



## Subtitulación y voces superpuestas como herramientas didácticas en la enseñanza de francés para adultos

Floriane Bardini

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya ✉ 

Paula Igareda

Universitat Pompeu Fabra ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/dill.104964>

Recibido: 19 de septiembre de 2025 / Revisado: 31 de octubre de 2025 / Aceptado: 30 de enero de 2026.

**Resumen:** Desde el comienzo del nuevo milenio, la traducción ha ganado atención como actividad productiva en los entornos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. La traducción audiovisual y la accesibilidad a los medios han demostrado ser beneficiosas para el desarrollo de diversas competencias lingüísticas. Este artículo presenta un proyecto piloto en una Escuela Oficial de Idiomas de Cataluña donde se implementó la traducción audiovisual en una clase de francés B2.1. Este piloto demuestra que la enseñanza basada en proyectos proporciona un enfoque holístico con tareas que utilizan material auténtico, fomentando así la implicación del alumnado. La combinación de este enfoque con tareas de traducción audiovisual crea una sinergia que ayuda a integrar esta metodología en el currículo. El artículo concluye con los resultados de esta experiencia exitosa, que integra un planteamiento metodológico en torno a un tema de relevancia social, como el patrimonio industrial, y la enseñanza de una lengua menos explorada, como el francés.

**Palabras Clave:** didáctica de la lengua francesa; traducción audiovisual didáctica; subtitulación; voces superpuestas

### <sup>EN</sup> Subtitling and voice-over as didactic tools in French language teaching for adults

**Abstract:** Since the beginning of the new millennium, translation has gained attention as a productive activity in foreign language teaching and learning contexts. Audiovisual translation and media accessibility have proven to be beneficial for the development of various linguistic competences. This article presents a pilot project carried out at an Official School of Languages in Catalonia, where audiovisual translation was implemented in a B2.1 French class. This pilot shows that project-based teaching provides a holistic approach through tasks using authentic materials, thereby fostering student engagement. The combination of this approach with audiovisual translation tasks creates a synergy that helps integrate this methodology into the curriculum. The article concludes with the results of this successful experience, which integrates a methodological approach around a socially relevant topic—industrial heritage—while promoting the learning of a less widely explored language, such as French.

**Keywords:** French language teaching; didactic audiovisual translation; subtitling; voice-over

### <sup>FR</sup> Le sous-titrage et les voix superposées comme outils didactiques dans l'enseignement du français pour adultes

**Résumé :** Depuis le début du nouveau millénaire, la traduction a suscité un intérêt croissant en tant qu'activité productive dans les contextes d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. La traduction audiovisuelle et l'accessibilité aux médias se sont révélées bénéfiques pour le développement de diverses compétences linguistiques. Cet article présente un projet pilote mené dans une École Officielle de Langues en Catalogne, où la traduction audiovisuelle a été mise en œuvre dans une classe de français de niveau B2.1. Ce projet pilote montre que l'enseignement fondé sur des projets offre une approche holistique grâce à des tâches utilisant du matériel authentique, favorisant ainsi l'implication des apprenants. La combinaison de cette approche avec des tâches de traduction audiovisuelle crée une synergie qui contribue à intégrer cette méthodologie dans le curriculum. L'article se conclut par les résultats de cette expérience réussie, qui

articule une démarche méthodologique autour d'un thème de pertinence sociale – le patrimoine industriel – tout en promouvant l'apprentissage d'une langue encore peu explorée, comme le français.

**Mots-clés :** didactique du français ; traduction audiovisuelle didactique ; sous-titrage ; voix superposées

**Sumario:** 1. Introducción. 2. La subtítulos y las voces superpuestas como herramientas didácticas en clase de lenguas extranjeras. 3. Marco metodológico y diseño del proyecto. 4. Implementación. 5. Desarrollo de competencias lingüísticas. 5.1. Mediación. 5.2. Investigación terminológica. 5.3. Condensación lingüística. 5.4. Registro coloquial y variantes lingüísticas. 5.4. Uso y alternancia de los tiempos verbales. 6. Resultados y discusión. 6.1. Competencias lingüísticas. 6.2. Motivación. 6.3. Valoración del alumnado participante. 6.4. Dificultades y aprendizajes derivados del proceso. 7. Conclusiones. 8. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Bardini, F. e Igareda, P. (2026). Subtitulación y voces superpuestas como herramientas didácticas en la enseñanza de francés para adultos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 38, 231-242.

## Declaración de contribución de autoría

En este artículo se ha seguido el sistema de firma "Equal contribution" norm (EC): se utiliza la secuencia alfabética para reconocer contribuciones similares o para evitar disputas en los grupos de colaboración.

Paula Igareda: Conceptualización; Metodología; Investigación; Análisis formal; Redacción – borrador original; Redacción – revisión y edición; Supervisión.

Floriane Bardini: Conceptualización; Curación de datos; Investigación; Visualización; Redacción – borrador original; Redacción – revisión y edición; Validación.

## 1. Introducción

El siglo XXI ha supuesto una revolución en cuanto a la explotación de los recursos que tiene la traducción audiovisual (TAV) para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, extranjeras y propias. Talaván y Tinedo-Rodríguez (2023) ya hablan de la consolidación de una disciplina emergente: la Traducción Audiovisual Didáctica (en adelante, TAD) y el proyecto piloto que se presenta en este artículo es una muestra más de dicha consolidación. La TAD se define como el uso de modalidades propias de la TAV, tales como el subtítulo, el doblaje o las voces superpuestas, por parte del alumnado como recurso pedagógico en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Tinedo-Rodríguez & Fernández-Costales, 2024). Este enfoque exige una participación activa del estudiante, quien trabaja con al menos dos lenguas –la primera lengua (L1) y la lengua extranjera (L2)– para producir un producto final completo, como un vídeo subtítulo o doblado (Talaván y Lertola, 2022). En este contexto, el docente asume el papel de facilitador, acompañando el proceso de creación en un entorno multilingüe y multimodal que favorece el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas.

El proyecto presentado en este artículo se centra en la implementación de la TAD en el aprendizaje del francés como L2 en un entorno formal para adultos. Aunque existen estudios previos sobre la aplicación de la TAD al francés –como los de Aubry y Estévez (2020), Sanz (2023) y Veroz (2020), que abordan modalidades como la audiodescripción o la subtítulo–, estas experiencias han sido puntuales y no siempre integradas en propuestas didácticas sostenidas. El presente artículo evalúa cómo la TAD, combinada con un enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el uso de material auténtico relacionado con el patrimonio industrial local, contribuye a mejorar las competencias escritas y orales del alumnado. Asimismo, se analiza el impacto de esta metodología en su motivación y en la integración de valores propios del aprendizaje-servicio (ApS), al conectar la tarea de traducción con una finalidad social real: la difusión del patrimonio cultural a través de un producto útil para la comunidad.

El proyecto se planteó con las siguientes preguntas de investigación:

- ¿En qué medida la TAD, integrada en un enfoque de ABP, contribuye al desarrollo de las subcompetencias comunicativas del alumnado de francés B2?
- ¿Cómo influye esta metodología en su motivación y en su percepción del aprendizaje de la lengua?
- ¿Qué dificultades técnicas, lingüísticas y organizativas surgen al aplicar la TAD en un contexto formal para adultos?

De estas preguntas derivan los objetivos específicos del proyecto: fomentar la competencia lingüística integrada, potenciar la motivación mediante tareas con finalidad real y analizar los retos prácticos de su implementación.

## 2. La subtítulos y las voces superpuestas como herramientas didácticas en clase de lenguas extranjeras

La aplicación de la TAD en el aprendizaje de lenguas extranjeras se remonta a la década de los 80 (Talaván, 2020). La recopilación bibliográfica llevada a cabo por Incalcaterra-McCloughlin (2018), los trabajos del Proyecto TRADILEX (2020-2023) y la compilación de Talaván y Tinedo-Rodríguez (2023) son ejemplos notables de su relevancia. Respecto a las dos modalidades de TAV de este proyecto, se destacan trabajos recientes sobre subtítulo didáctica de autores como Ávila-Cabrera y Rodríguez-Arancón (2021), Correa-Larios (2022), Cortez y Elenes (2022), Díaz-Cintas y Wang (2022), Faya-Ornia et al. (2022), González-Vera (2022) y Hurtado (2023). El estudio de Hunt-Gómez (2023) resalta el alto valor didáctico de la subtítulo, ya que facilita el diseño universal del aprendizaje al proveer un soporte visual que flexibiliza la manera de enfrentarse

al contexto audiovisual y fomenta los distintos estilos de aprendizaje (visual, auditivo) de todo el alumnado. Por su parte, los trabajos dedicados al uso didáctico de las voces superpuestas, como los de Lertola y Goñi-Alsua (2024), Talaván (2021) y Talaván y Rodríguez-Arancón (2018), no son tan numerosos como los centrados en la subtítulos. Aunque guardan relación con el doblaje didáctico, las voces superpuestas presentan ciertas ventajas técnicas: no requieren una sincronización labial precisa, ni un ajuste temporal tan estricto como el doblaje, y su grado de creatividad es menor en comparación con la audiodescripción, que exige una elaboración verbal de contenidos visuales. Su aplicación en el aula resulta especialmente útil para trabajar la expresión oral, la comprensión auditiva y la pronunciación, al integrar competencias tanto lingüísticas como paralingüísticas.

A partir de lo expuesto previamente, no solo el uso de la TAD en el aula ha ido en aumento, sino también el número de estudios que respaldan sus beneficios en el aprendizaje de lenguas. Esto ha permitido consolidarla, según Talaván y Tinedo-Rodríguez (2023, p. 148), “como una disciplina relevante en un punto de convergencia entre los Estudios de Traducción, la Traducción Audiovisual y la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas”, destacando así su naturaleza interdisciplinar. En este contexto, la enseñanza de lenguas ha evolucionado hacia un enfoque más amplio, en el que uno de los objetivos principales ya no es solo enseñar a comunicarse en una lengua extranjera, sino formar ciudadanos plurilingües y pluriculturales. Esto implica, entre otros aspectos, la capacidad de mediar entre personas que no comparten una misma lengua, incluso con un conocimiento básico de alguna de ellas (Consejo de Europa, 2020), así como el desarrollo de una conciencia intercultural. Esta perspectiva conecta con lo planteado por Coyle et al. (2009) en el marco del AICLE, donde la cultura ocupa un lugar central en toda propuesta pedagógica.

### 3. Marco metodológico y diseño del proyecto

Este artículo presenta un proyecto piloto que emplea una metodología inductiva basada en los principios de la investigación-acción, idónea para la enseñanza de L2 porque permite adaptar la práctica docente a las necesidades reales y cambiantes del grupo. Según Martín (2012), la postura inductiva prioriza la indagación y la observación para extraer aprendizajes generales a partir de experiencias concretas. Así, en lugar de seguir un diseño rígido, el equipo investigador ajusta continuamente su enfoque según la evolución del proyecto y el progreso del alumnado (Proust-Androwkha, 2022). En este proyecto, la investigación-acción se articula con el ABP, de modo que las fases de planificación, ejecución, observación y reflexión propias de la investigación-acción se corresponden con las etapas del ABP.

En la enseñanza de L2, la investigación-acción facilita que el docente reflexione sobre su práctica, implemente cambios y evalúe su impacto en el aprendizaje, involucrando activamente al alumnado en el proceso. Este ciclo reflexivo y dinámico permite responder a necesidades emergentes y mejorar competencias lingüísticas de forma contextualizada. Originada en la sociología (Adelman, 1993), esta metodología se ha consolidado en la educación y la didáctica de idiomas (Burns, 1999, 2009; Wallace, 1998). En este estudio se llevó a cabo un ciclo completo de investigación-acción que permitió realizar ajustes pedagógicos basados en la observación directa y el análisis conjunto con el alumnado.

La recopilación de datos para el análisis de los resultados del proyecto se efectuó mediante herramientas de investigación cualitativa. El instrumento principal fue un diario de actividad diseñado por el equipo docente-investigador para documentar el desarrollo del proyecto en cada sesión. Este diario –empleado habitualmente en estudios de corte cualitativo por su capacidad para documentar procesos en tiempo real (Burns, 1999)– recogía información sobre la progresión del grupo, las modalidades de trabajo empleadas, las competencias lingüísticas abordadas (expresión oral, mediación escrita, etc.), las dificultades observadas y las decisiones pedagógicas adoptadas. Además, se analizaron los productos elaborados por el alumnado (traducciones, subtítulos y grabaciones). Asimismo, se realizó un ejercicio de control lingüístico y una valoración final por parte del alumnado en forma de comentario libre, en la que los participantes reflexionaron sobre los aprendizajes adquiridos y la experiencia global del proyecto.

En síntesis, la investigación se desarrolló conforme al ciclo clásico de la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988), estructurado en cuatro fases: planificación (diseño del proyecto y selección del material audiovisual), acción (implementación en el aula), observación (registro sistemático mediante el diario docente) y reflexión (análisis de resultados y reajuste metodológico). El proyecto contó con cinco participantes de nivel B2.1 de francés en una EOI y con la implicación de dos investigadoras-docentes. El análisis cualitativo, basado en los instrumentos descritos, siguió un procedimiento inductivo de categorización temática (Burns, 1999), centrado en la identificación de evidencias de progreso lingüístico, motivacional y organizativo. Esta sistematización permitió reconstruir el proceso formativo y extraer conclusiones sobre la aplicabilidad y los retos de la TAD en el marco de la enseñanza de lenguas. Esta investigación examina, concretamente, el uso didáctico de la subtítulos y las voces superpuestas en el aprendizaje de francés B2, con el fin de explorar su aplicabilidad y beneficios en este entorno. La pedagogía de proyectos promueve el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la creatividad mediante desafíos reales y contextualizados (Arends, 1998; Areti, 2018). En este enfoque, el proyecto se convierte en el espacio donde se produce el aprendizaje (Boutinet, 1996, p. 49, citado en Hamez, 2012). El diseño del proyecto siguió la estructura propia del ABP: se definió un objetivo global (traducir y adaptar un documental real para el Museo Hidroeléctrico de la Vall Fosca), con tareas específicas (investigación terminológica, traducción, revisión y grabación), un cronograma de cuatro meses, y una distribución clara de responsabilidades entre la docente-facilitadora y el alumnado. Además, se establecieron mecanismos de evaluación interna (revisión colaborativa de las traducciones) y externa (validación final del producto por parte del museo), garantizando así la coherencia metodológica del enfoque.

La actividad se diseñó para un grupo de cinco alumnos de francés B2.1<sup>1</sup> de la Escuela Oficial de Idiomas del Berguedà (Cataluña). Se aprovechó un documental del Museo Hidroeléctrico de la Vall Fosca, con el que se contactó previamente. Este material auténtico tenía un propósito real de comunicación, ya que el museo es frecuentado por visitantes francófonos y permite enmarcar el proyecto en un enfoque de ApS.

Las modalidades de traducción elegidas fueron la subtitulación interlingüística del catalán al francés y las voces superpuestas. El proyecto incluyó una visita al museo y una fase preparatoria que consistió en un taller introductorio sobre TAV impartido por una especialista. Además, el documental elegido para el proyecto contiene algunos conceptos altamente especializados, por lo que, previamente a su traducción, se incluyó una actividad de investigación terminológica (Matamala, 2009; Plassard, 2021). La fase principal del proyecto fue la traducción y la fase final incluyó la revisión y, finalmente, la entrega del producto final al museo. En todas las etapas se combinaron el trabajo individual y el colectivo para lograr progresos acordes al nivel de cada participante, así como un producto final homogéneo y de calidad.

El proyecto fue validado por el Comité de Ética de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya y se llevó a cabo de febrero a mayo de 2023, con el consentimiento informado de los participantes.

#### 4. Implementación

Con el fin de poder proporcionar al alumnado las herramientas básicas en cuanto a TAV, se empezó con un taller de introducción a las dos modalidades de TAV que se iban a trabajar posteriormente en el aula de francés. La duración del taller fue de dos horas en modalidad híbrida: la tallerista, una de las autoras de este artículo y especialista de TAV tanto en el ámbito académico como profesional, presentaba de modo remoto y el alumnado estaba dentro del aula trabajando con su profesora, la otra autora de este artículo.

El contenido del taller se dividía en dos bloques: una introducción teórica a la disciplina y una parte práctica en el aula con el seguimiento tanto de la tallerista como de la profesora. La parte teórica incluía una breve presentación de la naturaleza de los textos y contenidos audiovisuales, así como de las diferentes modalidades de TAV, centrándose en los dos tipos que se pondrían en práctica posteriormente: las voces superpuestas y la subtitulación. En cada una de las modalidades se explicaban los productos que se solían traducir con esta técnica, los aspectos más técnicos y las pautas para su traducción. En el caso de las voces superpuestas, se trabajaron la isocronía, las sincronías de acción, cinética y de literalidad, el solapamiento y, en cuanto a las fases para la traducción, se contempló la visualización y verificación previas del texto audiovisual, la identificación de personajes, la indicación de tiempos (TCR), y la anotación de insertos, además de la necesaria documentación, la propia traducción, el ajuste, y, por último, la revisión. En el caso de la subtitulación, resultó más fácil de definir y de presentar ejemplos con los que el alumnado estuviera familiarizado. Del mismo modo que con la anterior modalidad, se presentaron los diferentes tipos de subtítulo existentes, las características espaciales (líneas por subtítulo, disposición y justificación en la pantalla, longitud máxima), las características temporales (sincronía, cambio de plano, tiempo de exposición, separación entre subtítulos), la segmentación, las características ortotipográficas, las estrategias lingüísticas y las principales dificultades debido a la diversidad de canales (imagen, diálogos, sonidos), las restricciones espacio-temporales, o la variedad lingüística, entre otras. La familiarización con este conjunto de conceptos tenía por finalidad facilitar los conocimientos necesarios para detectar y abordar estos elementos en las tareas de traducción llevadas a cabo en el marco del proyecto.

En medio de la presentación de las dos modalidades se llevó a cabo la práctica. En el caso de las voces superpuestas, por las restricciones de tiempo con las que se contaba, en vez de emplear un programa de grabación de sonido, la locución se hizo en voz alta, al mismo tiempo que se reproducía el texto audiovisual que se iba a traducir. En el caso de la subtitulación, se presentó el editor de subtítulos Subtitle Edit. Del editor se presentaron sus funciones más básicas y se proporcionó el texto original ya pautado –ya dividido en subtítulos ajustados al tiempo de la pantalla–, debido a las mismas restricciones prácticas que ya se comentan. Así, el alumnado tuvo la posibilidad de traducir sobre la plantilla original ya pautada y la tallerista iba introduciendo sus propuestas. La práctica concluyó con la visualización del producto subtulado.

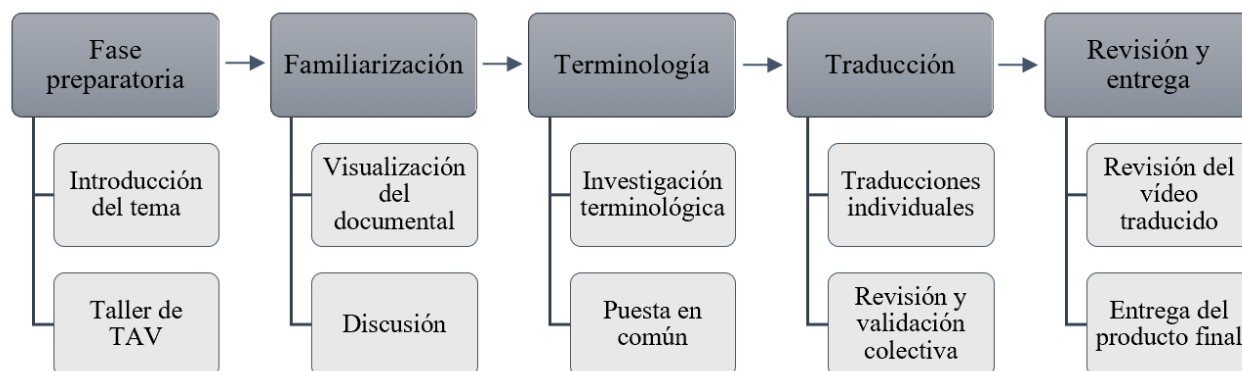
En la siguiente sesión, se comentó el taller de la semana anterior, antes de entrar de lleno en el proyecto. A continuación, se vio el documental y se debatió qué se debía tener en cuenta al traducirlo: la actividad se fijó en las distintas personas que intervienen en el documental, la sincronización del texto y las imágenes, los diferentes ritmos del habla, así como los distintos dialectos y registros. También se observó la terminología especializada utilizada en la primera parte del documental y se pidió al alumnado que lo investigara para la siguiente sesión. Se distribuyó a cada persona un fragmento del producto audiovisual original, que se correspondía con una intervención del guion, para que lo preparara. Con el objetivo de ahorrar tiempo, la transcripción y la segmentación del documental, así como la redacción del guion original, las hizo previamente el equipo de investigación, y es aconsejable hacer lo mismo para futuras aplicaciones de esta metodología, ya que estas tareas, interesantes en sí mismas y concebibles desde una perspectiva transversal (por ejemplo, en un proyecto pluridisciplinario en la enseñanza secundaria), no contribuyen al aprendizaje del francés, que es el objetivo de la actividad en este caso.

<sup>1</sup> El nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) corresponde a un usuario independiente que entiende las ideas principales de textos complejos sobre temas concretos y abstractos. Es capaz de comunicarse con fluidez y espontaneidad en conversaciones sobre una variedad de temas, participar activamente en discusiones y redactar textos claros y detallados sobre temas de actualidad. Además, puede leer y comprender artículos e informes y expresar de manera efectiva un punto de vista, argumentando las ventajas y desventajas de diversas opciones (Consejo de Europa, s.f.).

La semana siguiente, se pusieron en común los resultados de la investigación terminológica para elaborar el glosario que se utilizaría para la traducción (véase el apartado 5.2). En cuanto a la traducción, la idea inicial era que la clase trabajara en parejas, dentro del aula y en casa, pero enseguida se vio que, en este caso, sería más beneficiosa otra configuración, dado el reducido número de alumnos (solo cinco desde el inicio del proyecto hasta el fin del curso) y la dificultad de trabajar en grupo fuera de la EOI, situación frecuente en este tipo de cursos para adultos, donde el aprendizaje del francés es más bien una actividad complementaria o de ocio. Así, la configuración ideal en este caso consistía en la preparación individual de un fragmento de traducción por parte de cada persona, seguida de su corrección y validación conjunta en clase. En la práctica, estas sesiones en grupo se realizaban utilizando la pizarra digital de la clase: la docente-facilitadora compartía las traducciones, que su autor o autora leía, y luego se corregían y revisaban colectivamente, dando pie a una reflexión lingüística y metalingüística.

Primero, se corregían los errores y luego se mejoraba la propuesta, por ejemplo, para evitar calcos o reducir el volumen de la traducción para ajustarlo a los requisitos de la TAV. Cuando procedía, el alumnado explicaba sus reflexiones sobre su traducción. Estas reflexiones, casi inexistentes la primera vez, se hicieron cada vez más frecuentes y detalladas, lo que demuestra que, efectivamente, la actividad de traducción incitó al alumnado a reflexionar sobre la lengua y a desarrollar su capacidad de mediación (véase el apartado 6.1). Las correcciones conjuntas las realizó la docente utilizando un documento de Google compartido en Google Classroom (dado que la EOI dispone de este servicio, no había problemas de privacidad asociados a su uso) y se realizó un seguimiento de los cambios en la propuesta inicial utilizando la función de seguimiento de cambios del programa. Este *modus operandi* se repitió a lo largo de varias sesiones de entre 45 minutos y hora y media, en función de las dificultades encontradas y del volumen de traducciones preparadas por el alumnado. Dado que trabajar en un proyecto requiere de mucho tiempo, la cuestión que se plantea necesariamente es si concentrar el proyecto en unas pocas sesiones intensivas o combinarlo con el resto del programa (en el caso de este curso, un método B2 de Francés como Lengua Extranjera, la mitad del cual se prevé realizarlo durante las 60 horas lectivas del curso escolar organizadas en sesiones semanales de dos horas y 15 minutos). Como era la primera vez que se ponía en marcha un proyecto de esta envergadura, se decidió escalonarlo a lo largo de varios meses, continuando paralelamente con el contenido del libro durante la primera o la segunda parte de cada clase.

Imagen 1. Resumen de las fases del proyecto



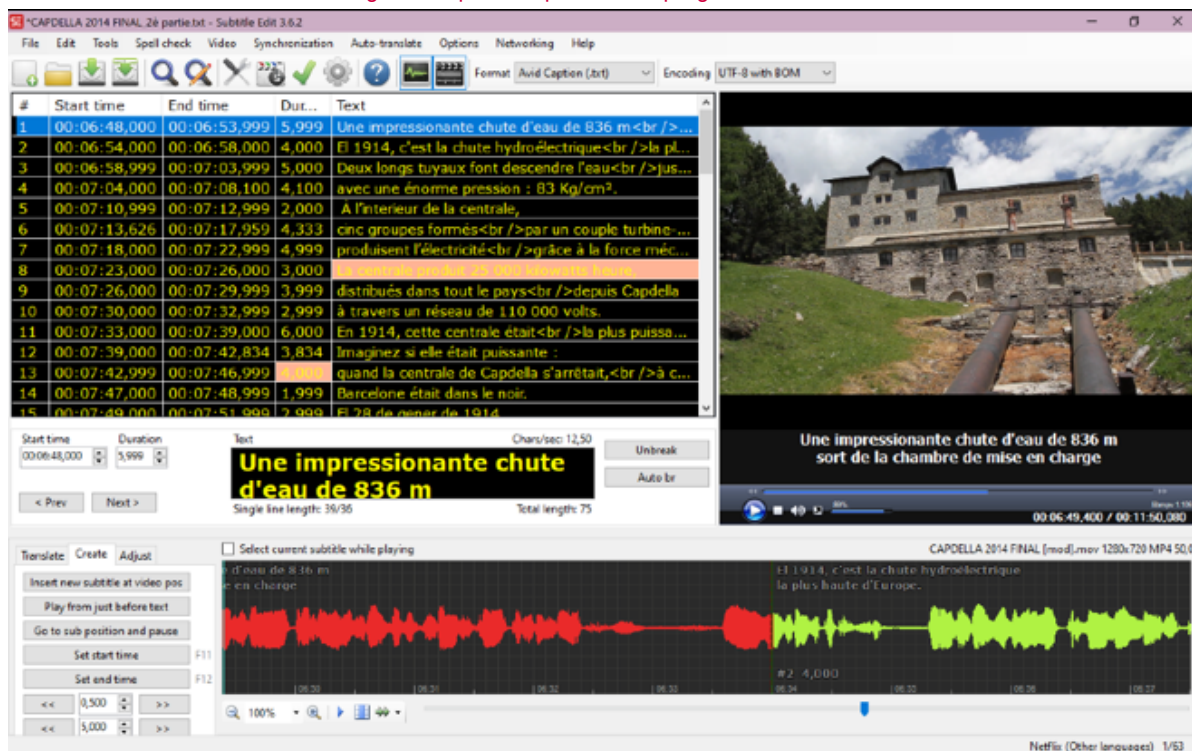
Fuente: elaboración propia

En cuanto al calendario, se tradujo la primera mitad del documental con voces superpuestas antes del descanso lectivo de la primera semana de abril (6 sesiones de una hora). Esta primera fase finalizó con la proyección en clase del documental traducido con las voces del alumnado. Mientras que la traducción del texto se realizó en grupo, la grabación de la voz se hizo individualmente. Cada persona hacía sus propias grabaciones en casa y las enviaba a la profesora, que les hacía comentarios y daba consejos y ejercicios específicos para mejorar la dicción y la pronunciación. Las actividades de trabajo de la dicción incluyeron ejercicios de lectura guiada, repetición y autoescucha: el alumnado practicaba la articulación de los fonemas difíciles del francés, el ritmo y la entonación mediante grabaciones breves de frases del guion. Posteriormente, la docente les proporcionaba modelos de pronunciación y sugerencias individualizadas. En las sesiones presenciales se realizaron también actividades lúdicas de repetición coral y dramatización parcial de fragmentos, con el fin de reducir la ansiedad y mejorar la expresividad oral. Una vez finalizadas todas las grabaciones, las voces en francés del documental original fueron sincronizadas por la profesora con el programa CapCut.

Tras el descanso de abril, se dedicaron cinco sesiones más al proyecto así como una sesión doble la semana anterior a la visita al museo. Se continuó con la traducción, esta vez en la modalidad de subtítulos. De nuevo, el alumnado preparó, de forma individual, un fragmento en casa y luego se puso en común en clase. En esta ocasión, la corrección de errores gramaticales y ortográficos se hizo de antemano (con una corrección individual entregada al alumnado con las explicaciones y consejos procedentes en cada caso) y el trabajo en grupo consistió, primero, en mejorar la traducción para lograr mayor precisión y adecuación y, después, en adaptarla a la modalidad de subtítulos, es decir, a menudo alcanzar mayor concisión y tener en cuenta la segmentación. Esas tareas, que requieren de un alto grado de comprensión para seleccionar la información, así como de habilidades sintácticas y léxicas para transmitirla lo mejor posible, contribuyen al desarrollo de la subcompetencia de mediación. El subtítulo se hizo con ayuda del programa Subtitle Edit.

Si bien el uso de programas informáticos puede ser fuente de motivación para el alumnado, en el caso de este grupo, que disponía de escaso equipamiento tecnológico y no estaba motivado para enfrentarse a un programa desconocido, era más bien una barrera. Así que, una vez más, se aprovechó la pizarra digital y fue la docente quien introducía los datos en el programa, mientras el alumnado dictaba, comentaba, modificaba y evaluaba las propuestas insertadas como subtítulos (Imagen 2).

Imagen 2. Captura de pantalla del programa Subtitle Edit



Fuente: elaboración propia

Con el objetivo de evitar tareas repetitivas, los subtítulos de la primera mitad del documental, que inicialmente se habían traducido para voces superpuestas, se añadieron directamente al archivo de subtítulos por parte del equipo investigador y, posteriormente, se revisaron y validaron en clase. Esta medida fue necesaria para no tener que dedicar tiempo extra al proyecto y poder mantener la diversidad de actividades decidida al principio. De hecho, uno de los aspectos críticos trabajando con un proyecto real es el compromiso de tiempo que requiere (véase el apartado 6.4).

Poco antes de finalizar el proyecto, el grupo realizó una visita al Museo Hidroeléctrico de Capdella para conocer de primera mano las instalaciones sobre las cuales había estado trabajando durante los tres meses anteriores. Hay que señalar que hubiera sido ideal realizar la visita antes de empezar el proyecto, o durante la fase inicial, para tener una buena idea de todo lo tratado en el documental y aclarar cualquier dificultad terminológica, pero las condiciones climáticas del Pirineo y la disponibilidad de las personas participantes no lo permitieron. En cualquier caso, la perspectiva de la visita estuvo siempre presente y aportó autenticidad al proyecto, por lo que sigue siendo una de las piedras angulares de la actividad. Aunque el subtítulo no estaba completamente terminado, se presentó a la dirección y al personal del museo durante la visita, para que pudieran comprobar el avance del proyecto y agradecer personalmente al alumnado el trabajo de traducción. Tras una cuidadosa revisión y posibles ajustes por parte del equipo de investigación, el documental subtítulo se entregó al museo, y los nombres de las personas detrás de su traducción figuran en los créditos.

La elaboración del proyecto fue un proceso largo y complejo que ofreció numerosas oportunidades para avanzar en el aprendizaje del francés y generó información valiosa sobre la implementación de este tipo de metodología. Estos aspectos se desarrollan en los siguientes apartados.

## 5. Desarrollo de competencias lingüísticas

Dentro de la TAV, la traducción de documentales exige un conjunto de técnicas y habilidades específicas para adaptarse a las restricciones de tiempo y espacio propias del subtítulo o de las voces superpuestas, así como para abordar el contenido especializado del material. En este contexto, la investigación terminológica adquiere un papel inicial y esencial, pues permite identificar, verificar y seleccionar con precisión el vocabulario especializado y los referentes culturales presentes en el texto original. A continuación, se aplican estrategias de condensación y reformulación lingüística destinadas a simplificar y reorganizar la información, garantizando que el mensaje conserve su sentido y su intención originales sin perder claridad ni naturalidad. Finalmente, el tratamiento del lenguaje coloquial y de variedades regionales (como el catalán del Pallars) exige preservar la dimensión expresiva y afectiva del discurso, al tiempo que se mantiene el nivel de formalidad y adecuación propios del medio audiovisual. A continuación, se detallan los aspectos destacados de la práctica lingüística llevada a cabo a través de este proyecto de TAD.

## 5.1. Mediación

La mediación se presentó en cada etapa del proyecto como una competencia transversal fundamental en el ámbito de la TAV. En concreto, permitió analizar en francés un vídeo visualizado originalmente en catalán, lo que implicó no solo un proceso de transferencia lingüística, sino también de interpretación y reformulación del contenido.

La competencia de mediación resultó asimismo clave para condensar el mensaje original y adaptarlo a los requisitos de duración propios de la TAV, respetando las limitaciones temporales del subtítulo y la presencia de voces superpuestas, sin perder información relevante. Además, la mediación facilitó la transmisión de la carga emocional presente en el discurso de las personas entrevistadas, un aspecto esencial para mantener la intención comunicativa y el impacto del mensaje original. Este proceso exigió una especial sensibilidad lingüística y cultural, así como la capacidad de seleccionar los recursos expresivos más adecuados en la lengua meta.

Por último, la mediación intervino de manera decisiva en la elaboración del guion y de los subtítulos, concebidos como accesibles a todos los públicos. Ello implicó evitar estructuras excesivamente complejas que dificultaran la comprensión, sin caer por ello en una simplificación excesiva ni en la pobreza lingüística.

En resumen, fue gracias a su competencia de mediación que el alumnado logró un equilibrio entre claridad, fidelidad al contenido original y calidad expresiva en la traducción final.

Tabla 2. 00:01:25 (Entrevistado)

Pues bueno, a la Vall Fosca hem de tenir en compte que tenim. És una vall que hi ha molta aigua. Tenim els llacs que tenim. Tenim una capacitat d'aigua a dalt de 50 milions de metres cúbics d'aigua. Jo crec que és importantíssim. I llavors pues vam calcular que podem fer la central de Capdella.

Dans la Vall Fosca, il y a beaucoup d'eau. Les lacs ont une capacité de 50 millions de mètres cubes. Je pense que c'est très important. C'est grâce à ça qu'on a pu faire la centrale de Capdella.

Fuente: elaboración propia

## 5.2. Investigación terminológica

Para abordar la terminología utilizada en el ámbito de la hidroelectricidad, se realizó una búsqueda de documentos y esquemas especializados. Asimismo, la profesora proporcionó, en una fase inicial, esquemas y enlaces a sitios web relacionados con este ámbito donde se podía recoger vocabulario especializado; por ejemplo, *la chute* (el salto), *la chambre de mise en charge* (“la cámara de carga” o “de agua” en la variante lingüística del documental) o *le tuyau*, que significa “el tubo” (un falso amigo que no debe traducirse por *le tube*). El alumnado utilizó esos documentos como punto de partida, familiarizándose con la labor de investigación terminológica y adentrándose en el ámbito de especialidad del documental.

Otro punto importante se refería a los nombres de los lagos (*lacs*) y estanques (*étangs*) de los Pirineos. En esta ocasión, fue el alumnado quien llevó a cabo la totalidad de la investigación, utilizando diccionarios, mapas y guías de esta cordillera. Los documentos pertinentes se compartieron con el grupo y resultó que estos dos términos, que son esencialmente idénticos, salvo algunas diferencias de tamaño y profundidad, son totalmente intercambiables en los Pirineos.

Por último, se explicaron algunos términos específicos de la región del Pallars y se encontraron sus equivalentes en francés. Por ejemplo: *arauet*, que se tradujo por *charrue* (arado).

## 5.3. Condensación lingüística

Aunque alejarse de la traducción palabra por palabra suele ser necesario para lograr un resultado más idiomático, la combinación lingüística catalán-francés permite a menudo una traducción literal aceptable. No obstante, en el contexto de la TAV, tanto en la modalidad oral (voces superpuestas) como en la textual (subtitulación), la traducción debe a menudo reducirse y condensarse para ajustarse a las limitaciones propias del medio: la duración del audio en el primer caso y el espacio visual en pantalla en el segundo. Este trabajo de adaptación obliga al alumnado a buscar alternativas a su versión inicial mediante diferentes técnicas de compresión y reformulación lingüística (Hurtado, 2001), garantizando que el mensaje mantenga su sentido original sin perder naturalidad ni fluidez. En la Tabla 1, se presenta un ejemplo del trabajo realizado:

Tabla 1. 00:00:25 (Narrador)

El món on vivim es mou gràcies a aquesta forma d'energia i la seua aplicació en la majoria de tecnologies que fem servir cada dia. La utilització de l'electricitat ha revolucionat les comunicacions, les transports, l'industria, el treball, la medicina, l'oci.

C'est grâce à cette forme d'énergie et à son utilisation quotidienne que notre monde bouge. L'électricité a révolutionné les communications, l'industrie, les transports, le travail, la médecine, les loisirs.

Fuente: elaboración propia

Este ejemplo muestra las diferentes técnicas utilizadas en el trabajo. En el núcleo de la propuesta de reducción necesaria para la TAV se encontraba también el principio de la simplificación: escribir un texto fácil de entender para todos los públicos. Aquí se ve, en primer lugar, la eliminación del relativo “el mundo donde vivimos” transformado en “nuestro mundo”; la simplificación mediante sinónimos y adjetivos, donde “su aplicación en la mayor parte de las tecnologías que usamos cada día” se traduce por “su utilización diaria”, y “la utilización de la electricidad” se reduce a “la electricidad”. Por otro lado, se introduce el presentativo con *c'est*, usado muy a menudo en francés y adecuado aquí para reintroducir el énfasis que las reducciones pueden haber eliminado parcialmente.

#### 5.4. Registro coloquial y variantes lingüísticas

Otro aspecto recurrente del trabajo de traducción del documental, en conformidad con esta tipología (Matamala, 2009), ha sido la traducción del lenguaje coloquial y las variantes lingüísticas del catalán del Pallars. Aunque la traducción tiende a ser más formal que informal, y desprovista de cualquier especificidad regional, se ha reflexionado en cada caso sobre la mejor forma de no neutralizar la voz de la persona entrevistada en la traducción, y mantener así el carácter emocional y personal de un documental altamente vinculado al territorio, como se ejemplifica en la Tabla 2.

En el original se subrayan las expresiones coloquiales o incorrectas, que puntúan el discurso y se han eliminado de la traducción. Subrayado en líneas onduladas, expresiones redundantes o poco claras que se han reinterpretado: el entrevistado hace hincapié en la gran cantidad de agua disponible en la región, y esto se subraya al principio de la traducción: “En Vall Fosca hay mucha agua”. También se conservan las cifras que lo ilustran y se traduce la voz de la persona conservando la expresión “Creo que es muy importante”. Esta traducción es el resultado de una reflexión constructiva y colectiva de la clase.

#### 5.5. Uso y alternancia de los tiempos verbales

La traducción de los pasajes explicados por el narrador y de las intervenciones de los entrevistados permitió trabajar la alternancia de usos verbales característica de los textos documentales, donde conviven el presente histórico, los tiempos del pasado y el condicional. En los fragmentos narrativos, se empleó el presente histórico para relatar acontecimientos pasados y dotarlos de viveza discursiva (Tabla 3).

Tabla 3. 00:07:28 (Narrador)

El 28 de gener de 1914, només dos anys després de l'inici de les obres, la central de Capdella es posa en marxa i provoca canvis socials i econòmics a la vall. [...]
Le 28 janvier 1914, deux ans à peine après le début des travaux, la centrale de Capdella est mise en route et entraîne des changements sociaux et économiques dans la Vall Fosca [...]

Fuente: elaboración propia

En cambio, cuando las personas entrevistadas evocaban experiencias personales vinculadas a la época de la construcción de la central, se recurrió principalmente a los tiempos del pasado (imperfecto y pretérito perfecto), adecuados para expresar acciones habituales, descripciones y vivencias concretas (Tabla 4).

Tabla 4. 00:08:45 (Entrevistado)

A la central, <u>era una meravillat</u> . <u>Hi havia</u> un senyor, que <u>feien</u> , <u>feien</u> produccions. <u>Hi havia</u> el <u>teatro</u> , hi havia el cine. Jo ja <u>he vist</u> cine mut a la central.
La vie à la centrale <u>était</u> fabuleuse. <u>Il y avait</u> beaucoup de choses. Du cinéma, du théâtre... <u>J'ai vu</u> des films muets à la centrale.

Fuente: elaboración propia

Además, en varios fragmentos se identificó el uso del condicional como recurso para expresar un futuro en el pasado o un enunciado hipotético, lo que ofreció la oportunidad de reflexionar sobre las funciones discursivas de este tiempo y su valor modal. En conjunto, esta variedad de usos verbales permitió al alumnado observar cómo los tiempos verbales se combinan para construir distintos efectos de significado (narrativos, explicativos o emotivos) y cómo su elección incide en la coherencia y el tono del texto traducido.

## 6. Resultados y discusión

### 6.1. Competencias lingüísticas

Se practicaron en profundidad una variedad de destrezas lingüísticas, tanto escritas como orales, abordadas de forma integrada a través de las subcompetencias comunicativas del MCER:

- Comprensión oral, mediante la visualización y análisis del documental original, que exigía interpretar distintos acentos, velocidades y registros.
- Comprensión escrita, al consultar materiales complementarios (guion, fichas técnicas, subtítulos originales) y comparar distintas versiones de texto.

- Expresión oral, a través de la grabación de las voces superpuestas, donde el alumnado tuvo que ajustar ritmo, entonación y dicción para lograr naturalidad y sincronía.
- Expresión escrita, en la redacción y revisión de las traducciones y las subtítulos.
- Interacción, durante las fases de corrección y toma de decisiones en grupo.
- Mediación, eje central del proyecto, al transferir contenidos de una lengua y cultura a otra, lo que favoreció la reflexión sobre el sentido, la intención comunicativa y las estrategias para hacer accesible el mensaje al público francófono.

De este modo, la traducción se convirtió en un espacio de interacción comunicativa real y no en un mero ejercicio lingüístico, reforzando la coherencia entre el enfoque teórico del proyecto y su aplicación práctica. Algunos aspectos, como el trabajo con los tiempos del pasado, estuvieron vinculados al tipo de material con el que se trabajó: un documental histórico. En cuanto al léxico, se abordaron aspectos técnicos, por un lado, y también aquellos relacionados con las tradiciones de la vida en la montaña. Cabe decir que, en el marco de la enseñanza del francés en la EOI, el aprendizaje se centra en la dimensión lingüística, pero un proyecto de la TAD en el ámbito de la educación escolar presenta un importante potencial pluridisciplinar, al permitir trabajar tanto la lengua de origen como la lengua meta, así como las temáticas tratadas en el documento audiovisual traducido. Como contrapartida, el trabajo con un documento original completo no permite necesariamente abordar los puntos gramaticales y lingüísticos específicos de cada etapa del curso, sino más bien aprender y repasar diferentes temas en función de las dificultades lingüísticas que nos plantea el documental a traducir. Por esta razón, un proyecto de este tipo parece viable solo con un alumnado que tenga un nivel lingüístico suficientemente avanzado (B1 o más). Una parte importante del trabajo de traducción reside en la capacidad de proponer varias alternativas para una misma frase y elegir la que mejor se adapte a las necesidades del proyecto. Esta habilidad, central en la competencia traductora según Pym (2003), implica un dominio avanzado de la lengua y la capacidad de alejarse de una traducción literal para adoptar un enfoque centrado en la lengua meta. La actividad traductora permite un acercamiento variado y profundo a la lengua. Algunos de los elementos abordados estaban ya incluidos en el programa, como los presentativos, los tiempos del pasado y los pronombres relativos, mientras que otros, como el léxico técnico relacionado con la producción eléctrica, los conectores discursivos necesarios para la cohesión del texto traducido y las estructuras de reformulación y condensación se introdujeron específicamente en el marco del proyecto. La ventaja de este enfoque, de carácter holístico, radica en que integra simultáneamente las distintas destrezas comunicativas (comprensión, expresión, interacción y mediación), junto con aspectos lingüísticos, culturales y pragmáticos, permitiendo un trabajo extensivo y contextualizado de la lengua. Esta integración resulta especialmente apropiada y beneficiosa para un nivel avanzado como el del grupo B2.1 participante. No obstante, es importante que el proyecto se articule teniendo en cuenta también las necesidades específicas del grupo (véase el apartado 6.4). A diferencia de una actividad docente aislada, como una tarea de TAD que responda a un objetivo de aprendizaje concreto, los objetivos del proyecto se sitúan en un nivel de competencia más general y están vinculados a las tareas necesarias para alcanzar el objetivo global del mismo, que, en este caso piloto, fue la producción de las versiones traducidas del documental.

Además, las reflexiones sobre la traducción, la transferencia de información deseada y la mejor manera de lograrla se realizaron tanto en francés como en catalán. De este modo, la clase pudo utilizar el francés como lengua de trabajo y, al mismo tiempo, poner en práctica una forma de translenguaje (Canagarajah, 2011).

Por último, el método de las voces superpuestas permitió al alumnado practicar su dicción de forma lúdica y dirigida. En las interacciones en clase, se hace hincapié en la comunicación funcional y no se exige perfección siempre que se garantice la comprensión. En cambio, en la grabación de la locución, el objetivo es lograr un resultado que vaya más allá de la simple inteligibilidad. Para ello, el alumnado cuenta con herramientas específicas como la repetición y la corrección selectiva de errores, lo que les permite realizar un trabajo más profundo sobre la calidad de su expresión oral. No obstante, en el contexto de un proyecto realista, puede resultar complicado alcanzar un producto final con un nivel de profesionalización elevado (véase apartado 6.4).

## 6.2. Motivación

Más allá de los beneficios asociados a las competencias lingüísticas que aportan los ejercicios didácticos de TAV, la principal ventaja del proyecto de traducción es que sitúa al alumnado en una situación realista donde pueden aplicar sus competencias lingüísticas. Mientras continúan aprendiendo, ponen en práctica sus conocimientos con un fin real, lo que aumenta su motivación. Esto se reflejó claramente en la seriedad e iniciativa que mostraron al repartirse la carga de trabajo, preparar las traducciones, realizar una investigación documental y transcribir ciertos pasajes del vídeo original en los que el dialecto era difícil de descifrar. Si bien en otras actividades del curso algunas personas (alrededor de la mitad del grupo) se mostraron más aplicadas que otras a la hora de hacer los deberes, durante el desarrollo del proyecto todas completaron las tareas solicitadas, incluso enviándolas electrónicamente en caso de ausencia. La aparición de esta dinámica de trabajo fue posible gracias a la puesta en marcha de una actividad de grupo con un objetivo común: la traducción del documental para el museo. Cabe señalar que dos elementos clave del diseño del proyecto fueron el taller preliminar, en el que el alumnado pudo descubrir los entresijos de la TAV y despertar su curiosidad, y la visita al museo, que dio un sentido a la actividad y permitió acercarse a la realidad al tiempo que ofrecía una perspectiva lúdica. Este proyecto considera que estas dos formas de experiencia “práctica”

eran esenciales para crear el vínculo emocional que proporcionaría la motivación suficiente para completar el proyecto.

### 6.3. Valoración del alumnado participante

La evaluación del proyecto se realizó de manera cualitativa, a través de los comentarios libres del alumnado, el diario docente y la observación directa durante las sesiones. Se pidió a las cinco personas participantes que redactaran un comentario libre para expresar su opinión sobre el proyecto: qué les había gustado, qué no, qué habrían hecho de otra manera y qué habían aprendido. En general, las valoraciones fueron positivas. El grupo destacó, por un lado, la satisfacción de ver el documental doblado con sus propias voces y, por otro, la emoción de ofrecer al museo una versión subtitulada con sus nombres en los créditos, lo que reforzó su sentido de logro y pertenencia. Tres de los participantes que completaron todas las fases del proyecto manifestaron una valoración plenamente favorable de la TAV como medio para potenciar su competencia lingüística en francés. Las otras dos señalaron, sin embargo, algunos aspectos mejorables, como la falta de tiempo para la grabación y revisión final del audio, la complejidad técnica del programa de edición y dificultades puntuales para cumplir con la entrega de las traducciones. Estas observaciones reflejan limitaciones reales del proceso y ofrecen información útil para futuras implementaciones. Es posible que sus reservas también estuvieran relacionadas con una menor implicación emocional en el proyecto, ya que no participaron en la visita al museo, un momento clave para la conexión con el contexto y los objetivos sociales de la tarea y para sostener la motivación.

### 6.4. Dificultades y aprendizajes derivados del proceso

A lo largo del proyecto surgieron diversos desafíos de carácter técnico, organizativo y pedagógico, que permitieron identificar los principales aspectos a mejorar en futuras implementaciones. Por ejemplo, en este piloto no fue posible realizar una versión locutada del documental para el museo debido a cuestiones técnicas (calidad del sonido) y a la naturaleza pedagógica del trabajo de dicción, orientado a la mejora del aprendizaje más que a la obtención de un resultado de calidad profesional, la cual exige un nivel nativo o equivalente. Además, un documental con cinco voces no cumpliría las normas de difusión habituales. A pesar de esto, las voces superpuestas fueron un excelente ejercicio de TAD.

Una opción para publicar el vídeo traducido en cualquier caso es trabajar con material que no esté sujeto a derechos de autor, pues así se puede difundir por el canal más adecuado que elija el docente o el grupo. En el caso de este estudio, se compensó la imposibilidad de entregar la traducción del documental con voces superpuestas con la entrega de subtítulos. Aquí, todo el trabajo realizado por la clase se refleja en un producto acabado y sus nombres aparecen en los créditos. Aunque aquí también se trate de una traducción inversa, la revisión lingüística final fue a cargo de la docente, locutora nativa de francés y traductora. Finalmente, el problema evidente de la doble modalidad es el tiempo que conlleva. Para contrarrestar esta dificultad, como se comenta anteriormente, el equipo de investigación se encargó de trasladar parte de la traducción de la voz en off al subtítulo, de modo que solo fue necesaria una revisión en clase. Esto es una muestra más de dos elementos esenciales del éxito de un proyecto: la flexibilidad y la capacidad de adaptación, tanto al grupo como a la misma evolución del proyecto.

El tiempo fue uno de los aspectos preocupantes del proyecto. Tanto si se decide concentrar el proyecto en unas pocas sesiones, como si se lleva a cabo durante un periodo de tiempo más amplio en paralelo con el curso regular, no puede abarcar todo el contenido del programa de estudios, por lo que debe dejar espacio suficiente para otras actividades. De hecho, mientras que algunos aspectos, como los tiempos del pasado en gramática o el cine como tema, pueden trabajarse en clase y reforzarse con el proyecto, otros no tienen nada que ver con él y deben tratarse aparte.

## 7. Conclusiones

Este proyecto piloto constituye una experiencia valiosa de aplicación de la TAD al aprendizaje de una lengua menos explorada como el francés, en el marco de un enfoque de ABP. Su desarrollo ha permitido dar respuesta a los objetivos planteados, orientados al fortalecimiento de las subcompetencias comunicativas del alumnado, a la mejora de su motivación y a la identificación de los retos que plantea la implementación de la TAD en un contexto formal de enseñanza de adultos.

Los resultados obtenidos, basados en la observación directa, las producciones elaboradas y las valoraciones del propio alumnado, muestran avances significativos en la comprensión audiovisual, la mediación y la expresión oral y escrita, especialmente gracias al trabajo con tareas auténticas y colaborativas. En las voces superpuestas, la práctica guiada de la dicción, la entonación y la pronunciación favoreció la conciencia fonética y la confianza comunicativa. En la subtitulación, las personas participantes reforzaron su competencia escrita y su sensibilidad intercultural, adaptando el discurso a las exigencias del medio audiovisual. El proyecto confirma así que la TAD puede actuar como herramienta integradora de habilidades comunicativas y de reflexión lingüística, siempre que se acompañe de una planificación flexible y realista. A la vez, pone de relieve algunas dificultades vinculadas a la gestión del tiempo, la heterogeneidad del grupo y los medios tecnológicos disponibles, cuestiones que, lejos de restar valor a la experiencia, ofrecen indicaciones útiles para futuras réplicas o investigaciones.

En conjunto, la experiencia puede considerarse pedagógicamente exitosa en cuanto a la consecución de aprendizajes significativos, la implicación del alumnado y el impacto positivo en su motivación, al mismo tiempo que evidencia la necesidad de seguir explorando la integración sistemática de la TAD en programas

de lengua extranjera. Finalmente, este proyecto se inscribe también en la lógica del ApS, ya que el producto final (la versión traducida y subtitulada del documental) se puso al servicio de una institución local, permitiendo al alumnado aplicar sus competencias con un propósito real y contribuir activamente a la difusión del patrimonio cultural del territorio.

## 8. Referencias bibliográficas

- Adelman, Clem (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research. *Educational Action Research*, 1(1), 7-24. <https://doi.org/10.1080/0965079930010102>
- Arends, Richard I. (1998). *Learning to Teach*. McGraw-Hill.
- Areti, Keramida (2018). Project Work and Information and Communication Technologies in the Teaching of English as a Foreign Language. *Journal of Linguistics and Literature*, 2(1), 20-24.
- Aubry, Anne; y Estévez, Juan Manuel (2020). La traduction audiovisuelle comme outil pour travailler la médiation en cours de FLE. En Tanagua Barceló Martínez et al. (Eds.), *Metodologías innovadoras en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras para traductores e intérpretes* (pp. 45-56). Comares.
- Ávila-Cabrera, José Javier; y Rodríguez-Arancón, Pilar (2021). The use of active subtitling activities for students of Tourism in order to improve their English writing production. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 41, 155-180. <https://doi.org/10.17398/2340-2784.41.155>
- Burns, Anne (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Burns, Anne (2009). Action Research In Second Language Teacher education. En Anne Burns y Jack C. Richards (Eds.), *Second Language Teacher education* (pp. 289-297). Cambridge University Press.
- Canagarajah, Suresh (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-28. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>
- Consejo de Europa. (s.f.). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Descripción de las competencias lingüísticas. <https://europass.europa.eu/es/common-european-framework-reference-language-skills>
- Correa-Larios, Olivia (2022). Desarrollo de habilidades lingüísticas a través de la subtitulación didáctica: una revisión sistemática. *Apertura*, 14(2), 62-77. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v14n2.2178>
- Cortez, José; y Elenes, Jorge Manuel (2022). La subtitulación como herramienta en la enseñanza de IPE. *Verbum Et Lingua: Didáctica, Lengua Y Cultura*, 20, 109-131. <https://doi.org/10.32870/vel.vi20.186>
- Coyle, Do; Holmes, Bernardette; y King, Lid (2009). *Towards an integrated curriculum-CLIL National Statement and Guidelines*. The Languages Company. [http://www.languagescompany.com/images/stories/docs/news/clil\\_national\\_statement\\_and\\_guidelines.pdf](http://www.languagescompany.com/images/stories/docs/news/clil_national_statement_and_guidelines.pdf)
- Díaz-Cintas, Jorge; y Wang, Chengcheng (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/rfe.2022.550>
- Faya-Ornia, Goretti; Barranco-Izquierdo, Natalia; Calderón-Quindós, Teresa; y Quijada-Diez, Carmen (2022). Subtitle creation and subtitle alignment as didactic resources for foreign language teaching. *Culture and Education*, 34(1), 180-187. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.2007617>
- González-Vera, Pilar (2022). Integración de la subtitulación activa en el aula estudio de una intervención educativa. *LFE: Revista de lenguas para fines específicos*, 28(2), 48-63. <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/1446>
- Hamez, Marie-Pascale (2012). La pédagogie du projet: un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. *Le français aujourd'hui*, 176, 77-90. <https://doi.org/10.3917/lfa.176.0077>
- Hunt-Gómez, Coral Ivy (2023). The potential of subtitling as a UDL tool. Future secondary education teachers' perceptions in Spain. *International Humanities Review*, 17(5), 1-10. <https://historicoeagora.net/revHUMAN/article/view/4763>
- Hurtado, Amparo (2001). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Cátedra.
- Hurtado, Lorena (2023). "Antes de que la tormenta la deshojara": propuesta didáctica sobre el uso del subtitulado en la enseñanza de la obra dramática *Emilia Galotti*. En Carmen Cuéllar (Coord.), *Investigación e innovación en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: nuevos retos en el siglo XXI* (pp. 137-147). Comares.
- Incalcaterra-McLoughlin, Laura (2018). Audiovisual translation in language teaching and learning. En Luis Pérez-González (Ed.), *The Routledge handbook of audiovisual translation* (pp. 483-497). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717166-30>
- Kemmis, Stephen; y MacTaggart, Robin (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes ediciones.
- Lertola, Jennifer; y Goñi-Alsua, Edurne (2024). Didactic voice-over in Secondary Education to develop integrated language skills and raise ecological awareness: A case study with pre-service teachers. *Alfinge*, 36. <https://doi.org/10.21071/arf.v36i.17648>
- Martin, Olivier (2012). Induction-déduction. En Serge Paugam (Dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (pp. 13-14). Presses Universitaires de France. <http://journals.openedition.org/sociologie/1594>
- Matamala, Anna (2009). Main challenges in the translation of documentaries. En Jorge Díaz Cintas (Ed.), *New trends in audiovisual translation* (pp. 109-120). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.29308467.12>
- Plassard, Freddie (2021). *Apprivoiser la traduction technique. Enseigner la traduction dans les contextes francophones*. Artois Presses Université. <https://hal.science/hal-03849192>
- Proust-Andrewkha, Sonia (2022). Description de la mise en œuvre d'une démarche inductive pour caractériser les perceptions de présence des pairs-apprenants dans le cadre de la réalisation d'activités collectives à distance. *Distances et Médiations des Savoirs*, 38. <https://doi.org/10.4000/dms.7812>

- Pym, Anthony (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. *Meta*, 48(4), 481-497. <https://doi.org/10.7202/008533ar>
- Sanz, Raquel (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>
- Talaván, Noa (2020). The Didactic Value of AVT in Foreign Language Education. En Łukasz Bogucki y Mikolaj Deckert (Eds.), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 567-592). Palgrave Macmillan.
- Talaván, Noa (2021). Las voces superpuestas: fundamentos y aplicaciones didácticas. En Carla Botella y Belén Agulló (Eds.), *Mujeres en la traducción audiovisual. Perspectivas desde el mundo académico y profesional* (pp. 69-90). Síndéresis.
- Talaván, Noa; y Rodríguez-Arancón, Pilar (2018). Voice-over to improve oral production skills. En John Douglas Sanderson y Carla Botella-Tejera (Eds.), *Focusing on Audiovisual Translation Research* (pp. 211-229). Publicacions Universitat de València.
- Talaván, Noa; y Lertola, Jennifer (2022). Traducción audiovisual como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una propuesta metodológica. *Encuentro Journal*, 30, 23-39. <https://doi.org/10.37536/ej.2022.30.1931>
- Talaván, Noa; y Tinedo-Rodríguez, Antonio (2023). Una mirada transdisciplinar a la Traducción Audiovisual Didáctica: un recurso para formar a la ciudadanía del siglo XXI. *Hikma*, 22(1),143-166. <https://doi.org/10.21071/hikma.v22i1.14593>
- Tinedo-Rodríguez, Antonio; y Fernández-Costales, Alberto (2024). La Traducción Audiovisual Didáctica (TAD) como recurso en la formación del profesorado: un estudio de caso. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 37, 1-11. <https://dx.doi.org/10.5209/dill.90591>
- Veroz, Azahara (2020). Aproximación a la enseñanza del francés L2 a través de la traducción de subtítulos. En José Jesús Gázquez Linares, María del Mar Molero Jurado, África Martos Martínez, Ana Belén Barragán Martín, María del Mar Simón Márquez, María Sisto, Rosa María del Pino Salvador y Begoña María Tortosa Martínez (Coords.), *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: avanzado en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 683-694). Dykinson.
- Wallace, Michael J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press.