



Alsic

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information
et de Communication

Vol. 24, n° 1 | 2021

Vol. 24, n° 1

La subtitulación intralingüística en la docencia de lenguas de especialidad

Sous-titrage intralinguistique dans l'enseignement des langues de spécialité

Intralinguistic subtitling in the classroom of languages for specific purposes

Inmaculada Barbasán Ortuño y Carmen Pérez-Sabater



Edición electrónica

URL: <https://journals.openedition.org/alsic/5409>

DOI: 10.4000/alsic.5409

ISSN: 1286-4986

Editor

Adalsic

Referencia electrónica

Inmaculada Barbasán Ortuño et Carmen Pérez-Sabater, « La subtitulación intralingüística en la docencia de lenguas de especialidad », *Alsic* [En ligne], Vol. 24, n° 1 | 2021, mis en ligne le 24 juin 2021, consulté le 18 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/5409> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.5409>

Este documento fue generado automáticamente el 18 enero 2022.



Alsic est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La subtitulación intralingüística en la docencia de lenguas de especialidad

Sous-titrage intralinguistique dans l'enseignement des langues de spécialité
Intralinguistic subtitling in the classroom of languages for specific purposes

Inmaculada Barbasán Ortuño y Carmen Pérez-Sabater

Las autoras quieren agradecer la colaboración de Begoña Montero-Fleta en la puesta en marcha de esta actividad y sus acertadas sugerencias en la elaboración de este artículo. Desearíamos, asimismo, agradecer el trabajo diligente y escrupuloso del equipo de Alsic.

1. Introducción y estado de la cuestión

- 1 En las últimas dos décadas, las actividades de comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras han ganado importancia debido, principalmente, a la riqueza de materiales auténticos disponibles en Internet (Montero-Pérez & Desmet, 2012). Pero como estos autores señalan, no todo lo que está en la red es adecuado para estos fines; es necesario perfilar las tareas con los materiales más apropiados a nuestros objetivos docentes. En línea con Sydorenko (2010), creemos que la elección de los materiales es de máxima importancia para que contribuyan a desarrollar la competencia lingüística del alumnado. Publicaciones sobre el tema detallan tareas diseñadas que contemplan la adquisición de vocabulario mediante vídeos como un "sub-producto" de la tarea, mientras que, en otros casos, se habla de aprendizaje "bi-modal", es decir, se mejora la comprensión oral y la adquisición de vocabulario paralelamente (Montero-Pérez & Desmet, 2012). En línea con estos autores, este trabajo propone el diseño de tareas válidas que propician la adquisición de vocabulario de especialidad y afianzan la comprensión auditiva en el marco de un proyecto mayor que abarca varias experiencias docentes en el aula de inglés como lengua extranjera y español como lengua extranjera en contextos de especialidad (Barbasán Ortuño et al., 2018; Pérez-Sabater et al., 2019).

En concreto, este artículo trata de la incorporación de una herramienta de subtitulación intralingüística, en el aula de español lengua extranjera (LE) y en el aula de inglés como lengua extranjera (LE), encaminada a la práctica de la comprensión auditiva, en especial, a la comprensión del léxico de especialidad.

- 2 Además, queremos enmarcar nuestro trabajo en el contexto de la incorporación de las competencias genéricas o transversales en la enseñanza universitaria, estrategias y líneas de actuación. En este contexto y para responder al reto de la Declaración de Bolonia (1999) y del Comunicado de Praga (2001), el Proyecto Tuning (2003/2014), creado por las universidades europeas y financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa Sócrates (2002), resalta los resultados de aprendizaje en función de los niveles de competencia que debe conseguir el alumnado. A diferencia de las competencias relacionadas con disciplinas específicas de un campo de estudio, las competencias genéricas o transversales engloban conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que debe tener cualquier persona antes de incorporarse al mercado laboral (véase Martínez Martínez et al., 2012). Las capacidades que engloban estas competencias las resumen Ruiz-Morales et al. (2017), por ejemplo:

- instrumentales: capacidades de comunicación, análisis, síntesis, organización y planificación, así como también de gestión e información;
- personales: capacidades para el trabajo en equipo, habilidades para el manejo de las relaciones interpersonales y el compromiso ético; y
- sistémicas: creatividad, liderazgo, aprendizaje autónomo y adaptación a nuevas situaciones.

- 3 Para alcanzar estas competencias se requieren nuevos marcos educativos donde tengan cabida experiencias de aprendizaje que contribuyan a su desarrollo. El presente trabajo quiere potenciar el afianzamiento de dichas competencias comunicativas en la formación universitaria en el aula de lenguas de especialidad con la propuesta de una herramienta didáctica, la subtitulación de vídeos, en el proceso actual de convergencia europea. En este sentido, nuestra propuesta se ajusta al Informe Final del Proyecto Tuning que formula las destrezas transversales que deben adquirir los alumnos universitarios. Entre estas destacamos las siguientes:

- Comunicación oral y escrita en dos idiomas de la Unión Europea.
- Comunicación a través de Internet.
- Destrezas interpersonales a través del contacto con otras personas o trabajo en grupo.

- 4 Esta propuesta docente se nutre de la experiencia de su puesta en práctica durante tres años consecutivos con alumnos de LE de similares características, experiencia que nos ha permitido perfilar y pulir su diseño inicial. En este artículo detallamos la metodología resultante de su implantación en el aula de lenguas extranjeras, así como la motivación y respuesta de los dos grandes grupos de alumnado participantes en la actividad.

1.1. La subtitulación

- 5 El diccionario de la Real Academia Española define el término "subtitular" como "incorporar subtítulos a una película" en su segunda acepción. Se define así una práctica lingüística que consiste en ofrecer la transcripción en forma escrita a partir de la pista oral de un vídeo o grabación de cualquier tipo. Esta transcripción aparece normalmente en la parte inferior de la pantalla y puede incluso incorporar otros elementos no verbales como música o efectos de sonido, ruido, aplausos, etc. María

Pozzi¹ (2018) en el blog del Centro Virtual Cervantes, refiriéndose al término "subtitular", señala los neologismos "subtitulación", "subtitulado" e incluso "subtitulaje" como "acción y efecto de subtitular". "Subtitulaje" es un término empleado en México y otros países latinoamericanos, mientras que los dos primeros son los de uso más común en España. En este trabajo adoptamos el término "subtitulación" para referirnos a esta práctica, puesto que es el más generalizado en este país.

- 6 Hay muchos detractores de la subtitulación, como señala Álvarez Sánchez (2017) al indicar que el subtítulo contamina la imagen y distrae al espectador. Con frecuencia su lectura se ve dificultada por problemas como, por ejemplo, la interferencia del color de la imagen con el color del subtítulo, la mala sincronización de la imagen con el audio, o también el tiempo insuficiente para permitir la lectura del subtítulo de una forma relajada, dado que el tiempo que necesita el usuario para procesar la información resulta a veces mayor que el que ocupa cada segmento de audición.
- 7 A diferencia de algunos países europeos, en España no ha sido la subtitulación sino el doblaje la práctica más extendida para facilitar la comprensión de grabaciones en otras lenguas, por motivos económicos (Talaván, 2006) o ideológicos (Sáenz-Herrero & Rica-Peromingo, 2020). Un estudio para promover el bilingüismo impulsado por la Comisión Europea y encomendado a Media Consulting Group (2011) concluyó que, frente a un tercio de los países europeos que utilizan el doblaje, otros tienen la subtitulación como práctica habitual; nos referimos a países como Bélgica flamenca, Chipre, Croacia, Dinamarca, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Grecia, Holanda, Irlanda, Islandia, Noruega, Portugal, Reino Unido, Rumanía y Suecia. Es precisamente el mayor contacto y exposición a la lengua extranjera que aporta la subtitulación lo que redundaría en un mejor dominio de la comprensión y expresión oral en LE (Talaván, 2006). El triple canal de emisión, visual, auditivo y escrito de los materiales con subtítulos contribuye a una experiencia multisensorial que redundaría en un aprendizaje atractivo y motivador.
- 8 Distinguimos entre dos tipos básicos de subtitulación:
 - La subtitulación interlingüística o traducción audiovisual que codifica los subtítulos en una lengua distinta a la original; esto facilita la comprensión del audio al espectador al mostrarle subtítulos en su propio idioma.
 - La subtitulación intralingüística, llamada en inglés "closed caption", que transcribe una pista sonora a un texto escrito en la misma lengua de origen; en principio podría concebirse orientada a personas con problemas de audición.
- 9 Aunque ambos tipos de subtitulación se emplean desde los años 90 del siglo pasado (véase, por ejemplo, Chung, 1996), actualmente tienen cada vez más aplicaciones con fines educativos por la presencia de abundante material en línea que cuenta con la opción de visualización con subtítulos en numerosas lenguas gracias a los avances en los estudios sobre el reconocimiento del habla. Antes de proseguir, nos centraremos en el aula de lengua extranjera y en las aplicaciones que la subtitulación puede tener en ella.

1.2. La subtitulación en el aula de español (LE) y en aula de inglés (LE)

- 10 En los últimos años, la subtitulación ha sido herramienta recurrente como apoyo en la visualización de productos audiovisuales en el aula de LE. Varias investigaciones

pioneras han destacado su potencial en la adquisición de competencias lingüísticas (véanse Álvarez Sánchez, 2017; Díaz-Cintas, 2012; Fonseca & Gajo, 2020; Garza, 1991; Sokoli, 2006; Talaván, 2010, 2013). Danan (2004), aun corroborando su efectividad, requiere que, cuando se trate de alumnos principiantes, el material sea debidamente adaptado a su nivel. Por su parte, Kruger et al. (2017) resaltan los efectos de la subtítulos en la inmersión lingüística del espectador. Los trabajos de Montero-Pérez et al. (2013) y de Winke et al. (2013) estudian la mejora de la comprensión oral y el aprendizaje de vocabulario al utilizar grabaciones subtítulos en el aula. Algunos autores, como resalta Álvarez Sánchez (2017), van más allá de su contribución al desarrollo de las destrezas lingüísticas y señalan su incidencia en la comprensión y profundización de temas culturales. Esta misma autora justifica el interés de tareas de subtítulos como herramienta docente por el enfoque comunicativo: la interacción y el uso de materiales auténticos transportan al alumnado a la realidad fuera del aula.

- 11 Talaván (2013) distingue entre el uso didáctico de los subtítulos de carácter interlingüístico, que consiste en el visionado y audición de vídeos subtítulos en una lengua diferente como herramienta didáctica de apoyo, y los subtítulos de carácter intralingüístico, fundamentados en la creación de subtítulos en la misma lengua del vídeo como herramienta didáctica activa. Este último es un campo de estudio poco explorado en el aula de lenguas.
- 12 El estudio que presentamos a continuación se ocupa del diseño de una propuesta pedagógica centrada en la subtítulos intralingüística como herramienta didáctica con alumnado universitario de inglés (LE) y de español (LE). Esta actividad utiliza materiales auténticos, vídeos en versión original, no traducidos, que, como explica Talaván (2010), ayudan a contextualizar el proceso de aprendizaje mejor, ya que presentan situaciones comunicativas completas e incluyen lenguaje corporal y aspectos socioculturales y pragmáticos.

2. Justificación del estudio y objetivos

- 13 Nuestra finalidad es el diseño de una propuesta metodológica válida que se pueda extrapolar a otros contextos educativos. A diferencia de las propuestas metodológicas que ponen en práctica la visualización de grabaciones subtítulos en el aula de LE, por ejemplo, Talaván (2010), nuestra propuesta, sin embargo, consiste en que los mismos participantes universitarios sean los autores de la subtítulos de una grabación original en lengua meta de especialidad, una "...tarea activa en la que los estudiantes han de ir más allá del visionado y la lectura para pasar a elaborar y editar sus propios subtítulos" (Díaz-Cintas, 2012, p. 105).
- 14 En este trabajo proponemos experiencias en el aula basadas en la subtítulos de materiales auténticos por parte del alumnado de LE y valoramos su potencial para la adquisición de destrezas lingüísticas, y también para la adquisición de competencias transversales. Los objetivos los agrupamos en dos grandes bloques:
 - Explorar la posible mejora de la comprensión auditiva del alumnado centrándonos en el reconocimiento del vocabulario de especialidad, buscando, además, que esta actividad sea motivadora.
 - Potenciar las destrezas interpersonales de los participantes en su interacción en grupo durante la creación de subtítulos de un material audiovisual y estudiar su respuesta y motivación.

- 15 El primer objetivo se apoya parcialmente en Talaván (2010) en lo que se refiere al empleo de la subtítulos como herramienta efectiva para la práctica de la comprensión oral. Nuestra propuesta incluye como novedad la práctica del vocabulario de especialidad con el apoyo de material audiovisual auténtico del campo de estudio de los alumnos, la ingeniería informática y las tecnologías de la información, siguiendo las propuestas enunciadas por Montero Pérez y Desmet (2012) en lo referente al afianzamiento del vocabulario. La evaluación de la adquisición del reconocimiento del vocabulario se realiza en el examen parcial y en el examen final de la asignatura mediante un texto donde el estudiante debe incluir el léxico que escucha.
- 16 El segundo objetivo es igualmente innovador al poner en práctica la subtítulos en el aula para el desarrollo de competencias transversales/genéricas mediante el fomento del trabajo en equipo y colaborativo. En este punto cabe señalar que nuestro trabajo persigue el desarrollo de las competencias genéricas/transversales requeridas por la Universitat Politècnica de València, en este caso la (CT-06): trabajo en equipo y liderazgo. Basándose en Lasnier (2000), nuestra universidad persigue que las competencias se integren en las asignaturas por lo que esta competencia se debe alcanzar en la asignatura de lenguas para fines específicos. Nuestras asignaturas son punto de control en nuestro centro educativo, es decir, en ellas se evalúa esta competencia mediante la observación, la rúbrica que nos proporciona la universidad como instrumento para este fin y la autoevaluación del estudiante en el cuestionario que se puede consultar al final del artículo. Nuestra universidad define sus características de la siguiente forma: "El trabajo en equipo implica crear y desarrollar un clima de confianza mutua entre los componentes que permita trabajar de forma responsable y cooperativa. El término más apropiado para describir esta situación es compartir: compartir conocimientos, compromiso y responsabilidad. Supone el reparto de tareas y roles y el respeto a las normas y reglas de juego establecidas por y para el grupo". Todos estos factores se han tenido en cuenta en el diseño de la actividad para propiciar un trabajo en equipo productivo.

3. Diseño metodológico del estudio

3.1. Contexto

- 17 La propuesta metodológica que se ha ido consolidando en los últimos cursos partió de un primer estudio piloto en el curso escolar 2017-2018 en dos asignaturas de ámbito universitario con carácter cuatrimestral: español LE para asignaturas de tecnologías de la información e inglés LE para alumnado de informática. El objetivo general de ambas asignaturas es la adquisición del nivel B2, según el MCER, de la lengua estudiada dentro de un contexto especializado. El programa del curso aborda diez unidades didácticas, cinco de ellas basadas en temas de especialidad. Cada unidad didáctica se completa con una sesión de prácticas que afianza lo tratado en las clases teóricas. Las tareas de subtítulos se llevan a cabo en dichas sesiones prácticas de carácter semanal y se cursan en el laboratorio. Estas clases prácticas de carácter obligatorio tienen una duración de 90 minutos en titulaciones técnicas y tienen como objetivo la práctica de la comprensión y expresión oral formales. Como señala el MCER (2002, p. 90), en el nivel B2 el estudiante: "Comprende las discusiones sobre asuntos relacionados con su especialidad y entiende con todo detalle las ideas que destaca el interlocutor, Ofrece,

explica y defiende sus opiniones, evalúa las propuestas alternativas, formula hipótesis y responde a éstas."

3.2. Participantes

- 18 Participan en el estudio dos grupos de alumnado de perfil diferente a los que las autoras de este trabajo tienen acceso.

Grupo 1: 30 estudiantes de español LE de nacionalidad italiana, alemana, inglesa y china que, procedentes de un programa de intercambio académico, estudian español dentro de un contexto científico-técnico/de tecnologías de la información en una universidad española durante un curso.

Grupo 2: 30 estudiantes españoles de inglés LE para fines específicos en la titulación de Ingeniería Informática.

Esta propuesta se desarrolla en 3 cursos diferentes de manera que el alumnado que participa en cada año es diferente, si bien posee el mismo perfil.

3.3. Pasos previos y diseño final de la propuesta metodológica

- 19 Las actividades de subtitulación se pusieron en práctica en el aula como herramienta para la consolidación del vocabulario especializado trabajado en cada unidad didáctica; para ello, se seleccionó previamente material audiovisual auténtico en la LE estudiada. Este material incluía parte de este léxico, a diferencia de otros estudios que buscan "descubrir" en los vídeos vocabulario no tratado previamente como, por ejemplo, Sydorenko (2010). Los vídeos están relacionados con los temas de cada unidad didáctica que incluyen cuestiones de actualidad para los estudiantes universitarios como el cambio climático, la protección de la privacidad en Internet, la organización de la ciudad inteligente, los nuevos tipos de trabajo/organización del horario de trabajo, el papel de los jóvenes en la participación ciudadana, la implicación de la tecnología en distintos ámbitos de la sociedad como, por ejemplo, en la medicina, el trabajo o la protección de los datos en la nube.
- 20 El primer escollo que se tuvo que salvar fue qué material audiovisual se empleaba en el aula. En un primer momento optamos por elegir vídeos dotados de un valor añadido, por ejemplo, documentales breves donde un personaje conocido narrara la acción. Asimismo, elegimos materiales que fueran auténticos en ambas LE, es decir, que el mismo vídeo estuviera en versión original en español e inglés. En esta primera etapa se seleccionó material de una duración máxima de 5 minutos, el máximo que un alumno de B2 podía abarcar en la franja horaria asignada a la tarea, 1 hora 30 minutos, una vez por semana durante 10 semanas, como se ha señalado con anterioridad.
- 21 Detallamos aquí la propuesta inicial de las actividades realizadas en el primer y segundo año de puesta en práctica de esta actividad. El siguiente apartado expone la metodología final que se propone donde se detallan las actividades paso a paso. En cada curso, en la primera sesión práctica se presenta la actividad explicando el funcionamiento de la herramienta elegida para añadir los subtítulos a una grabación de vídeo, SubtitleWorkshop. Se trata de un programa gratuito de manejo fácil e intuitivo que, además, cuenta con una versión portable, de modo que no es necesario instalarlo en los ordenadores y esto ahorra tiempo. Como apoyo a las instrucciones básicas dadas por la docente, se le proporciona al alumnado un tutorial de YouTube en la LE

estudiada en el que un usuario explica cómo se utiliza la herramienta. Así, en el caso de que durante el desarrollo de la actividad olviden algún detalle de las instrucciones, pueden recurrir al tutorial y ejercitar su comprensión oral con un vídeo motivador en tanto en cuanto han de entenderlo para resolver dudas y realizar la tarea. A este respecto no hay que olvidar que el alumnado es competente en el manejo de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) por su formación universitaria.

3.3.1. Diseño del primer año: curso 2017-2018

- Se buscaban los mismos materiales auténticos para los grupos de español LE y para los de inglés LE; por ejemplo, el vídeo promocional de la ciudad de Barcelona como "Smart City" financiado por la Unión Europea. En otras unidades didácticas, se seleccionaba un vídeo en el que un personaje conocido narraba la acción.
 - Se dividía el aula en grupos de 4 personas.
 - Se entregaba el enlace a los alumnos para trabajar directamente en YouTube.
 - Los alumnos se descargaban los vídeos de 5 minutos aproximadamente.
 - Cada grupo veía un vídeo y realizaba la subtitulación.
 - Al final de la sesión se ponían en común los problemas encontrados.
- 22 En la última sesión de este primer año, práctica 10, los estudiantes reflexionaron sobre la experiencia completando un cuestionario relativo a la utilidad de los ejercicios de subtitulación realizados a lo largo del curso: su mejora en el conocimiento del léxico de especialidad y comprensión oral, su grado de satisfacción con la metodología empleada y relevancia para el desarrollo de la competencia (CT-06): trabajo en equipo y liderazgo (véase Anexo). En general, el alumnado expresó su satisfacción con la actividad. Como nos indicaron en los comentarios del cuestionario, con la subtitulación afianzaban su conocimiento del vocabulario de su campo de especialidad mediante una actividad diferente. Valoraban positivamente que el nivel lingüístico del vídeo se adecuara a su nivel de lengua, en nuestro caso B2, y que tratara siempre temas y campos léxicos vistos en clase. Sin embargo, señalaron diversos aspectos negativos: la excesiva longitud de algunos vídeos dificultaba terminar la actividad durante la clase; basar la selección de los vídeos en que estuvieran narrados por personajes conocidos no era un elemento motivador para los estudiantes; y, sobre todo, el tamaño del grupo de 4 personas era excesivo. En la actividad realizada el segundo año se tuvieron en cuenta todos los comentarios para reformular la metodología. Las respuestas a los cuestionarios del alumnado español LE e inglés LE fueron similares.

3.3.2. Diseño del segundo año: curso 2018-2019

- Se seleccionaban nuevos vídeos en los que la condición de que fuera el mismo material audiovisual para los dos grupos de estudiantes dejó de ser relevante debido a la dificultad de encontrar materiales de ese perfil. También dejó de tenerse en cuenta que la persona que narraba la acción fuera conocida (en la etapa anterior, un vídeo narrado por Javier Bardem y otro por Morgan Freeman² sobre cambio climático plantearon problemas de comprensión debido a su dicción, según reflejaron los alumnos en sus comentarios). El requisito en este segundo año fue que el material auténtico incluyera el vocabulario de especialidad tratado en clase en esa unidad didáctica y que se correspondiera con el nivel B2.
- No se entregaban los enlaces donde se alojaba el vídeo en YouTube sino su archivo, tanto para ahorrar el tiempo de la búsqueda y descarga como para evitar que el estudiante accediera a la subtitulación automática generada por YouTube y condicionara su tarea.

- Se dividía al alumnado en diferentes grupos de 3 alumnos para cada sesión de forma aleatoria.
 - Toda la clase trabajaba con fragmentos no superiores a 2 minutos del mismo vídeo.
 - Terminada la actividad se reunían todos los archivos resultantes, se visionaba el vídeo completo con todos y se hacía una puesta en común de los problemas detectados.
- 23 Las puntuaciones otorgadas a los ítems (véase Anexo) corroboran que la satisfacción del alumnado fue mayor que el primer año que se implantó la actividad. Un ítem importante fue la satisfacción con una extensión máxima de 2 minutos del vídeo a transcribir. Sin embargo, siguiendo tanto las opiniones del alumnado a través del cuestionario como la observación en el aula de las docentes a los aprendientes de español LE y a los de inglés LE, de nuevo se propusieron modificaciones a esta actividad que ayudaron a perfilar los últimos cambios aplicados en la metodología final. Estos conciernen, principalmente, al número de personas por grupo, ya que el alumnado opinó que trabajar en grupos de 3 tampoco era efectivo, por lo que para el tercer año se propuso el trabajo en parejas. Además, dado que estas asignaturas deben fomentar la competencia transversal "trabajo en equipo y liderazgo", con el fin de promover la colaboración grupal se decidió introducir una nueva tarea final sobre el trabajo en equipo que involucrara, esta vez, a toda la clase de prácticas.

3.3.3. Diseño del tercer año. Propuesta metodológica final: curso 2019-2020

- 24 Como resultado de estas experiencias previas, nuestra metodología final, que incluye estrategias docentes nuevas, es la siguiente:
- Presentación detallada de la actividad referida que incluye los siguientes pasos: funcionamiento de la herramienta SubtitleWorkshop; errores frecuentes en la subtitulación automática con ejemplos sobre los problemas en la puntuación, uso de mayúsculas/minúsculas o errores semánticos.
 - Se proporciona a los alumnos la versión portable de SubtitleWorkshop y el vídeo que deben subtitular en cada sesión.
 - Materiales elegibles: vídeos cuyos subtítulos se generan automáticamente, no aquellos que tienen subtítulos creados ex profeso por un profesional. En este momento, la subtitulación automática no incluye signos de puntuación, mientras que la generada por una persona los suele incorporar.
 - Vídeos cortos auténticos de un máximo de 15 minutos de duración y correspondientes a un B2 de dificultad que se seleccionan en función de su temática y campos léxicos para que coincidan con lo trabajado en el aula de teoría de esa unidad didáctica.
 - Se descargan de YouTube.
 - El aula se divide en parejas cuyos componentes cambian en cada sesión.
 - Se divide el material en fragmentos de duración similar, máximo 2 minutos.
 - Se proporcionan pautas para orientar a los alumnos en el uso de una retroalimentación positiva y constructiva; y una vez realizada la subtitulación, se intercambia el vídeo subtitulado con otra pareja que ha trabajado un fragmento diferente para recibir retroalimentación con respecto a los posibles errores lingüísticos cometidos y, si es necesario, subsanarlos.
 - La profesora recoge todos los textos generados y los muestra a la clase para propiciar debate; se proponen cambios y se discuten los problemas encontrados.
 - Por último, el texto final de toda la clase se compara con la traducción generada automáticamente haciendo hincapié en el uso correcto de la puntuación.

- 25 Los datos numéricos aportados en el cuestionario corroboran que el diseño de la tarea satisface las necesidades de los alumnos en cuanto al aprendizaje lingüístico, así como a las competencias que se exigen. Las opiniones en los comentarios refrendan los datos numéricos, sobre todo en lo que respecta al trabajo en parejas y a la puesta en común de la actividad con el resto de parejas del grupo de prácticas que saca a la luz la importancia de la puntuación. Resaltamos aquí que la incorporación de la estrategia didáctica de la retroalimentación entre pares sobre cuestiones lingüísticas en esta fase persigue favorecer la autonomía del alumnado y convertirlo en agente activo de su aprendizaje. El fin perseguido es que el alumno se sitúe en el centro del proceso de aprendizaje, es decir, que el aprendizaje no dependa solo del docente como transmisor de conocimiento y figura de autoridad en el aula sino también de los estudiantes (Maíz Arévalo, 2008). En el aula de lenguas, esta actividad ayuda a despertar el potencial del alumnado que aprende a autoevaluarse a la vez que evalúa a sus compañeros (Maíz Arévalo, 2008).

4. Aportaciones y limitaciones de esta propuesta metodológica

- 26 Reflexionamos a continuación sobre las contribuciones más significativas que ofrece nuestra propuesta. Con su aplicación en el aula durante tres cursos académicos hemos podido testar y mejorar el método empleado, tanto mediante la observación directa como a través de los cuestionarios que se han rellenado, hasta llegar a configurar un esmerado diseño que optimiza los puntos fuertes de la actividad. De esta manera, se ha favorecido que sea una actividad útil, dinámica y atractiva que ha supuesto un reto semanal para un tipo de alumnado que lleva muchos años en el aula de LE. Esto responde a varias razones: por una parte, al alumnado le atrae la tecnología, por lo que el manejo de un programa de subtitulación resulta novedoso y entretenido. Por otra parte, dado que las respuestas de los estudiantes y sus observaciones en el cuestionario han confirmado que en su motivación influyen tanto el tema tratado como su duración, es necesario, en primer lugar, que la dificultad del vídeo corresponda al nivel de lengua del alumnado, en nuestro caso B2; en segundo lugar, que el contenido de la grabación suponga un refuerzo o revisión del tema y campos léxicos vistos en clase; y, por último, que su duración sea moderada y en ningún caso cada pareja sobrepase los 2 minutos de subtitulación por sesión. De esta forma se reserva tiempo suficiente para las tareas de retroalimentación y debate posteriores, que siempre son en la lengua meta, actividades que potencian las destrezas interpersonales y de comunicación. Siguiendo esta estrategia, el alumnado aprende o refuerza vocabulario a partir de materiales auténticos y aplica lo aprendido en el aula.
- 27 Siguiendo el objetivo puramente didáctico de este estudio referente a la comprensión auditiva, las opiniones aportadas por las encuestas de los estudiantes a las docentes inciden también en la utilidad de la actividad en comparación con los ejercicios tradicionales de audio. Es interesante destacar que los ejercicios de comprensión auditiva propuestos habitualmente en los manuales y cursos de lengua se basan en la escucha de un audio un par de veces con el objetivo de responder a unas preguntas, completar una información escrita o marcar si unas afirmaciones son verdaderas o falsas. En esa tipología tradicional de ejercicios prima la idea general de lo que se está escuchando, no es necesario entender todas las palabras ni todas las frases, sino el

sentido general. Sin embargo, con nuestra propuesta de subtitulación se trabajan el detalle y la precisión, cada palabra cuenta para el resultado final y es importante poder oír las veces que sea necesario y entenderlas todas, reconocerlas y transcribirlas. Se invierte más tiempo de escucha que en un ejercicio tradicional porque el estudiante es autónomo, ya que decide, junto con su pareja, cuándo y cuántas veces escuchar un determinado fragmento, con lo que no se impacienta con el resto de compañeros ni deja de prestar atención. Asimismo, es responsable de todo el proceso de la actividad; no puede eludir su realización evadiéndose o descargando la responsabilidad en el resto de la clase, ya que ha de presentar un resultado en forma de archivo junto a su pareja. En cualquier caso, un tipo de actividad no invalida la otra, sino que en un curso de LE se pueden entender como complementarias en la medida en que, dentro de la comprensión auditiva, se trabajan habilidades diferentes.

- 28 No obstante, hay que considerar las limitaciones de nuestra propuesta metodológica: en YouTube todos los vídeos tienen la opción de creación de subtítulos de forma automática en muchas lenguas, entre las que se encuentran español e inglés, de manera que los alumnos podrían ver los subtítulos sin hacer la actividad. Este es un riesgo que existe en este tipo de tareas, puesto que hoy en día todo está en la red. Para evitar esta tentación y, a la vez, agilizar los pasos que el alumnado ha de seguir, hemos recurrido a descargar el vídeo de YouTube y distribuir el archivo directamente a las parejas. Así, no necesitan la conexión a Internet, no deben buscar la grabación en YouTube y no cuentan con la opción automática de subtitulación. Una vez identificado este posible inconveniente, hemos aprovechado estos avances tecnológicos a nuestro favor y se ha incluido en la propuesta final el punto j: la subtitulación final de todo el vídeo consensuada por toda la clase se compara con la traducción generada automáticamente. De esta forma, la comparación del texto creado por el alumnado con la subtitulación generada de forma automática por la aplicación refuerza la motivación del alumnado porque plantea un reto: se compite contra la máquina. Por ejemplo, los alumnos han constatado, que, en el caso de diferentes acentos en los vídeos, la máquina no es precisa.
- 29 Desde el punto de vista práctico, a pesar de los avances logrados, aún quedan muchos problemas por resolver en los sistemas de reconocimiento del habla (Tang et al., 2019). En especial, en el uso correcto de los signos de puntuación. En los debates finales sobre el proceso de elaboración de los subtítulos, los alumnos resaltan las consecuencias de la ausencia o los errores en los signos de puntuación en el programa de reconocimiento de voz que aplica YouTube, ya que una puntuación incorrecta lleva a la tergiversación del contenido, la ambigüedad y a dificultades de comprensión o lectura incómoda, como señala Fuente González (2016). El alumnado corrobora que la puntuación de un texto escrito es esencial para su correcta comprensión, porque, como parte de su sistema ortográfico, su importancia radica en asegurar "que se produzca una comunicación eficaz y sin ambigüedades en los enunciados escritos, por encima de las diferencias individuales, sociales y geográficas" (Sánchez Jiménez, 2009, p. 1). Así, los problemas en la generación automática de subtítulos han dado lugar a un resultado inesperado de la actividad: la concienciación del alumnado sobre el uso correcto de la puntuación. Su importancia es tanto sintáctica como semántica, ya que su alteración en un enunciado con las mismas unidades léxicas puede dar lugar a diversas interpretaciones del mensaje (Sánchez Jiménez, 2009). Creemos conveniente destacar que es una apuesta académica interesante porque ayuda a apreciar el valor de los puntos, comas, punto y coma y punto y aparte, un tema olvidado por muchos alumnos universitarios hoy en

día, como demuestran Rodríguez Muñoz y Ridao (2013) para el español y Lyddy et al. (2014) para el inglés.

- 30 En lo referente al desarrollo de las competencias transversales perseguidas en nuestro segundo objetivo, desde la perspectiva del docente, la subtitulación activa ha sido una herramienta eficaz para incentivar el trabajo colaborativo como resaltan los resultados del cuestionario. Con esta actividad se ha propiciado el clima de confianza mutuo que permite trabajar a las parejas, tras un reparto de tareas, de forma responsable y cooperativa, de manera que puedan compartir conocimientos, compromiso y responsabilidad tanto en la primera fase de subtitulación como en la segunda fase de retroalimentación al trabajo de otras parejas. Como recogen Pérez-Sabater y Montero-Fleta (2015), la motivación, participación y colaboración son, entre otros, los beneficios obtenidos por estos enfoques que incluyen la retroalimentación. Además, la puesta en común y el debate final subsiguiente han contribuido a crear un clima de trabajo colaborativo global. La retroalimentación entre pares no siempre es bienvenida por el alumnado (Pérez-Sabater & Montero-Fleta, 2015). En nuestro caso, su implementación ha supuesto un impacto positivo en el aula de LE tanto por la autonomía conferida al alumnado en su proceso de aprendizaje como por los beneficios del trabajo colaborativo, que ha permitido el desarrollo de destrezas orales como la argumentación, aclaración y justificación de las que habla Roa Amas (2018). En especial, la retroalimentación entre pares ha puesto especial énfasis en el vocabulario y el correcto uso de la puntuación. Aun cuando las pausas de las voces de los narradores del vídeo daban pistas de los posibles signos de puntuación que exigía el texto, se generaba debate entre los alumnos participantes sobre el signo concreto a utilizar; sobre todo, las dudas surgían con el punto y coma y los puntos y aparte. En general, como recoge Roa Amas (2018), la retroalimentación entre pares ha tenido un impacto positivo en el aprendizaje del vocabulario y la comprensión auditiva porque mejora la confianza del estudiante. Esto ha sido así porque se han seguido unas pautas para garantizar el objetivo deseado y se ha conseguido que estas prácticas no se conviertan en tareas menospreciadas por el receptor de la evaluación como afirman Pérez-Sabater y Montero-Fleta (2015). Estas pautas han tenido como elemento clave que el docente enseñe a los estudiantes que la evaluación por pares debe incluir aspectos positivos, resaltando lo que el compañero ha realizado con éxito (por ejemplo, Maíz Arévalo, 2008; Roa Amas, 2018). Así mismo, es conveniente que, en caso de duda, se genere un debate constructivo entre estos. La retroalimentación entre pares se ha convertido en una actividad motivadora y generadora de participación conjunta y colaboración que ha propiciado diferentes interacciones socio-pragmáticas, principalmente, argumentar, explicar, aclarar y justificar, como en el caso de Roa Amas (2018).
- 31 Por último, hay que destacar que la validación de esta metodología en dos grupos bien diferenciados, español LE e inglés LE, da un valor añadido a esta experiencia docente. Así, podemos afirmar que nuestra propuesta metodológica es válida tanto para aprendientes de español como de inglés y factible de ser exportada a otras lenguas en el mismo entorno de especialidad.
- 32 En este artículo mostramos cómo durante 3 años se ha perfilado la metodología que incorpora la subtitulación intralingüística. Trabajos futuros incluirán los datos numéricos relativos a la puesta en práctica de esta actividad en el aula de lenguas extranjeras en entornos de especialidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Sánchez, P. (2017). Una imagen vale más que mil palabras: la subtitulación como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas. *Revista electrónica de didáctica de la traducción y la interpretación*, 11, 16-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6407885>
- Barbasán Ortuño, I., Pérez-Sabater, C., & Montero Fleta, B. (2018). La traducción en el aula de lenguas para fines específicos: antiguas herramientas en nuevos contextos. *Elia. Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 18, 51-79. <http://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/23308>
- Chung, J. M. (1996). The effects of using advance organizers and captions to introduce video in the foreign language classroom. *TESL Canada Journal*, 61-65. <https://tescanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/678>
- Comunicado de Praga (2001). Hacia un espacio europeo de enseñanza superior. Comunicado de la reunión de Ministros europeos responsables de la enseñanza superior en Praga el 19 de mayo de 2001. http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/6/6928/comunicado_praga.pdf
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas : Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Danan, M. (2004). Captioning and Subtitling : Undervalued Language Learning Strategies. *Meta*, 49(1), 67-77. <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2004-v49-n1-meta733/009021ar.pdf>
- Declaración de Bolonia (1999). http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/6/6948/Declaracion_bolonia.pdf
- de la Fuente González, M. Á. (2016). Los problemas de los signos de puntuación y sus efectos sobre el texto y su lectura. *Tabanque: Revista pedagógica*, 29, 207-228. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5772487>
- Díaz-Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, 2(3), 95-114. <http://www.hispanistas.org.br/revista/sumario-3/>
- Fonseca, M., & Gajo, L. (2020). Le plurilinguisme dans les Moocs : Profils d'usagers et fonctions du sous-titrage. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*23(2). <https://journals.openedition.org/alsic/4816>
- Garza, T. J. (1991). Evaluating the use of captioned video materials in advanced foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 24(3), 239-258.
- Kruger, J. L., Doherty, S., & Soto-Sanfiel, M. T. (2017). Subtítulos en lengua original: sus efectos en el espectador nativo y extranjero. *Revista Comunicar: Tecnologías y segundas lenguas*, 25(50), 23-32. <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C50-2017-02>
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin.
- Lyddy, F., Farina, F., Hanney, J., Farrell, L., & Kelly O'Neill, N. (2014). An Analysis of Language in University Students' Text Messages: Language In University Students' Text Messages. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(3), 546-561.
- Maíz Arévalo, C. (2008). Peer-assessment in the ESL classroom: a practical project. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 9, 127-138. <http://hdl.handle.net/10481/31749>

- Martínez Martínez, A., Cegarra Navarro, J., & Rubio Sánchez, J. A. (2012). Aprendizaje basado en competencias, una propuesta para su evaluación. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(2), 373-386. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/23026>
- Media Consulting Group (2011). Study on the Use of Subtitling: The potential of subtitling to encourage foreign language learning and improve the mastery of foreign languages. *Final Report. Informe EACEA/2009/01. Comisión Europea*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e4d5cbf4-a839-4a8a-81d0-7b19a22cc5ce>
- Montero-Pérez, M., & Desmet, P. (2012). The effect of input enhancement in L2 listening on incidental vocabulary learning: A review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 34, 153-157. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812003369>
- Montero-Pérez, M., Van Den Noortgate, W., & Desmet, P. (2013). Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis. *System*, 41(3), 720-739. <https://lirias.kuleuven.be/108776?limo=0>
- Pérez-Sabater, C., Barbasán Ortuño, I., & Montero Fleta, B. (2019). El orden de la frase en español e inglés: su adquisición mediante la traducción pedagógica en Lenguas para Fines Específicos (LFE). *LFE. Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 25(2), p. 93-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7377615>
- Pérez-Sabater, C., & Montero-Fleta, B. (2015). ESP vocabulary and social networking: The case of Twitter. *Íberica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 29, 129-154. <http://hdl.handle.net/20.500.12424/796491>
- Pozzi, M. (2018). Subtitulación f., subtitulaje m., subtitulado m. El martes neológico. Centro Virtual Cervantes. <https://blogscvc.cervantes.es/martes-neologico/subtitulacion-subtitulaje-subtitulado/>
- Programa Sócrates (2002). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:103:0016:0020:ES:PDF>
- Proyecto Tuning (2003/2014). Tuning Educational Structures in Europe, Informe Final, Proyecto Piloto, Fase 1. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf
- Roa Amas, M. J. (2018). *Peer Writing Workshop: una herramienta útil para el mejoramiento de la producción escrita en el idioma inglés a través de la retroalimentación entre pares en estudiantes de English Access* [Thèse de doctorat]. Concepción, Chile: Universidad del Desarrollo. Facultad de Educación. <http://repositorio.udd.cl/handle/11447/2631>
- Rodríguez Muñoz, F. J., & Ridao Rodrigo, S. (2013). Los signos de puntuación en español: cuestiones de uso y errores frecuentes. *Boletín de Filología*, 48(1), 147-169. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032013000100007
- Ruiz-Morales, Y., García-García, M., Biencinto-López, C., & Carpintero, E. (2017). Evaluación de competencias genéricas en el ámbito universitario a través de entornos virtuales: Una revisión narrativa. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(1), 1-15. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/7183>
- Sáenz-Herrero, Á., & Rica-Peromingo, J. P. (2020). La evolución del español a través del doblaje en España. *Avanca. Cinema 2020*. <https://publication.avanca.org/index.php/avancacinema/article/view/155>

Sánchez Jiménez, D. (2009). Una aproximación a la didáctica de la ortografía en la clase de ELE. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 9, 1-22. https://marcoele.com/descargas/9/sanchez_ortografia.pdf

Sokoli, S. (2006). Learning via Subtitling (LvS): A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling. In M. Carroll, H. Gerzymisch-Arbogast, & S. Nauert (Eds.), *Audiovisual Translation Scenarios: Proceedings of the Marie Curie Euroconferences MuTra: 1-5 May 2006*, 1-8. http://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Sokoli_Stravoula.pdf

Sydorenko, T. (2010). Modality of input and vocabulary acquisition. *Language Learning & Technology*, 14(2), 50-73. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44214/1/14_02_sydorenko.pdf

Talaván Zanón, N. (2006). Using subtitles to enhance foreign language learning. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 6(4), 41-52. <https://core.ac.uk/display/19791391>

Talaván Zanón, N. (2010). Subtitling as a task and subtitles as support: pedagogical applications. In J. Díaz-Cintas, A. Matamala, & J. Neves (Eds.), *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility* (p. 285-299). Rodopi.

Talavan Zanon, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Octaedro.

Tang, R., Ture, F., & Lin, J. (2019). Yelling at your TV: An analysis of speech recognition errors and subsequent user behavior on entertainment systems. *Proceedings of the 42nd International ACM SIGIR Conference on Research and Development in Information Retrieval* (p. 853-856).

Winke, P., Gass, S., & Sydorenko, T. (2013). Factors influencing the use of captions by foreign language learners: An eye-tracking study. *The Modern Language Journal*, 97(1), 254-275.

ANEXOS

Cuestionario actividad de subtitulación

Puntúa cada ítem del 1-5 (siendo 1 la puntuación mínima que otorgas y 5 la máxima)

Pregunta	Primer año		Segundo año		Tercer año	
	Esp LE	Ing LE	Esp LE	Ing LE	Esp LE	Ing LE
1. Mi conocimiento del léxico de especialidad ha mejorado	3,2	3,1	3,4	3,7	4,4	4,2
2. Mi comprensión auditiva mejora con la subtitulación	3,5	3,2	3	3,8	4,1	4,3
3. La actividad me ha hecho reflexionar sobre el uso de los signos de puntuación	----	----	----	----	4,8	4,7
4. Esta experiencia me ha resultado motivadora/divertida	2,9	3,2	3,9	4	4,5	4,7
5. Me gustaría realizar más actividades de subtitulación	3,1	3	4,1	4,2	4,9	4,8

6. Esta actividad NO se ajusta a mi nivel de español/inglés	3,7	3,2	2,6	2,8	1,5	1,6
7. La retroalimentación entre pares me ha servido para reflexionar sobre la lengua	----	----	----	----	4,7	4,6
8. El trabajo en equipo me ha ayudado a implicarme en la actividad, asumir responsabilidades y compartir conocimientos	2,9	3,2	3,9	4,2	4,4	4,5
10. La actividad ha reforzado mis competencias transversales de trabajo en equipo y liderazgo	3,3	2,9	3,7	3,5	4,4	4,6
Comentarios (da tu opinión sobre los vídeos elegidos, desarrollo de la actividad, su utilidad, trabajo en equipo/parejas, etc.):						

NOTAS

1. <https://blogscvc.cervantes.es/martes-neologico/subtitulacion-subtitulaje-subtitulado/>
2. <https://www.youtube.com/watch?v=5FAEcIpkhrM>
<https://www.youtube.com/watch?v=pn4erD-oIVg>

RESÚMENES

La innovación de este trabajo tiene como eje la subtitulación intralingüística de vídeos como herramienta docente en un contexto universitario de aprendizaje de lenguas de especialidad. Se trata de un proceso realizado durante 3 cursos académicos que, tras testar y perfilar el diseño inicial, ha permitido configurar una propuesta metodológica pionera que incentive el aprendizaje de español/inglés como lenguas extranjeras (LE) y contribuya al desarrollo de competencias genéricas/transversales. La propuesta está orientada a hacer más atractiva la práctica de la comprensión oral y al afianzamiento del vocabulario de especialidad en un contexto real, así como fomentar el aprendizaje significativo mediante la retroalimentación entre pares. La actividad involucra a los alumnos como autores de la subtitulación de materiales auténticos: vídeos trabajados en parejas utilizando la herramienta SubtitleWorkshop. Las opiniones del alumnado en encuestas reflejan motivación y satisfacción con la actividad. Mediante esta propuesta se fomenta también el "trabajo en equipo y liderazgo", competencia transversal que se debe trabajar en las asignaturas de la Universitat Politècnica de València. La contribución del estudio resalta el potencial educativo de la tecnología en la subtitulación activa implementada en el aula de lenguas para fines específicos por alumnado que lleva muchos años en el aula de LE.

Au cours des dernières décennies, les activités de compréhension orale en classe de langue étrangère ont pris de l'importance, principalement en raison de la richesse des matériaux authentiques disponibles sur Internet. Mais tout ce qui se trouve sur le réseau n'est pas adapté à ces fins : il faut définir les tâches avec les matériaux les plus appropriés aux objectifs d'enseignement. Dans le cadre de ce travail, le sous-titrage intralinguistique des vidéos sert

d'outil d'enseignement dans un contexte universitaire d'apprentissage des langues de spécialité. Il s'agit d'un projet mené durant trois années académiques qui, après avoir testé et affiné sa conception initiale, a permis de mettre en place une proposition méthodologique innovante qui soutient l'apprentissage de l'espagnol/anglais langue étrangère (LE) et qui contribue au développement de compétences génériques ou transversales. La proposition vise à rendre la pratique de la compréhension orale plus attractive et à présenter le vocabulaire de la spécialité dans un contexte réel et à rendre l'apprentissage significatif grâce au feedback des pairs. Cette activité fait intervenir les étudiants en tant qu'auteurs du sous-titrage de documents authentiques : les vidéos sont travaillées en binôme à l'aide de l'outil SubtitleWorkshop. En ce qui concerne l'objectif didactique de cette étude relative à la compréhension auditive, les opinions des étudiants font ressortir l'utilité de l'activité par rapport aux exercices audio traditionnels. Les exercices d'écoute habituellement proposés dans les manuels et cours de langue sont basés sur deux écoutes d'un document audio dans le but de répondre à des questions, à les compléter par une information écrite ou à dire si des affirmations sont vraies ou fausses. Cependant, dans notre proposition méthodologique, le détail et la précision sont travaillés, chaque mot compte pour le résultat final, et il est important de pouvoir les écouter autant de fois que nécessaire et de les comprendre, les reconnaître et les transcrire. On investit plus de temps dans l'écoute que dans un exercice traditionnel parce que l'étudiant est autonome et décide, avec son partenaire, quand et combien de fois il souhaite écouter les extraits. Il est également responsable de l'ensemble du déroulement de l'activité ; il ne peut pas échapper à sa réalisation en se dérochant ou en déchargeant la responsabilité sur le reste de la classe, car il doit présenter un résultat sous forme de fichier à la fin. Cette proposition encourage également le "leadership et travail en équipe", une compétence transversale qui doit être travaillée dans les différentes matières enseignées à l'Universitat Politècnica de València. Les résultats de l'étude permettent de mettre en évidence le potentiel éducatif de la technologie dans le sous-titrage actif mis en place dans la classe de langues sur objectifs spécifiques par des étudiants ayant fait partie de la classe de LE pendant plusieurs années.

This article centres on the field of educational research in tertiary education; its objective is to optimise the teaching and learning process. Its innovation consists of applying intralinguistic subtitling of videos as a teaching tool in the classroom of languages for specific purposes. After 3 years testing and improving the process, we came up with a pioneering methodological design to approach the study of English/Spanish as a foreign language while contributing to the development of transversal competences. Specifically, we focus on making listening and vocabulary learning much more attractive to our students and enhancing significant learning through peer feedback. The activity developed involves students as authors of subtitling authentic videos in pair work with the tool SubtitleWorkshop. The students' opinions in the questionnaire show their motivation and satisfaction with the activity. Moreover, the key competences, teamwork skills and leadership, are enhanced through this learning activity. On the whole, this study highlights the learning potential of active subtitling technology in courses of languages for specific purposes of students who have been learning these foreign languages for a long time.

ÍNDICE

Temas: Pratique et recherche

Palabras claves: subtitulación, español, inglés, comprensión auditiva, lenguas de especialidad

Keywords: subtitling, English, Spanish, oral comprehension, LSP

Mots-clés: sous-titrage, espagnol, anglais, compréhension de l'oral, langue de spécialité

AUTORES

INMACULADA BARBASÁN ORTUÑO

La Dra. Inmaculada Barbasán Ortuño es doctora en Lingüística Aplicada por la Universitat Politècnica de València donde ejerce su docencia. Sus líneas de investigación se centran en la lingüística contrastiva de lenguas afines, la adquisición del léxico de las segundas lenguas y las tecnologías aplicadas al aprendizaje de lenguas. Es cofundadora, editora y miembro del consejo directivo desde 2012 de la revista digital de innovación educativa *RutaEle* destinada a docentes de E/LE.

Affiliation : Universitat Politècnica de València, Espagne.

Courriel : inbaror@upvnet.upv.es

Toile : <http://www.upv.es/ficha-personal/inbaror>

Adresse : ETSINF, Universitat Politècnica de València, Camino de Vera 14, 46022 Valencia, Espagne.

CARMEN PÉREZ-SABATER

La Dra. Carmen Pérez-Sabater es titular de universidad en el departamento de Lingüística Aplicada. Sus intereses de investigación abarcan el análisis del discurso electrónico desde la sociolingüística, los estudios de género, las lenguas para fines específicos y las tecnologías para el aprendizaje de lenguas. Sus investigaciones se han publicado en foros nacionales e internacionales de impacto. Asimismo, ha participado y gestionado varios proyectos de investigación de gran alcance.

Affiliation : Universitat Politècnica de València, Espagne.

Courriel : cperezs@idm.upv.es

Toile : <http://www.upv.es/ficha-personal/cperezs>

Adresse : ETSINF, Universitat Politècnica de València, Camino de Vera 14, 46022 Valencia, Espagne.