

El rehablado en la traducción audiovisual didáctica y su aplicación en los modos de comunicación

Respeaking in didactic audiovisual translation and its application in the modes of communication

LUZ BELENGUER CORTÉS
belengul@uji.es
Universitat Jaume I

Fecha de recepción: 06/02/2024
Fecha de aceptación: 04/02/2025

Resumen: El presente artículo pretende ahondar en el ámbito de la traducción audiovisual (TAV) y, concretamente, en la traducción audiovisual didáctica (TAD) como herramienta pedagógica para el desarrollo de diferentes destrezas lingüísticas. En el ámbito de la TAV, encontramos diferentes modalidades, entre ellas, el rehablado, una práctica perteneciente a la accesibilidad audiovisual que consiste en la producción de subtítulos mediante el reconocimiento del habla para espectadores sordos, por lo que el texto oral pasa a convertirse en un texto escrito. Con el fin de comprender mejor esta modalidad de la TAV y sus posibles aplicaciones en la pedagogía de lenguas extranjeras, este trabajo busca explicar los factores que intervienen en el proceso de rehablado, describir los posibles usos pedagógicos en el aula de lengua extranjera dentro del marco de la accesibilidad audiovisual y exponer los principios de su evaluación. Este estudio exploratorio y de carácter teórico analiza la viabilidad de aplicar el rehablado con fines didácticos en los modos de comunicación. Para ello, el artículo comenzará con una pequeña introducción para presentar la TAD y sus diferentes modalidades como recursos didácticos y describir su puesta en práctica. A continuación, se expondrán los aspectos más relevantes del rehablado, se describirá el perfil del alumnado en el aula de lengua extranjera y sus necesidades en el aprendizaje y se profundizará en cómo este puede ser utilizado de manera adecuada para trabajar los modos de comunicación en el aula. En las conclusiones, se valora la posibilidad de llevar a cabo un estudio piloto para poder comprobar de manera empírica la aplicación del rehablado en la didáctica de lengua con alumnado de estudios superiores.

Palabras clave: Rehablado, Traducción audiovisual, Traducción didáctica, Didáctica de la lengua, Modos de comunicación

Abstract: This article aims to delve into the field of audiovisual translation (AVT) and, specifically, didactic audiovisual translation (DAT) as a

pedagogical tool to develop various linguistic skills. Within AVT, we find a range of modalities including respeaking, a subset of audiovisual accessibility that uses speech recognition to produce subtitles for hard-of-hearing audiences, so that the oral text becomes a written text. To better understand this AVT modality and its possible applications in foreign language pedagogy, this paper seeks to explain the factors involved in respeaking, describe the possible pedagogical uses in foreign language classrooms within the framework of audiovisual accessibility and outline the principles of its evaluation. This theoretical and exploratory study analyses the viability of applying respeaking as a didactic tool in communication modes. To this end, the article will start with a short introduction to present DAT and its different modalities as a teaching resource and then describe its implementation in practice. Subsequently, the most significant aspects of respeaking will be set out, the profile of students in foreign language classrooms and their learning needs described, and an in-depth explanation provided on how respeaking can be used appropriately to work on classroom communication modes. In the conclusions, a pilot study is devised to empirically evaluate the application of respeaking in language teaching for higher education students.

Keywords: Respeaking, Audiovisual translation, Didactic translation, Language didactics, Modes of communication

INTRODUCCIÓN

El uso de la traducción audiovisual (TAV) en la pedagogía de lenguas extranjeras constituye una herramienta didáctica con gran potencial, hecho que suscita gran interés y genera que su uso esté cada vez más extendido (Calduch y Talaván, 2017; Wang y Díaz-Cintas, 2022). En una sociedad cada vez más globalizada y multilingüe, la necesidad de mejora de las competencias lingüísticas es imperiosa y, por esta razón, la didáctica de la lengua extranjera debe ofrecer nuevas posibilidades pedagógicas para la adquisición de dichas competencias lingüísticas (Marzà *et al.*, 2018).

Si examinamos los diferentes estudios llevados a cabo en el marco de la traducción audiovisual didáctica (TAD), se encuadran diferentes modalidades, tales como el doblaje, la subtitulación para sordos (SPS) o la audiodescripción (AD) (Talaván, 2020). En el campo de la SPS, enmarcado en el ámbito de la accesibilidad audiovisual, encontramos una técnica conocida como *reablado* (Romero-Fresco, 2020), la cual consiste en un procedimiento en el que el reablador o la reabladora «optimiza la conversión del escrito de cualquier discurso oral, repitiéndolo o parafraseándolo al tiempo que lo escucha mediante un programa de dictado automático» (Rufino, 2020, p. 53).

La proliferación de estudios e investigaciones relacionados con la TAD ha sido notable en los últimos diez años (Sokoli, 2006; Talaván, 2006) dado que ha demostrado ser una herramienta avalada por su versatilidad en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (Fernández-Costales *et al.*, 2023). No obstante, el campo del rehablado parece estar todavía inexplorado y apenas cuenta con datos empíricos que prueben su eficacia y su uso en la didáctica de las lenguas extranjeras (Belenguer, 2024), aunque sí que se observan trabajos que estudian el uso de la locución, como Hornero *et al.* (2023) o González y Hornero (2024).

Por este motivo, el presente artículo pretende indagar sobre la utilización del rehablado como herramienta pedagógica en la enseñanza de lenguas en general desde una perspectiva exploratoria para, de este modo, determinar los aspectos fundamentales que integran esta técnica y encontrar los procedimientos adecuados con el fin de llevar a cabo una investigación posterior. Con el fin de considerar la eficacia del rehablado y su posible impacto en la pedagogía de la lengua extranjera, este trabajo presentará el estado de la cuestión de la TAD, explicará los diferentes factores que intervienen en el rehablado, analizará el perfil del alumno y sus necesidades y estudiará la posible aplicación de esta técnica dentro del aula de lengua extranjera partiendo de los modos de comunicación.

1. LA TAD: ESTADO DE LA CUESTIÓN

El uso prolífico de la TAD aplicado en la enseñanza de lenguas ha sido observado y avalado en múltiples estudios, proyectos e investigaciones llevados a cabo a lo largo de los años (Romero *et al.*, 2011; Pereira, 2014; Sokoli, 2018; Martínez-Sierra, 2018; Talaván y Lertola, 2022). Sin embargo, su uso se remonta al s. xx (Díaz-Cintas, 1995; Vanderplank, 1988; Zabalbeascoa, 1990), aun cuando había detractores en lo que respecta a la aplicación de la *traducción pedagógica* (Lavault, 1985) en la enseñanza de lenguas (Soler, 2022). La razón principal por la que se partía de este rechazo hacia la traducción yacía en los defectos de método de gramática-traducción (Newson, 1998; Sánchez Iglesias, 2009) o en la desestimación de la presencia de la lengua materna (L1) en el aula de lengua extranjera (L2) (Besse, 1991). No obstante, autores como Cook (1998) o Malmkjær (1998, 2010) ya señalaban los beneficios de la traducción pedagógica en la adquisición de competencias lingüísticas y cognitivas. Si nos centramos en la TAD, las tareas de recepción y producción derivadas de productos audiovisuales han alentado habilidades como el pensamiento crítico, la conciencia pragmática e intercultural, así como la comprensión e inferencia de textos que cuentan con signos semióticos (Talaván *et al.*, 2022; Bolaños-García-Escribano y Ogea, 2023). Asimismo, la convergencia de la L1 y la L2 favorece, como ya indicaba Kumuravadivelu (2001), el uso de

diferentes metodologías de acuerdo con la actividad pedagógica en su propio contexto (Fuentealba *et al.*, 2019).

Si observamos la aplicación de la TAD en la traducción para el doblaje, es decir, la traducción de los diálogos originales sincronizando las voces de los actores con la imagen (Chaume, 2004), observamos que este es un buen recurso como herramienta didáctica en la L2, pues ayuda especialmente en la comprensión audiovisual (Talaván y Ávila-Cabrera, 2015; Talaván, 2019), la conciencia intercultural (Lertola, 2019) además de la fluidez y la pronunciación en la expresión oral. Asimismo, encontramos estudios relacionados con las voces superpuestas (Talaván, 2021; Tinedo-Rodríguez, 2022) que muestran la mejora de la competencia oral y escrita por parte de los estudiantes (Talaván y Rodríguez-Arancón, 2018).

En el ámbito de la subtitulación convencional, los subtítulos reflejan los diálogos, las narraciones y cualquier información en pantalla relevante para la trama (Díaz y Remael, 2007). Los beneficios y el potencial de esta modalidad de TAD ha sido alabada por múltiples investigadores como Caimi (2006), Talaván (2011) o Díaz-Cintas (2012), ya que mejora la expresión escrita, la adquisición de vocabulario (Soler, 2017) y la proactividad del estudiantado (Lertola, 2013; Talaván, 2013).

La accesibilidad audiovisual ha comenzado a recibir recientemente más atención por parte de diferentes académicos. En la SPS, aparte de la información incluida en la subtitulación -explicitada en el párrafo anterior-, se incluyen los efectos sonoros, la música, los silencios, la identificación de personajes y otros elementos paralingüísticos, como el tono, el acento u otro tipo de información contextual (Lázaro, 2018; Szarkowska, 2020; Zárate, 2021), puesto que el principal receptor de este subtitulado son personas con sordera o con algún tipo de pérdida auditiva. Son numerosos los estudios llevados a cabo en el campo de la SPS (Talaván, 2013; Lertola, 2016; Veroz-González, 2020; Ávila-Cabrera, 2021; Bolaños *et al.*, 2021) que certifican los beneficios que genera en la adquisición de la L2.

En la AD, esto es, la modalidad de accesibilidad destinada a personas ciegas o con algún tipo de pérdida visual (Navarrete, 2022; Sanz-Moreno, 2023), múltiples autores y autoras han investigado su uso en la clase de lengua extranjera (Clouet, 2005; Martínez, 2012; Gajek y Szarkowska, 2013; Ibáñez y Vermeulen, 2014; Walczak, 2016, entre otros). Los autores revelan conclusiones que invitan a investigar más en esta modalidad de TAD, sobre todo por sus resultados positivos en la expresión escrita (Rodrigues Barbosa, 2013) y oral (Talaván y Lertola, 2016; Navarrete, 2018), y por la mejora de las competencias léxicas e interculturales (Ibáñez y Vermeulen, 2017; Calduch y Talaván, 2017).

Finalmente, encontramos la modalidad de la localización didáctica de videojuegos, en la que el producto en cuestión se adapta y se traduce al país de llegada (Mangiron, 2018; Mejías-Climent, 2021), que puede resultar, como propone Tinedo-Rodríguez, un nuevo horizonte que podría ser «una nueva pieza al mosaico que conforma la disciplina» (2023, p. 11).

2. EL REHABLADO

Tras el repaso del estado de la cuestión en la investigación de la TAD, observamos, tal y como ya presentábamos en la introducción, que el rehablado no ha sido todavía utilizado como herramienta docente en la enseñanza de lenguas. El rehablado es «la técnica de producción de subtítulos mediante el reconocimiento de habla» (AENOR, 2012, p. 6). Esta técnica es la más extendida en las cadenas de televisión para la subtitulación de programas en directo y fue el sustituto de metodologías precedentes, tales como el mecanografiado, en el que se generan los subtítulos de manera manual a la vez que se visiona el producto audiovisual. Más adelante, para facilitar la labor de los y las profesionales, la taquigrafía y la estenotipia fueron las alternativas al mecanografiado, dado que contaban con unos teclados especiales (QWERTY y Velotype, respectivamente) que correspondían a abreviaturas. Los y las profesionales las conocían y conseguían, de esta forma, subtítular un mayor número de palabras por minuto (Rufino, 2020).

Posteriormente, el desarrollo de las tecnologías dio lugar a una interacción humana-computacional en la que una persona conocedora del programa de reconocimiento de voz pudiese repetir o parafrasear el mensaje original a un micrófono conectado al *software* de rehablado con el fin de hacer accesible el producto audiovisual que se estaba emitiendo en vivo. Para poder utilizar dicho *software*, no es necesario llevar a cabo un entrenamiento para que este reconozca la voz del usuario, puesto que hay modelos genéricos que sustentan la base de estos tipos de *software*, aunque sí que es recomendable, por ejemplo, en caso de considerar su uso para la enseñanza de una L2 (Belenguer, 2024).

Para llevar a cabo la práctica del rehablado, los y las profesionales deben contar con diversas habilidades propias de la disciplina, tal y como presenta la taxonomía de Arumí-Ribas y Romero-Fresco (2008), en la cual hay habilidades comunes a la interpretación simultánea (Remael y Van der Veer, 2006). Entre ellas, encontramos habilidades de comprensión oral, análisis, síntesis, reformulación y la capacidad de desempeñar diferentes tareas al mismo tiempo.

Dicho esto, para lograr la adquisición de dichas habilidades, hay diferentes tipos de ejercicios utilizados frecuentemente en planes de estudios propios de la enseñanza de la interpretación, dado que es una tarea exigente

desde el punto de vista cognitivo (Szarkowska *et al.*, 2016). De hecho, ambas disciplinas requieren escuchar el mensaje original mientras se habla al mismo tiempo, pero la principal diferencia radica en que, mientras los y las intérpretes deben también escuchar el mensaje de llegada, esto es, el que ellos y ellas interpretan, en la técnica de rehablado se deben leer los subtítulos creados a partir del reconocimiento de voz (Fresno y Romero-Fresco, 2022).

Para poder preparar a los futuros profesionales en el rehablado, se llevan a cabo ejercicios que fomentan la escucha activa y la memoria, además de la utilización de la técnica del *shadowing*, que consiste en la repetición palabra por palabra de un audio en una lengua específica (Lambert, 1992). En la técnica de rehablado, esto último correspondería a escuchar y a repetir al mismo tiempo el mensaje original en la lengua de partida, hecho que fomentaría la práctica de hablar y escuchar a la vez (Russello, 2010).

La técnica del rehablado supone un esfuerzo cognitivo que requiere numerosas estrategias, como ya explicaba Rufino (2020):

No basta con repetir o parafrasear lo que se oye, también se debe añadir -o dictar- los signos de puntuación, la información paralingüística (ruidos, músicas, aplausos) y todas las palabras ausentes en el software (expresiones, nombres propios). Además, se necesita anticipar y paliar los posibles errores de reconocimiento, como los homófonos (haber/a ver), al tiempo que se vigila el texto resultante para detectar y corregir incoherencias o errores, con el fin de mantenerse fiel al mensaje original y, por encima de todo, proporcionar un discurso escrito inteligible. (p. 56)

Teniendo estos factores en cuenta, ¿es posible aplicar el rehablado en el aula de lengua extranjera, sabiendo que los usuarios necesitan una formación previa para llevar a cabo esta práctica? Para tratar de dar respuesta a esta pregunta, el artículo se centrará primero en el perfil del alumnado de L2, con especial atención en las necesidades que presenta.

3. EL PERFIL DEL ESTUDIANTE DE LA L2

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), los y las estudiantes de lenguas deben convertirse en «agentes sociales» (Consejo de Europa, 2001, p. 9) para que puedan llevar a cabo tareas que responden a necesidades comunicativas del mundo real. Estas tareas están basadas en «la asimilación de los conocimientos en un proceso cognitivo continuo» (Canales, 2022, p. 7). Asimismo, el MCER propone los *modos de comunicación*, entre los que encontramos la recepción, la producción, la interacción y la mediación.

La producción y recepción tanto de forma oral como escrita son esenciales para la adquisición completa de una L2, pues corresponden a la escritura, a la escucha, a la expresión oral y a la comprensión escrita. En lo que respecta a la interacción, De Arriba y Cantero (2004) la definen como la participación de individuos mediante la producción e interacción, mientras que la mediación implica la aplicación de la producción y expresión oral y escrita en conjunto, dado que conlleva prácticas de traducción e interpretación (Consejo de Europa, 2018).

Tras saber y conocer lo que indica el MCER, falta saber cuáles son las necesidades del estudiantado para poder acompañarlo y guiarlo en la adquisición de los modos de comunicación. Si hablamos de necesidades generales u objetivas (Richterich, 1973) relacionadas con el nivel de lengua y con las condiciones sociales, culturales y educativas de la clase, observamos cómo afectan estas a los objetivos presentes en el aula de L2. No obstante, hay que conocer las lagunas y las necesidades subjetivas del estudiantado, que a menudo van íntimamente relacionadas con las expectativas que tiene o con lo que espera conseguir en la clase de L2 (Castellanos, 2002). Asimismo, tampoco se deben dejar de lado las limitaciones que pueden interferir en el aprendizaje, como podrían ser los materiales o las metodologías empleadas en el aula.

El perfil del estudiantado se ve determinado por la mayor o menor facilidad y rapidez para aprender una segunda lengua (Sánchez, 1994), pero también por los contenidos del curso relacionados con los objetivos para adquirir los modos de comunicación anteriormente mencionados. Por tanto, cabría plantearse todas las posibles variables que influyen en la enseñanza y el aprendizaje de una L2, tal y como muestra Madrid (2001) en su modelo de las variables que inciden directa e indirectamente en la enseñanza y docencia de una lengua extranjera.

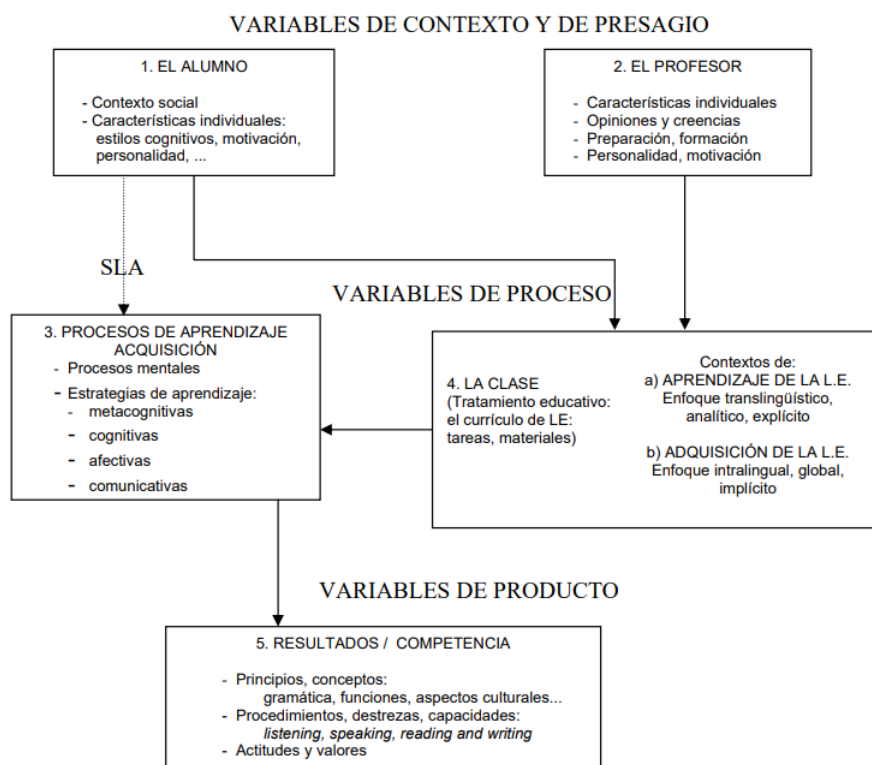


Imagen 1. Modelo para el análisis y la investigación de la enseñanza y aprendizaje de la L2

Fuente. Madrid (2001, p. 13)

De acuerdo con el modelo presentado en la Imagen 1, existen tres tipos de variables que afectan y condicionan la enseñanza y el aprendizaje. Si nos referimos al alumnado y al profesorado, a su contexto, a sus características y a sus necesidades, nos referimos a las *variables de contexto y de presagio*, tal y como ya se presentaba en esta misma sección cuando se exponían las necesidades objetivas y subjetivas y las expectativas propias del perfil que presenta el estudiantado. Asimismo, las variables de contexto exponen las condiciones de trabajo del docente, hecho que nos ayuda a comprender mejor las *variables de proceso*. Estas últimas son «fundamentales para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje» (Madrid, 2001, p. 14), puesto que deben estudiarse las *variables de contexto y presagio* y su impacto en el profesorado y alumnado en los procesos de aprendizaje y

enseñanza de la lengua extranjera (en la Imagen 1, SLA). Para acabar, Madrid (2001) expone las *variables de producto*, esto es, los resultados obtenidos. Por tanto, las *variables de contexto y presagio, de proceso y de producto* van íntimamente ligadas y se condicionan las unas a las otras.

4. EL REHABLADO APLICADO EN LA CLASE DE L2

Hasta ahora, el presente artículo ha tenido en consideración el uso de la TAD en la enseñanza de L2, la técnica del reablado y sus características y las necesidades del alumnado en la clase de L2. Por ende, cabe preguntarse cómo podría el reablado contribuir en la clase de lengua extranjera. Por ello, analizaremos los diferentes modos de comunicación partiendo del prisma de esta técnica utilizada en la SPS en directo.

4.1. *El reablado para la mejora de la recepción*

Como se explicaba anteriormente, el reablado implica el uso de la escucha activa por parte del profesional para comprender el mensaje y repetirlo o bien reformularlo para que un *software* de reconocimiento de voz transforme el mensaje oral en SPS. En este caso, cuando hablamos de la recepción, nos referimos a recepción de información audiovisual, dado que el reablado es propio de la SPS y, esta, de la TAV. En consecuencia, la percepción fónica y las competencias de comprensión oral son determinantes para garantizar la llegada del mensaje al receptor final, pero también la recepción de la imagen del producto audiovisual, ya que facilita la comprensión al ofrecer más contexto al usuario, sobre todo si el emisor del mensaje está en pantalla. Por tanto, en el reablado podemos afirmar que se cuenta con un *input* audiovisual, puesto que se obtiene información tanto del canal acústico como del canal visual.

En el contexto de la TAD, se utilizan productos audiovisuales que ofrecen al estudiante información a través del canal acústico y visual que, a su vez, presentan intercambios comunicativos realistas con características propias del habla (Talaván, 2019). Por ende, los productos audiovisuales presentan un lenguaje que o bien puede ser guionizado, esto es, libre de errores léxicos y gramaticales, o bien puede ser real e improvisado, es decir, con un lenguaje que otorga autenticidad a los documentos que se trabajan en el aula de la L2. Lo más importante de este tipo de materiales, sean ficticios o no, es que muestran situaciones comunicativas semejantes a las que encontraríamos en diálogos provenientes de nativos de la L2.

La selección de materiales audiovisuales debe ser cuidada y estudiada teniendo en cuenta las *variables de contexto y de presagio, de proceso y de producto*. El nivel marcado por el MCER (A1-C2) debe ser considerado para una correcta utilización de los diferentes productos audiovisuales: por

ejemplo, un vídeo destinado para el nivel A2 ha de ser más sencillo y acorde a los conocimientos del estudiantado con un nivel básico de la L2. Esto implica que el material audiovisual debe ser adecuado al contenido lingüístico y cultural del estudiante (Talaván, 2013).

Por ende, la selección de un vídeo debe albergar las siguientes consideraciones: el idioma vehicular y sus posibles variantes -como los dialectos o los acentos-, el orador del discurso -la velocidad del discurso y la forma de expresarse que tiene el emisor-, el tema y el vocabulario específico del discurso, el nivel del discurso -de acuerdo con el MCER- y el uso del discurso -si el contenido es ficticio o espontáneo, o si el discurso está pensado como ejercicio de interpretación- (Belenguer, 2024). Asimismo, el vídeo debe ser de una duración corta, puesto que, en principio, se trataría de la primera toma de contacto del estudiantado con el reablado.

En términos de recepción, en el reablado es imprescindible contar con buenas habilidades de comprensión oral, puesto que, sin comprender el mensaje, no es posible llevar a cabo la transmisión de la información. Rodríguez Abella (2002) señala que la actividad propuesta para el alumnado debe estar relacionada con sus intereses y gustos para suscitar la atención y la escucha activa. En consecuencia, el reablado podría hacer que los alumnos desempeñen un papel activo durante el ejercicio, y la recepción puede verse trabajada en el aula a partir del material audiovisual y del reablado que deban llevar a cabo. Por tanto, si el estudiante debe reablar lo que escucha, esto implicará una mayor concentración por parte del alumno, puesto que se exige que el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje. Asimismo, promueve la participación activa durante el ejercicio mientras el alumnado mejora su comprensión oral.

En el contexto de la enseñanza de una L2, el producto audiovisual que se presente debe ser adecuado en términos de recepción, puesto que la comprensión oral suele resultar más compleja de adquirir en comparación con la comprensión escrita. Por tanto, se debe centrar la atención en el enfoque comunicativo, en cómo se presenta la información.

En términos de recepción, se debe enfatizar que el alumnado debe *escuchar* y no *oír* el material en cuestión: se busca la comprensión y la percepción del significado, dado que la comprensión oral facilita la adquisición del vocabulario, la gramática y la pronunciación (Harmer, 2012). Si se adquiere de forma adecuada, la percepción da lugar a la producción. Ortega (2019) afirma que la escucha, entre otras características, requiere el uso de la memoria, involucra aspectos como el énfasis, la entonación, el ritmo y el volumen, y requiere saber dar sentido al mensaje. Por tanto, mediante la escucha activa del reablado en la clase de L2, el alumnado puede exponerse

a materiales para mejorar sus habilidades de recepción de manera paulatina para evitar, así, sentimientos negativos relacionados con la L2 o la ansiedad.

Para poder evaluarla, podemos determinar hasta qué punto el estudiante ha sido capaz de identificar el tema del texto, el mensaje principal del orador y la terminología empleada. Para ello, debemos tener en cuenta las características lingüísticas del material audiovisual, tal y como exponía Pastor (2009, p. 21). En ella, explicaba que las pausas, la entonación, el ritmo del habla, la pronunciación, el vocabulario, la gramática, el orden de presentación de las ideas y las referencias pronominales son determinantes a la hora de tener en cuenta la evaluación de la recepción:

TEXTOS MÁS FÁCILES	TEXTOS MÁS DIFÍCILES
CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS	
Habla más lenta.	Habla más rápida.
Pausas más largas entre unidades que forman una línea.	Pausas más cortas o ninguna entre unidades de ideas.
Pronunciación más conocida.	Pronunciación con la que no se está familiarizado.
Patrones de entonación naturales.	Patrones de entonación artificiales o inusuales.
Vocabulario de alta frecuencia (palabras comunes).	Vocabulario de baja frecuencia.
Gramática sencilla.	Gramática más compleja.
Ideas reunidas en cláusulas coordinadas.	Ideas organizadas en cláusulas subordinadas.
Referencias pronominales simples.	Referencias pronominales complejas.

Tabla 1. Modelo para el análisis y la investigación de la enseñanza y aprendizaje de la L2

Fuente. Pastor (2009)

4.2. *El rehablado para la mejora de la producción*

Para llevar a cabo una SPS en vivo de calidad mediante el rehablado, es necesario que el *software* de reconocimiento de voz identifique y transcriba correctamente el mensaje dictado por el profesional. En el contexto de la enseñanza de las lenguas extranjeras, la pronunciación sigue siendo la

asignatura pendiente (Usó, 2005). Por esta razón, la exposición previa al documento audiovisual puede ayudar al estudiantado a familiarizarse con la pronunciación de los interlocutores, puesto que pueden ofrecer pistas para identificar diferentes términos que no sean conocidos para los y las estudiantes. Asimismo, la combinación imagen-texto puede facilitar la comprensión del vocabulario presentado para, más tarde, ser capaz de ponerlo en práctica (Herrero, 2019). En consecuencia, el estudiante debe ser capaz de aprender la estructura sonora, reconocer la palabra y poder pronunciarla (Baralo, 2000). Los estudiantes de L2 que tienen «una competencia deficitaria no pueden hacer espontánea la lengua que intentan aprender de la misma manera que lo hace un locutor nativo» (Widdowson, 1998, p. 8). No obstante, con la exposición a tareas relacionadas con la recepción, como sucede en el rehablado, encontramos un estímulo para la mejora de la pronunciación que puede adaptarse a diferentes niveles si se utiliza el vídeo adecuado.

Un factor que cabe destacar en la producción es que, si se utiliza el rehablado en la clase de L2, los estudiantes deben ser capaces de escuchar y hablar al mismo tiempo para llevar a cabo esta tarea, lo cual, sin una previa preparación, puede resultar inviable como ejercicio de clase. No obstante, como sucede en el caso del aprendizaje de los intérpretes y los rehabladores, hay actividades que pueden llevarse a cabo para entrenar esta habilidad mediante el *shadowing*. Una técnica que no solamente ha sido explorada por diferentes autores en la enseñanza de L2, sino que ha demostrado sus beneficios para el alumnado (Hamada, 2016; Murphey, 2001; Trofimovich y Gatbonton, 2006). Por tanto, se puede aprovechar el *software* del rehablado para que los alumnos cuenten con retroalimentación de aquello que han rehablado: el alumnado escucha el mensaje del vídeo elegido a través de unos auriculares (recepción) y utiliza la técnica del *shadowing* para repetir en la L2 aquello que escucha (producción). De forma inmediata, el *software* de reconocimiento de voz transcribe el mensaje de manera adecuada si ha sido pronunciado correctamente o, por el contrario, da como resultado otros términos que corresponden a dicha pronunciación.

En el caso del aula de la L2, exigir al alumno llevar a cabo la técnica del *shadowing* de un discurso completo puede ser ambicioso. Sin embargo, se pueden adaptar ejercicios con un formato que resulte familiar para los estudiantes, como el formato de los ejercicios *fill-in the gap*, en los que los estudiantes prestan atención a un audio o vídeo y completan las frases inacabadas presentadas en un documento, como el ejemplo que mostramos a continuación.

SANT DONÍS: DIA DELS ENAMORATS

Consigna: Repara el següent vídeo i completa el text:



El 9 d'octubre se celebra Sant Donís, dia dels (enamorats valencians)

Es regala a la persona estimada un ple de
(mocador, dolços)

Representen les fruites i hortalisses de l'..... valenciana. (l'horta)

La *mocadorà* té orígens en el segle (divuit)

Als diferents de les nostres poblacions trobem al llarg d'estos
els dolços tradicionals típics d'este dia. (forns, dies)

A este forn de Guadassuar amb més de anys d'història elaboren artesanalment
estos dolços dels enamorats. (cinquanta)

L'elaboració es fa amb (massapà)

Durant els dies previs al és costum comprar estos dolços per a
o el dia de la festa. (nou d'octubre, regalar-los, compartir-los)

Imagen 2. Ejemplo de ejercicio de rehablado en la enseñanza del catalán como L2

Fuente. Elaboración propia

Como se observa en la Imagen 2, los y las estudiantes reciben un documento (idealmente en línea y contiguo al *software* de reconocimiento de voz, en dos monitores o en dos ventanas contiguas en la pantalla) como apoyo para que solo tengan que rehABLar fragmentos o palabras que son propias del tema que se trabaja en el aula. Por tanto, como recomiendan Talaván y Lertola (2022), lo idóneo es presentar el tema y el vocabulario del documento en cuestión antes de llevar a cabo dicha actividad. En el caso que se presenta, el tema central de la unidad didáctica es Sant Dionís, una festividad propia de la Comunidad Valenciana, destinada para estudiantes extranjeros de lengua catalana. Por tanto, presentamos un fenómeno cultural, practican la comprensión auditiva y la expresión oral y, durante la actividad, pronuncian y adquieren vocabulario que es propio del tema.

En términos de evaluación, además del tipo de ejercicio que se lleve a cabo (como podría ser un ejercicio *fill-in the gap* o bien rehABLar el discurso entero), se deben tener en cuenta diferentes aspectos relacionados con la

modalidad de reablado (hablar y escuchar a la vez), el vídeo (la recepción) y la calidad de la expresión oral (pronunciación). Por tanto, como se observa en el modelo de rúbrica en la Tabla 2, se considera relevante evaluar la precisión, la sincronía, la pronunciación y la entonación por parte del reablador en L2.

Evaluación	Inaceptable (0)	Aceptable (1)	Notable (2)	Por encima de la media (3)
Precisión: La gramática, el léxico y la concordancia son adecuadas.				
Sincronía: El reablado se ajusta con el texto y la imagen.				
Pronunciación: Las palabras se pronuncian de manera correcta.				
Entonación: La entonación es clara.				

Tabla 2. Rúbrica de evaluación para la expresión oral del reablado en L2.

Fuente. Belenguer (2024)

De esta forma, aun cuando el usuario no haya dominado del todo la técnica del reablado, se evalúan aspectos propios de la producción (en este caso, oral) para garantizar la adaptación del estudiantado a esta modalidad sin descuidar su progreso en la mejora de sus competencias de la L2.

4.3. *El reablado para la mejora de la interacción*

En el caso del reablado, además del contenido lingüístico y cultural del vídeo en cuestión, se debe tener en cuenta el uso adecuado del *software* de reconocimiento de voz. Como se exponía con anterioridad, el estudiantado debe conocer el *software* de antemano para llevar a cabo las tareas de reablado de manera adecuada sin sentir frustración o ansiedad por el uso de esta tecnología. Por ello, el alumnado debe ser expuesto al *software* en cuestión, antes de utilizarlo como herramienta pedagógica en el aula de L2.

Con el desarrollo de la inteligencia artificial (IA), los avances en el reconocimiento de voz son cada vez mayores, por lo que podrían utilizarse diferentes tipos de *software*. En el caso del aula de L2, se deberá elegir el programa que mejor se adecúe a las variables de contexto, pero también a las variables de producto que se deseen alcanzar.

Hikma 24 (Número especial II) (2025), 1 - 27

fomentando la participación y favoreciendo un clima socio-comunicativo, flexible y adaptable desde una perspectiva crítica» (Ortiz, 2005, p. 30).

Por ello, el reablado es una técnica que, asimismo, puede considerarse una herramienta perteneciente a las TIC que podría facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Esta técnica puede fomentar, además, la formación digital en diferentes ámbitos de la educación y promover el uso adecuado de las TIC en lo que respecta a autoría y a tecnoética.

4.4. *El reablado para la mejora de la mediación*

La interacción con el *software* de reablado exige que el usuario conozca de antemano su correcta utilización. En el caso de su aplicación en el aula de L2, se propone un reablado interlingüístico -es decir, la lengua de partida y de llegada es la misma-, puesto que el estudiantado no está familiarizado con técnicas de interpretación. En consecuencia, se espera que se lleven a cabo ejercicios utilizando la técnica del *shadowing* para incorporar de manera paulatina actividades que incluyan la recepción, la producción y la interacción.

En el caso que nos ocupa, durante el reablado, la mediación no interviene por parte de diferentes interlocutores, sino que supone la transformación del texto con respecto al texto original (Consejo de Europa, 2018). No hay que olvidar que el reablado se utiliza para crear SPS, lo cual puede servir también para concienciar al estudiantado de una realidad que a menudo es invisible para personas sin ningún tipo de pérdida auditiva o sin formación en TAV. Por ende, esta técnica no solo promueve la exactitud y celeridad en la transcripción verbal, sino que también conciencia acerca de la relevancia de la accesibilidad en los medios de comunicación audiovisual. Por lo tanto, los estudiantes no solo adquieren competencias técnicas, sino que también adquieren un mayor entendimiento de las dificultades comunicativas que las personas con pérdida auditiva encuentran.

Para los estudiantes más avanzados y con formación previa en esta práctica -como podrían ser, por ejemplo, los estudiantes del grado en Traducción e Interpretación-, se podría introducir el componente de mediación. Durante la técnica del reablado, como se describía en el apartado 2 del presente artículo dedicada a esta modalidad de TAV, el usuario repite el mensaje que escucha y, en ocasiones, lo adapta o lo parafrasea, ya que el reablado comporta el cambio de código textual, esto es, el mensaje oral pasa a ser un mensaje escrito. Por tanto, el usuario transforma el texto sin alterar el mensaje original, tal y como se hace en las tareas relacionadas con la traducción e interpretación.

La traducción pedagógica puede ser una herramienta didáctica idónea para los modos de comunicación no solo por presentar herramientas propias de modalidades como la TAV, sino porque también sirve para que el estudiantado evite los falsos amigos o la traducción literal. Asimismo, puede ayudarles a dejar de pensar en su L1 y no tanto en la L2, como sucede a menudo en el aula de enseñanza de lenguas. Por tanto, en este contexto, hablamos de una mediación lingüística y comunicativa.

La mediación puede ser el resultado natural de la combinación de la recepción, la producción y la interacción. No obstante, los modos de comunicación no pueden ser concebidos como independientes o cronológicos: los modos de comunicación confluyen y se complementan, tal y como observamos en la Imagen 4.

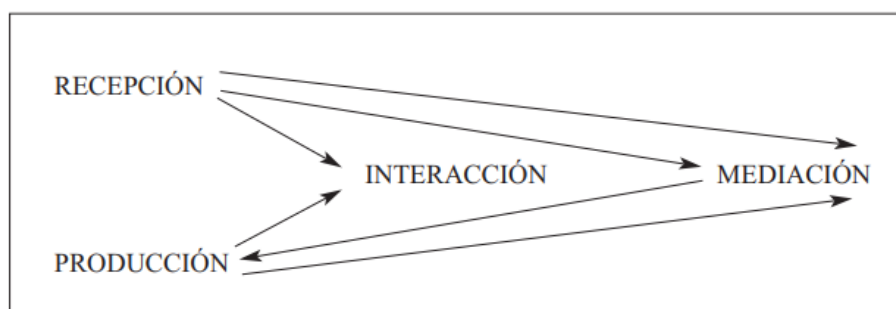


Imagen 4. Actividades lingüísticas

Fuente. Consejo de Europa (2001)

En consecuencia, con la técnica de rehablado podrían confluir todos los modos de comunicación utilizando una única herramienta pedagógica en la que el estudiantado es el protagonista de la recepción del mensaje, de la producción de este, de la interacción con el *software* de reconocimiento de voz y de la mediación entre el emisor del mensaje original y el receptor del mismo.

CONCLUSIONES

Tras estudiar el rehablado y los modos de comunicación con detenimiento, el presente trabajo ha analizado los posibles beneficios del uso del rehablado en diferentes aspectos de la enseñanza de una L2, sobre todo en los modos de comunicación esperables en el estudiante de lenguas según el MCER. El rehablado puede servir como estímulo para la recepción y la producción, es adaptable al estudiantado de diferentes niveles, promueve la autonomía del estudiante, el cual se convierte en protagonista de su aprendizaje, suscita la atención y motiva su participación. Aunque se ha ofrecido una visión panorámica del rehablado como herramienta desde la

perspectiva de la TAD, la ausencia de datos empíricos hace que esta investigación adolezca de evidencia científica que muestre resultados -positivos o no- del uso del rehalado como herramienta didáctica de lenguas en el aula, aun cuando hay investigaciones que versan sobre el uso de la voz en estudiantes de lengua (Hornero *et al.*, 2023; González y Hornero, 2024). Por ello, este artículo pretende establecer un punto de partida para trabajos posteriores para poder ofrecer datos evaluables. La intención de esta propuesta pedagógica no es otra que la de contribuir en la investigación de la TAD mediante el uso de una herramienta todavía no utilizada y, por ende, inexplorada para los investigadores. En el futuro se espera llevar a cabo un proyecto en el que se pueda evaluar el uso del rehalado en la enseñanza de una L2 con estudiantado de estudios superiores. Para ello, será fundamental establecer una línea clara de partida para utilizar, así, esta nueva herramienta pedagógica en el contexto de la didáctica de lenguas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AENOR, Asociación Española de Normalización y Certificación. (2012). Norma UNE 153010:2012. Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva. Asociación Española de Normalización y Certificación.
- Anglatècnic. (26 de noviembre de 2023). Fingertext. Accesibilidad y datos en TV. <https://www.anglatecnic.com/es/project/fingertext/#editors|1>
- Arumí Ribas, M. y Romero Fresco, P. (2008). A practical proposal for the training of respeakers. *JoSTrans: Journal of Specialised Translation*, 10, 381-392.
- Ávila-Cabrera, J. J. (2021). Reverse subtitling in the ESP class to improve written skills in English: addressing international students' needs. *Journal of Audiovisual Translation*, 4(1), 27-49. <https://doi.org/10.47476/jat.v4i1.2021>
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Carabela*, 47, 5-36. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/47/47_005.pdf
- Belenguer Cortés, L. (2024). The role of accessibility in language teaching: respeaking in the FL classroom. *Paralèlles*, 36(1), 147-163. <https://doi.org/10.17462/para.2024.01.09>
- Besse, H. (1991). Des usages de la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes ou étrangères.

- En B. Lepinette, M.^a. A. Olivares y E. Sopeña Balordi (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Traductología* (pp. 15-20). Quaderns Crema.
- Bolaños García-Escribano, A. y Ogea Pozo, M. d. M. (2023). Didactic audiovisual translation: Interlingual SDH in the foreign language classroom. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 9(2), 187-215. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00108.bol>
- Bolaños-García-Escribano, A., Díaz-Cintas, J. y Massidda, S. (2021). Subtitlers on the Cloud: The Use of Professional Web-based Systems in Subtitling Practice and Training. *Revista Tradumática*, 19, 1-21. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.276>
- Caimi, A. (2006). Audiovisual translation and language learning: The promotion of intralingual subtitles. *The Journal of Specialised Translation*, 6(1), 85-98.
- Calduch, C. y Talaván, N. (2017). Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 168-180. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407173>
- Canales Hernández, M. D. P. (2022). Análisis descriptivo de la mediación lingüística: revisión actualizada del cuarto modo de comunicación. *Epos: Revista de filología*, 38, 3-29. <https://doi.org/10.5944/epos.38.2022.36360>
- Castellanos Vega, I. (2002). Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos. *Didáctica del español como lengua extranjera*, 10, 23-36.
- Chaume, F. (2004). *Cine y traducción*. Cátedra.
- Clouet, R. (1-2 diciembre de 2005). Estrategia y propuestas para promover y practicar la escritura creativa en una clase de inglés para traductores. En *La lengua escrita. Actas del IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 289-296). Universidad de la Rioja.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

- Cook, G. (1998). Use of translation in language learning. En M. Baker (Ed.) *Routledge encyclopaedia of translation studies* (pp. 117-120). Routledge.
- De Arriba García, C. y Cantero Serena, F. J. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 9-21.
- Díaz Cintas, J. y Remael, A. (2007). *Audiovisual Translation: Subtitling*. St. Jerome. <https://doi.org/10.4324/9781315759678>
- Díaz-Cintas, J. (1995). El subtítulado como técnica docente. *Vida Hispánica*, 12, 10-14.
- Díaz-Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache*, 2(3), 95-114.
- Fernández Martín, P. (2018). La enseñanza de lenguas extranjeras a través de las nuevas tecnologías: reflexiones y propuestas. *Theleme, Revista Complutense de Estudios Franceses*, 33(2), 139-158. <http://dx.doi.org/10.5209/THEL.59585>
- Fernández-Costales, A. *et al.* (2023). La traducción audiovisual didáctica en el ámbito sanitario: estudio exploratorio sobre las posibilidades pedagógicas en logopedia. *Panacea*, 23(56), 29-40. https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/panacea22-56_04_Tribuna_03_Fernandez-Costales_et-al.pdf
- Fresno, N. y Romero-Fresco, P. (2022). Strengthening respeakers' training in Spain: the research-practice connection. *The Interpreter and Translator Trainer*, 16(1), 96-114. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2021.1884442g>
- Fuentealba, L. A. *et al.* (2019). Inglés para preescolares: una tarea pendiente en la formación inicial docente. *Información tecnológica*, 30(3), 249-256. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300249>
- Gajek, E. y Szarkowska, A. (2013). Audiodeskrypcja i napisy jako techniki uczenia się języka-projekt ClipFlair. *Jezyki Obce w Szkole*, 2(13), 106-110.
- González Vera, P. y Hornero Corisco, A. M. (2024). Working on linguistic skills with revoicing AVT modes. En Plaza-Lara, C., Ogea-Poza, M. del M. y Botella-Tejera, C. *Empirical Studies in Didactic Audiovisual Translation* (pp. 109 – 126). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003462194>
- Hamada, Y. (2016). *Shadowing: Who benefits and how? Uncovering a booming EFL teaching technique for listening comprehension*. Sage

- Journal: Language Teaching Research, 20(1), 35-52.
<https://doi.org/10.1177/1362168815597504>
- Herrero, C. (2019). Medios audiovisuales. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 565-582). Routledge.
- Harmer, J. (2012). Exploring English language teaching: Language in action. *ELT Journal*, 66(3), 394-396.
- Hornero Corisco, A. M. *et al.* (2023). Becoming a techie and improving your English with audiovisual translation: The two-for-one formula offered by TRADILEX. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 9(2), 160-186.
- Ibáñez Moreno, A. y Vermeulen, A. (2014). La audiodescripción como recurso didáctico en el aula de ELE para promover el desarrollo integrado de competencias. En R. Orozco (Ed.), *New directions on Hispanic linguistics* (pp. 263-292). Cambridge Scholars Press.
<http://hdl.handle.net/1854/LU-4211345>
- Ibáñez Moreno, A. y Vermeulen, A. (2017). Audio Description as a Tool to Enhance Intercultural Competence. En J. Deconinck, P. Humblé, A. Sepp y H. Stengers (Eds.), *Transcultural competence in translation pedagogy* (pp. 133-156). LIT Verlag.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL quarterly*, 35(4), 537-560.
- Lambert, S. (1992). Shadowing. *Meta*, 37(2), 263-273.
- Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Didier Érudition.
- Lázaro, C. C. (2018). Traducción accesible: avances de la norma española de subtítulo para sordos UNE 153010: 2012. *Ibero-Americana Pragmática*, 46(1), 51-65. <https://doi.org/10.14712/24647063.2018.22>
- Lertola, J. (2013). *Subtitling New Media: Audiovisual Translation and Second Language Vocabulary Acquisition* [Tesis doctoral, National University of Ireland, Galway].
<https://aran.library.nuigalway.ie/bitstream/handle/10379/3979/2013LertolaPhD.pdf?sequence=1>

- Lertola, J. (2016). La sottotitolazione per apprendenti di italiano L2. En A. Valentini (Ed.), *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione* (pp. 153-162). Cesati editore.
- Lertola, J. (2019). Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of English and other foreign languages. Viollans: Research Publishing. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252>
- Madrid, D. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. En M. E. García Sánchez y M. S. Salaberri (Eds.), *Metodología de investigación en el área de filología inglesa* (pp. 11-45). Universidad de Almería: Secretariado de publicaciones.
- Malmkjær, K. (1998). Cooperation and Literary Translation. En Hickey, L. (Ed.), *The Pragmatics of Translation* (pp. 25-40). Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800417939-004>
- Malmkjær, K. (2010). Language learning and translation. *Handbook of translation studies*, 1, 185-190. <https://doi.org/10.1075/hts.1.lan1>
- Mangiron, C. (2018). Game on! Burning issues in game localisation. *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), 122-138. <https://doi.org/10.47476/jat.v1i1.48>
- Martínez Martínez, S. (2012). La audiodescripción (AD) como herramienta didáctica: Adquisición de la competencia léxica. En M. Cruces del Pozo, A. Luna y A. Álvarez, (Eds.), *Traducir en la Frontera* (pp. 87-102). Atrio.
- Martínez-Sierra, J. J. (2018). PluriTAV: Audiovisual Translation as a Tool for the Development of Multilingual Competencies in the Classroom. En T. Read, S. Montaner-Villalba y B. Sedano-Cuevas (Eds.), *Technological Innovation for Specialized Linguistic Domains. Languages for Digital Lives and Cultures. Proceedings of TISLID'18* (pp. 85-95). Éditions Universitaires Européennes.
- Marzà, A., Torralba Miralles, G., Cerezo Merchán, B. y Martínez Sierra, J. (19-20 de julio de 2018). PluriTAV: desarrollo de las competencias plurilingües mediante el uso de la traducción audiovisual. En IN-RED 2018. IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red (pp. 111-125). Universitat Politècnica de València.
- Mejías-Climent, L. (2021). Enhancing video game localization through dubbing. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-88292-1>

- Murphey, T. (2001). Exploring conversational shadowing. *Language teaching research*, 5(2), 128-155. <https://doi.org/10.1177/1362168801005002>
- Navarrete, M. (2018). The use of audio description in foreign language education: a preliminary approach. En L. Incalcaterra McLoughlin, J. Lertola y N. Talaván (Eds.), *Special issue of Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts. Audiovisual translation in applied linguistics: beyond case studies*, 4 (1), 129-150. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00007.nav>
- Navarrete, M. (2022). La audiodescripción como actividad mediadora en el aula de lenguas. *Mediación en el aprendizaje de lenguas: estrategias y recursos* (pp. 41-66). Anaya.
- Newson, D. (1998). Translation and foreign language learning. En K. Malmkjær (Ed.), *Translation and language teaching. Language teaching and translation* (pp. 63-68). St. Jerome Publishing.
- Ortega Barrera, I. (2019). Uso del podcast como recurso didáctico para la mejora de la comprensión auditiva del inglés como segunda lengua (L2). *Revista de lenguas para fines específicos*, 25(2), 9-25.
- Ortiz Colón, A. M. (2005). Interacción y TIC en la docencia universitaria. *Píxel-Bit*, 26, 27-38.
- Pastor Villalba, C. (2009). La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE. *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 9, 1-27.
- Pereira Varela, J. A. (2014). Diseño, desarrollo y validación de soluciones tecnológicas para la práctica de la expresión oral de segundas lenguas mediante un entorno colaborativo e interactivo de código abierto: Babelium project [Tesis doctoral inédita]. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Remael, A. y van der Veer, B. (2006). Real-time subtitling in Flanders: Needs and teaching. En C. Eugeni y G. Mack (Eds.), *InTRAlinea, Special Issue on Respeaking*. http://www.intralinea.org/specials/article/Real-Time_Subtitling_in_Flanders_Needs_and_Teaching
- Richterich, R. (1973). Definition of Language Needs and types of adults. En J. Trimm, R. Richterich, J. Van Ek y D. Wilkins (Eds.), *Systems development in adult language learning* (pp. 29-88). Consejo de Europa.
- Rodrigues Barbosa, E. (2013). La audiodescripción como herramienta para la enseñanza de ELE. En *Anais do XIV Congresso Brasileiro de*

- Professores de Espanhol: Língua e Ensino 1 (pp. 487-496). APEERJ. <http://apeerj.blogspot.it/2013/07/anais-do-xiv-congresso-brasileiro-de.html>
- Rodríguez Abella, M. R. (2002). La comprensión auditiva en la enseñanza del español mediante lenguajes específicos. D. A. Cusato i L. Frattale (Eds.), *Actas del XX Congreso de la Associazione Ispanisti Italiani* (pp. 233-244). Andrea Lippolis Editore.
- Romero, L., Torres-Hostench, O. y Sokoli, S. (2011). La subtitulación al servicio del aprendizaje de lenguas: el entorno LvS. *Babel Revue Internationale de La Traduction-International Journal of Translation*, 57(3), 305-323. <https://doi.org/10.1075/babel.57.3.04rom>
- Romero-Fresco, P. (2020). *Subtitling through speech recognition: Respeaking*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003073147>
- Rufino Morales, M. (2020). Subtitulación a través de la técnica del reablado. *Integra*, 53-61.
- Russello, C. (2010). Teaching Respeaking to Conference Interpreters. *Intersteno Education Committee Archive*, 1-14. <https://www.intersteno.it/materiale/ComitScientifico/EducationCommittee/Russello2010Teaching Respeaking to Conference Interpreters.pdf>
- Sánchez Iglesias, J. J. (2009). La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica. *Biblioteca virtual redELE*, 10, 1-71.
- Sánchez, J. M. (1994). Adquisición de una segunda lengua. En *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)* (pp. 21-60). SGEL: Sociedad General Española de Librería.
- Sanz-Moreno, R. (2023). Audiodescripción y competencia intercultural en clase de francés como lengua extranjera: Una experiencia docente. *Hikma*, 22(1), 95-122. <https://doi.org/10.21071/hikma.v22i1.14524>
- Sokoli, S. (1-5 de mayo de 2006). Learning via Subtitling (LvS): A Tool for the Creation of Foreign Language Learning Activities Based on Film Subtitling. En M. Carroll y H. Gerzymisch-Arbogast (Eds.), *Proceedings of the Marie Curie Euroconferences MuTra: Audiovisual Translation Scenario*, (pp. 66-73). Copenague, Dinamarca. http://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_proceedings.html

- Sokoli, S. (2018). Exploring the Possibilities of Interactive Audiovisual Activities for Language Learning. Special issue of Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts. *Audiovisual Translation in Applied Linguistics: Beyond Case Studies*, 4(1), 77-100. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00005.sok>
- Soler Pardo, B. (2022). Revisiting the Use of Audiovisual Translation in Foreign Language Teaching. *Quaderns. Revista de traducció*, 29, 159-174. <https://doi.org/10.5565/rev/quaderns.66>
- Szarkowska, A. (2020). Subtitling for the Deaf and the Hard of Hearing. En Ł. Bogucki y M. Deckert (Eds.), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility*. Palgrave Studies in Translating and Interpreting (pp. 249-268). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42105-2_13
- Szarkowska, A., Krejtz, K., Dutka, Ł. y Pilipczuk, O. (2016). Cognitive load in intralingual and interlingual respeaking - a preliminary study. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 52(2), 209-233. <https://doi.org/10.1515/psicl-2016-0008>
- Talaván, N. (2006). Using Subtitles to Enhance Foreign Language Learning. *Porta Linguarum*, 6, 41-52. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.30659>
- Talaván, N. (2011). A quasi-experimental research project on subtitling and foreign language acquisition. In *Audiovisual translation: subtitles and subtitling: theory and practice* (pp. 197-218). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0353-0167-0>
- Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Octaedro.
- Talaván, N. (2019). La traducción audiovisual como recurso didáctico para mejorar la comprensión audiovisual en lengua extranjera. *Doblele*, 5, 85-97. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.59>
- Talaván, N. (2020). The didactic value of AVT in foreign language education. En Ł. Bogucki y M. Deckert (Eds.), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility*. Palgrave Studies in Translating and Interpreting (pp. 567-591). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42105-2_28
- Talaván, N. (2021). Las voces superpuestas: Fundamentos y aplicaciones didácticas. En C. Botella y B. Agulló (Eds.), *Mujeres en la traducción audiovisual* (pp. 66-87). Sinderesis.

- Talaván, N. y Ávila-Cabrera J. J. (2015). Audiovisual Reception and MALL: adapting technology to real needs. *Porta Linguarum*, (24), 33-46. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.53789>
- Talaván, N. y Lertola, J. (2016). Active audiodescription to promote speaking skills in online environments. *Sintagma*, 28, 59-74. <https://doi.org/10.21001/sintagma.2016.28.04>
- Talaván, N. y Lertola, J. (2022). Audiovisual translation as a didactic resource in foreign language education. A methodological proposal. *Encuentro Journal*, 30, 23-39. <https://doi.org/10.37536/ej.2022.30.1931>
- Talaván, N. y Rodríguez-Arancón, P. (2018). Voice-over to improve oral production skills. En J. D. Sanderson y C. Botella-Tejera (Eds.), *Focusing on Audiovisual Translation Research* (pp. 211-229). PUV, Publicacions Universitat de Valencia.
- Talaván, N., Lertola, J. y Ibáñez Moreno, A. (2022). Audio Description and Subtitling for the Deaf and Hard of Hearing. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 8(1), 1-29. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00082.tal>
- Tinedo-Rodríguez, A. J. (2022). Producción fílmica, género, literatura y traducción audiovisual didáctica (TAD) para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE). *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 9, 140-161. <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9155>
- Tinedo-Rodríguez, A. J. (2023). Estudio de percepción sobre Localización Didáctica de Videojuegos (LDV) aplicada a la enseñanza de lenguas. *EDMETIC*, 12(2), 2, art. 6. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v12i2.15679>
- Trofimovich, P. y Gathbonton, E. (2006). Repetition and focus on form in processing L2 Spanish words: Implications for pronunciation instruction. *The Modern Language Journal*, 90(4), 519-535. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00464.x>
- Usó Viciado, L. (2016). La importancia de la competencia oral en la didáctica comunicativa de lenguas. *Phonica*, 12, 1-6. <https://doi.org/10.1344/phonica.2016.12.1-6>
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext sub-titles in language learning. *ELT Journal*, 42(4), 272-281. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00008-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00008-7)

- Veroz-González, M. A. (2020). Aproximación a la enseñanza del francés L2 a través de la traducción de subtítulos. En J. J. Gázquez Linares, M. del M. Molero Jurado, Á. Martos Martínez, A. B. Barragán Martín, M. del M. Simón Márquez, R. M. del Pino Salvador y B. Tortosa Martínez (Eds.), *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 683-694). Dykinson.
- Wang, C. y Díaz-Cintas, J. (2022). The riches of hands-on subtitling in the foreign language classroom. *Revista de Lenguas Para Fines Específicos*, 28(2), 32-47. <https://doi.org/10.20420/rife.2022.550>
- Widdowson, G. H. (1998), Aspectos de la enseñanza del lenguaje. En A. Mendoza Fillola (Eds.), *Conceptos claves en la dinámica de/a lengua y la literatura* (pp.1-15). Horsori.
- Zabalbeascoa, P. (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Sintagma*, 2, 75-86.
- Zárate, S. (2021). Captioning and subtitling for d/deaf and hard of hearing audiences. UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781787357105>