

EL DOBLAJE COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN EL AULA DE ESPAÑOL Y DESDE EL ENTORNO *CLIPFLAIR*

MARGA NAVARRETE
IMPERIAL COLLEGE, LONDON

BIODATA

Marga Navarrete es licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Sevilla. Tiene un Máster en Educación de Lenguas Modernas por el Institute of Education de Londres. Es profesora de español y traducción en la universidad Imperial College London donde realiza proyectos de investigación en materia de formación del profesorado, enseñanza a distancia y traducción audiovisual. Además, ha impartido numerosos talleres de formación, publicado materiales audiovisuales y desarrollado cursos de enseñanza a distancia. Actualmente participa en el proyecto europeo *Clipflair* de diseño de tareas de traducción audiovisual para la enseñanza de idiomas.

RESUMEN

Este estudio consta de dos áreas principales que examinan el proyecto *Clipflair* y el doblaje en el aula de idiomas. En la primera parte, se presenta esta iniciativa financiada por la Unión Europea que tiene como objetivo el diseño y publicación de tareas de traducción audiovisual para la enseñanza de idiomas como lengua extranjera. En la segunda parte, se explora un taller de español que se centra en el doblaje como actividad de traducción audiovisual a través de una serie de tareas de explotación de material audiovisual. Se utilizó como primer ensayo de doblaje en el aula, además de su intrínseca naturaleza didáctica, el propósito principal era el de aplicar las lecciones aprendidas a la posterior publicación de recursos audiovisuales para el proyecto *Clipflair*. El taller fue realizado con estudiantes de secundaria.

PALABRAS CLAVES: traducción audiovisual, doblaje, tarea, TIC

ABSTRACT

This study is divided into two main sections that explore the *Clipflair* project and dubbing in the language classroom. The first part introduces the *Clipflair* project, a European Union funded initiative based on the design and publication of audiovisual translation tasks for language learning. The second part examines a Spanish workshop based on dubbing as an activity of translation in the language classroom through a series of tasks using audiovisual resources. The workshop was designed as a first rehearsal for dubbing tasks in class, in addition to its inherent didactic nature, it also aimed at applying the results to the subsequent publication of audiovisual resources for the *Clipflair* project. The session was carried out with secondary education students.

KEY WORDS: audiovisual translation, dubbing, task, technology

1. INTRODUCCIÓN

Los materiales audiovisuales son recursos efectivos para aprender una lengua porque combinan la imagen, el sonido, la lengua hablada o escrita y todo ello en contextos reales o ficticios. Muchos autores (Cintas, 1994; Lonergan, 1984; Stempleski, 2003; Neves, 2004) comparten la idea de que el uso del vídeo para la enseñanza de idiomas favorece el entendimiento de los eventos al combinar el estímulo auditivo y el visual, además, el amplio abanico de temas puede ser de gran atractivo para los estudiantes. Numerosos estudios demuestran que las habilidades de audición y comprensión mejoran con la adición de la imagen y el sonido mediante el uso del vídeo. Tsai (en línea) menciona a algunos de los muchos expertos en el área que han llegado a esta conclusión (Bowen, 1982; Guichon & McLornan, 2008; Hanley, Herron & Cole, 1995; Lonergan, 1984; Markhan, Peter & McCarthy, 2001; Stempleski, 2003; Tomalin, 1986).

Además, estos recursos al ser auténticos son ideales para la aplicación de los principios del Enfoque por Tareas y del Comunicativo (TBLT y CLT respectivamente, ambos por sus siglas en inglés) en la clase presencial o en línea. Nunan (1988: 99) explica como el CLT se centraba en materiales auténticos y criticaba el uso de materiales adaptados. Para ello utilizaba la definición tradicional de los materiales auténticos como aquéllos que no se han originado para la enseñanza exclusiva del idioma sino que con otros fines "those [materials] which have been produced for purposes other than to teach language" (Nunan, 1988: 99). Otra peculiaridad es que con estos recursos se pueden diseñar tareas para el aprendizaje autónomo y colaborativo, y que al mismo tiempo, faciliten que el aprendiente sea el centro de la tarea y no al contrario. Al mismo tiempo, con tareas adecuadamente diseñadas, se pueden trabajar las cuatro destrezas manteniendo como eje principal las habilidades de comprensión.

La primera parte de este estudio estará dedicada a *Clipflair*, un proyecto europeo basado en la traducción audiovisual para la enseñanza de idiomas. En la segunda parte se ofrecerán ideas prácticas sobre cómo explotar materiales audiovisuales para doblar escenas de películas. Se verán ejemplos de tareas innovadoras y de carácter motivador que combinen las cuatro destrezas para que el estudiante desarrolle estrategias lingüísticas y mejore el conocimiento cultural de la lengua que aprende. Finalmente, se establecerán simples recomendaciones para la explotación de recursos audiovisuales y utilización de software gratuito para llevar a cabo el doblaje dentro o fuera del aula.

2. CLIPFLAIR

Clipflair¹⁵ es un ambicioso proyecto financiado por la UE y basado en el aprendizaje de lenguas extranjeras a través de técnicas interactivas de subtítulo y *revoicing* de vídeo (Foreign Language Learning through Interactive Captioning and Revoicing of Clips). Tiene el objetivo de crear y diseñar materiales didácticos utilizando recursos audiovisuales y orientados a la traducción audiovisual para la enseñanza de lenguas.

Se parte de la premisa de que existe una carencia de material audiovisual expresamente elaborado para tal finalidad, por ello se diseñarán unidades didácticas clasificadas conforme a los descriptores y niveles establecidos para los estándares de comprensión y expresión orales y escritas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Asimismo, se le dará prioridad a las lenguas que están menos extendidas y a las necesidades específicas de cada una de las 15 lenguas que forman parte de este proyecto. Por ejemplo, en algunas lenguas harán falta recursos para niveles superiores pero en otras serán los inferiores a los que se les dé prioridad. Por otro lado, en algunas se necesitarán materiales relacionados con las ciencias, mientras que en otras serán necesarios los temas de ficción. En cualquier caso, se analizarán exhaustivamente las posibles carencias existentes de cada lengua. Las unidades didácticas se concentrarán en dos vertientes audiovisuales; el *revoicing* donde la traducción se lleva a cabo mediante la voz, y el subtítulo, a través de la lengua escrita mediante el uso de diferentes tipos de subtítulos.

Los recursos audiovisuales serán de libre acceso para la comunidad de estudiantes y profesores de lenguas. El proyecto se desarrollará en un periodo de 30 meses (de diciembre de 2011 a mayo de 2014) con un equipo formado por diez universidades que representan a varios países de la EU, España, Reino Unido, Grecia, Polonia, Estonia, Irlanda, Portugal y Rumania.

El diseño del sitio web, donde se colgarán los recursos, también forma parte del proyecto. Dos universidades la de Deusto (España) y el Computer Technology Institute (Grecia) están encargadas de los aspectos técnicos relacionados con la creación del software y de nuestra plataforma interna. El software, que en estos momentos se está desarrollando, hará posible que los diferentes métodos audiovisuales tales como doblaje, subtítulo, karaoke etc. se apliquen a las tareas para el aprendizaje de las lenguas. La plataforma interna, a la que solo tenemos acceso los participantes del proyecto, sirve para mantenernos en contacto, discutir los estadios de nuestro trabajo y ejecutar las decisiones que vayan surgiendo lo largo del proceso de creación. No solo se establecerá un contacto en línea sino que también se llevarán a cabo cuatro reuniones presenciales a lo largo del periodo de realización del proyecto.

¹⁵ Para mayor información sobre *Clipflair* véase <http://www.clipflair.net/>

Clipflair tiene el objetivo de facilitar la labor del profesor y del aprendiente ofreciendo recursos de libre acceso y organizados en pequeñas unidades didácticas. Al planificar una o varias unidades didácticas, hay una serie de aspectos que deben ser considerados previamente. En primer lugar, debemos prestar especial atención a la gradación de las tareas, pues es fundamental que éstas se diseñen ajustadas a un nivel que ni sea demasiado fácil ni demasiado difícil pero que supongan un cierto reto para el alumno, y que al mismo tiempo, sean lo suficientemente flexibles para que se puedan adaptar a los posibles subniveles del grupo. A continuación, han de quedar patentes los objetivos de la unidad, de tal manera que el estudiante sea consciente de lo que se espera del mismo en la clase.

Además, es necesario que los recursos sean estimulantes y de acuerdo a la edad e intereses generales de la clase. Con una efectiva explotación de recursos audiovisuales se pueden diseñar tareas orientadas a la traducción para trabajar las diferentes destrezas, las productivas (hablar y escribir) y las receptivas (escuchar y leer).

Asimismo, los recursos estarán orientados a dos modos de aprendizaje: el que se realiza presencialmente en el aula y el que se lleva a cabo en línea. Por todos estos motivos y para facilitar la búsqueda de los mismos, los recursos de *Clipflair* (300 actividades orientadas a 15 lenguas) se colgarán en el sitio web clasificados en pequeñas unidades didácticas claramente etiquetadas con la siguiente metadata:

- Destrezas: hablar, escribir, escuchar y leer
- Objetivos generales
- Tipo de actividad de traducción audiovisual: doblaje, subtítulo audio-descripción etc.
- Temas tratados, utilizando palabras claves para facilitar la búsqueda de actividades por parte del profesor o aprendiente.
- Duración estimada
- Contexto de aprendizaje
- Modo: presencial o en línea
- Edad a la que va destinada la unidad
- Lengua meta
- Combinación de lenguas
- Nivel (MCERL): A1, A2, B1, B2, C1, C2

La plataforma de *Clipflair* también tiene como objetivo establecer una comunidad web utilizando herramientas 2.0. De esta manera a través de las redes sociales tanto profesores como aprendientes tendrán la oportunidad de intercambiar ideas. Finalmente, los participantes de *Clipflair* estarán encargados de difundir los resultados de toda investigación que se produzca a raíz del proyecto, ya sea a través de congresos o publicaciones. Un claro ejemplo del uso de ambos canales como vehículos de difusión del proyecto es la ponencia del "II Encuentro para profesores de centros universitarios y de centros formadores de ELE" (2012) presentada por la

autora del presente artículo y de este artículo concretamente. Tanto la ponencia como el artículo llevan el mismo título.

3. LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL

Como ya se ha visto en la sección anterior, *Clipflair* propone explotar recursos audiovisuales a través del diseño de tareas basadas en la traducción. Hay dos vertientes dentro de este tipo de traducción, según se utilice el texto escrito o la voz como vehículo de transmisión entre dos lenguas.

La primera vertiente se basa en las interacciones del texto escrito y la imagen a través del subtítulo convencional, subtítulo en la misma lengua que la original, transcripción, anotaciones de vídeo y comentarios: “[it] refers to any interaction between writing and image, such as conventional subtitling, same language subtitling, transcription, video annotations and comments.” (Clipflair, 2011: en línea). Cintas (2007: 8) ofrece una clara definición de subtítulo como un tipo de práctica de traducción que utiliza el texto escrito, que suele aparecer en la parte inferior de la pantalla, para tratar de narrar el diálogo original de los personajes y plasmar los elementos discursivos que aparecen en pantalla (cartas, inserciones, graffitis, inscripciones, pancartas y similares) así como de transmitir la información comprendida en la banda sonora (canciones, voces en off); “a translation practice that consists of presenting a written text, generally on the lower part of the screen that endeavours to recount the original dialogue of the speakers, as well as the discursive elements that appear in the image (letters, inserts, graffiti, inscriptions, placards and the like), and the information that is contained on the soundtrack (songs, voices off).” La subtitulación es un tipo de traducción que suele ser fiel al original pero sintetizada por razones de espacio.

La segunda vertiente es el *revoicing* o noción de locutado (término acuñado por Cintas), el equipo de Clipflair lo define como cualquier interacción que exista entre el discurso y la imagen, como el doblaje, la audio descripción, el karaoke, la canción o el recitado. “[it] refers to any interaction between speech and image, such as dubbing, audio description, karaoke singing and reciting.” (Clipflair, 2011: en línea).

Con respecto a esta vertiente destacaremos el doblaje ya que es la actividad de traducción audiovisual llevada a cabo en el taller que detallaremos en la siguiente sección de este artículo. Sin embargo, es necesario comentar muy brevemente otras actividades incluidas dentro de esta categoría. En primer lugar, tenemos la audio-descripción que está orientada a personas con problemas de vista, total o parcialmente ciegas. Saveria (2011: 16) indica que “el objetivo final de la audio descripción no es contar una historia sino mostrarla y retratarla” (la traducción es mía). En segundo lugar, tenemos las voces solapadas método que se suele usar para los documentales, muy útil para trabajar textos científicos con niveles superiores en la clase de lenguas. La idea principal es hacer creíble la traducción, para ello se

disminuye el volumen de la voz de los personajes y al mismo tiempo se graba una voz en la lengua meta que empieza algo después y termina antes que la original. En tercer lugar, tenemos el comentario libre que no reproduce fielmente el texto origen sino que el comentarista hace su interpretación creativa del texto, por lo tanto esta actividad puede ser muy acertada para fomentar la creación y la crítica en el estudiante de lenguas.

El doblaje se produce cuando se elimina totalmente la voz del actor para incorporar nuevas voces, que a su vez, intentan sincronizarse con los movimientos de la boca de los personajes originales. Así lo define Chaume (2004: 32) "el doblaje consiste en la traducción y ajuste de un guión de un texto audiovisual y la posterior interpretación de esta traducción por parte de los actores, bajo la dirección del director de doblaje y los consejos del asesor lingüístico, cuando esta figura existe." Se supone que el doblaje es una reproducción fidedigna de los actores, aunque desde el momento en que se suprime totalmente la voz original del actor/actriz, desaparece toda prueba fehaciente que demuestre que éste sea realmente el caso. Por lo tanto, no es de extrañar que en países como España o Italia donde había una estricta censura en tiempos de dictadura, exista la tradición de doblar películas. Esto se debe a que este tipo de traducción permitía eliminar o cambiar secciones del guión libremente sin que la audiencia se percatara de los nuevos ajustes.

En el taller que comentaremos en la siguiente sección, no se realizó un doblaje en el sentido de la definición de Chaume (2004: 32) ofrecida en el párrafo anterior, puesto que los estudiantes no traducían sino que cambiaban la voz de los actores por la suya. Sin embargo, esta posibilidad genera un amplio abanico de opciones para el diseño de tareas en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Los aprendientes pueden desde crear un guión totalmente nuevo hasta modificar ciertas secciones del original. Por ejemplo, se puede eliminar el discurso de uno de los personajes en una escena concreta para que el estudiante reconstruya el diálogo basado en lo que cuenta el otro personaje y en lo que ve pero conservando la actitud y lenguaje corporal del personaje. Por otro lado, la tarea puede consistir en solo transformar el argumento levemente. Por ejemplo, modificar ciertos aspectos de la historia para llegar a un desenlace diferente, sintetizar una conversación, utilizar sinónimos, cambiar el registro, corregir un doblaje que ya esté hecho o simplemente rellenar cualquier espacio o vacío de información entre otras numerosas posibilidades. En cualquier caso, es fundamental que la tarea se realice siempre siguiendo las pautas del profesor y los objetivos específicos de la clase.

4. PRIMERA EXPERIENCIA DE DOBLAJE EN EL AULA: 'LEND YOUR VOICE TO AN ACTOR'

4.1. INTRODUCCIÓN

El taller que se describe a continuación, además de su intrínseca utilidad didáctica, tenía el objetivo fundamental de hacer un primer acercamiento o ensayo al mundo

del doblaje en el aula de español. El segundo objetivo era el de aplicar las conclusiones extraídas al diseño y puesta en práctica de futuras tareas para su posterior publicación en la plataforma *Clipflair*. La sesión fue planificada siguiendo las pautas de la metodología del Enfoque por Tareas y del Comunicativo y estaba destinada a un grupo de 20 alumnos de Y9 (14-15 años) con un nivel algo inferior a un GCSE o a un A1 del MCERL. Además, había variedad de subniveles dentro del grupo. Una de las profesoras del grupo comentó que se eligieron estudiantes de distintos niveles de competencia en español para premiar a los mejores y animar a los menos buenos a seguir con las lenguas en cursos posteriores. Esta fue una consideración que a la profesora de la sesión y autora de este artículo le pareció muy acertada.

Nos referimos a la sesión como taller porque no formaba parte de un curso concreto de español, sino que era una clase especial formada por estudiantes de distintos centros de secundaria. El taller estaba organizado por la sección de español de Imperial College en colaboración con Routes into Languages¹⁶, un consorcio de universidades que trabaja con escuelas de secundaria con el objetivo de animar a estudiantes a estudiar lenguas. Entre otras cosas, para el desarrollo de este taller, hubo que presentar la propuesta, buscar instituciones que quisieran participar en el taller, y por supuesto, planificar la sesión. En una sección previa de este artículo se ha ofrecido una definición de doblaje por uno de los expertos más reconocidos en este ámbito. De todas formas, el lector español –concretamente– está familiarizado con este concepto ya que España es uno de los países con un mayor uso de doblaje de películas extranjeras. Sin embargo, en ‘Lend your voice to an actor’ no se realizó un doblaje de traducción de dos lenguas porque los alumnos no tenían que traducir el texto español original a otra lengua, sino que cambiar la voz de los personajes por las suyas. Para ello podían utilizar un guión que ellos mismos habían elaborado partiendo de uno que les había proporcionado la profesora, y que tenían que poner en orden porque venía desordenado. Esta es una tarea que se realizó en la fase de comprensión auditiva del texto.

Para llevar a cabo una efectiva selección de los recursos audiovisuales más adecuados a las necesidades de una clase, hemos de tener en cuenta las mismas consideraciones que establecimos para el diseño de una unidad didáctica. En consecuencia, también es necesario que los recursos audiovisuales sean adecuados al nivel, a la edad, a los intereses y a los objetivos didácticos de la clase. Sobre todo en el caso de los vídeos de ficción, se debería seleccionar además una escena que tuviera sentido por sí misma para que se pueda transmitir un mensaje completo, sin que el alumno tenga la sensación de que se pierde algo, de que no ha llegado a comprender el mensaje al completo. Talaván (2006: 44) también es partidaria de elegir escenas que tengan un cierto sentido por sí mismas para actividades de subtitulación como práctica de traducción audiovisual. De la misma forma, es importante valorar el ritmo, la acción y

¹⁶ Para mayor información sobre Routes into Languages, véase <https://www.routesintolanguages.ac.uk/>

por supuesto la lengua de los diálogos a la hora de decidir si un vídeo de ficción se puede adaptar a las necesidades metodológicas de una clase específica.

4.2. TAREAS DEL TALLER

La sesión contaba con una hora y 45 minutos y consistía en trabajar una escena de una serie española de gran popularidad. Es una serie de suspense llamada 'Los misterios de Laura'¹⁷ protagonizada por una mujer separada y madre de mellizos que trabaja para la policía como detective. La escena en cuestión solo duraba un minuto y medio, pero tenía cierta acción y en ella intervenían tres personajes¹⁸.

Se seleccionó un vídeo de corta duración porque cuando se trabaja con material audiovisual hay que tener en cuenta que un minuto puede dar muchísimo de sí. La regla de oro sería que 'menos es más', es decir que con poco material es posible crear bastantes recursos didácticos. Para planificar una clase con material audiovisual que funcione, es necesario encontrar una escena adecuada y con un cierto mensaje implícito. A continuación, sería necesario escribir la transcripción y a partir de ahí podría ir surgiendo el plan. También es posible que después de escribir la transcripción caigamos en la cuenta de que ese recurso no se adecua a los objetivos deseados y que sería más efectivo buscar una nueva escena que trabajar con un material con el que no se sienta a gusto. A la autora, sin ir más lejos, le ocurrió esto; al principio había elegido una escena diferente de la misma serie y dos cosas no le convencían: la lengua era demasiado complicada para el nivel de sus alumnos y el tema tampoco le parecía lo suficientemente sugerente para la clase. Así que buscó una nueva escena que cumpliera mejor los requisitos exigidos para su clase.

La sesión estaba dividida en dos partes. Los objetivos principales de la primera parte eran: contextualizar el vídeo, desarrollar actividades de comprensión auditiva y discutir, para luego resumir, la escena del vídeo. La segunda parte tenía como objetivos fundamentales: la familiarización de los estudiantes con el programa informático que se iba a utilizar, la realización del doblaje, y el comentario de los resultados o productos realizados por cada uno de los grupos de la clase.

En la primera parte, existían actividades centradas en la comprensión y familiarización con la lengua que aparecía en los diálogos de la escena, además venían acompañadas de tareas de producción oral y escrita. Es decir, el enfoque central se encontraba en el 'significado', siguiendo las teorías del Enfoque de Tareas y del Comunicativo¹⁹. En

¹⁷ Para mayor información sobre la serie 'Los misterios de Laura', véase <http://www.rtve.es/television/misterios-laura/serie/>

¹⁸ La escena se puede ver en http://www.youtube.com/watch?v=WBrKT_7t1Uk&feature=plcp

¹⁹ El Enfoque de Tareas tiene sus raíces en el Enfoque Comunicativo. Se puede entender como una línea pedagógica más sofisticada que su predecesora porque los objetivos didácticos se establecen a partir de unas tareas que vienen organizadas en secuencias lógicas. Esto implica que la programación de estudios se planifica a partir de la tarea final, y de las series de tareas preliminares, y no en sentido contrario. Es decir se busca el objetivo final, que es lo que el aprendiente debe hacer con la lengua, y

esta fase de entendimiento y familiarización de la lengua de los diálogos, se trabajaron las cuatro destrezas, pero inicialmente hubo un especial énfasis en la comprensión auditiva. Los alumnos podían escuchar el vídeo tantas veces como fuera necesario para llevar a cabo con éxito cada una de las tareas. Lo primero fue dividir la clase en dos grupos; unos veían el vídeo sin el audio, y los otros, escucharían el audio sin la imagen. A continuación tenían que trabajar en parejas para contestar a preguntas de comprensión muy básicas, primero por escrito y luego oralmente: cuántas personas aparecían en escena, edad aproximada, sexo, relación entre ellos, etc. Curiosamente las preguntas eran parecidas para los dos grupos por ejemplo:

*¿Están contentos- tristes -enfadados-asustados-sorprendidos...? ¿Por qué?
La película es ¿comedia, terror, suspense?*

Sin embargo, para responder a estas preguntas concretamente, los primeros grupos de alumnos, los que sólo veían la escena, tenían que fijarse en la expresión de los personajes y la acción. Por el contrario, los segundos, tenían que centrarse en la lengua que escuchaban, la entonación y la banda sonora de la película. Esto dio pie a que tuvieran que practicar destrezas orales para comentar lo que habían visto o escuchado y rellenar ese vacío de información establecido con la tarea mediante el intercambio de ideas por parte de los estudiantes. El vacío de información es precisamente una de las claves del Enfoque por Tareas y del Comunicativo. Este vacío se produce cuando alguien conoce lo que otra persona desconoce. De esta forma se genera una interacción basada en un diálogo entre las dos partes. Por lo tanto, en la tarea descrita existe una clara interacción puesto que los estudiantes tenían que intercambiar información debido al vacío de información creado al propiciar que unos escuchen y no vean / y que otros vean y no escuchen / y viceversa.

Después de que se hubiera desarrollado un acercamiento general a la escena, los alumnos tenían que llevar a cabo una serie de tareas que implicaban escuchar y ver la escena varias veces para familiarizarse con bloques de lengua o frases que podrían ser nuevos para ellos. Por ejemplo, tenían que distinguir palabras del audio para identificar por escrito algunas palabras del diálogo, reordenar la historia y emparejar tarjetas con palabras sueltas o frases con sus traducciones correspondientes. En esta sesión se evitó deliberadamente, y sobre todo por razones de tiempo, un enfoque gramatical para que los alumnos se centrasen en otras cuestiones aquí discutidas. Las tareas de comprensión auditiva (con el audio del vídeo) y las de comprensión escrita (con la transcripción proporcionada por la profesora) iban acompañadas de tareas de

entonces, se plantean los objetivos didácticos, que no vienen establecidos a priori, como ocurría con el Enfoque Comunicativo. Nunan, que es precisamente uno de los responsables de esta positiva evolución de enfoques, mantiene que el Comunicativo es un enfoque más amplio y filosófico dentro de la programación general de lenguas basado en la teoría e investigación en materia de lingüística, antropología, psicología y sociología [...] el Enfoque de Tareas (TBLT por sus siglas en inglés) representa la adaptación de esta filosofía en términos de diseño de la programación y metodología. "The answer is that CLT is a broad, philosophical approach to the language curriculum that draws on theory and research in linguistics, anthropology, psychology and sociology [...] TBLT represents the realization of this philosophy at the levels of syllabus design and methodology." (Nunan, 2004: 10)

producción oral y escrita. Se trataba de que los estudiantes interactuaran oralmente primero, y luego, escribieran un pequeño resumen de la historia basado en sus interpretaciones personales.

González y Becerra (2011: 57) al comentar la ‘teledetección’ como ejemplo práctico de explotación didáctica habla de “este procesamiento de la información desde arriba, en el que se busca una comprensión del mensaje general” y del “procesamiento desde abajo” para una comprensión detallada de la lengua específica del recurso audiovisual que usa con sus alumnos. En las tareas anteriormente analizadas también se llevan a cabo dos procesamientos similares a los indicados por la académica.

La segunda parte de la sesión comenzó con la demostración (que únicamente duró cinco minutos) por parte de la profesora del uso del programa informático para el doblaje. Es un programa gratuito de fácil uso que en realidad no es para profesionales del doblaje, sirve para editar vídeos y permite la grabación de nuevas voces o sonidos sobre la banda sonora original de un vídeo²⁰. Los estudiantes aprendieron rápidamente a utilizar el programa (Windows Movie Maker 2.6²¹), así que en seguida se lanzaron a usarlo sin que surgieran problemas técnicos complejos. De aquí se extrae una clara conclusión, y es que los profesores con competencias pobres en tecnología, deberían aprovechar las habilidades de sus alumnos en este terreno, para trabajar los aspectos tecnológicos que sus profesores no dominan.

A continuación se realizó la tarea de doblaje propiamente dicha. No cabe la menor duda de que ésta fue una tarea de naturaleza motivadora porque se veía claramente que los estudiantes disfrutaron con la actividad. Sin embargo, hubiera sido deseable prolongar esta actividad para cumplir los objetivos didácticos previamente establecidos. Una clara conclusión derivada de esta tarea es que se requiere más tiempo del planificado inicialmente y que, por lo tanto, hay que prever 5 o 10 minutos más como tiempo real de aula. La última tarea de la sesión consistía en ver y comentar, los vídeos realizados por cada uno de los grupos participantes de la clase, lo cual les hizo muchísima gracia.

Lo ideal para este tipo de tareas es conseguir unos resultados similares a los descritos por Talaván²² al comparar dos cursos de inglés realizados con o sin subtitulación como tarea de curso. En el que se realizaba una tarea de subtitulación se descubrió

²⁰ La nueva versión de este programa ‘Windows Live Movie Maker’ no permite grabar voces usando el micrófono del ordenador, sino que hay que añadir música o sonidos previamente grabados. Por este motivo no se recomienda para este tipo de actividades porque no se puede grabar al mismo tiempo que se ve o escucha la escena.

²¹ Para descargar el programa gratuitamente váyase a <http://windows-movie-maker.softonic.com/descargar-version/windows-movie-maker-2.6>

²² Tomado del resumen de la ponencia de Talaván “Traducción Audiovisual Colaborativa para la mejora de las destrezas Traductológicas y Lingüísticas” para el congreso “I Jornadas Internacionales de Innovación Docente Universitaria en entornos de aprendizaje enriquecidos” http://congresos.uned.es/w3433/actividad_ponencias/ponencia/52

cómo “la actividad propuesta resultó tanto beneficiosa en términos de mejora de destrezas, en expresión escrita y traducción, como atractiva y motivadora”. En el caso de la tarea propuesta se consiguieron beneficios similares a los de Talaván, especialmente en cuanto a la mejora de destrezas y a la naturaleza motivadora de la tarea. Sin embargo, fue un error no dedicarle tiempo suficiente a la actividad de doblaje propiamente dicha, problema que se podría haber resuelto con la elección de una escena más corta o con una lengua más simple.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES SOBRE UNA INVESTIGACIÓN MÁS AVANZADA

Las conclusiones fundamentales a las que se ha llegado por medio de este estudio y concretamente con la planificación y puesta en práctica del taller son las que se indican a continuación.

En primer lugar es esencial elegir un recurso que se adapte a los objetivos de la clase y a los intereses de los participantes.

En segundo lugar, la tecnología no es un obstáculo para los estudiantes más jóvenes, ya que cada nueva generación suele venir mejor preparada en este aspecto.

En tercer lugar, el doblaje es una actividad que lleva tiempo, por tanto es necesario reflejar su duración de una manera realista en el plan de clase.

Tanto el proceso como el producto son importantes, por ello las tareas deben ser diseñadas de una manera lógica y escalonadas adecuadamente a los niveles de la clase, al mismo tiempo que los estudiantes tienen que sentir que han completado con éxito la tarea final propuesta.

Finalmente, solo queda decir que el doblaje en clase es una tarea motivadora que produce efectos muy positivos en el aprendizaje porque desarrolla estrategias lingüísticas y mejora el conocimiento cultural de la lengua que se aprende.

Este artículo cubre únicamente un primer experimento de doblaje en el aula de español realizado por la autora de este artículo. Los estudios posteriores en las áreas de traducción audiovisual propuestas por el equipo *Clipflair* serían fundamentales para mejorar el entendimiento del proceso de la adquisición del lenguaje a través de la traducción audiovisual. Serían de relevante interés los trabajos comparativos de carácter cuantitativo y cualitativo que analicen el proceso de aprendizaje a través de la traducción audiovisual (por ejemplo, las tareas o unidades didácticas diseñadas por *Clipflair*). Finalmente, cualquier aportación de ideas para la realización de tareas en este campo sería especialmente bienvenida, el foro de profesores y aprendientes creado a través de la plataforma *Clipflair* que funcionará como intercambio de ideas entre ambas partes, servirá sin duda para el enriquecimiento de la investigación en la

traducción audiovisual como herramienta didáctica en el aprendizaje de una lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

Bowen, B. M. (1982), *Look here! Visual aids in language teaching*. London: Mcmillan.

Chaume, F. (2004), *Cine y Traducción*. Madrid: Cátedra.

Díaz-Cintas, J. (1994), "El subtulado como técnica docente", *Vida Hispánica*, 12, 10-14.

Díaz-Cintas, J. & Remael, A. (2007), *Audiovisual Translation: Subtitling*. Manchester: St Jerome.

Ellis, R. (1998), "The Evaluation of Communicative Tasks". En Tomlinson, B. (ed.) (1998): *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Guichon, N. & McLornan, S. (2008), "The effects of multimodality on L2 learners: Implications for CALL resource design", *System*, 36, 85-93.

González y Becerra, I.: "Recursos multimedia para la creación de materiales de español científico-técnico". *marcoELE* [en línea]. 2011, número 13 [consulta: 31 de agosto de 2012]. Disponible en la red:

<http://marcoele.com/descargas/13/05.londres-gonzalez.pdf>

ISSN: 1885-2211.

Hanley, J. E. B., Herron, C. A. & Cole, S. P. (1995), "A comparison study of two advance organizers for introducing beginning foreign language students to video", *The Modern Language Journal*, 79, 387-396.

Lonergan, J. (1984), *Video in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Markham, P. L. (1999), "Captioned video tapes and second language listening word Recognition", *Foreign Language Annals*, 32, 321-327.

Markham, P. L., Peter, L. A., & McCarthy, T. J. (2001), "The effects of native language vs. target language captions on foreign language students' DVD video comprehension", *Foreign Language Annals*, 34, 439-445.

Neves, J. (2004), "Language awareness through training in subtitling". En Orero, P. (ed.) (2004): *Topics in Audiovisual Translation*. Amsterdam: John Benjamins, Amsterdam / Philadelphia.

Numan, D. (1988), *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Numan, D. (2004), *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Orero, P. (2009), "Voice-over in audiovisual Translation". En Díaz-Cintas, J. & Anderman, G. (eds.) *Audiovisual Translation, Language Transfer on Screen*. Palgrave Macmillan

Piedra, N. (2008), "Tipos de licencias creative commons". [en línea]. [consulta: 31 de agosto de 2012]. Disponible en la web:
<http://nopiedra.wordpress.com/2008/02/20/tipos-de-licencias-creative-commons/>

Saveria, A. (2011), *The language of filmic audio description: a corpus-based analysis of adjectives*, Tesis doctoral, Università degli studi di Napoli Federico II.

Sempleski, S. (2003). Integrating video into the classroom curriculum. *Selected Papers from the Twelfth International Symposium on English Teaching*. Taipei: Crane.

Talaván, N. (2006), "Using subtitles to enhance foreign language teaching", *Porta Linguarum* 6(5): 41-52.

Tomalin, B. (1986), *Video, TV & Radio in the English Class*. London: Macmillan.

Tsai, C. (en línea). "Insight into learners' perspectives on watching movies with L1 vs. L2 subtitles: Focussing on Language". [en línea]. [consulta: 31 agosto de 2012]. Disponible en la web:
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://120.107.180.177/1832/9801/9801-14pa.pdf>