

Didáctica de las lenguas y nuevos entornos digitales: el valor pedagógico del subtítulo en la enseñanza del español a italo parlantes

Giuseppe Trovato  | Università Ca' Foscari Venezia (Italia)
giuseppe.trovato@unive.it

Las nuevas tecnologías se configuran hoy en día, a la altura del año 2021, como un complemento imprescindible en el campo de la didáctica en su sentido más amplio y, más aún, en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras. De todos es sabido que siempre ha existido un hondo vínculo entre la traducción y la didáctica de segundas lenguas, lo que ha conllevado cambios paradigmáticos a la hora de impartir clases de lenguas. El objetivo de este artículo es el de explorar las potencialidades pedagógicas de una modalidad de la traducción audiovisual, a saber, el subtítulo en el ámbito de la enseñanza del español a estudiantes italo parlantes. A través de una metodología de tipo cualitativo y heurístico-especulativo, nuestro interés reside en hacer hincapié en que mediante el proceso de subtitulación es posible abordar pedagógicamente determinados aspectos lingüísticos y culturales que redundan en beneficio de la competencia lingüístico-comunicativa del alumnado italo parlante de español como lengua extranjera.

Palabras clave: didáctica de las lenguas; nuevos entornos digitales; subtítulo; lenguas afines.

Language teaching and new digital environments: the pedagogical value of subtitling in teaching Spanish to Italian students

New technologies are today, in the year 2021, an essential complement in the field of didactics in its broadest sense and, even more so, in the field of foreign language teaching. It is common knowledge that there has always been a deep link between translation and second language teaching, which has led to significant changes in language didactics. The aim of this paper is to explore the pedagogical potential of one mode of audiovisual translation, namely subtitling, in the field of teaching Spanish to Italian-speaking students. Our interest lies in demonstrating that through the process of subtitling it is possible to pedagogically address certain linguistic and cultural aspects that benefit the linguistic-communicative competence of Italian-speaking students of Spanish as a foreign language.

Keywords: language teaching; new digital environments; subtitling; cognate languages (Spanish-Italian).

Recibido: 13/09/2021 | Aceptado: 20/11/2021

Trovato, G. (2021). Language teaching and new digital environments: the pedagogical value of subtitling in teaching Spanish to Italian students. *Lenguaje y textos*, 54, 5-18. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.16268>

1. Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y, de paso, los entornos digitales que las nuevas tecnologías han generado en las últimas décadas representan en la actualidad una realidad que nos acompaña en nuestras vidas diarias y de la que ya no podemos prescindir. El móvil se ha convertido en una herramienta insoslayable, pues con él conseguimos realizar un sinnúmero de operaciones que antes requerían más tiempo o bien el desplazamiento hacia lugares físicos. Por poner un ejemplo, ya no es necesario acudir a un banco para efectuar una transferencia bancaria, porque con el móvil lo hacemos mediante un clic.

Los avances tecnológicos son visibles también en el campo educativo y, más concretamente, en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras. A la altura del año 2021 sería impensable ofrecer un curso de inglés o español sin el auxilio de herramientas informáticas u online. El uso de la pizarra digital o el recurso al canal de YouTube se configuran como modalidades didácticas que se han venido incorporando paulatinamente a nuestras aulas y que no van a desaparecer. Las metodologías que los nuevos entornos digitales posibilitan son variadas y permiten un amplio abanico de explotaciones didácticas.

En el presente artículo —enmarcado en el monográfico a cargo de la Doctora María Victoria López sobre Multimodalidad y nuevos entornos de aprendizaje de lenguas y literaturas— nos proponemos profundizar en las potencialidades pedagógicas procedentes de la traducción aplicada a la enseñanza de segundas lenguas. En concreto, analizaremos el papel de la subtitulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español a estudiantes italo-parlantes, con el fin de observar, entre

otras cosas, cómo esta modalidad de traducción intersemiótica puede contribuir a mejorar las destrezas lingüístico-comunicativas del alumnado y qué aspectos específicos se pueden trabajar entre dos lenguas clasificadas como tipológicamente afines, como son el italiano y el español.

2. La subtitulación: breve delimitación teórico-conceptual

La traducción audiovisual —entendida como un contenido audiovisual transferido de una lengua de partida hacia una lengua de llegada que se ha elaborado con el objetivo de que se pueda ver u oír mediante la pantalla— abarca varias dimensiones y modalidades de la comunicación mediada, como por ejemplo la subtitulación y el doblaje.

La subtitulación consiste en la acción de incorporar subtítulos a una película y puede declinarse según dos modalidades principales: la interlingüística y la intralingüística. La primera modalidad, entre otras cosas la más frecuente, apunta precisamente al fenómeno de la traducción de una lengua a otra, mientras que la intralingüística consiste en la transcripción de un texto oral a uno escrito y permite añadir subtítulos adicionales que describen algunos sonidos originales, fenómeno que en inglés se calificaría como *closed caption*. Uno de los mayores estudiosos de este tipo de traducción audiovisual, a saber, Díaz-Cintas (2001: 32), ofrece la siguiente definición de esta variedad de traducción:

[...] Práctica lingüística que consiste en ofrecer, generalmente, en la parte inferior de la pantalla, un texto escrito que pretende dar cuenta de los diálogos de los actores, así como de aquellos elementos discursivos que forman parte de la fotografía [...] o de la pista sonora.

El origen de la traducción audiovisual se remonta a los años 30 del siglo pasado y, según señala Chaume (2004: 30), se trata de una variedad de traducción caracterizada por la peculiaridad de los textos sometidos al travesaje interlingüístico y, por otro lado, Talaván (2013) hace hincapié en el carácter multimedia de los textos objeto de traducción (cine, vídeos, DVD, Internet, videojuegos). Pues bien, la particularidad de esta modalidad de traducción reside en que se combinan dos canales de comunicación, o sea, el verbal (palabras, sonidos, textos) y el visual (las imágenes que pueden ser fijas o en movimiento)¹. La mencionada combinación de códigos a veces puede complicar la tarea de presentar de forma óptima y completa toda la información del texto original mediante los subtítulos. A este respecto, cabe señalar las limitaciones espacio-temporales que el proceso de subtitulación impone a causa de la rapidez e inmediatez de la comunicación audiovisual (Díaz-Cintas 2001; 2008). De hecho, cabe observar que los subtítulos tienen que estar sincronizados tanto con la imagen como con la pista sonora y tienen que transmitir adecuadamente el significado de todos los elementos, manteniéndose en la pantalla durante el tiempo suficiente para que se pueda realizar su lectura.

Además, dependiendo de la pareja de lenguas implicada en el proceso de subtitulación, es muy común que el producto subtulado final no proporcione toda la información completa presente en el original. Este fenómeno de reducción o síntesis tiene que ver con varios aspectos lingüísticos, con especial referencia a las interjecciones y a determinadas partículas discursivas (marcadores y

operadores del discurso, conectores) de las que se puede prescindir sin que se produzca siempre y necesariamente una pérdida en el plano semántico.

Siguiendo a Díaz-Cintas (2012: 99), existen 5 tipos de subtítulos que también pueden dar mucho juego en un contexto didáctico:

1. *Subtítulos interlingüísticos estándar*: se transmite la información de una lengua a otra, pues la pista sonora está en la L2 y los subtítulos en la L1. Didácticamente hablando, los subtítulos pueden favorecer la comprensión de los diálogos originales y es aconsejable que se introduzcan a partir de las primeras etapas para fomentar un contacto auténtico con la lengua;
2. *Subtítulos interlingüísticos inversos*: en este tipo de subtítulos el audio está en la L1 y los subtítulos en la L2. Aparecen con frecuencia en el cine o la televisión y tienen un uso casi exclusivamente de tipo didáctico, sobre todo en lo referente a la ampliación del léxico;
3. *Subtítulos intralingüísticos en L1*: los subtítulos están codificados en la lengua materna. Al principio su uso se concibió para ayudar a los espectadores sordos y con discapacidad auditiva.
4. *Subtítulos intralingüísticos en L2*: se trata de subtítulos bimodales, en donde la pista de audio y los subtítulos están en lengua extranjera. Tienen un elevado valor pedagógico, sobre todo en lo relativo al fomento de la comprensión oral, escrita y el enriquecimiento del léxico.
5. *Subtítulos bilingües*: en este tipo de subtítulos la pista sonora se encuentra en un idioma y en los subtítulos aparecen

¹ Para contar con una panorámica teórico-metodológica más exhaustiva sobre la traducción audiovisual y, más concretamente, sobre la subtitulación, remitimos a los trabajos de Bruti, Buffagni, Garzelli (2017); Díaz Cintas (2011); Díaz Cintas y Remael (2007); Diadori (2012); Garzelli (2020); Patou-Patucchi (2012); Perego (2014).

dos lenguas distintas. Es una tipología cuya explotación didáctica está bastante desatendida y se despliega mayoritariamente a nivel profesional.

Ahora bien, de todos es sabido que el inglés es una lengua menos abundante y copiosa de palabras frente al español, de ahí que las operaciones de subtitulación del inglés al español se orienten hacia un fenómeno de condensación lingüística, con la obvia consecuencia de que alguna información se pierda a lo largo de la transposición interlingüística. Si tomamos en consideración la pareja de lenguas español-italiano, al tratarse de dos idiomas tradicionalmente clasificados como afines, podríamos especular que no se producen cambios o alteraciones relevantes en el subtítulo, a raíz de las semejanzas formales entre las dos lenguas. Sin embargo, las dificultades y los obstáculos de orden no solo lingüístico sino también pragmático y cultural acechan a la actividad subtituladora (cf. Bruti, Buffagni, Garzelli, 2017; Garzelli, 2020). Por ende, es interesante analizar este fenómeno desde la contrastividad y afinidad lingüística, con el objetivo de observar los peligros de esta combinación lingüística desde el punto de vista de la didáctica del español a estudiantes italo-parlantes.

3. Potencialidades pedagógicas de la subtitulación en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras

Asumido el hecho de que venimos asistiendo a una rehabilitación del uso de la traducción en la clase de lenguas extranjeras

(Trovato, 2014; 2019), resulta interesante estudiar cómo la comunicación audiovisual —propiciada por todos los productos multimedia y multimodales— puede contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es verdad que durante varias décadas la adopción de un enfoque traductológico fue denostada, porque no favorecía los aspectos de la lengua más enfocados en la comunicación oral. Hoy en día, por el contrario, los nuevos horizontes en el campo de la didáctica de las lenguas abogan por cierto eclecticismo, que permite conciliar técnicas y enfoques pedagógicos de distinta naturaleza dentro de un mismo contexto educativo. En este escenario, la traducción ha encontrado su colocación apropiada en la clase de lengua extranjera, apartándose del papel que le era atribuido tradicionalmente por el antiguo método de gramática-traducción (Cf. Sánchez, 2009: 46).

Ahora bien, son diversos los trabajos científicos que han puesto de relieve las posibilidades didácticas que puede ofrecer la subtitulación como herramienta eficaz en el aula de lengua extranjera (Bakkali Hassani, 2018; Borghetti, 2011; Borghetti y Lertola, 2014; Cepon, 2011; Díaz Cintas, 1995, 2008, 2012; Lertola, 2018; Soler Pardo, 2017; Talaván, 2013; Talaván y Rodríguez-Arancón, 2014a, 2014b; Talaván y Ávila-Cabrera, 2015; Torralba-Miralles, 2020)².

Efectivamente, autores como Cepon (2011) defienden que los consumidores de productos audiovisuales subtítulos cuentan con un nivel de competencia lingüística en lengua extranjera más elevado, sobre todo en el plano de la comprensión

² En los últimos tiempos se ha empezado a dirigir la mirada hacia otra modalidad de la traducción audiovisual muy relacionada con la subtitulación, a saber, la audiodescripción. Una interesante aproximación al tema desde una perspectiva didáctica la encontramos en el recentísimo trabajo de Valero Gisbert (2021): *La Audiodescripción: de la imagen a la palabra. Traducción intersemiótica de un texto multimodal*.

auditiva. Desde este punto de vista, el usuario potencial de una serie televisiva subtitulada está sistemáticamente expuesto al audio y, por lo tanto, realiza de forma inconsciente una práctica constante que redundará en beneficio de su recorrido de aprendizaje. De todas maneras, también se trabajan las demás destrezas lingüísticas, como por ejemplo la comprensión escrita, ya que se proyecta la serie o película en la pantalla³. Se presta, por lo tanto, atención a los subtítulos desde el punto de vista estrictamente lingüístico (morfosintaxis y léxico principalmente). El usuario o alumno recibe estímulos gráficos que posibilitan, entre otras cosas, la reflexión metalingüística acerca de determinados ítems de la lengua como los acentos o las preposiciones, por poner dos ejemplos que pueden ser causa de errores en varias categorías de estudiantes.

Una atención particular se reserva al análisis de aspectos fonéticos y fonológicos de la lengua extranjera, lo cual puede dar pie a consideraciones sobre las variedades diatópicas (inglés británico vs. inglés americano; español peninsular vs. español de América). Este análisis va también en la dirección de mejorar la pronunciación, aspecto generalmente desatendido en la enseñanza de una lengua extranjera.

Otro aspecto digno de mención radica en la comprensión del humor en la lengua extranjera estudiada. En efecto, resulta a veces difícil entender un chiste o una broma en nuestro propio idioma; las cosas se complican más aún en el ámbito de una lengua que no dominamos a la perfección. La

presencia simultánea de un apoyo escrito y otro oral ofrece una clave de interpretación más completa y fructífera a la hora de identificar los aspectos humorísticos de una cultura que no necesariamente se corresponden con otra, con independencia de la proximidad lingüístico-cultural.

Además, trabajar los subtítulos en una clase de lengua extranjera contribuye, sin duda, a favorecer una mayor participación, entusiasmo y motivación por parte del alumnado (Soler Pardo, 2017: 170) que se siente involucrado en la actividad que hay que llevar a cabo. Se fomenta asimismo la idea de aprendizaje colaborativo y en grupo, así como el reparto de responsabilidades en la realización de la tarea didáctica.

4. Ventajas del uso de la subtitulación en el aprendizaje del español a estudiantes italófonos

Como adelantamos con anterioridad, el italiano y el español se consideran como dos lenguas tipológica e históricamente emparentadas en varios niveles (morfológico, sintáctico, fonético, léxico), de ahí que se dé una tendencia generalizada a creer que el aprendizaje del español por parte de estudiantes italo-parlantes o, viceversa, el aprendizaje del italiano por hispanófonos no conlleva dificultades especiales. Es más, se tiende a considerar que la afinidad lingüística facilita en buena medida el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, esta supuesta afinidad en muchas ocasiones representa la causa de importantes interferencias lingüísticas que amenazan

³ El hecho de poder visualizar lo que se escucha constituye un elemento de indudable valor didáctico, ya que permite conciliar armónicamente dos dimensiones pedagógicas que por lo general se trabajan por separado en el aula de lengua extranjera. Escuchar un mensaje y verlo escrito en la pantalla simultáneamente ofrece un doble *input* a nivel didáctico, lo cual inevitablemente mejora la adquisición de una lengua extranjera.

con fosilizarse si no se subsanan a lo largo del proceso de aprendizaje de la lengua. Han corrido ríos de tinta acerca de la problemática contrastiva (español-italiano) en el ámbito didáctico⁴ y la mayoría de los trabajos se ha inclinado por advertir sobre los riesgos que se corren a la hora de aprender una lengua afín si no se presta la debida atención a lo largo del aprendizaje.

Sin embargo, en esta pareja lingüística apenas se ha analizado la contribución potencial de la traducción audiovisual al aprendizaje lingüístico, de ahí nuestra curiosidad e interés por estudiar y profundizar en los aspectos que pueden facilitar o dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española por parte de estudiantes universitarios italianos.

Cabe aclarar que estamos concibiendo el uso de los subtítulos como herramienta didáctica, sin considerar su carácter orientado a la profesionalización de esta disciplina que generalmente se lleva a cabo bajo remuneración. Por esta razón, no nos centraremos en la realización de los subtítulos por parte del alumnado, que sí puede ser una actividad entretenida y motivadora para llevar a cabo en otras sesiones didácticas. Lo que intentaremos sacar a la luz tiene que ver con el ámbito de la reflexión acerca de la lengua que puede verse beneficiado por el recurso al subtítulo. En especial, nos dedicaremos desde una óptica didáctica al análisis de algunos aspectos lingüísticos que en los manuales no cuentan con el espacio que merecen y que pueden recibir la atención oportuna si acudimos al canal audiovisual, lo cual pone una vez más de

manifiesto que la adopción de un enfoque ecléctico en la enseñanza de una lengua extranjera puede perfilarse como una estrategia eficaz e integradora y responde a la necesidad de satisfacer las exigencias cada vez más actuales de multimedialidad y multimodalidad en el campo educativo.

4.1. Los marcadores y operadores de la conversación

Los manuales de español como lengua extranjera, sobre todo los confeccionados específicamente para un público italo parlante no suelen dedicar mucha atención a los marcadores y operadores de la conversación, es decir, un fenómeno lingüístico que se sitúa a caballo entre la pragmática y la lingüística textual. Es muy importante que los estudiantes aprendan a manejar correctamente estas unidades lingüísticas invariables que, aun no ejerciendo una función sintáctica en el marco de la predicción oracional, sirven para guiar, orientar y pautar los intercambios conversacionales en numerosos contextos comunicativos. Saber emplear de forma apropiada estos conectores no es una tarea fácil, máxime si consideramos que, con respecto a otros asuntos gramaticales, los libros de texto no ofrecen una gran ayuda. La subtitulación puede proporcionar una contribución significativa en el plano didáctico, ya que la posibilidad que brinda de cotejar la versión original de una serie o película con la versión traducida orienta al aprendiente en el uso concreto de algunas partículas discursivas. De esta manera, mediante la traducción el estudiante adquiere conciencia sobre

⁴ Sin ánimo de exhaustividad, para ofrecer una visión de conjunto remitimos al lector a los trabajos de Bailini (2016); Del Barrio (2017); Della Putta (2017); Di Gesù (2016); Francesconi (2021); Gutiérrez Quintana (2006); Marangon (2019); Trovato (2018); Zurlo (2009). Cabe señalar que los trabajos mencionados se configuran como contribuciones científicas en las que destaca la problemática contrastiva en el campo de la enseñanza del español por itálfonos.

determinados mecanismos lingüísticos e interioriza cómo se usan. Son muchísimos los marcadores y operadores de la conversación que pueden dar juego en el aula. Vamos a abordar como botón de muestra el caso de *pues*⁵, ya que para un italo-fonema puede llegar a representar un auténtico problema y desafío lingüístico. En efecto, en italiano no existe solo un equivalente de traducción, sino que los matices de significado expresados por el “*pues*” pueden ser muy variados y contar con diversas opciones traductológicas. En términos generales, podemos afirmar que “*pues*” es un enlace gramatical subordinante y siguiendo a Fuentes Rodríguez⁶ (2018: 298-302) puede llegar a cumplir siete funciones macrosintácticas que enumeramos a continuación:

1. *Conector consecutivo*: introduce una consecuencia o conclusión de lo enunciado.
2. *Ordenador discursivo continuativo*: sirve para mantener el hilo discursivo.
3. *Ordenador discursivo interactivo*: marca la cohesión de las intervenciones.
4. *Conector de oposición*: determina el inicio de una intervención de réplica.
5. *Operador informativo*: anuncia el rema tras el tema.
6. *Ordenador discursivo de cierre*: cierra una narración o intervención.
7. *Operador modal*: intensifica lo dicho expresando el compromiso del hablante.

Está claro que ningún manual didáctico, aunque vaya dirigido a estudiantes de niveles avanzados, puede abarcar la variedad de funciones antes mencionada y un profesor tampoco puede esperarse de sus estudiantes que las aprendan todas. Sin embargo, este operador de la conversación es muy utilizado en español y no se puede prescindir de presentarlo en el aula de manera lo suficientemente integradora.

Aunque no estemos presentando una verdadera intervención didáctica en el aula, creemos oportuno aportar una mínima caracterización de los posibles participantes y usuarios de los subtítulos. Se trata, concretamente, de estudiantes universitarios que cuentan con un nivel B2 según el MCER y que están cursando el segundo año en el marco de los estudios de grado⁷ en el ámbito de las lenguas extranjeras, la mediación lingüística y la traducción. Todos tienen el español como lengua de especialización junto con el inglés y no tienen ninguna formación en el campo de la traducción audiovisual.

Sin ninguna intención de ser exhaustivos, vamos a proporcionar una serie de ejemplos extraídos de la reciente serie televisiva española distribuida por Netflix y titulada “*Valeria*”⁸. En la tabla que proponemos a continuación⁹, mostramos el uso de “*pues*” enmarcado en un contexto de comunicación y su correspondencia en

⁵ Véase el reciente estudio de Esposito (2021) sobre la partícula discursiva “*pues*” desde el punto de vista de la contrastividad lingüística español-italiano.

⁶ Catalina Fuentes Rodríguez se sitúa entre las estudiosas más destacadas del fenómeno lingüístico aquí abordado y ha realizado una contribución valiosa al estudio de los marcadores y operadores de la conversación desde una perspectiva pedagógica, a saber, el reciente *Diccionario de conectores y operadores del español* (2018) publicado en la editorial ArcoLibros. Según nos consta, se trata de la obra más reciente y completa de este ámbito.

⁷ En el sistema universitario italiano, el Grado consta de tres años de duración que dan acceso, a continuación, a los estudios de Máster que se configuran como un recorrido de formación más especializado.

⁸ Se trata de una serie televisiva que se estrenó en 2020, basada en las novelas de Elisabet Benavent y cuenta con dos temporadas. Se narran las vivencias de una escritora llamada Valeria, quien atraviesa una crisis matrimonial y ante esta situación delicada fortalece sus vínculos de amistad con sus compañeras Carmen, Lola y Nerea.

⁹ A partir de ahora, señalaremos en cursiva los elementos de interés en español e italiano para favorecer la comparación interlingüística en clave didáctica.

lengua italiana. Esta operación será útil no solo de cara a la comparación interlingüística, sino que servirá también para fomentar la reflexión metalingüística (Tabla 1).

A pesar de haber aportado una casuística de ejemplos restringida, contamos con una panorámica muy interesante si consideramos la vertiente pedagógica del tema tratado. Como se puede notar de la tabla de arriba, el “pues” cumple la función de ordenador discursivo interactivo, ordenador

discursivo continuativo y operador modal. Las posibilidades de expresión de esta partícula discursiva que brinda la lengua italiana son múltiples, lo cual tiene mucho interés en el ámbito didáctico. El material auténtico que nos proporciona este producto audiovisual es más valioso que la información procedente de un manual de lengua española, ya que abarca una dimensión comunicativa más integradora. Al presentar al alumnado el abanico de opciones

Tabla 1. Ejemplos de *pues* y su versión en italiano a partir de la serie televisiva “Valeria”.

Versión española original	Versión italiana subtitulada
<i>Pues</i> . . . es . . . es un thriller.	<i>Beh</i> . . . è . . . è . . . è un thriller.
<i>Pues</i> , sal de esa fase ya.	<i>Beh</i> , supera questa.
<i>Pues</i> , ¿os acordáis cuando nos pensábamos que íbamos a tenerlo todo a los 30?	Ricordate quando pensavamo che a 30 anni avremmo avuto tutto?
<i>Pues</i> que queremos tener una con un poquito de amor, ¿no?	Ma ne vogliamo uno con un po' d'amore, no?
Lola, como tú dices, si no lo ves claro, busca urgentemente a tus amigas. <i>Pues</i> eso, que os necesito. Así que si has quedado con Sergio, cancela.	Lola, tu lo dici sempre: in caso di dubbi, chiama subito le amiche. <i>Emi serve aiuto</i> . Se hai piani con Sergio, cancellali.
Wow. <i>Pues</i> lo has hecho todo.	Wow! Ha fatto di tutto!
<i>Pues</i> no llegues tarde. Que seguro nos vendría muy bien.	Non fare tardi. Quel lavoro ci farebbe comodo.
Bueno, <i>pues</i> se muda a Madrid y hay fiestón de bienvenida en el Naki.	<i>Beh</i> , torna a Madrid. Sta organizzando una festa di bentornato al Naki.
<i>Pues</i> . . . no lo dices muy entusiasmada.	<i>Beh</i> , non sembri molto entusiasta.
Vale, vale. <i>Pues</i> sobre la vida sexual feliz que . . . te gustaría tener.	Ok, <i>allora</i> sulla felice vita sessuale . . . che vorresti avere.
<i>Pues</i> , adiós, impostora.	<i>Beh</i> , ciao. Impostora.
Ay, <i>pues</i> la verdad es que tengo una sed. . .	Oh, <i>cavolo</i> , ho sete.
<i>Pues</i> , ¿qué pasa? ¿Robando el curro a la gente, o qué?	<i>Ehi!</i> Ci rubi i clienti?
<i>Pues</i> , a ver si tienes más suerte que esa chica de ahí del pelo azul. También es escritora, pero no ha vendido nada.	<i>Certo</i> . Spero tu sia più fortunata di quella ragazza coi capelli blu. Scrive, ma non ha pubblicato nulla.
Joder, hermana. Menuda puta. <i>Pues</i> nada. Habrá que aprovechar antes de que se extinga.	<i>Cavolo</i> , sorellona. Che colpo. <i>Allora</i> . . . meglio trarne il massimo prima che si estingua.
A ver. . . <i>pues</i> ya está. Estamos ready.	Vediamo. . . <i>ecco</i> . Siamo pronte.
Vale, <i>pues</i> a la izquierda.	Ok, <i>scorri</i> a sinistra.
<i>Pues</i> este sería. Por solo 850 euros, más aval bancario, seis meses de fianza y el mes en curso.	<i>Ecco qui!</i> Solo 850 al mese, più fideiussione, sei mesi di deposito e affitto di questo mese.
Ya, <i>pues</i> deberíamos celebrarlo, ¿no?	<i>Allora</i> , dovremmo festeggiare, no?
<i>Pues</i> seguro que le gustas.	<i>Credo</i> che tu le piaccia

expresivas de “pues”, se le permite entender en qué contextos de comunicación y según qué modalidades se puede emplear con eficacia comunicativa. En las muestras propuestas, encontramos numerosos equivalentes en italiano (*beh, allora, cavolo, ehi, certo, ecco, ecco qui, scorri, credo*), sin considerar un fenómeno muy interesante que solo destaca en la traducción audiovisual. Nos referimos concretamente a la eliminación del conector “pues” en la versión italiana. No se trata claramente de un error del subtítulador, sino de una elección concienzuda por su parte. Su función de ordenador discursivo continuativo cobra relevancia de cara a la reflexión metalingüística, ya que el profesor cuenta con la posibilidad de concienciar a sus alumnos acerca de la falta de correspondencia exacta entre el español y el italiano. Ante este escenario, el análisis contrastivo juega un papel sobresaliente porque permite desenmascarar el tópico de la afinidad lingüística y, de paso, desentrañar la idea de que existe siempre una simetría entre el italiano y el español a nivel morfológico, sintáctico y léxico. Lo que acabamos de exponer no tiene validez solo en el campo de la traducción, sino que tiene también repercusión en el proceso de aprendizaje lingüístico. La comparación entre las dos lenguas posibilita que el estudiante centre su atención en el contexto de enunciación y aprenda a continuación a reproducir el uso del marcador “pues” en sus realizaciones lingüísticas. La subtitulación contribuye, por lo tanto, a un fortalecimiento lingüístico. En este marco, el italiano solo actúa como filtro para ofrecer un *input* adicional.

4.2. Los verbos “comodín”: sacar, coger, tomar

Otro aspecto interesante a nivel didáctico es representado por el uso de una serie de verbos que entrarían en la categoría de verbos denominados “comodín”, por tratarse de verbos polisémicos que pueden acompañar a una multiplicidad de sustantivos y dar lugar asimismo a expresiones y locuciones con carácter idiomático. Su particularidad reside, entre otras cosas, en que pueden aparecer en contextos de comunicación variados, desde los más informales a los más formales. Por esta razón, su traducción al italiano varía en función del contexto de enunciación y eso hace que el alumnado italófono consiga comprender su significado, pero a la hora de expresarse en lengua extranjera, surgen los problemas y el estudiante no es capaz de seleccionar el verbo adecuado. Tres verbos que constituyen una amenaza en términos de uso para aprendientes italo-fónos son sin duda: *sacar, coger, tomar*. La dificultad estriba en que en la mayoría de los casos se usa en italiano un único verbo, o sea, *prendere*, pero en español existe más de una posibilidad, como señalamos a continuación:

Prendere il treno = coger el tren

Prendere un caffè = tomar un café

Prendere un buon voto = sacar una buena nota.

Presentamos ahora tres tablas con ejemplos para corroborar lo anteriormente mencionado:

Tabla 2. Ejemplos del verbo *sacar* y su versión en italiano a partir de la serie televisiva “Valeria”.

Versión española original	Versión italiana subtitulada
Sí, ya lo tengo. Se llama Airbnb, voy a <i>sacar una pasta</i> y a pirarme, como hace todo dios.	L'ho già trovato. Si chiama Airbnb. <i>Farò i soldi</i> e viaggerò, come tutti gli altri.
Perdona, tía, pero es que no me da la vida ni para <i>sacar las llaves</i> .	Scusa. <i>Non ho tempo nemmeno per le cavole di chiavi</i> .
Luego tú te pones a hacer tus posturas y tus movidas y bueno, los repetimos varias veces para que yo pueda <i>sacar planos detalle</i> .	Poi inizi a fare le tue. . . le tue “posizioni” e . . . cose. Lo facciamo più volte, così <i>ho dei primi piani</i> .
Podríamos pensar en una acción y <i>sacar un par de letras</i> .	Pensiamo a un evento e <i>creiamo il testo</i> .
¿Cómo diste con esta idea? Creo que llevaba un tiempo en mi cabeza, pero que no me atrevía a <i>sacarla</i> .	Come hai avuto l'idea? Credo fosse lì da un po', ma avevo paura di <i>farla uscire</i> .
Sí, pero a mí dejadme, que la última vez me tiré un mes <i>sacando rimas</i> y luego no aprendisteis ni una.	Assolutamente no! L'ultima volta ho passato un mese a <i>scrivere rime</i> e non le avete imparate.

Tabla 3. Ejemplos del verbo *coger* y su versión en italiano a partir de la serie televisiva “Valeria”.

Versión española original	Versión italiana subtitulada
Quiere <i>coger ideas</i> para jugar a los desconocidos con Adri esta noche.	<i>Cerca delle idee</i> per giocare di ruolo con Adri stanotte.
Ya no, me acaban de <i>coger para trabajar</i> en un museo.	Non più. <i>Ho ottenuto un lavoro</i> in un museo.
Yo <i>cogería ese curro</i> , grabaría en Youguilandia y me forraría.	<i>Io accetterei il lavoro</i> . . . filmerei nella “terra dello yoga” e farei una fortuna.
Mira, me voy a <i>coger otra copa</i> y así dejo que te deslumbre ella con su propia luz.	Senti, vado a <i>prendere un altro drink</i> e lascio che la mia amica ti abbagli con la sua luce.
No te he llamado estos días porque. . . sabía que no me ibas a <i>coger el teléfono</i> .	Io. . . non ti ho chiamata perché. . . sapevo che non <i>avresti risposto</i> .
Esta es la escena en la que ella le pide que corra para <i>coger el tren</i> .	Questa è la scena in cui lei gli dice di <i>prendere il treno</i> .
No, no, tendría que haber <i>cogido el trabajo</i> en el museo y dejar de fingir lo que no soy.	No. Dovevo <i>accettare il lavoro</i> al museo, non fingere d'essere ciò che non sono.
Lola, que pares con el trapo. Lola, para. No sé por qué <i>cogí la colonia</i> . Porque me gustaba el olor. Me gustaba por el olor.	Lola, basta con lo straccio! Non so perché <i>l'ho preso</i> . Mi piace l'odore. Sul serio.
De hecho, hasta le <i>estoy cogiendo cariño</i> al pedrusco.	<i>Comincio anche ad affezionarmi</i> a quella roccia.

Tabla 4. Ejemplos del verbo *tomar* y su versión en italiano a partir de la serie televisiva “Valeria”.

Versión española original	Versión italiana subtitulada
Hola! Me voy a <i>tomar algo</i> con estas. Beso.	Ciao! Vado a <i>bere qualcosa</i> con le ragazze. Bacio.
No, pero si quieres podemos <i>tomarnos una copa</i> .	No, ma possiamo <i>prendere un drink</i> , se vuoi.
No, necesitamos más opciones. Una chica dispuesta a <i>tomar la iniciativa</i> , por ejemplo que no le dé miedo seducir. Algo así.	No. Ci servono altre alternative. Una che <i>prenda l'iniziativa</i> , che non tema di essere seducente. Qualcosa del genere.
¿Podemos <i>tomar un café</i> ? Lola, por favor.	<i>Prendiamo un caffè</i> ? Lola, ti prego.
<i>Me he tomado un mojito</i> .	<i>Ho preso un mojito</i> .
Ayer estuviste con Valeria, ¿no? <i>Estuviste tomando unas cañas</i> . . . bueno, pues habíamos quedado para cenar y llegó tarde.	Ieri eri con Valeria, vero? <i>Avete bevuto birra</i> . . . beh, era in ritardo per la cena.
<i>No te tomes a mal</i> lo que ha dicho Rocío. La verdad es que no lo tenía fácil, pero nosotras tampoco. A mí ojalá de pequeña me hubieran explicado qué era eso del género.	<i>Non pensare a quel che ha detto Rocío</i> . Per lei è stato difficile, ma anche per noi. Vorrei che qualcuno mi avesse parlato di gender, da bambina.
Lo has hecho para obligarme a hablar con Adri y que <i> tome una decisión</i> ya.	Era per farmi parlare con Adri e <i>prendere una decisione</i> !

Las muestras que acabamos de proporcionar ponen de relieve que existe una gran diferencia entre el español y el italiano en cuanto a su reformulación. En los casos mencionados, el recurso a la subtitulación permite a los estudiantes observar las combinaciones más frecuentes de estos verbos con una serie de sustantivos y, a renglón seguido, adquirir familiaridad para saberse orientar en su uso en varios contextos comunicativos. Si bien es cierto que en los manuales de español como lengua extranjera los verbos abordados son objeto de atención, lo que pasa es que se tratan por separado. A través del subtítulo, en cambio, el profesor puede hacer hincapié en esta cuestión bajo un prisma comparativo y abordar los tres verbos en una única sesión, sin la necesidad de dedicar una clase entera a cada uno de los tres verbos.

5. Reflexiones conclusivas

En este artículo nos hemos propuesto reflexionar en torno a las potencialidades pedagógicas de una modalidad de la traducción audiovisual en el ámbito de la didáctica del español como lengua extranjera y, más concretamente, la didáctica del español para estudiantes italo parlantes. Nuestro interés se ha centrado en la subtitulación que, como hemos venido señalando en los apartados anteriores, ofrece válidos motivos para su incorporación en el aula de lengua extranjera. A nuestro modo de ver, la traducción audiovisual tiene perfecta cabida dentro de un enfoque orientado a la comunicación, ya que permite trabajar con material didáctico auténtico que no ha sufrido ningún proceso de adaptación con vistas a una simplificación didáctica, como a menudo ocurre con los manuales didácticos. Díaz-Cintas (2012: 97)

resume de manera muy eficaz el potencial educativo de la subtitulación en el aprendizaje de idiomas y lo hace con la siguiente reflexión:

Esta práctica traductora, que rara vez se emplea en la didáctica de lenguas modernas, está recibiendo un interés cada vez mayor por parte de profesores de idiomas, que la ven como una forma lúdica y entretenida de acercarse a la lengua extranjera.

También otros autores defienden la relevancia y el valor pedagógico de la traducción audiovisual a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras (Borghetti, 2011; Borghetti y Lertola, 2014; Talaván y Rodríguez-Arancón, 2014a; 2014b; Talaván y Ávila-Cabrera, 2015), de ahí que ya no se pueda hacer la vista gorda ante esta realidad educativa.

Cabe aclarar que la introducción del subtítulo en la clase de español como lengua extranjera no apunta al desarrollo de una competencia traductora de tipo profesional. En otras palabras, no se trata de que los estudiantes aprendan a ser profesionales de la subtitulación, sino que mediante los subtítulos desarrollen y consoliden sus habilidades lingüísticas y comunicativas, como por ejemplo la capacidad de reconocer y entender acentos diferentes (español peninsular vs. español de América). Además, el uso de esta técnica didáctica puede revelarse fructífero en el ámbito de la didáctica de lenguas afines como hemos venido argumentando a lo largo del presente artículo. En el marco de esta pareja de idiomas se tiende a dar por descontado que el parentesco histórico y filogenético existente sea un elemento facilitador de cara al proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, se trata de

una idea preconcebida que tiende a menoscabar su relevancia pedagógica. Si bien es cierto que existen aspectos lingüísticos que en las etapas iniciales del aprendizaje no conllevan problemas de calado, llega un momento en el que surgen las primeras dificultades que se pueden abordar satisfactoriamente solo si se adopta un enfoque didáctico integrador. Dentro de este enfoque, la comunicación audiovisual puede desempeñar un papel fructífero, especialmente para tratar asuntos que apenas tienen cabida en los manuales didácticos. En el presente estudio, hemos tratado el caso de uno de los marcadores y operadores de la conversación más usados en español (*pues*) y de algunos verbos muy frecuentes en los intercambios comunicativos de hablantes nativos (*sacar, coger, tomar*). La decisión de adoptar la técnica de los subtítulos en la didáctica del español a itálofonos responde a la necesidad de favorecer la reflexión metalingüística en torno a ítems de la lengua que reciben escaso tratamiento en los manuales, entre otros. La posibilidad que ofrecen los subtítulos de realizar una comparación entre las lenguas es sumamente útil de cara al análisis contrastivo, fenómeno imprescindible entre lenguas afines como son el italiano y el español. Además de la reflexión metalingüística, a través de los subtítulos los aprendientes reciben muchos inputs audiovisuales y gráficos, lo cual les permite enfrentarse con material lingüístico auténtico. El hecho de observar cómo una determinada partícula discursiva o bien una combinación léxica están enmarcadas dentro de un contexto comunicativo contribuye a profundizar en el proceso de adquisición lingüística y, en una etapa posterior, el estudiante estará en condiciones de seleccionar de manera

atinada los ítems lingüísticos, en función del contexto de enunciación. Por esta razón, no es necesario emprender con los estudiantes una labor de propuesta de subtítulo activo; se pueden emplear los subtítulos ya existentes y accesibles mediante un servicio de streaming por suscripción como Netflix. Además, la labor de transcripción de la versión original de una película o de una serie televisiva y de los subtítulos representa ya de por sí una tarea con un elevado valor didáctico que se presta, a continuación, a la reflexión (meta) lingüística.

Ahora bien, nuestra contribución al campo de la traducción audiovisual con fines didácticos radica en haber ofrecido una visión de conjunto en torno a posibles explotaciones pedagógicas de la traducción audiovisual en el aula de lengua extranjera, con especial referencia a la enseñanza del español a estudiantes universitarios de origen itálofono. En una etapa futura, nos proponemos realizar una intervención didáctica y comentaremos los resultados mediante la publicación de un artículo, con el fin de observar concretamente las ventajas de su implementación en el aula. De este modo, se podrá dar pie y concretarse en estudios más específicos para la aplicación efectiva en el aula.

No quisiéramos finalizar nuestras reflexiones sin antes haber reiterado la importancia de adoptar un enfoque didáctico mixto y ecléctico en el que tengan cabida varios métodos y técnicas orientados al desarrollo y consolidación de las destrezas integradas, o sea aquel fenómeno que permite integrar de forma armónica la comprensión auditiva con la comprensión lectora, o bien la producción oral con la interacción. Un enfoque ecléctico es, por lo

tanto, un enfoque integrador, dentro del cual la traducción audiovisual –concebida como una forma de mediación interlingüística– puede brindar su aportación. Será al docente a quien le corresponda identificar

y llevar a cabo la modalidad más apta para utilizar este tipo de traducción dentro del aula, combinándolo con otras técnicas y estrategias didácticas, atendiendo al contexto educativo y al grupo de estudiantes.

Referencias

- BAILINI, S. (2016). *La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*. Milano: Led Edizioni Universitarie.
- BAKKALI HASSANI, O. (2018). "El potencial de la subtitulación la enseñanza y aprendizaje del español", *Centro Virtual del Instituto Cervantes*, pp. 28-32. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/casablanca_2017/05_bakkali.pdf. [25/08/2021].
- BORGHETTI, C. (2011). "Intercultural learning through subtitling: The cultural studies approach". En Incalcaterra McLoughlin, L. & Biscio, M. & Ní Mhainnín, M. A. (Eds.), *Audiovisual translation subtitles and subtitling. Theory and practice*. Bern: Peter Lang. pp. 111–137.
- BORGHETTI, C. & LERTOLA, J. (2014). "Interlingual subtitling for intercultural language education: a case study". *Language and Intercultural Communication*, 14(4), pp. 423-440. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.934380>
- BRUTI, S., BUFFAGNI, C., GARZELLI, B. (2017). *Dalla voce al segno. I sottotitoli italiani di film d'autore in inglese, spagnolo e tedesco*. Milano: Hoepli.
- CEPON, S. (2011). "Interlingual Subtitling as a Mode of Facilitating Incidental Foreign Language Acquisition". *English for Specific Purposes World*, 11, 33, pp. 1-37.
- CHAUME, F. (2004). *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- DEL BARRIO DE LA ROSA, F. (2017). "Los estudiantes itálfonos de ELE y los estudios de disponibilidad léxica en español". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, n. 22, 52-17. Disponible en: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/issue/view/1> [20/08/2021].
- DELLA PUTTA, P. (2017). *Apprendimento e disapprendimento fra spagnolo e italiano. Uno studio bidirezionale sull'efficacia di una tecnica di Focus on Form*. Canterano: Aracne.
- DIADORI, P. (2012). *Teoria e tecnica della traduzione. Strategie, testi e contesti*. Milano: Mondadori Education.
- DÍAZ-CINTAS, J. (1995). "El subtítulo como técnica docente". *Vida Hispánica*, n. 12, pp. 10-14.
- DÍAZ-CINTAS, J. (2001). *La traducción audiovisual: el subtítulo*. Salamanca: Editorial Ambos Mundos.
- DÍAZ-CINTAS, J. (2008). *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.77>
- DÍAZ-CINTAS, J. (2012). "Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera". *Abeache*, año 2, n. 3, pp. 95-114. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/314261869_Los_subtitulos_y_la_subtitulacion_en_la_clase_de_lengua_extranjera [07/08/2021].
- DÍAZ-CINTAS, J. y REMAEL, A. (2007). *Audiovisual Translation: Subtitling*. Manchester: St. Jerome.
- DI GESÙ, F. (2016). *Linguistica contrastivo-percettiva di lingue tipologicamente affini: italiano e spagnolo*. Palermo: Palermo University Press.
- ESPOSITO, G. (2021). "Partículas discursivas y contrastividad: un estudio sobre *pues*". *Orillas (Revista d'Ispanística)*, n. 10, pp. 347-377. Disponible en: <http://www.orillas.net/orillas/index.php/orillas/index> [27/08/2021].
- FRANCESCONI, A. (2021). *L'ingannevole somiglianza: traduzione e confronto contrastivo spagnolo/italiano*. (Ed.) María Josefa Flores Requejo. Chieti: Solfanelli Editore.

- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2018). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: ArcoLibros.
- GARZELLI, B. (2020). *La traducción audiovisual español-italiano. Películas y cortos entre humor y habla soez*, Linguistic Insights, vol. 269, Bern, Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16867>
- GUTIÉRREZ QUINTANA, E. (2006). *Español para hablantes de italiano*. Madrid: SGEL.
- LERTOLA, J. (2018). "From Translation to Audiovisual Translation in Foreign Language Learning". *TRANS (Revista de Traductología)*, n. 22, pp. 185-202. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2018.v0i22.3217>
- MARANGON, G. (2019). *Sobre la enseñanza-aprendizaje del italiano lengua extranjera a traductores e intérpretes. Algunas propuestas didácticas para los niveles A1-A2 y B1-B2*. Jaén: Iris Ediciones.
- PATOU-PATUCCHI, S. (2012). "The viewer/learner of audiovisual language", Film Translation from East to West. Dubbing, subtitling and didactic practice, eds. Claudia Buffagni; Beatrice Garzelli. Berna. Peter Lang, pp. 21-27.
- PEREGO, E. (2014). *La traduzione audiovisiva*. Roma: Carocci Editore.
- SÁNCHEZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- SOLER PARDO, B. (2017). "La traducción audiovisual en la enseñanza de una LE: la subtitulación como herramienta metodológica para la adquisición del léxico". *Tejuelo*, n. 26, pp. 163-192. Disponible en: https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/6890/1/1988-8430_26_163.pdf. [02/09/2021].
- TALAVÁN, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- TALAVÁN, N. y RODRÍGUEZ-ARANCÓN, P. (2014a). "The use of interlingual subtitling to improve listening comprehension skills in advanced EFL students". En Garzelli, B. & Baldo, M. (Eds.), *Subtitling and Intercultural Communication. European Languages and Beyond*. Pisa: InterLinguistica, ETS, pp. 273-288.
- TALAVÁN, N. y RODRÍGUEZ-ARANCÓN, P. (2014b). "The use of reverse subtitling as an online collaborative language learning tool". *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 84-101. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908559>
- TALAVÁN, N. y ÁVILA-CABRERA, J. J. (2015). "First Insights into the Combination of Dubbing and Subtitling as LE Didactic Tool". En Mariotti, A. C., *Subtitles and Language Learning*, Bern: Peter Lang.
- TONIN, R. (2014). "Un poquito de por favor: la sfida dell'oralità alle limitazioni del sottotitolo". *Cuadernos Aispi*, 4, pp. 213-227. Disponible en: <https://www.ledijournals.com/ojs/index.php/cuadernos/issue/view/77/showToc>. [04/08/2021].
- TORRALBA-MIRALLES, G. (2020). "El uso de subtítulos pasivos y activos en la enseñanza de lenguas extranjeras: una revisión de posibilidades didácticas de ambos recursos". *Íkala, Revista de lenguaje y Cultura*, 25(1), 231-250. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012334322020000100231 [05/08/2021].
- TROVATO, G. (2014). "La mediación entre lenguas afines: la dimensión pedagógica de la traducción inversa (italiano>español)". *Estudios Interlingüísticos*, vol. 2, pp. 135-148. Disponible en <https://estudiosinterlinguisticos.com/numeros-publicados/numero-2-2014/> [07/08/2021].
- TROVATO, G. (2018). *Lingüística española y traducción desde la contrastividad*. Roma: Aracne.
- TROVATO, G. (2019). "¿Cómo abordan los manuales de español LE/L2 la traducción en el proceso de aprendizaje? ¿Hacia una rehabilitación o desconsideración de la traducción en la didáctica de ELE para italo parlantes?". *Tonos Digital*, 37, 1-26. Disponible en <https://www.um.es/tonosdigital/znum37/estudios.htm> [08/08/2021].
- VALERO GISBERT, M. J. (2021). *La Audiodescripción: de la imagen a la palabra. Traducción intersemiótica de un texto multimodal*. Bologna: Clueb.
- ZURLO, F. (2009). "Fenomeni d'interferenza nell'apprendimento dell'italiano da parte di parlanti di spagnolo". *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 55-67. Disponible en http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Marcadores/Zurlo.pdf [14/08/2021].