SpS). Revísalo con tu compañero.
2. Mira de nuevo el vídeo y anota en qué segundo de la proyección vas a decir esta información.
3. En el caso de la AD, redacta la información tal y como la vas a decir en español, teniendo en cuenta el tiempo del que dispones; quizá tengas que resumir o incluso omitir parte de la información en la que pensaste al principio. En el caso del SpS, presta especial atención al vocabulario que vas a utilizar, con un mayor énfasis en los adjetivos que van a acompañar al verbo/sustantivo donde sea necesario.
4. En el caso de la AD, graba tu voz utilizando cualquier aplicación que permita grabar audio, en partes o de una sola vez. A continuación, añade el audio al vídeo utilizando Movie Maker. En el caso del SpS, añade los subtítulos usando el programa Movie Maker y controlando el tiempo de entrada y salida, sin color, en mayúscula y entre paréntesis.
5. ¿Cuáles son los principales retos con los que te has encontrado al audiodescribir/subtitular el tráiler?

Además, los alumnos contaron con una explicación detallada y un breve tutorial sobre cómo añadir la voz y los subtítulos a Movie Maker. Tras la realización de los talleres, los alumnos fueron evaluados por medio del producto final que presentaron en cada una de las tres variantes trabajadas. Para la evaluación de la parte del análisis filmico, siguieron los criterios adaptados y trabajados en la mencionada asociación FILTA y que se pueden encontrar en el anexo 1. Para evaluar la parte de accesibilidad, se utilizó una rúbrica conjunta para la AD y el SpS, adaptada de la empleada por Costal en su proyecto *English Project*[2] y que se encuentra en el anexo 2. La propuesta se completa así con la evaluación del trabajo realizado por los alumnos.

5. Resultados

La propuesta metodológica anterior no solo está justificada y fundamentada en los aspectos teóricos señalados en las primeras secciones de este artículo, sino que además está respaldada por los resultados iniciales obtenidos al llevar el estudio al aula[3]. Tras realizar los talleres, los alumnos rellenaron unos cuestionarios. En primer lugar y de modo general, nos interesaba saber qué conocimientos poseían los estudiantes sobre cine y accesibilidad antes del taller y si esto cambió tras las sesiones. Los resultados fueron los siguientes:

Nivel	Cine		Accesibilidad	
	Antes %	Después %	Antes %	Después %
Avanzado	0	14,3	0	14,3
Intermedio	28,3	57,1	14,3	28,6
Principiante	57,1	28,6	42,9	57,1
Nulo	14,3	0	42,9	0

Tabla 1. Conocimientos del estudiante sobre cine y accesibilidad

Lo más relevante de la gráfica es que antes de los dos talleres realizados ninguno de los alumnos consideró tener un conocimiento avanzado de cine ni de accesibilidad, y tras la formación no hay nadie que tuviera un conocimiento nulo, con lo cual el objetivo más general fue satisfactorio. Además, el número de alumnos que respondió tener un conocimiento intermedio tanto de cine como de accesibilidad aumentó al doble en relación con las respectivas consideraciones iniciales. Respecto al cine en particular, un 71,4 por ciento de participantes consideró tener un nivel nulo o de principiante antes de la intervención. Después de la misma, solo un 28,6 por ciento consideró tener un nivel de principiante, mientras que en el nivel intermedio y avanzado se alcanzó un total de 71,4 por ciento. En lo que concierne a la accesibilidad, un 85,8 por ciento declaró tener un nivel nulo o de principiante antes del proyecto, que se redujo a un 57,1 por ciento después del proyecto. Por otro lado, mientras que un 14,3 por ciento poseía un nivel intermedio antes del proyecto, un 42,9 por ciento afirmó tener un nivel intermedio o avanzado tras realizar las tareas.

Los talleres en sí y el planteamiento de la propuesta pedagógica entre los participantes con quienes se llevaron a cabo ofrecieron unos resultados positivos y prometedores. Para el 71,4 por ciento de los alumnos, los talleres han cumplido con las expectativas. El 85,7 por ciento ha considerado que las sesiones teóricas han sido claras y el 100 por ciento ha calificado las sesiones prácticas de útiles. En cuanto a la parte técnica, el 85,7 por ciento

considera que los programas informáticos empleados para la grabación de la voz y la realización de los subtítulos han sido adecuados.

Respecto a la utilidad individual de la AD y el SpS en la enseñanza de idiomas, el 100 por ciento considera que la AD les sirve para conocer elementos culturales e interculturales, así como para practicar la expresión oral con un énfasis en la fluidez y en la pronunciación. Además, el 85,7 por ciento piensa que le parece un recurso óptimo por medio del cual pueden trabajar la descripción y el resumen en el aula. En cuanto al SpS, el 100 por ciento considera que les ha servido para practicar el léxico de forma diferente a las clases que suelen tener habitualmente.

Otro dato alentador es que el 100 por ciento de los alumnos afirma haber aprendido los conceptos básicos del cine y de la accesibilidad. Con vistas a un futuro cercano, mientras al 85,7 por ciento de los encuestados les gustaría conocer más sobre análisis fílmico en el futuro, el 71,4 por ciento tienen interés en conocer más sobre accesibilidad. Ambos porcentajes son altos. Además, la diferencia entre ambos nos parece natural más que relevante, ya que el cine es más conocido por la población general que la AD o el SpS.

Por último, el cuestionario contaba con dos preguntas abiertas en las que se pedía a los alumnos que contaran qué habían aprendido en el plano personal y qué mejoras proponían. El 100 por ciento destaca que la accesibilidad ha sido su gran descubrimiento, ponerse en el lugar de aquellos que no ven o no oyen, algo que afirman no se les había ocurrido antes. Igualmente han señalado entender mejor cómo funciona la AD y el SpS y en qué detalles fijarse a la hora de llevarlo a la práctica. Las mejoras radican, fundamentalmente, en la distribución de la primera sesión, algo con lo que están de acuerdo las autoras de este artículo. Separar el análisis fílmico del análisis de la accesibilidad en la primera sesión, ofreciendo por tanto dos análisis similares, podría haber favorecido que los alumnos asimilasen los conceptos con más facilidad. La segunda sesión de consolidación pasaría por tanto a ser una tercera sesión en futuros talleres donde los alumnos ya sí estarían preparados para reforzar las conexiones de las tres áreas en un mismo taller.

6. Conclusiones

Los objetivos principales de este proyecto se han cumplido. Los tráileres han probado ser un recurso cuyo tiempo de búsqueda y elección fue relativamente sencillo, sin manipulación alguna del video original por parte del profesor. Este proyecto nos ha permitido desarrollar un amplio abanico de competencias (funcional, lingüística, cultural e intercultural, cinematográfica y traductora) por medio de las actividades propuestas. También, los estudiantes con los que realizamos este estudio (aprendientes universitarios de español B1-B2) han entendido las características de cada una de las modalidades y de las convenciones que se deben seguir para realizar la AD y el SpS. Todavía más importante para nosotras era no tanto la posibilidad de medir el desarrollo de cada una de las competencias anteriores, sino el hecho de que los discentes fueran conscientes de la interrelación entre las tres disciplinas trabajadas y de la importancia de estudiar y trabajar el cine como texto multimodal. Asimismo, las tareas propuestas han demostrado cómo los estudiantes han desarrollado habilidades críticas y creativas a través del proceso de análisis y creación de significado que requerían los ejercicios realizados en el aula y las tareas llevadas a cabo de manera individual. Las actividades han servido para que los estudiantes fueran conscientes de la importancia del diseño multimodal hegemónico en los nuevos medios. Finalmente, el trabajo llevado a cabo dentro y fuera del aula ha permitido reforzar el aprendizaje sinestésico.

A pesar de las dificultades que conlleva realizar este trabajo en un espacio temporal tan concentrado, los resultados son alentadores, tanto por lo que han mostrado tanto los textos producidos (comentario y reseñas fílmicas, AD y SpS), como por la perspectiva de los aprendices en el cuestionario y comentarios. Desde aquí proponemos el anterior modelo pedagógico como guía didáctica integradora que combina el análisis fílmico, la AD y el SpS[4]; consideramos que dicha guía resulta óptima para trabajar los objetivos descritos y hacer un estudio más exhaustivo, ya sea experimental o de investigación de acción[5].

Anexo I

Criterios	Insuficiente 5 %	Limitado 10 %	Adecuado 15 %	Bueno 20 %	Excelente 25 %
Lingüísticos					
Estructura					
Análisis fílmico					
Reflexión personal					
Total: 100 %					

Tabla A1. Rúbrica de evaluación para el análisis fílmico

Anexo II

	Poor (5 %)	Average (10 %)	Good (15 %)	Excellent (20 %)
Synchrony (AD & SDH)				
Content (AD & SDH)				
Pronunciation (AD)				
Intonation				

(AD)

Vocabulary
(SDH)

Total: 100 %

Table A2. Rúbrica de evaluación de la AD y el SpS (adaptada de Costal 2015)

Bibliografía

- AA.VV. (2009) *Cine y ciudadanía: valores para trabajar en el aula*, Bilbao, Mensajero.
- Amadio, Massimo (2014) "A rapid assessment of curricula for general education focusing on cross-curricular themes and generic competences or skills". Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2013/2014, *Teaching and learning: Achieving quality for all*. Geneva, UNESCO IBE. URL: unesdoc.unesco.org/images/0022/002259/225939e.pdf (consultado 20 noviembre 2016).
- Baños, Rocío, y Stavroula Sokoli (2015) "Learning foreign languages with ClipFlair: Using captioning and revoicing activities to increase students' motivation and engagement" en *10 Years of the LLAS Elearning Symposium: Case Studies in Good Practice*. Kate Borthwick, Erika Corradini and Alison Dickens (eds.), Dublín y Voillans, Research-publishing.net: 203-213.
- Bateman, John A., y Karl-Heinrich Schmidt (2012) *Multimodal Film Analysis: How Films Mean, Routledge Studies in Multimodality*, Londres, Routledge.
- Bergala, Alain (2007) *La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella* (Trad. Nuria Aidelman y Laia Colell), Barcelona, Laertes.
- Borghetti, Claudia, y Jennifer Lertola (2014) "Interlingual subtitling for intercultural language education: a case study" *Language and Intercultural Communication* 14, no. 4: 423-440.
- British Film Institute (2013) "Screening literacy in Europe", London, BFI, URL: <http://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-screening-literacy-executive-summary-2013.pdf> (consultado 5 noviembre 2016).
- (2016) "BFI 2022", URL: <http://www.bfi.org.uk/2022/> (consultado 5 de noviembre de 2016).
- Burn, Andrew, y Mark Reid (2012) "Screening Literacy: Reflecting on Models of Film Education in Europe" *Nordic Journal of Digital Literacy* 7, no.4: 314-322.
- Chan, Deborah, y Carmen Herrero (2010) "Using Film to Teach Languages" *Film: 21st Century Literacy* Mánchester, Routes into Languages, the UK Film Council y Cornerhouse.
- Chiu, Yi-Hui (2012) "Can film dubbing projects facilitate EFL learners' acquisition of English pronunciation?" *British Journal of Educational Technology* 43, no.1: 24-27.
- ClipFlair (Foreign Language Learning through Interactive Revoicing and Captioning of Clips), URL: www.clipflair.net (consultado 7 agosto 2017).
- Clouet, Richard (2005) "Estrategia y propuestas para promover y practicar la escritura creativa en una clase de inglés para traductores", *Actas Del IX Simposio Internacional de la sociedad española de didáctica de la lengua y la literatura*: 319-326.
- Cope, Bill, y Mary Kalantzis (2009) "Multiliteracies: New literacies, new learning", *Pedagogies: An International Journal* 4, no. 3: 164-195.
- Costal, Tomás (2016) "English Project", URL: <https://www.youtube.com/channel/UCg9d-aCd6FnbQgPAHj2JWMw> (consultado 19 octubre 2016).
- de la Torre, Saturnino (2005) "Aprendizaje integrado y cine formativo" en *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine*, Núria Rajadell i Puiggròs, M. Antònia Pujol y Saturnino de la Torre (eds.), Madrid, Narcea: 13-36.
- Díaz-Cintas, Jorge (2007) "Por una preparación de calidad en accesibilidad audiovisual" *TRANS: revista de traductología* 11: 45-60.
- Dolera, Leticia (2015) *Requisitos para ser una persona normal* (trailer), España, URL: <https://youtu.be/W8MHSGz0rCQ> (consultado 20 octubre 2016).
- Ferrés Prats, Joan (2007) "La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores" *Revista Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 29: 100-107.
- FILTA (Film in Language Teaching Association), URL: www.filta.org.uk (consultado 7 noviembre 2016).
- FLAME (Film, Languages and Media in Education), URL: (<https://www2.mmu.ac.uk/languages/flame/>) (consultado 8 noviembre 2016).
- Goliot-Lété, Vanoye (2008) *Principios de análisis cinematográfico*, Madrid, Abada Editores.
- Gómez, Maigualida (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, no. 2: 159-169.
- Gottlieb, Henrik (1997) *Subtitles, translation and idioms*, Copenhagen, University of Copenhagen.
- Herrero, Carmen (2016) "The Film in Language Teaching Association (FILTA): a multilingual community of practice", *ELT Journal* 70, no. 2: 190-199.
- (en prensa) "El cine y otras manifestaciones culturales en ELE" en *Iniciación a la metodología de la enseñanza de ELE. Diseño curricular* (vol. IV) María Martínez-Atienza de Dios y Alfonso Zamorano Aguilar (eds.), Madrid, EnClave-ELE.
- Herrero, Carmen, y Manuela Escobar (2014) "Audio-description and media literacy in foreign language acquisition. Un modelo integrador de cine y audiodescripción para el aprendizaje de lenguas extranjeras: *Los*

- abrazos rotos* (Almodóvar)”, Ponencia presentada en ClipFlair Conference.
- Herrero, Carmen, y Ana Valbuena (2011) “Trailers y teasers en la clases de español”, III *Jornadas Didácticas de ELE Instituto Cervantes de Manchester/ 3rd Conference of Teaching Spanish as a Foreign Language* (eds. Malena Abad, Richard Bueno Hudson Y Ana Valbuena), 60-72, Manchester, Instituto Cervantes Manchester, URL: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2010/11_herrero-valbuena.pdf (consultado 5 diciembre 2016).
- Huang, Hsin-Chuan (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, no. 1: 75-96.
- Ibáñez Moreno, Ana, y Anna Vermeulen (2013) “Audio description as a tool to improve lexical and phraseological competence in foreign language learning” en *Translation in Language Teaching and Assessment* Dina Tsagari, y Georgios Floros (eds.), Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing: 44-61.
- (2014) “La audiodescripción como recurso didáctico en el aula de ELE para promover el desarrollo integrado de competencias” en *New Directions in Hispanic Linguistics* Rafael Orozco (ed.), Newcastle Upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing: 258-287.
- (2015) “Using VISP (Videos for SPEaking), a mobile app based on audio description, to promote english language learning among spanish students: A case study”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 178: 132-138.
- Jáudenes Casaubón, Carmen, y Begoña Gómez Nieto (2006) Observaciones de FIAPAS al informe realizado por el Dr. Jorge Díaz Cintas “Competencias profesionales del subtitulador y el audiodescriptor”, Madrid: FIAPAS, URL: www.cesya.es/estaticas/jornada/documentos/observaciones_de_FIAPAS.pdf (consultado 5 noviembre 2016).
- Jenkins, Henry (2006) *Convergence Culture – Where Old and New Media Collide*, Nueva York, New York University Press.
- Kalantzis, Mary, Bill Cope, Eveline Chan, y Leanne Dalley-Trim (2016) *Literacies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Koskinen, Patricia, James Knable, Paul Markham, Carl Jensema, y Kathryn Kane (1996) “Captioned television and the vocabulary acquisition of adult second language correctional facility residents”, *Journal of Educational Technology Systems* 24: 359-373.
- Kress, Günther (2003) *Literacy in the New Media Age*, Londres, Routledge.
- Lertola, Jennifer (2012) “The effect of the subtitling task on vocabulary learning” in *Translation Research Projects* Anthony Pym y David Orrego-Carmona, Tarragona, Universitat Rovira i Virgili: 61-70.
- (2015) “Subtitling in Language Teaching: Suggestions for Language Teachers” in *Subtitles and Language Learning* Yves Gambier, Annamaria Caimi, Cristina Mariotti (eds.), Berna: Peter Lang: 245-267.
- Lertola, Jennifer, Noa Talaván (2016). “Active audiodescription to promote speaking skills in online environments”, *Sintagma* 28: 59-74.
- Martínez Martínez, Silvia (2012) “La audiodescripción (AD) como herramienta didáctica: Adquisición de la competencia léxica” en *Traducir en la frontera* Susana Cruces Del Pozo, Ana Luna y Alberto Álvarez (eds.), Granada, Atrio.
- Matamala, Anna, y Pilar Orero (2007) “Designing a course on audio description and defining the main competences of the future professional” *Linguistica Antverpiensia, New Series–Themes in Translation Studies* 6: 329-344.
- Navarrete, Marga (2013) “El doblaje como herramienta en el aula de español y desde el entorno ClipFlair” *MarcoELE* 16: 75-87.
- New London Group (1996) “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” *Harvard Educational Review* 66, no.1: 60-92.
- Paesani, Kate, Heather W. Allen, y Beatrice Dupuy (2016) *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*, Upper Saddle River (NJ), Pearson.
- Parlato, Salvatore (1986) “Watch your Language: Captioned Media for Literacy”, *Silver Spring*, Maryland, T.J. Publishers.
- Pérez González, Luis (2014) *Audiovisual Translation. Theories, Methods and Issues*, Oxford, Routledge.
- Pulido Jiménez, Jesús (2009) *La educación intercultural a través del cine*, Granada, Port-Royal.
- Reia-Baptista, Vítor, Andrew Burn, Mark Reid, y Michelle Cannon (2014) “Literacia cinematográfica: Reflexión sobre los modelos de educación cinematográfica en Europa/Screening Literacy: Reflecting on Models of Film Education in Europe” *Revista Latina de Comunicación Social* 69: 6-14.
- Romero-Fresco, Pablo (2013) “Accessible filmmaking: Joining the dots between audiovisual translation, accessibility and filmmaking” *The Journal of Specialised Translation* 20: 201-223.
- Ruizpalacios, Alonso (2014) *Güeros Trailer*, México, URL: <https://youtu.be/pFMEaT39Vok> (consultado 20 octubre).
- Sánchez-Requena, Alicia (2016) “Audiovisual Translation in Teaching Foreign Languages: Contributions of Dubbing to Develop Fluency and Pronunciation in Spontaneous Conversations”, *Porta Linguarum* 26: 9-21.
- Snyder, Joel (2005) “Audio description: The visual made verbal”, *International Congress Series*, 1282: 935-939.
- Sokoli, Stavroula (2015) “Foreign language learning through interactive revoicing and captioning of clips” in *Subtitles and Language Learning* Yves Gambier, Annamaria Caimi y Cristina Mariotti (eds.), Berna, Peter Lang: 127-148.

- Steyvers, Margo (2015). *L'audiodescrizione come strumento didattico per l'apprendimento dell'italiano L2*, No publicado, Universidad de Gante, Gante.
- Szarkowska, Agnieszka (2011) "Text-to-speech audio description: Towards wider availability of AD", *Journal of Specialised Translation* 15: 81-98.
- Talaván, Noa (2011) "La influencia efectiva de los subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras: análisis de investigaciones previas", *Sendebarr* 22: 265-282.
- (2013) *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona, Octaedro.
- , y José Javier Ávila-Cabrera (2015) "First Insights into the combination of dubbing and subtitling as L2 didactic tools" en *Subtitles and language learning* Annamaria Caimi y Cristina Mariotti, Oxford, Peter Lang: 149-172.
- , y Tomás Costal (2016) "Sub-LITE - SUBtitles for the Deaf and Hard of Hearing to improve Listening and Writing Skills in foreign language Education", Research and Innovation Network, UNED, URL: <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/50567/hash/eafc8fe9c61d6760ae284c29840bbf0b> (consultado 5 diciembre 2016).
- , José Javier Ávila-Cabrera y Tomás Costal (2016) *Traducción y accesibilidad audiovisual*, Barcelona, Editorial UOA.
- , Elena Bárcena, y Álvaro Villarroel (2014). "Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador para la transferencia de las competencias mediadora y lingüístico-comunicativa en inglés especializado" en *Digital Competence Development in Higher Education: An International Perspective* María Luisa Pérez Cañado y Juan Ráez Padilla (eds.), Berna, Peter Lang: 87-106.
- Torregrosa Carmona, Juan Francisco (2006) *Los medios audiovisuales en la educación*, Sevilla, Ediciones Alfar.
- UNESCO (2011) *Unesco Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf> (consultado 15 junio 2016).
- Vercauteren, Gert (2007) "Towards a European guideline for audio description" *Media for All: Subtitling for the Deaf, Audio Description and Sign Language*, Ámsterdam: Rodopi: 139-149.
- Wharton, David, y Jeremy Grant (2005) *Teaching Analysis of Film Language*, Londres, British Film Institute.

Notas

- [1] Uno de los principales objetivos de FLAME es diseñar y evaluar estrategias y modelos pedagógicos dirigidos a integrar los medios audiovisuales en el aprendizaje y enseñanza de LE (<https://goo.gl/gssyAV>).
- [2] Costal (2015) empleó esta rúbrica en el proyecto *English Project* centrado en el uso didáctico de las modalidades y técnicas de accesibilidad en educación secundaria, que formará parte de su tesis doctoral de próxima aparición (Comunicación Personal).
- [3] Para ver ejemplo de análisis filmico, SpS y AD, acceda al siguiente enlace: <https://goo.gl/AgP8ZT>
- [4] La guía de estudio propuesta está disponible de manera gratuita para profesores en la página web <http://www.filta.org.uk>
- [5] Este artículo forma parte del proyecto *Professional skills, accessibility and audiovisual translation*, que se está llevando a cabo en la Manchester Metropolitan University.

©inTRAlínea & C. Herrero, A. Sánchez-Requena & M. Escobar (2017).

"Una propuesta triple Análisis filmico, traducción audiovisual y enseñanza de lenguas extranjeras", *inTRAlínea* Special Issue: Building Bridges between Film Studies and Translation Studies.

Stable URL: <http://www.intraline.org/specials/article/2245>