DE APRENDIZAJE DE IDIOMAS
LAS SERIES DE LOS PROVEEDORES DE SERVICIOS AUDIOVISUALES COMO RECURSO

Patrick Zabalbeascoa

Resumen

Desde que se generalizó el uso del vídeo en la década de los ochenta, el campo de la investigación en traducción audiovisual viene explorando las posibilidades de este medio como un recurso ameno y motivador para un aprendizaje de idiomas más moderno y eficaz. Así, se han hecho propuestas tanto desde un punto de vista receptivo —el uso de distintas formas de visionado y ejercicios de comprensión— como desde un punto de vista activo —por ejemplo, la producción de subtítulos— como parte del proceso de aprendizaje. Estudiar lenguas extranjeras está, de este modo, en perfecta sintonía con los objetivos de la Unión Europea de consolidar la competencia audiovisual y multimodal en el sistema educativo. Tanto, que ya está a la misma altura que la lectura, la escritura y la expresión oral. Este artículo presenta algunos ejemplos de estudios ya realizados y ofrece un panorama de las características que tienen las nuevas formas de producir, difundir y consumir audiovisuales a través de los proveedores de servicios audiovisuales y ofrece algunas conclusiones sobre cómo se pueden aprovechar para renovar la didáctica de las lenguas.

Abstract

Since the use of video became widespread in the 1980s, research in the field of audiovisual translation has been exploring the possibilities of this medium as an entertaining and inspiring resource for a more modern and effective language learning. Consequently, several proposals have been made, both from a receptive point of view —the use of different viewing methods and comprehension exercises— and from an active point of view —for example, the production of subtitles— as part of the learning process. Therefore, foreign-language education

aligns perfectly with the objectives established by the European Union to consolidate media literacy and multimodal competence in the school system. So much so that it is already on a par with reading, writing and oral skills. This article presents examples of existing studies, provides an overview of the characteristics common to new forms of producing, broadcasting and viewing audiovisual content on audiovisual media services providers, and offers conclusions on how they can be used to renew language teaching.

Introducción

Desde hace décadas, los profesionales del sector educativo —y la población, en general— nos preguntamos hasta qué punto y de qué manera se pueden aprovechar los vídeos y otros medios audiovisuales como el cine y la televisión como un recurso, más placentero y eficiente, para aprender idiomas. Al fin y al cabo, para muchos de nosotros, poder disfrutar de series y películas de calidad para mejorar la forma en que nos comunicamos en otras lenguas significa aunar una de nuestras aficiones preferidas con un reto personal o una necesidad profesional. Así que la posibilidad de combinar placer, crecimiento personal y trabajo de manera eficaz y productiva, se antoja un motivo de gran felicidad y, por lo tanto, un objetivo legítimo.

Tendríamos que remontarnos a la década de los ochenta del siglo XX —en la que destacan las publicaciones de Robert Vanderplank, especialmente «The value of teletext subtitles in language learning» (1988)— para ver la raíz de muchos planteamientos actuales. Y es que en los ochenta coinciden varias dinámicas: por un lado, en el ámbito de la enseñanza de idiomas, comienza a producirse un agotamiento de los modelos didácticos, apoyados casi exclusivamente en unidades fonológicas, léxicas y sintácticas, es decir, en muestras descontextualizadas e idealizadas de la lengua que buscan asentarse mediante un trabajo memorístico y poco comunicativo en lo conceptual con una metodología basada, sobre todo, en la comprensión y expresión escrita; por otro lado, en el terreno de la tecnología, se empieza a democratizar el uso del vídeo, lo que brinda a gran parte de la población la posibilidad de filmar y reproducir vídeos domésticos, así como de grabar y almacenar grandes producciones industriales. Ambas dinámicas confluyen en el convencimiento de que las nuevas propuestas pedagógicas para las lenguas extranjeras —basadas en el método comunicativo, que prioriza el intercambio de turnos de habla en situaciones reales o previamente diseñadas a los que habitualmente nos referimos como «juegos de rol»— podrían beneficiarse mucho del desarrollo de actividades de aprendizaje diseñadas a partir de la tecnología del vídeo. El tercer elemento que entra en juego —de manera más modesta, con retraso y a menudo generando división de opiniones— ha sido el auge de la traducción, la comunicación interlingüística y el uso combinado de más de una lengua como un valor añadido ajustable a los requisitos del método comunicativo. Es lo que se llama «traducción pedagógica», que es aquella que se pone al servicio del aprendizaje de una lengua. Las series de ficción subtituladas son un ejemplo de que, cuando nos referimos al uso de la traducción en el aprendizaje de una lengua, no hay que pensar solo en que el alumno traduzca, sino también en que puede recurrir a leer o visionar textos traducidos, como es el caso de los programas subtitulados.

ESTUDIAR LENGUAS EXTRANJERAS ESTÁ EN PERFECTA SINTONÍA CON LOS OBJETIVOS DE LA UNIÓN EUROPEA DE CONSOLIDAR LA COMPETENCIA AUDIOVISUAL Y MULTIMODAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

El panorama al que nos enfrentamos hoy nos muestra cómo muchos de los factores considerados hace más de treinta años siguen, en mayor o menor medida, vigentes. Nadie duda ya de la ubicuidad orwelliana de las pantallas en todos los ámbitos de la vida, del entorno familiar al social, pasando por el laboral, el político, el educativo, el del ocio o el de la accesibilidad. El hecho de tener al alcance de la mano —nunca mejor dicho— semejante oferta de recursos audiovisuales permite afirmar, sin un atisbo de duda ni de exageración, que vivimos «apantallados», fenómeno que guarda una compleja relación causa-efecto con otros que inciden en el tema que nos ocupa, como la globalización, los movimientos migratorios, la diversidad demográfica y, de manera destacada, la revolución digital, que impregna todo lo demás. Y, por si todo esto no fuera suficiente, en tiempos de pandemia ha habido un auge repentino del teletrabajo, de la educación en remoto y del entretenimiento, que se han abierto camino por esas mismas pantallas.

Las variables del aprendizaje

En las próximas páginas, se ofrecen ocho tipos de variables del aprendizaje. Todas ellas son susceptibles de ser combinadas y pueden hacer de los materiales audiovisuales un componente válido en función de cómo se apliquen.

• Por el grado de dedicación y disciplina

- Formal: son las compuestas por un curso, un método, un programa y un personal docente que adquiere un compromiso mutuo con sus estudiantes. Este tipo es el que se ofrece, por ejemplo, en las academias de idiomas, que a menudo incluyen actividades alrededor del visionado de series como parte de su programa.
- Informal: es aquella que no tiene curso ni programa ni objetivos específicos. Dentro de esta variable estarían las clases particulares de conversación un tanto improvisadas y el asesoramiento de amistades o de colaboradores solidarios. En los casos que incluya un profesor o consejero, el compromiso entre ambas partes es más laxo que en la docencia formal. También se incluiría dentro de este grupo la iniciativa propia de ver audiovisuales con el fin de mejorar el nivel de comprensión y expresión lingüística.
- Accidental: es la que se da sin que el educando se lo haya propuesto de manera consciente. Esto ocurre, por ejemplo, cuando ve películas y series extranjeras subtituladas con el objetivo principal de disfrutar de ellas, pero con el beneficio añadido de aprehender algo de lo que se dice y de cómo se dice en otro idioma como refuerzo —o no— a una posible estancia en el extranjero. En este caso, el objetivo principal no es la adquisición de otra lengua, sino que el aprendizaje de la misma se convierte en un valor añadido.

• Por el tipo de ayuda, influencia y guía pedagógica

- A cargo de personal docente experimentado: es aquella en la que el uso de la ficción televisiva forma parte de la programación del curso o de algún tipo de trabajo en el que se permita al alumno escoger el material con el que quiere trabajar.
- A cargo de alguien que da consejos y tutorías, pero no clases: en estos casos, a menudo el consejero o mentor puede recomendar series que se ajusten al nivel del alumno.
- El autoaprendizaje: es el que se lleva a cabo sin docente ni guía personal de ningún tipo, es decir, de manera totalmente autónoma o siguiendo un manual. En estos casos, el estudiante se puede apoyar en las redes sociales y demás herramientas digitales para recibir consejos e informaciones.

• Por el tipo de retroalimentación

Se dividen en función de las correcciones, evaluaciones y consejos de mejora que el alumno recibe por parte de:

- Personal docente cualificado.
- Amistades, colegas u otro tipo de pares con intereses similares.
- Listados de respuestas previamente definidos por expertos, como los test de corrección automática.
- La autoevaluación, método nada desdeñable, si bien conviene no aislarse demasiado, ya que aprender una lengua implica comunicarse y relacionarse con el otro.

• Por el tipo de presencialidad

Obviamente, este tema ha ganado una dimensión insospechada durante la pandemia de la COVID-19, aunque como concepto y tema de debate, viene de lejos. Así, distinguimos:

- Sesiones presenciales con poco trabajo extra: son aquellas en las que todos los materiales se usarán, casi exclusivamente, en actividades desarrolladas en el aula.
- Sesiones presenciales que giran alrededor de mucho trabajo previo o posterior por parte del estudiante: son las que recomiendan al alumno dedicar mucho tiempo a la lectura en su día a día o le guían para ver contenidos audiovisuales subtitulados fuera de las clases.
- Enseñanza semipresencial o híbrida: alterna sesiones presenciales con otras en remoto.
- Enseñanza a distancia con pocas o ninguna reunión presencial con el personal docente: antiguamente, esto equivalía a los cursos que se realizaban por correspondencia, si bien la Universidad Abierta del Reino Unido también empezó hace muchas décadas a emitir parte de sus clases por la BBC.

• Actividades y colaboración o competencia con compañeros de curso

- Trabajo individual, colaborativo o competitivo.
- Número de estudiantes integrados en el grupo del curso.
- Heterogeneidad del grupo por edades, nivel de conocimientos, motivación, etc.

Como se ha dicho, en caso de aprender de manera autodidacta viendo la televisión, siguiendo series por internet o visionando películas en servicios de vídeo bajo demanda o salas de cine en versión original subtitulada, se trata de evitar el aislamiento para buscar relaciones sociales e integrarse en algún grupo con características afines, de cara a poder intercambiar experiencias y consejos. En tiempos recientes, esto suele vehicularse a través de redes sociales como Twitter o Instagram y de grupos de aplicaciones de mensajería como WhatsApp o Telegram. Estas dinámicas están ya presentes como complemento del aprendizaje en entornos formales y presenciales.

• Recursos y materiales usados para el aprendizaje, coherentes con la metodología del curso y a las actividades previstas

Lo más frecuente es que el alumno se beneficie del trabajo de una serie de profesionales dedicados al diseño y a la distribución de materiales y recursos didácticos para docentes, que lo ponen al servicio de sus estudiantes tanto en formato papel —más tradicional— como en forma de aplicaciones —cada vez más estandarizadas—. La alternativa sería la creación de materiales para actividades generados por la misma persona que va a beneficiarse de ellos, como pueda ser la predisposición o la intuición de dicha persona a la hora de sacar el máximo provecho del tiempo que pasa viendo por su cuenta audiovisuales subtitulados.

Los recursos pueden variar según su complejidad y modernidad tecnológicas, aunque cabe señalar que lo más importante en aquellos casos en los que no se pueda acceder a recursos sofisticados o caros es aportar buenas ideas. En este sentido, hay que pensar en la brecha tecnológica y encontrar alternativas que no nos hagan depender de la última moda, ya que la accesibilidad, como concepto, incluye también una sensibilidad hacia quienes no pueden permitirse ese tipo de formación.

EL CONSUMO DE PRODUCTOS SUBTITULADOS AFECTA POSITIVAMENTE A LA INTEGRACIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

Algo que desanima al profesorado y le causa reticencias es pedirle que programe para sus cursos actividades que requieren un tiempo de adaptación, ya sea por su parte o por la de sus estudiantes. Sobre este punto hay que destacar la gran ventaja que supone poder aprovechar la televisión como fuente de recursos didácticos, por encima de los programas informáticos específicos, que a menudo requieren un cursillo de formación y un proceso de adaptación a la hora de aplicarlos a las necesidades concretas de cada curso.

A continuación, se detallan los tipos de competencias relacionadas con el aprendizaje de idiomas y los proveedores digitales de servicios audiovisuales. Como veremos, su éxito depende de la imaginación de los implicados a la hora de crear actividades desde un buen dominio de las metodologías didácticas existentes, así como de una aplicación ecléctica y en exclusica de las mismas y el convencimiento de su eficacia.

• Posibilidades de combinación de lengua materna —ausente o presente— y lengua objetivo, con atención especial a los audiovisuales

Mucha gente tiene la convicción de que la inmersión total en una lengua es la mejor forma —sino la única— de aprenderla. Este método prohíbe el uso de cualquier otra lengua, sobre todo la materna (L1), así como recurrir a la traducción entre esta y el idioma objetivo (L2), ya sea en las explicaciones, en ejercicios o en

situaciones de evaluación. De la misma manera que se han presentado numerosos argumentos a favor de la presencia de una o varias lenguas más aparte de la L2 —bien entendido y bien usado puede resultar beneficioso como recurso— podría ser contraproducente evitar su uso de manera rigurosa. Así, para los defensores del método directo no tiene cabida, por ejemplo, el aprendizaje mediante el uso de subtítulos interlingüísticos, a pesar de que hoy en día hay suficientes evidencias que demuestran que pueden ser una herramienta muy útil para familiarizarse con otro idioma, cuando menos como estímulo.

ESPAÑA SIEMPRE SE HA VISTO COMO MIEMBRO DE LOS PAÍSES DOBLADORES, A DIFERENCIA DE LOS PAÍSES SUBTITULADORES

En cuanto al recurso de utilizar el audio y los subtítulos en dos lenguas diferentes, ofrece dos combinaciones: escuchar el audio en L1 y leer los subtítulos en L2, o a la inversa, en función de si se quiere practicar la comprensión oral o la lectora. Por su parte, el audio y los subtítulos recibidos simultáneamente en L2 permiten comprobar la relación entre la pronunciación y la grafía de sus palabras, o usar el nivel de comprensión del modo oral o escrito, que también puede utilizarse como apoyo en la práctica del otro modo. En ocasiones, los servicios de vídeo bajo demanda dificultan esta combinación porque, automáticamente, asumen que la pista de audio y la de los subtítulos deben ser diferentes, de manera que, si el espectador escoge los subtítulos, por ejemplo, en español, desactivan automáticamente el audio en esa lengua para pasar a otra; solamente ofrecen la combinación de subtítulos con audio en la misma lengua como servicio de subtitulación para facilitar la accesibilidad de las personas sordas a estos medios. En este sentido, resulta interesante detenerse un momento en los dos modos en que la accesibilidad se pone al servicio del aprendizaje de lenguas:

- La audiodescripción: en L2, para aprovechar la redundancia visual —siempre que el alumno no tenga carencias visuales— con la descripción oral.
- Los subtítulos para sordos: en L2, para aprovechar la redundancia de los sonidos —siempre que el alumno no tenga carencias auditivas— con su explicación escrita en pantalla.

Por lo demás, ya hemos comentado que convendría añadir a todo esto el aspecto de la accesibilidad económica.

Casi todas las combinaciones lingüísticas entre audio y subtítulos pueden ser útiles ajustándose a distintas actividades según los diferentes perfiles y necesidades didácticas, aunque algunas puedan sorprender mucho al público cinéfilo más estándar: programas cuya V.O. emite el audio en la L1 del estudiante.

Aquí nos encontramos con tres posibilidades: la primera es combinar el audio en versión original (L1) con subtítulos en L2 para practicar su lectura con el apoyo del audio, algo que, como hemos comentado, hará necesario salvar la distancia entre la subtitulación interlingüística —que no es una transcripción íntegra— y la comunicación oral; la segunda es activar el audio en L2 y los subtítulos en L1, ya que el audio de las versiones dobladas suele resultar más fácil de seguir que el de las versiones originales —las formas de expresión lingüísticas están más estandarizadas y las técnicas de grabación para el doblaje a menudo tienen un sonido más limpio, con menos ruido ambiental y una mayor vocalización por parte de los intérpretes, lo cual favorece la comprensión oral—; en cuanto a la tercera opción, consiste en activar el audio doblado y la subtitulación en L2 pues, dependiendo del nivel del estudiante, puede resultarle más beneficioso que el uso de versiones originales en jerga, con sonido ambiente y otros factores que aportan verosimilitud a nivel artístico, pero que pueden suponer un gran obstáculo para el aprendizaje. En cualquier caso, esta fórmula tiene sus ventajas y sus inconvenientes, ya que, como se ha dicho en diversas ocasiones, suele haber desajustes importantes entre la versión doblada y la subtitulada de una misma versión original. Pero cuando se acepta que el doblaje y la subtitulación se producen a partir de criterios diferentes y que dan lugar a versiones que coinciden en unos aspectos y divergen en otros, se puede incluso explotar esa diversidad para hacernos conscientes de la gran cantidad de aspectos que se dan en la comunicación audiovisual, en la interlingüística y en la mediación intercultural.

Así pues, el número de opciones posibles entre audio y subtítulos solo está sujeto a los límites de nuestra imaginación. Por añadir alguna otra, cabría que un estudiante volviera a ver un audiovisual que conoce bien en su propia lengua y usar ese conocimiento previo para facilitar la comprensión del mismo producto traducido a su L2, o ver un documental o el telediario en L2 sobre unos hechos de los que ha tenido noticia previa en su L1. Asimismo, una dinámica entrelazada permite al estudiante que quiere aprender idiomas mediante el uso de audiovisuales con o sin subtítulos aprovechar no solo los audiovisuales para aprender otra lengua, sino, al mismo tiempo, desarrollar su capacidad de entender mejor las informaciones que se transmiten audiovisualmente. Con ello no solo aumenta su alfabetización audiovisual —competencia imprescindible hoy en día—, sino también su nivel cultural, su capacidad de pensamiento crítico y su autonomía de

criterio, lo cual reduce el riesgo de que sea manipulado por las técnicas audiovisuales de propaganda y de que caiga en el peligroso círculo de la desinformación, en el que campan a sus anchas las noticias falsas.

Según diversos estudios, el consumo de productos subtitulados afecta positivamente a la integración de competencias comunicativas de diversos códigos semióticos y ayuda a construir identidades porque incide en la dimensión sociocultural de la adquisición de otro idioma, estimula el aprendizaje y convierte al estudiante en un actor social que forma parte de una comunidad lingüística, sobre todo si el consumo se realiza de forma consciente y estratégica. Se dice mucho que la televisión es la caja tonta, pero, como cualquier otro invento puesto a disposición de la sociedad, puede ser aprovechada de muchas maneras, tanto por los productores de contenidos como por los televidentes. Si se saben seleccionar los programas y se consumen con sensatez, es una herramienta estupenda para la educación y para la formación individual o colectiva.

• Tipos de estímulos didácticos

Toda actividad didáctica se puede considerar una cadena estímulo-respuesta con un objetivo pedagógico. El estímulo proviene del docente o de alguna fuente alternativa en caso de no haberlo, como puede ser el propio material utilizado —libros de texto, materiales audiovisuales, etc.—. Asimismo, puede tener diferentes formas: una instrucción explícita —más o menos detallada— o implícita, donde es la situación en la que se encuentra el estudiante —por ejemplo, estar visionando una serie por su cuenta— la que le lleva a reaccionar. La respuesta al estímulo es, de este modo, la aportación del estudiante, que puede ser (auto) evaluada en entornos de aprendizaje más consciente o, simplemente, quedarse en el nivel más sencillo de visionar atentamente la serie como única respuesta. En entornos de educación más formal, las respuestas podrían incluir también otras actividades y ejercicios asociados con el visionado, como la realización de preguntas y debates o la creación de redacciones.

Típicamente, en el visionado de audiovisuales, el estímulo es precisamente el propio visionado de audiovisuales. Este estímulo puede completarse con instrucciones o materiales complementarios, variaciones o manipulaciones del tipo de visionado. Un ejemplo sería escuchar el audio sin ver la imagen, o al revés, ver la imagen con el sonido apagado. De hecho, desde diciembre de 2020, Netflix ofrece su modo Solo Audio, que permite oír una serie o una película como si fuera un pódcast, desconectando la imagen. Lo que queda más abierto es la variedad de tipos de respuesta que se pueden buscar en función de la imaginación y la creatividad didáctica de cada quien, relacionados con cuestiones fundamentales como la motivación y la variedad de actividades, para mantener esa motivación, la atención o la expectativa de algo innovador o sorprendente. Así, el visionado de audiovisuales puede integrarse en diferentes tipos de actividades según la clase de respuesta que se esté buscando, como mejorar la comprensión oral, aumentar la conciencia de las diferencias entre culturas o desarrollar competencias como el sentido crítico o la autonomía en el aprendizaje.

Tradicionalmente, se han definido un conjunto de cuatro destrezas a la hora de trabajar las habilidades lingüísticas y desarrollar las competencias comunicativas: la comprensión oral y escrita y la expresión oral y escrita. En otras palabras: escuchar, leer, hablar y escribir. El recurso audiovisual amplía esta visión y crea nuevas posibilidades tanto de comprensión como de expresión. Un ejemplo en el que

128

profundizaremos más adelante es el proyecto ClipFlair, que promueve la idea de la «lectura audiovisual» como una competencia comunicativa que permite descodificar correctamente o conseguir una interpretación personal coherente de la combinación complementaria de todos los elementos semióticos, verbales y no verbales del texto audiovisual. Desde este punto de vista, hoy en día resulta igual de necesario saber leer con sentido complejos textos escritos —caso de informes técnicos o literatura universal— como descifrar los entresijos de series televisivas como *BoJack Horseman* (Netflix, 2014-2020) u *Ozark* (Netflix, 2017-) o detectar todas las referencias intertextuales de *Space Force* (Netflix, 2020-) o *Los Simpson* (Fox, 1990-).

Antecedentes sociales y educativos. Proyectos académicos y empresariales

Una división tradicional clasificaba los países según imperara el doblaje o las versiones subtituladas en sus salas de cine y en sus canales de televisión. España siempre se ha visto como miembro de los países dobladores, junto a otros como Alemania, Francia e Italia, a diferencia de los países subtituladores, caso de Suecia, Grecia o Portugal. Existe un debate recurrente sobre cuál de estas dos modalidades es la mejor que nunca termina a gusto de todos y que se reabre siempre que parece superado. Desde hace décadas, en España, las versiones subtituladas han ido ganando terreno; el primer impulso se lo dio la revolución digital con la llegada de Canal+ y los DVD, pero ha sido la democratización del uso de internet, con la emisión de contenidos audiovisuales en línea —Youtube, Netflix, HBO, Amazon Prime Video, Filmin, etc.— la que le ha dado el empujón definitivo. Todo ello le ha brindado al gran público la posibilidad de escoger entre contenidos doblados, subtitulados —incluso en diferentes variantes de un mismo idioma, como puede ser el castellano tradicional o el latino— o versiones ideadas para mejorar la accesibilidad, caso de la audiodescripción y de los subtítulos para personas con carencias visuales y auditivas.

Que el tema es atractivo, convincente y tiene una larga trayectoria académica queda demostrado por los numerosos proyectos de investigación nacionales e internacionales que se han financiado desde el sector público, además de otros provenientes de iniciativas privadas. A continuación, ofrecemos una muestra representativa de algunos de ellos, con participación de investigadores españoles y en universidades de varios países:

- El proyecto LeViS (2004-2008), impulsado por el Computer Technology Institute and Press «Diophantus» de Patra (Grecia), estuvo centrado en la creación de subtítulos como base para la elaboración de actividades formativas durante el proceso de aprendizaje de un idioma. Incluía su propio programa informático para la producción de dichos subtítulos, cuyo propósito específico era que fueran usados por estudiantes de idiomas extranjeros. Aún puede rastrearse su actividad en http://levis.cti.gr
- El proyecto ClipFlair (2011-2014) continuó y amplió, a través de un consorcio formado por varias universidades europeas y del Reino Unido, los objetivos iniciales de LeViS, añadiendo nuevas modalidades de traducción audiovisual y el componente de web 2.0, centrado en el aprendizaje semipresencial o en línea y en la creación de foros interactivos para el intercambio de experiencias educativas. El marco conceptual de ClipFlair, cuyo enlace puede consultarse en la bibliografía adjunta, despliega toda una gama de ideas y propuestas sobre la aplicación de nociones de traducción y alfabetización audiovisual al desarrollo de competencias comunicativas asociadas a la adquisición de una lengua extranjera, así como al de las competencias interpretativas y expresivas de la comunicación audiovisual. Su sitio web es http://clipflair.net
- El proyecto Subtitles for Language Learning (2012), liderado por Yves Gambier, Annamaria Caimi y Cristina Mariotti, quiso dar una respuesta, fundamentada en opiniones y experiencias didácticas concretas de profesores y alumnos, a la pregunta de si se puede o no aprender un idioma extranjero mediante el consumo de audiovisuales subtitulados. Este proceso dio como resultado el libro *Subtitles and Language Learning: Principles, strategies and practical experiences* (Peter Lang, 2014) que pronto se convirtió en una referencia dentro del ámbito educativo.
- El proyecto FLAME (2013-), impulsado por Carmen Herrero desde la Manchester Metropolitan University, se dedica a promover la investigación y el intercambio de conocimientos en ese cruce de caminos en el que se encuentran la pedagogía, las lenguas, el cine y los medios de comunicación. Aunque

LA OFERTA DE SERIES MULTILINGÜES HA AUMENTADO TANTO Y CON TANTAS COMBINACIONES DE LENGUAS QUE AHORA LO QUE CUESTA ES ENCONTRAR PRODUCTOS AUDIOVISUALES 100% MONOLINGÜES

se centra más en el largometraje, también tiene muy buenas propuestas aplicables a la televisión. Además de estar enfocado al aprendizaje de lenguas, abarca la formación cultural, el estudio de la semiótica y del séptimo arte o la narratología. Se hospeda en https://www.mmu.ac.uk/languages/flame/

- El proyecto TRADILEX (2019-), del grupo de investigación de la UNED, tiene como principal objetivo «determinar el grado de mejora en el proceso de aprendizaje de L2 que resulta de incluir el uso pedagógico de la TAV». Así, busca diseñar tareas basadas en el uso de las diversas modalidades de TAV para desarrollar las competencias comunicativas de un modo integrado. Los investigadores de TRADILEX aspiran a conformar una muestra representativa que avale los beneficios de este tipo de metodología y crear, a partir de los resultados obtenidos, una plataforma en línea capaz de difundir el uso de este recurso didáctico, poniendo a disposición de cualquier usuario una serie de tareas que pueden realizarse en línea a través de un editor de subtítulos y de un grabador de audio integrados en su web, a la que se puede acceder desde http://tradit.uned.es/proyecto-tradilex

- El proyecto PLURITAV (2017-), con sede principal en la Universidad de Valencia, se diferencia de otros proyectos que también han conectado la TAV y la didáctica de las lenguas por adoptar el enfoque multilingüe a la hora de evaluar su impacto en las lenguas implicadas en el intercambio lingüístico y, más concretamente, por explorar la influencia que la transferencia interlingüística propia de la tarea traductora puede ejercer en la competencia plurilingüe de los alumnos. Además, ofrece una bibliografía muy completa sobre el tema en su web, con acceso en http://citrans.uv.es/pluritav/
- La oferta educativa ABA English, lanzada desde Barcelona por un grupo de inversores privados, supone un buen ejemplo dentro de la proliferación actual de aplicaciones para aprender idiomas a las que se puede acceder tanto desde el ordenador como desde cualquier dispositivo móvil. Con una metodología innovadora, incorpora aspectos positivos de la traducción audiovisual y ofrece la posibilidad de ver sus breves historias en formato audiovisual con o sin subtítulos, según el objetivo didáctico que se persiga. Los motivos por los que recurre a la producción propia de contenidos audiovisuales son bastante claros: por un lado, permite ajustar cada videoclip a los requisitos de la actividad didáctica con la que esté asociada y, por otro, evita tener que pagar derechos de autor a grandes productoras internacionales como Disney o Paramount, con el importante ahorro que eso conlleva. Puede descargarse desde abaenglish.com

Además de estas iniciativas, también existen proyectos para la divulgación y promoción del cine subtitulado, entre los que destaca Tapping the Power of Foreign Language Films: Audiovisual Translation as Cross-cultural Mediation. Arts and Humanities Research Council, impulsado por la University of East Anglia (Norwich, Inglaterra) desde 2016. Asimismo, existen varias propuestas educativas de la BBC para la enseñanza de idiomas orientadas al público infantil y a la comunicación multilingüe, con la peculiaridad de que inciden fuertemente en asuntos de actualidad y ofrecen vídeos cortos y sus transcripciones combinados con ejercicios asociados a ellos.

Ofertas televisivas, pasado, presente y futuro

Además de los proyectos de investigación de instituciones públicas e iniciativas privadas que se vuelcan en producir métodos y materiales didácticos, hay que

tener en cuenta cómo ha evolucionado la oferta televisiva en los últimos años, tanto desde el punto de vista tecnológico como desde el de la oferta de contenidos y del número de países productores de dichos contenidos. Un caso singular que prácticamente marcó un antes y un después es la serie de Netflix *Narcos* (2015-2017). Su versión original se caracteriza por ser prácticamente bilingüe, ya que alterna la lengua inglesa con la española de manera muy equilibrada, lo que la convierte en un paradigma de serie multilingüe. Este recurso, actualmente muy en boga en el mundo de las series, consiste en incluir dos o más lenguas en los guiones de manera prolongada y plenamente integrada con la propuesta global, y constituye un llamamiento —ya no teórico o académico, sino práctico— a la aceptación de la diversidad lingüística como rasgo de la sociedad moderna, lo que demuestra que no hay que ser tan tajantes con la defensa del monolingüismo en un entorno de adquisición de una nueva lengua, ya que no refleja la realidad como lo hacía antaño. De hecho, la oferta de series multilingües ha aumentado tanto y con tantas combinaciones de lenguas que ahora lo que cuesta es encontrar productos audiovisuales 100% monolingües. Solo por apuntar algunos ejemplos en los que la inmigración justifica el despliegue de diversos idiomas podemos nombrar la serie escandinava *Broen/Bron* (Netflix, 2011-2018), cuya adaptación más conocida es la americana *The Bridge* (FX, 2013) y en la que también se inspiró la británico-francesa *The Tunnel* (Sky Atlantic/Canal+, 2013-2016) o comedias basadas en comunidades hispanohablantes de EE.UU., como *Jane the Virgin* (CBS, 2014-2019) o *Modern Family* (ABC, 2009-2020), que ofrecen una divertida alternativa a narcoseries como *Breaking Bad* (AMC, 2008-2013) y otros ejemplos de criminalidad internacional que también han dado lugar a un sin fin de productos multilingües, entre los que se puede citar el drama carcelario *Orange is the New Blac*k (Netflix, 2013-2019). Lo que está claro es que, independientemente del gusto de cada cual, las series multilingües ayudan a crear una sensibilidad más generalizada por la variedad lingüística y la diversidad cultural, sobre todo cuando no recurren exclusivamente a tópicos y estereotipos o se tratan con respeto —ahí están la serie *Community* (NBC, 2009-2015) y películas como *Ocho apellidos vascos* (2014) o *Bienvenidos al norte* (2008)—.

LOS AUDIOVISUALES DE FICCIÓN SON MUY INDICADOS COMO FUENTE CASI INAGOTABLE DE SUCESIONES DE CONVERSACIONES PERFECTAMENTE HILVANADAS POR LOS GUIONISTAS

La gran oferta televisiva existente hoy en día pone a disposición del estudiante de lenguas una gran cantidad de programas y películas. Lo hace, además, con una gran riqueza y flexibilidad en cuanto a la presentación de sus menús y catálogos, facilitando que cada estudiante pueda encontrar el tipo de programa que más se ajusta a su perfil como espectador. Así, encontramos series clasificadas por edades, por gustos, por géneros o por área geográfica, por poner solo algunos ejemplos. En este sentido, la plataforma Filmin destaca por proponer unas clasificaciones muy singulares que muestran muy a las claras cómo estas categorías se crean a partir de múltiples etiquetas que cubren cada aspecto que podría tener un determinado programa: por edad recomendada del espectador, por director, por país productor, por valoración de otros espectadores, por premios recibidos, por lenguas, etc. Y es que, en su afán por distinguirse unos de otros, los proveedores de servicios audiovisuales despliegan modos de presentación y navegación que incluyen, por ejemplo, la forma de acceso a los subtítulos, cómo combinarlos con el menú de lenguas de audio e incluso la elección de colores, tamaños y tipos de letra, algo impensable no hace mucho.

La constatación del gran auge del aprendizaje autónomo de lenguas mediante el consumo de productos televisivos lo encontramos en iniciativas como el servicio Languages Learning with Netflix (LLN), una extensión para Google Chrome que se presenta de la siguiente manera:

- Mejore sus habilidades por su cuenta, de manera efectiva y agradable, viendo películas y series en el idioma que estudia.
- Desarrolle su comprensión auditiva con miles de horas de idiomas en contextos auténticos.
- Después de la instalación, tendrá funciones adicionales para el aprendizaje de idiomas cuando vea videos en el sitio web de Netflix.
- Los subtítulos se muestran en dos idiomas, lo que le permite comparar el audio y el texto original con una traducción en su idioma.
- La extensión le permite escuchar los subtítulos de uno en uno y cambiar la velocidad de reproducción.
- Hay un diccionario emergente, y la extensión sugiere las palabras más importantes para aprender.
- El modo «Pro» habilita opciones adicionales para la traducción de subtítulos y la capacidad de guardar palabras y frases. Estas se resaltarán cada vez que aparezcan en los subtítulos.

Ideas y cuestiones a tener en cuenta para aprender idiomas viendo la TV

Más allá del género audiovisual que se elija —terror, comedia romántica, policiaca, bélica, de abogados, de relaciones familiares, etc.— hay que tener en cuenta algunos factores a la hora de escoger los programas según el tipo de exposición que se quiera tener a la subtitulación. El más importante es el nivel de dificultad lingüística de los contenidos según el vocabulario que utilicen, la velocidad de habla, la claridad de la dicción de los intérpretes, la innovación estilística o el uso de expresiones muy técnicas o científicas. Un ejemplo de dificultad por velocidad de habla, complicada por otros elementos como un acento no muy frecuente en las series y la representación de una jerga adolescente, es la excelente *Derry Girls* (Netflix, 2018-2019).

Algo que también hay tener muy en cuenta es la naturaleza multimodal del texto audiovisual. Lo llamamos «texto» porque un programa de televisión es un texto con principio, nudo, desenlace y personajes cuya composición se realiza con elementos verbales —las palabras oídas o leídas— y no verbales —elementos paralingüísticos como los gestos, las imágenes, la música o los efectos sonoros—. Al hilo de esto, hay que tener en cuenta los tipos de relaciones que se pueden establecer entre los diversos elementos, y cómo estas relaciones facilitan o complican la comprensión de los elementos estrictamente verbales. Por ejemplo, en un programa con una alta densidad de contenido verbal en el que apenas hay acción y son pocas las imágenes que ilustran el significado de las palabras —como puede ser *In Treatment* (HBO, 2008-2010), en el que estamos básicamente ante personajes «parlantes»— lo más probable es que sea necesario escuchar los diálogos con mucha atención para comprenderlo todo. Pues bien, este tipo de programas estaría más indicado para un estudiante de lenguas altamente motivado y dispuesto a absorber mucho contenido, de manera similar a como lo haría escuchando un audiolibro. El caso contrario serían aquellos productos con mucha acción e imágenes de alto contenido significativo. Con ello nos referimos a productos que presentan dos rasgos compatibles entre sí: primero, tener pocas palabras, lo que hace que estén indicados para aquellos estudiantes que quieren oír algo en versión original, pero también disfrutar de su tiempo libre y no hacer un sobreesfuerzo intelectual intentando seguir la trama en una lengua que les resulta difícil y, segundo, contener imágenes que ilustran muy bien el significado de muchas de las intervenciones verbales y constituyen una importante ayuda para aliviar posibles dificultades de comprensión oral. Claro que hay mucha variedad entre un extremo y el otro y lo más frecuente es hallar programas en los que los elementos verbales y no verbales están bastante equilibrados.

Por lo demás, los audiovisuales de ficción presentan unos guiones con diálogos que normalmente están muy trabajados, lo que nos permite destacar ciertas variables que pueden facilitar o complicar la comprensión oral en función del grado de familiarización del estudiante con ciertas estructuras narrativas y conversacionales o con la caracterización de los personajes. Así, en una serie de varias temporadas, el estudiante podría comenzar viendo las primeras en su propia lengua —o quizá ya las haya visto— y seguir el visionado de las siguientes en su L2, ayudándose del bagaje que ya tiene a la hora de saber cómo funciona la trama y cuáles son las características principales de cada personaje. Un caso similar se puede dar en las series que son adaptaciones de novelas que previamente ha leído,

como *Game of Thrones* (HBO, 2011-2019), de cómics de superhéroes como *Locke and Key* (Netflix, 2020) o incluso adaptaciones de otros productos audiovisuales que hayan podido ver antes. Finalmente, un elemento de gran dificultad puede encontrarse en algunas prácticas de televisión americana, caso de los cameos de personajes potencialmente desconocidos para el estudiante u otros elementos culturales también ajenos a sus vivencias. La serie *Los Simpson* es un paradigma de este tipo de complicación, con el factor añadido de que las caras aludidas son dibujadas y las voces originales pueden no conocerse si no se ha visto a la misma celebridad en otros programas.

Como decimos, la conversación es una unidad de expresión y comprensión muy útil para poder captar todo el significado de una escena, compuesta de una o más conversaciones, de los silencios que se producen entre ellas y de conversaciones solapadas, que también presentan una dificultad añadida para el estudiante de L2. La capacidad de entender el papel, a veces cambiante, de las palabras, según la conversación en la que aparecen, destaca la importancia de su dimensión pragmática y, en este punto, los audiovisuales de ficción son muy indicados como fuente casi inagotable de sucesiones de conversaciones perfectamente hilvanadas por los guionistas. Algunos expertos en traducción audiovisual como el catedrático Frederic Chaume, de la Universidad Jaume I de Castellón, se refieren a la «redondez» de los guiones en los que el desenlace de las historias es más lógico y controlado que en la vida real, donde todo es siempre mucho más imprevisible; no en vano, la expresión «oralidad ficticia o prefabricada» se utiliza para incidir en el hecho de que los guiones no dejan de ser constructos literarios, por muy realistas que nos parezcan sus enunciados. El valor de recurrir a la ficción televisiva para aprender una L2, entonces, no reside en que esta sea un reflejo 100% fidedigno de la realidad sociolingüística de la comunidad de hablantes que aparece representada en ella, sino que puede suponer, por un lado, un modelo y, por otro, una gran exposición a la lengua, si se ven durante muchas horas.

Un ejemplo de que los diálogos de la ficción televisiva y cinematográfica no son representaciones fieles de cómo habla realmente la gente es un fenómeno al que yo llamo «desubicación» y se produce cuando el modo de expresión de un personaje no encaja en algún parámetro con su caracterización. Así, existe la desubicación por edad, que se da cuando personajes de la ficción que son bebés o niños son capaces de expresarse como un adulto —Stewie, de *Family Guy* (FOX, 1999-), cuya forma de hablar es incluso más madura que la de su propio padre—; la desubicación de clase social —personajes presentados como incultos que muestran un gran dominio del vocabulario y siempre encuentran la palabra precisa—; la desubicación discursiva —el soldado raso que interpreta un discurso más propio de un general con responsabilidades políticas—; la desubicación geográfica —la Cleopatra de Elisabeth Taylor hablando en inglés— que, aunque se dice que este es el talón de Aquiles de todo doblaje, vemos que esto es algo que también se da frecuentemente en versiones originales; la desubicación en los doblajes —cuando actores de voz con voces muy bonitas (y contratados precisamente por eso) representan personajes que deberían tener voces más roncas, rasgadas o ásperas— y, finalmente, la desubicación o incongruencia artística —cuando las traducciones para el doblaje y la subtitulación tienen un cierto objetivo didáctico o quieren funcionar como modelo de lengua por encima de otras consideraciones como la innovación o la creatividad expresiva, fenómeno que se puede dar cuando la traducción audiovisual forma parte de una política lingüística planificada—. Este último tipo de desubicación o incongruencia, que puede poner en peligro una fiel representación de la intención artística de un programa, juega muy a favor del estudiante de lenguas, ya que parece hecho más a su medida; por eso decimos que escuchar versiones dobladas a L2, con o sin la ayuda de unos subtítulos en la misma lengua o su traducción interlingüística, puede ser un buen ejercicio, y más asequible que escuchar directamente producciones originales en L2.

A medida que el estudiante adapta su perfil de televidente, cada vez más activo y consciente de las posibilidades que le ofrece el visionado de contenidos en los proveedores de servicios audiovisuales actuales, y tiene que elegir el idioma en los menús de audio y de subtítulos según lo que pretenda sacar de ellos, también se va dando cuenta de algunas de las variables de la traducción audiovisual y de los retos a los que se enfrentan los traductores de doblaje, los subtituladores y los audiodescriptores. Se vuelve, por lo tanto, menos intolerante, con menos prejuicios sobre las limitaciones y los errores de la traducción audiovisual y, a la vez, desarrolla una mejor competencia relacionada con la comunicación audiovisual, la dimensión semiótica, pragmática y hasta artística, no como un acto de negación de la lectura y de la comunicación escrita, sino al contrario, como un complemento de esta, lo que le convierte en una persona más culta y sensible a las diferentes propuestas artísticas y culturales de nuestro tiempo, le ayuda a refinar su pensamiento crítico y hace que sea menos manipulable y vulnerable.

Conclusiones

La pregunta inicial que se planteaba el proyecto SLL, entre otros, era si se puede aprender idiomas viendo la televisión subtitulada. Es interesante comprobar cómo la respuesta a esta pregunta es la formulación de una nueva pregunta que se antoja aún más pertinente y encierra un mayor potencial a la hora de generar respuestas más aprovechables: ¿cuáles son las mejores maneras de aprovechar la ingente oferta televisiva subtitulada en el aprendizaje de lenguas extranjeras? Y a esta pregunta podríamos añadir otras asociadas: ¿qué beneficios y contratiempos presenta esta actividad de aprendizaje? ¿Cómo se integran estas actividades en los planes de estudio de los centros educativos de la manera más eficiente posible? ¿Se puede aplicar tanto a la enseñanza formal como a la no formal, más autónoma o autodidacta? Y, de ser así, ¿cómo? ¿Quiénes son los productores/diseñadores de actividades didácticas asociadas a la subtitulación y cómo pueden difundir mejor sus propuestas y hallazgos?

En lo que están de acuerdo todos los expertos es en el alto grado de motivación del estudiante hacia este recurso en cualquier ámbito de estudio, y en el caso particular de los idiomas, la visión de productos subtitulados provoca un estímulo muy claro que conviene conservar y combinar con la eficiencia educativa. Asimismo, el servicio de accesibilidad dirigido en principio a personas con algún tipo de carencia visual o auditiva también puede ser aprovechado por las personas que estén interesadas en aprender idiomas viendo la televisión, dándole otro uso y aprovechándolo para sus fines específicos. En este sentido, las investigaciones institucionales, privadas o personales que se están realizando en este campo están dando buenos frutos, pero necesitan una mayor divulgación y concienciación por parte del público que consume ficción televisiva con el objetivo de aprender un idioma. Esto puede realizarse de manera autónoma y autodidacta, pero también puede ser un buen complemento a la educación formal e integrarse en cursos y planes de estudio. En definitiva, se trata de promover un visionado activo y de complementarlo con otros recursos actuales como consultar palabras, expresiones o referencias a través del teléfono móvil o de un ordenador portátil mientras se está sentado delante de un televisor conectado a algún proveedor de servicios audiovisuales. Por ende, es responsabilidad de todos saber utilizar y aprovechar esta herramienta para promover aspectos de mejora social, incluyendo el crecimiento del número de ciudadanos bilingües, políglotas e incluso biculturales o, cuando menos, abiertos y tolerantes hacia otras lenguas y otras culturas.

Bibliografía

› ClipFlair progress report. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22710/2011_4036_PR_ClipFlair_pub.pdf?sequence=1&isAllowed=y

› GAMBIER, Y.; CAMI, A. y MARIOTTI, C. (2015) *Subtitles and Language Learning: Principles, strategies and practical experiences.* Nueva York, EE.UU.: Peter Lang.

› HERRERO, C. y VANDERSCHELDEN, I. (eds.) (2019). *Using Film and Media in the Language Classroom. Reflections on Research Led Teaching.* Bristol, Inglaterra: Multilingual Matters.

› INCALCATERRA, L.; LERTOLA, J. y TALAVÁN, N. (2018). *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts.* Vol. 4, n.º 1. John Benjamins. Recuperado de https://benjamins.com/catalog/ttmc.4.1

› OTERO, C. (2020). «Netflix activa su nuevo modo Solo Audio: Cómo funciona». *Betech*, Recuperado de https://as.com/meristation/2020/12/16/betech/1608158211_209332.html

› PÉREZ L. DE HEREDIA, M.; DE HIGES ANDINO, I. (eds.) (2019). *Multilingualism and representation of identities in audiovisual texts. Multilingüismo y representación de las identidades en textos audiovisuales.* Número Especial 4 de Monografías de Traducción e Interpretación (MonTI). Alicante, España: Universitat de Alicante.

› RANZATO, I.; ZANOTTI, S. (eds.) (2018). *Linguistic and Cultural Representation in Audiovisual Translation.* Nueva York/Londres, Alemania/EE.UU.: Routledge.

› SOKOLI, S.; ZABALBEASCOA, P. y FOUNTANA, M. (2011). «Subtitling Activities for Foreign Language Learning: What Learners and Teachers Think». En Incalcaterra McLoughlin, L.; Biscio, M. y Ni Mhainnîn, M. A. *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling Theory and Practice.* Oxford, Inglaterra: Peter Lang, pp. 219-242.

› VANDERPLANK, R. (1988). «The value of teletext subtitles in language learning». *ELT Journal*, n.º 42 (4), pp. 272-281.

› ZABALBEASCOA, P. (1990). «Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras». *Sintagma*, n.º 2 (1990), pp. 75-86.

— (2008). «The Nature of the Audiovisual Text and its Parameters», en J. Díaz-Cintas (ed.) *The Didactics of Audiovisual Translation.* Amsterdam/Filadelfia, Holanda/EE.UU.: John Benjamins.

› ZABALBEASCOA, P.; GONZÁLEZ, S.; PASCUAL, R. (2014). «Bringing the SLL project to life: engaging Spanish teenagers in learning while watching foreign language audiovisuals». En Gambier Y.; Caimi, A. y Mariotti, C. (eds.). *Subtitles and Language Learning: Principles, strategies and practical experiences.* Nueva York, EE.UU.: Peter Lang. pp. 105-123.