

**Didáctica. Lengua y Literatura**

ISSN-e 1130-0531

<https://dx.doi.org/10.5209/diil.79629> EDICIONES  
COMPLUTENSE

## La traducción como herramienta didáctica y de accesibilidad en las aulas de inglés de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunitat Valenciana

Beatriz Reverter Oliver<sup>1</sup>

Recibido: 31 de diciembre de 2021 / Aceptado: 15 de julio de 2022

**Resumen.** Este artículo explora y describe el papel de la traducción —escrita, oral y audiovisual (TAV)— en las aulas de Inglés de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunitat Valenciana durante el curso 2018-2019 mediante un estudio exploratorio mixto de triangulación concurrente. Los resultados muestran cómo la traducción oral se emplea por la mayoría de los docentes como recurso explicativo, aunque no se concibe como una tarea comunicativa. El uso de la TAV es muy escaso, más allá del consumo de subtítulos. Asimismo, como herramienta de accesibilidad, parece emplearse únicamente cuando se proyectan subtítulos intralingüísticos, que pueden ser de ayuda para los estudiantes con discapacidad auditiva, y cuando se describen los contenidos visuales a los alumnos con discapacidad visual.

**Palabras clave:** Enseñanza de idiomas; Plurilingüismo; Traducción; EEOOII; Accesibilidad.

### [en] Translation as a Didactic and Accessibility Tool in English-Language Classrooms of the Official Language Schools of the Valencian Community

**Abstract.** This article explores and describes the role of translation —written, oral, and audiovisual (AVT)— in the English-language classrooms of the Escuelas Oficiales de Idiomas of the Valencian Community during the 2018-2019 academic year by means of an exploratory mixed concurrent triangulation study. The results show how oral translation is used by most teachers as an explanatory resource, although it is not conceived as a communicative task. The use of AVT is very scarce, beyond the consumption of subtitles. Likewise, as an accessibility tool, it seems to be used only when intralinguistic subtitles are projected, which can be helpful for hearing impaired students, and when visual contents are described to visually impaired students.

**Keywords:** Language teaching; Plurilingualism; Translation; Official Language Schools; Accessibility.

### [es] La traducción como outil didactique et d'accessibilité dans les classes d'anglais dans les Escuelas Oficiales de Idiomas de la Communauté valencienne

**Résumé.** Cet article explore et décrit le rôle de la traduction —écrite, orale et audiovisuelle (TAV)— dans les classes d'anglais des Escuelas Oficiales de Idiomas (Écoles officielles de langues) de la Communauté valencienne au cours de l'année académique 2018-2019 au moyen d'une étude exploratoire de triangulation mixte concurrente. Les résultats montrent comment la traduction orale est utilisée par la plupart des enseignants comme une ressource explicative, bien qu'elle ne soit pas conçue comme une tâche communicative. L'utilisation de la TAV est très rare au-delà des sous-titres. De plus, en tant qu'outil d'accessibilité, elle semble n'être sollicitée que dans la projection des sous-titres intralinguistiques, qui peuvent être utiles aux étudiants malentendants et lorsque des contenus visuels sont décrits aux malvoyants.

**Mots-clés:** Enseignement des langues; Plurilinguisme; Traduction; EEOOII; Accessibilité.

**Sumario.** 1. Introducción. 1.1. Del monolingüismo al plurilingüismo. 1.2. La traducción en el aprendizaje de LE. 2. Objetivos de la investigación. 3. Metodología. 4. Resultados. 4.1. Enfoque didáctico adoptado. 4.2. Uso de la traducción en el aula. 4.3. Modalidades generales de traducción empleadas. 4.4. Motivación tras el rechazo a la traducción. 4.5. Uso de la traducción como herramienta de accesibilidad. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

**Cómo citar:** Reverter Oliver, B. (2023). La traducción como herramienta didáctica y de accesibilidad en las aulas de inglés de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunitat Valenciana, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 13-26.

<sup>1</sup> Universitat de València  
<https://orcid.org/0000-0003-1089-3757>  
[beatriz.reverter@uv.es](mailto:beatriz.reverter@uv.es)

## 1. Introducción

### 1.1. Del monolingüismo al plurilingüismo

La didáctica de lenguas extranjeras (LE) ha sido testigo del surgimiento de un variado número de métodos a lo largo de su historia. Desde la aparición del método directo, la lengua materna (LMA)<sup>2</sup> y la traducción han sido dos recursos frecuentemente rechazados en las aulas de idiomas (véase Cook, 2010). Así, el enfoque monolingüe, que abogaba por hacer un uso exclusivo de la lengua de estudio, imperó durante la mayor parte del siglo pasado, a excepción de algunos métodos, como *sugestopedia* o *aprendizaje de la lengua en comunidades*, donde sí parecían permitidas (véanse Howatt, 2004; Larsen-Freeman y Anderson, 2011; Richards y Rodgers, 2003; Sánchez Pérez, 2009; entre otros).

Por su lado, Talaván (2013, p. 23) o Torralba Miralles (2016, p. 18) recuerdan que ya dentro del enfoque comunicativo, surgido a finales de los ochenta del pasado siglo, la traducción podía emplearse si era necesario. Posteriormente, en los noventa, surge el posmétodo (Kumaravadivelu, 1994), que defiende la responsabilidad del profesorado para elegir las prácticas que mejor se adecúen a las necesidades del alumnado sin haber de cumplir con las rígidas premisas teóricas de un método concreto. Nos hallamos, pues, ante una razón más por la que la LMA y la traducción no tendrían por qué evitarse si el docente las considera necesarias.

Ya en el siglo XXI, el papel de la LMA y la traducción continúa modificándose y enfrentando posturas. Por ejemplo, quien esto escribe ha sido testigo de cómo algunos docentes siguen defendiendo que la traducción conlleva desventajas para aprender la LE. Además, algunos reniegan de su uso y aconsejan no utilizarla, aunque, paradójicamente, hay quien acaba empleándola para buscar el significado de ciertas palabras o dejar claro algún concepto. Sin embargo, esta defensa del enfoque monolingüe parece haber ido transformándose hacia una visión de la enseñanza de lenguas en la que no solamente se permite utilizar la lengua de estudio, sino todo el repertorio lingüístico y cultural que se pueda encontrar en el aula; es decir, un enfoque multilingüe (Cenoz y Gorter, 2011). Este cambio de paradigma se ve reflejado en la introducción de conceptos como *plurilingüismo* y *competencia plurilingüe y pluricultural* (CPP) en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) y, posteriormente, en su *Companion Volume* (Consejo de Europa, 2002 y 2018).

Por una parte, el plurilingüismo hace referencia al hecho de que conforme se va expandiendo su experiencia lingüística y cultural (Consejo de Europa, 2002, p. 4):

el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

Este concepto está en consonancia con la *hipótesis de la competencia subyacente común* de Cummins (1979), quien defendía que los conocimientos en distintas lenguas no se almacenan en el cerebro en espacios diferentes, sino compartidos, por lo que son transferibles y aprovechables para el aprendizaje de nuevas lenguas. El MCER se desmarca, por lo tanto, de la creencia de que es posible aprender lenguas de una forma completamente monolingüe y almacenarlas en el cerebro de forma aislada. Además, apuesta por desarrollar la CPP, que hace referencia a (Coste et al., [1997] 2009, p. 11):

the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social actor, has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the social actor may draw.

Coste et al. evidencian cómo esta competencia supone importantes cambios en el modo de entender la enseñanza de idiomas, pues involucra “circulations, mediations and passages *between* languages and *between* cultures” ([1997] 2009, p. v). Es decir, aunque la CPP no tiene por qué desarrollarse únicamente con tareas de mediación interlingüística, tampoco podemos negar que el trasvase entre lenguas y culturas es relevante, por lo que la traducción no tiene por qué verse como una herramienta *tabú*, como recogían Prodromou (2002, p. 5) o Kerr (2014, p. 37), sino que puede ser un recurso más para desarrollar las competencias comunicativas en ambas lenguas y la CPP. No obstante, esto no supone que se deba volver al método gramática-traducción —con ejercicios de traducción directa e inversa de oraciones descontextualizadas—, sino que la traducción puede plantearse como una tarea comunicativa y contextualizada. En este sentido, debemos pensar cómo un traductor o intérprete es un mediador que facilita la comunicación entre dos partes, de modo que imitar su labor puede ser una posible forma de poner en práctica la actividad comunicativa de mediación (véase Consejo de Europa 2002 y 2018).

<sup>2</sup> Empleamos estas siglas con la intención de no confundirlas con el término *lingua meta*, ya que en este artículo nos ocupamos de cuestiones relacionadas con la traducción.

Además de los cambios introducidos por la institución europea, el potencial didáctico de la traducción se ha explorado en la academia desde finales del siglo pasado. Veamos a continuación algunos de los trabajos más relevantes.

## 1.2. La traducción en el aprendizaje de LE

Antes de nada, debemos señalar que la aceptación de la LMA en el aprendizaje de LE no implica necesariamente el uso de la traducción. Por ejemplo, Deller y Rinvulcri (2002) ofrecen un abanico de actividades que involucran el uso de la LMA para aprender la LE sin estar necesariamente relacionadas con la traducción interlingüística. Sin embargo, para que la traducción se acepte, sí parece necesario utilizar la LMA, pues, normalmente, se traduce desde o hacia ella. Así, autores como Cummins (1979), Weschler (1997), Cook (2001) o el propio Consejo de Europa (2002 y 2018) han defendido que la LMA y la LE se relacionan en el cerebro y que, por lo tanto, no pueden aprenderse de un modo aislado.

Convencidos de esta conexión y de los beneficios de la traducción si se emplea de forma controlada y con sensatez, encontramos numerosos autores que han explorado el potencial de esta herramienta. Sin ánimo exhaustivo, destacaremos a Lavault (1985), Duff (1989), Malmkjaer (1998a), González Davies (2004), Laviosa y Cleverton (2006), Witte *et al.* (2009), Leonardi (2010), Tsagari y Floros (2013) o Kerr (2014), entre otros, quienes recogen propuestas teórico-prácticas, experiencias y consejos sobre cómo explotar la traducción en el aula de idiomas. Asimismo, mencionaremos también a Zabalbeascoa (1990), Malmkjaer (1998b), Carreres (2006), Zojer (2009), Cook (2010), Vermes (2010) o Leonardi (2010), quienes revisitan y debaten algunos de los argumentos tradicionalmente empleados para rehusar la traducción, evidenciando que algunas de aquellas críticas podrían haber quedado desactualizadas hoy (véase Reverter Oliver, 2020).

Por su lado, la interpretación —entendida como el trasvase interlingüístico de discursos orales— apenas parece haber sido estudiada como herramienta para el aprendizaje de LE hasta la fecha. En cambio, la traducción audiovisual (TAV) sí ha despertado el interés de los investigadores, pues la naturaleza intersemiótica del texto audiovisual (Chaume, 2012) permite el desarrollo de distintas competencias lingüísticas al mismo tiempo. Así, *grosso modo*, podemos hablar de estudios centrados en analizar el potencial didáctico del doblaje, la subtitulación, la audiodescripción (AD) y los proyectos de investigación LeViS, ClipFlair y PluriTAV.

Por una parte, el doblaje como herramienta de aprendizaje pasivo —esto es, el consumo y análisis de productos doblados— puede albergar cierto potencial pedagógico si se contrastan las versiones originales y dobladas (véase Danan, 2010). Con todo, esta modalidad ha sido explorada en mayor medida como herramienta de aprendizaje activo —es decir, en propuestas que impliquen al alumnado en tareas de traducción y doblaje de una escena con sus propias voces—. Entre otras, podemos destacar las investigaciones de Talaván y Ávila-Cabrera (2015), Talaván y Costal (2017), Lertola y Mariotti (2017) o Sánchez-Requena (2018).

Por otra parte, el potencial de la subtitulación se ha explorado desde diferentes ópticas: con subtítulos interlingüísticos, intralingüísticos e inversos, y con objetivos variados. Como herramienta de aprendizaje pasivo —es decir, visionar subtítulos— ha sido estudiada por Lambert *et al.* (1981), Holobow *et al.* (1984), Parlato (1986), Bird y Williams (2002), Araújo (2008), Chen (2012), entre muchos otros. De igual modo, como herramienta de aprendizaje activo —es decir, tareas en las que los propios estudiantes subtítulan— se ha investigado por Williams y Thorne (2000), Incalcaterra McLoughlin (2009), Talaván (2013), Incalcaterra McLoughlin y Lertola (2014), Talaván y Rodríguez-Arancón (2014) o Torralba Miralles (2016), entre otros.

En cuanto al potencial didáctico de la AD, podríamos citar las obras de Clouet (2005), Martínez Martínez (2012), Ibáñez y Vermeulen (2013, 2017), Calduch y Talaván (2017), Navarrete (2018) o Herrero y Escobar (2018), entre otros.

Por último, debemos destacar tres proyectos de investigación: el proyecto LeViS (Sokoli, 2006), cuyo objetivo era crear tareas de subtitulación que permitían trabajar elementos culturales e información lingüística de forma contextualizada; ClipFlair (Sokoli, 2015; Baños y Sokoli, 2015), donde se diseñó una plataforma de actividades en la que la LE se practicaba mediante distintas modalidades de TAV, y PluriTAV (Martínez Sierra, 2020), centrada en el desarrollo de las competencias comunicativas en la LE, en la LMA y de la CPP mediante secuencias didácticas de doblaje, subtitulación, AD y comentario libre.

Pese a la existencia de estos trabajos que exploran el potencial didáctico de la TAV, podríamos preguntarnos si esta herramienta puede resultar de utilidad también con un objetivo relacionado con la accesibilidad en el aula, por ejemplo, para adaptar materiales a alumnos con discapacidad, del mismo modo que ocurre en el ámbito de los medios de comunicación, donde las modalidades de subtitulación para sordos (SPS) o la AD juegan un papel esencial para la autonomía y el disfrute del espectador. No obstante, el potencial de la TAV para la accesibilidad en el aula de LE no parece haber sido explorado en gran medida hasta hoy. Ninguna de las obras previamente mencionadas parece tener presente la diversidad del alumnado. Por ejemplo, ¿cómo podría incluirse al estudiante con discapacidad sensorial en una tarea que involucre la TAV? ¿Se podría crear material accesible para ello? ¿Tiene los mismos beneficios emplear la TAV con estudiantes con discapacidad sensorial? Estas y otras preguntas aún parecen sin responder, aunque es interesante ver cómo entre algunas de las recomendaciones para adaptar materiales a los estudiantes de lenguas con discapacidad sensorial asoman

soluciones estrechamente relacionadas con la TAV: el uso de subtítulos o SPS, o de AD cuando se haga uso de vídeos, por ejemplo (Red Sapdu, 2017; UV Discapacitat Universitat de València, s.f.).

Palomo López (2008) habla de los beneficios de la AD para el aprendizaje de la LMA de los niños ciegos, lo que nos conduce a pensar que convendría analizar en qué medida también los puede tener con una LE. De igual modo, Kleege y Wallin (2015) desarrollan una propuesta didáctica centrada en la AD que, aunque no guarda estrecha relación con la LE, adopta un enfoque donde las actividades se diseñan desde el principio para ser inclusivas; es decir, tanto los estudiantes con discapacidad visual como los normovidentes tienen un papel determinado en ellas desde que estas se conciben. Por ello, un reto de la investigación futura podría ser explorar en mayor medida cómo podría explotarse este recurso para la adaptación de materiales, así como también para el diseño de propuestas que involucren el uso de la TAV y posibiliten que todos los estudiantes trabajen con equidad en el aula.

Llegados a este punto, nos preguntamos si este cambio de visión en la enseñanza de LE, respaldada por el Consejo de Europa y los estudios más recientes sobre el potencial didáctico de la traducción, se refleja en las *aulas reales*. Para ello, se llevó a cabo esta investigación en la que comprobamos el actual papel de la traducción en las aulas de Inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana.

## 2. Objetivos de la investigación

Conviene señalar que los resultados que presentamos en este artículo forman parte de un estudio de mayor alcance, cuyos objetivos generales eran:

- Comprobar el enfoque didáctico empleado en las clases de Inglés de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOII) de la Comunitat Valenciana (CV) durante el curso 2018-2019, poniendo el foco de atención en el posible papel de la traducción oral, escrita y audiovisual en dichas aulas. En el caso de la TAV, analizar si modalidades como la SPS y la AD se emplean como herramientas de accesibilidad —por ejemplo, para adaptar materiales— cuando se cuenta con alumnado con discapacidad sensorial.
- Explorar y describir el conjunto de medidas de atención a la diversidad que se adoptan en las aulas de Inglés de las EEOOII de la CV cuando se cuenta con alumnado con discapacidad sensorial.

En este artículo se muestran los resultados en relación con el primer objetivo. A su vez, este objetivo general se dividía en los siguientes objetivos específicos:

- Comprobar el enfoque o método adoptado en mayor medida por las docentes<sup>3</sup> de Inglés de las EEOOII de la CV con la intención de valorar si la LMA y la traducción están aceptadas entre sus premisas.
- Determinar en qué medida dichas docentes emplean la traducción como herramienta didáctica en sus clases.
- En caso de constatar un uso de la traducción, detectar a qué modalidad se recurre con mayor y menor frecuencia —escrita, audiovisual, oral— y con qué propósito(s).
- De no recurrir a la traducción, recoger qué motivación podría llevarles a no hacerlo.
- Comprobar en qué medida la TAV se emplea como una herramienta de accesibilidad en las citadas aulas y, de hacerlo, describir en qué consisten dichas adaptaciones.

## 3. Metodología

En España existen más de 300 EEOOII (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, s.f.: en línea), por lo que este estudio se acotó geográficamente a la CV, dada la filiación de la investigadora, así como también se limitó a las aulas de Lengua Inglesa, puesto que solo en las EEOOII de la CV se ofrece formación en más de 15 lenguas diferentes. Por lo tanto, considerando la importancia que continúa teniendo el inglés como *lingua franca* (véase British Council, 2013) y que es el idioma más estudiado en los mencionados centros, la investigación se desarrolló con una población compuesta por las profesoras de Inglés de las 24 EEOOII existentes en la CV, además de las directoras de los centros en los que se llevaron a cabo las entrevistas.

Este es un estudio exploratorio mixto de triangulación concurrente, en el que se recogieron los datos mediante tres instrumentos:

- Un cuestionario en línea (Anexo I) dirigido a los Departamentos de Inglés de las 24 EEOOII, para obtener datos de naturaleza cuantitativa. Este se componía de tres bloques: el primero

<sup>3</sup> De ahora en adelante, cuando nos refiramos a miembros del equipo directivo y docente de las EEOOII, sean hombres o mujeres, lo haremos empleando el femenino genérico, ya que la mayoría de participantes en el estudio fueron mujeres.

recogía datos sobre el perfil socioprofesional de las profesoras, el segundo preguntaba sobre el uso de la traducción en las aulas y las modalidades empleadas con mayor frecuencia, y el tercero se centraba en las medidas de atención a los estudiantes con discapacidad sensorial. Debemos destacar que tratamos de alcanzar el máximo número de respondientes entre la población del estudio, compuesta por 440 profesoras de Inglés en el curso 2018-2019. Se obtuvo finalmente 78 respuestas, lo que supone un 90 % de nivel de confianza, con un margen de error de un 8,5 %. Somos conscientes de que, idealmente, el tamaño de la muestra debe alcanzar un nivel de confianza del 95 %, con un margen de error del 5 %; sin embargo, en este estudio, en el que no acotamos una muestra *a priori*, el índice de participación nos ha impuesto estos resultados, puesto que dependía de la voluntad de las profesoras a participar en la encuesta. En consecuencia, los datos que aquí aportamos deben entenderse como un primer acercamiento a la cuestión, dada la naturaleza eminentemente exploratoria del estudio. El cuestionario se creó mediante la herramienta gratuita y en línea Google Forms, lo cual permitió a la investigadora llegar al mayor número de personas posible sin necesidad de desplazarse físicamente hasta los centros y obtener los resultados con inmediatez, dado que dicho programa facilita el recuento de respuestas y genera los porcentajes de respuesta de forma automática. Posteriormente, estos datos se interpretaron y describieron.

- Entrevistas personales semiestructuradas (Anexo II) a directoras, jefas de Departamento de Inglés y una profesora de Inglés de las EEOOI de Valencia-Zaidía, Castellón y Alicante, tres de los centros con mayor volumen de alumnado al situarse en las tres capitales de provincia de la CV. Las entrevistas recogían datos cualitativos acerca de cuestiones relacionadas con la educación inclusiva y el papel de la traducción en las aulas. Asimismo, las preguntas se diseñaron para comprobar si existía algún vínculo entre el papel de la traducción y la accesibilidad en las aulas. Se realizó un total de nueve entrevistas —tres por cada perfil en cada ciudad—, ya que, siguiendo a Hernández Sampieri *et al.* (2010, p. 394), a la hora de determinar la cantidad de participantes, se tuvo en cuenta el número de casos necesarios para alcanzar los objetivos que podía manejar la investigadora de forma realista, si estos eran frecuentes y accesibles, y el tiempo que conllevaba la recolección de los mismos. Además, según estos autores, los datos cualitativos no son necesariamente representativos de la población, de modo que consideramos que el número de entrevistadas resultaba suficiente para complementar los datos del cuestionario. La muestra del estudio cualitativo fue de carácter no probabilístico y siguió el criterio de muestra por informantes clave en el caso de las directoras y jefas de Departamento de Inglés, y muestra de participantes voluntarios en el caso de las profesoras de Inglés que decidieron participar en la entrevista. La mayoría de las entrevistas se llevaron a cabo de forma presencial y, en un solo caso, por vía telefónica. Las respuestas de las entrevistadas se grabaron, previo consentimiento informado, y fueron transcritas y codificadas por categorías, en primera instancia, en función de la temática que abordaba cada respuesta y, posteriormente, poniendo en relación las respuestas de las entrevistadas entre sí, con el objetivo de investigación al que permitían responder y en relación con la literatura revisada.
- Análisis cualitativo de las programaciones didácticas de Inglés de los 24 centros, disponibles en su mayoría en los sitios web oficiales de cada EOI. Se tuvo acceso a un total de 16 programaciones disponibles de forma pública. La información de relevancia para el estudio que contenían las programaciones se codificó, de igual modo, tras una exhaustiva lectura en busca de los conceptos clave relacionados con los objetivos: el método empleado, el papel de la LMA, la traducción, la TAV o la interpretación y, además, la posible explotación de estos recursos como medida de accesibilidad para el alumnado con discapacidad sensorial.

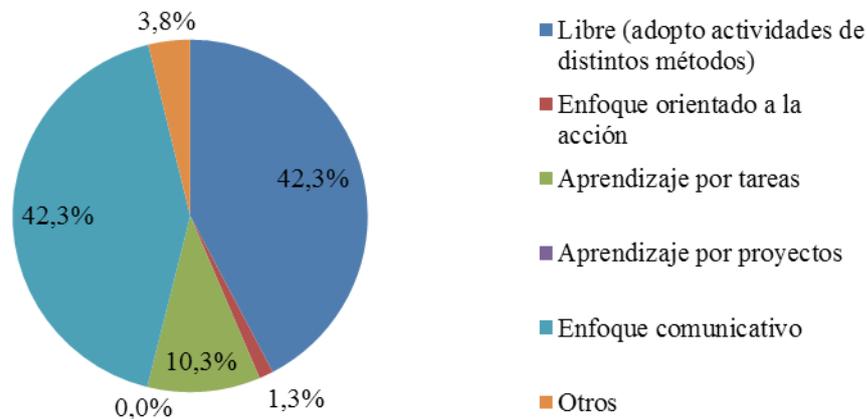
## 4. Resultados

### 4.1. Enfoque didáctico adoptado

En cuanto al enfoque o método didáctico adoptado, tras el análisis de las programaciones, se pudo determinar que las opciones mencionadas en mayor medida eran, o bien un método libre —permitiendo, así, que el profesorado escogiera las prácticas que considerara más oportunas—, o bien un enfoque orientado a la acción, recomendado en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002). Igualmente, los resultados del cuestionario apuntan a que un método libre y el enfoque comunicativo son las opciones más frecuentes (*véase gráfico 1*):

Gráfico 1. Enfoque/método empleado por las encuestadas.

**Indique la opción que se ajuste en mayor medida al enfoque/método de enseñanza de lenguas que emplea habitualmente**



Fuente: Elaboración propia

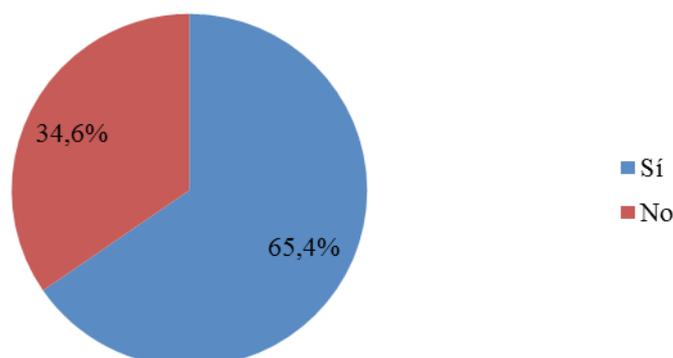
Asimismo, la totalidad de entrevistadas afirmó que el profesorado tiene libertad para escoger el método que desee, teniendo presente el objetivo de desarrollar las competencias comunicativas. Por lo tanto, los datos de los tres instrumentos coinciden: las docentes no se ven obligadas a cumplir con las premisas de un método concreto, sino que pueden escoger las herramientas y prácticas que consideren. En consecuencia, si así lo estimaran, podrían emplear la LMA y la traducción, dado que ambas herramientas están permitidas, por ejemplo, dentro del enfoque comunicativo, del enfoque orientado a la acción, del aprendizaje por tareas o de ciertos métodos humanistas (véanse Laviosa, 2014; Torralba Miralles, 2019; Reverter Oliver, 2019). No habría, por tanto, una prohibición desde el punto de vista metodológico para rechazarla.

#### 4.2. Uso de la traducción en las aulas

En segundo lugar, analizamos en qué medida la traducción se emplea como herramienta didáctica en dichas aulas. Los resultados muestran cómo prácticamente en todas las programaciones se reconoce que la traducción de palabras, mensajes breves o textos no especializados forma parte de los tipos de textos —orales o escritos— más comunes en el ámbito personal, público, académico y laboral. Además, la traducción de palabras y de textos no especializados también aparece como un tipo de actividad para desarrollar la interacción y mediación. Pese a ello, resulta llamativo que, en algunas programaciones, se invite a rechazar la LMA —sobre todo en los niveles más elevados—, puesto que lo lógico sería pensar que, si se permite la traducción, esta sea desde o hacia ella. En cualquier caso, no podemos negar que el papel que se le reserva a la traducción en las programaciones tiene un peso poco significativo, pese a que tampoco queda desaconsejada ni prohibida. Por otra parte, el cuestionario muestra los siguientes resultados:

Gráfico 2. Uso de la traducción por parte de las encuestadas.

**¿Utiliza algún tipo de traducción en sus clases?**



Fuente: Elaboración propia

La mayoría de las docentes sí emplea la traducción en sus aulas, lo cual parece coincidir con las declaraciones de las entrevistadas. A continuación, podemos ver algunos fragmentos de particular interés:

Jefa de Departamento 1: la traducción no está prohibida, lo que pasa es que, durante años, se ha dejado de lado un poco, porque los métodos comunicativos se han impuesto, etc., y se considera que la lengua objeto de estudio es la que hay que utilizar para todo. Pero eso no quiere decir, por lo menos es mi opinión y creo que la de la mayoría, que, puntualmente, puedas recurrir a la traducción. ¡Por supuesto! Y además también puede ser una herramienta en determinados casos.

Jefa de Departamento 2: se supone que no se debe [emplear la traducción], pero sí que es verdad que, yo misma, pues, a veces, traduces alguna frase o les sueltas alguna parrafada en español en mitad de tu explicación en inglés... Sí. No se debería. Hay gente que es partidaria “no, aquí, a rajatabla, ni una palabra en español en el aula”. Yo no soy partidaria de eso. Si tienes que soltar algún chiste, alguna cosa, algún comentario o alguna traducción para que quede clara la explicación que estás dando en la pizarra, ¿por qué no vamos a utilizar la traducción? Es una cosa más. Tampoco hay que abusar.

Profesora 1: Siempre, ejercicios de traducción, continuamente. [Preguntamos por la traducción de textos con fines comunicativos]. No. A ver, hablo por mi experiencia personal. Yo utilizo —en niveles B2 o así— la traducción inversa siempre para ver la capacidad de comprensión y de las estructuras gramaticales, por ejemplo. Este es mi caso personal, tampoco sé en el día a día de los demás. Lo lógico es utilizar la traducción, pero no a nivel de “venga, hay que traducir este texto”... No, sino a nivel mucho más... Cosas mucho más cortas. [...] El otro día dije: “Bueno, a ver, el otro día practicamos las estructuras de I wish, por ejemplo, I wish/If only...”, que lo hemos practicado en B2 ahora. “A ver, ¿cómo diríais Ojalá viviera en el campo u Ojalá viviéramos en el campo?”. Entonces, ahí yo veo si ellos han asimilado cómo es la estructura en inglés, porque tienen que utilizar el *Past Simple*, aunque sea una cosa que tú estás deseando en el presente... En fin, a ese nivel es como yo creo que la mayoría de los profesores utilizan la traducción [...].

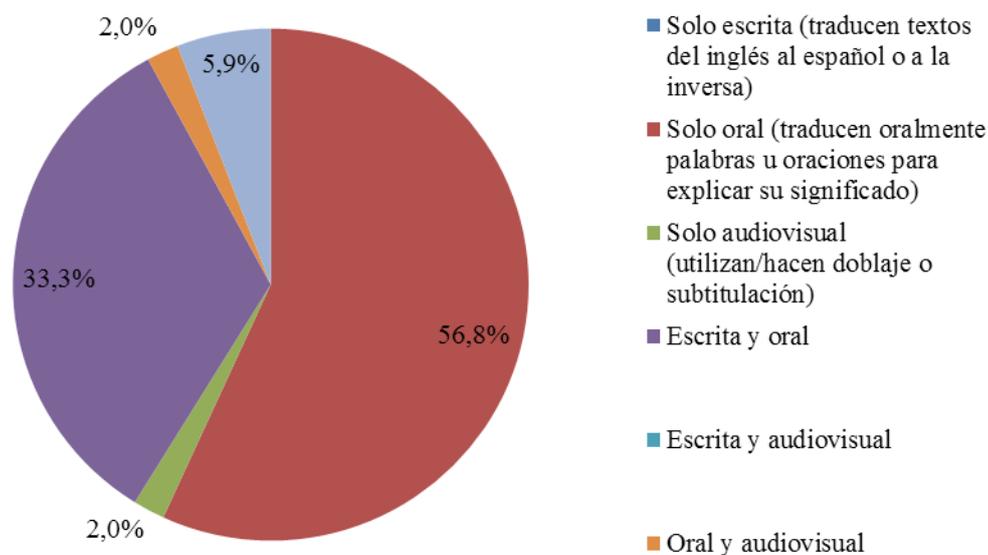
Los datos apuntan a que la mayoría de profesorado hace uso de la traducción en sus aulas, aunque se siguen apreciando ciertas reticencias a emplearla o, incluso, vemos quienes la utilizan, pese a afirmar que *no se debe*, una idea anclada a los enfoques monolingües. Con todo, quienes la emplean no parecen concebirla como una tarea comunicativa, sino más bien como un recurso explicativo de vocabulario o gramática.

### 4.3. Modalidades generales de traducción empleadas

Ahora bien, cuando se acepta la traducción, ¿qué modalidades se emplean con mayor y menor frecuencia y con qué propósito(s)? Como adelantábamos, según las entrevistadas, la traducción se emplea normalmente de viva voz para la explicación, comparación entre la LMA y la LE, y evaluación de la comprensión de conceptos gramaticales o de vocabulario. Debemos aclarar, sin embargo, que, pese a que nos referimos a esta práctica como *traducción oral*, esta no puede considerarse un ejercicio de interpretación tal y como se entiende en los Estudios de Traducción. Es más, no se obtuvo ninguna evidencia de que se adoptaran ejercicios de interpretación con fines comunicativos en las citadas aulas. Igualmente, la traducción de textos escritos con un fin comunicativo —algo que se reconoce como una tarea en sí misma en el *MCER*— tampoco parece una práctica habitual; es más, se llega a insinuar que este uso de la traducción estaría desfasado: “Eso no se usa aquí ya desde hace muchísimo tiempo”, reza una de las jefas de Departamento cuando le preguntamos al respecto. En relación con esto, cabría plantearse si la directa asociación entre traducción y el método gramática-traducción sigue presente aún hoy, pues traducir con un propósito comunicativo no tendría por qué considerarse, en nuestra opinión, una práctica anticuada.

Por otra parte, es interesante destacar las respuestas en relación con la TAV. Las entrevistadas no mencionaron ningún uso de esta modalidad de traducción. En cambio, sí indican que, cuando se visualiza material audiovisual, se suelen proyectar subtítulos, aunque las docentes no parecen llegar a relacionar esta práctica con una modalidad de TAV. Por su parte, en el cuestionario obtuvimos los siguientes resultados:

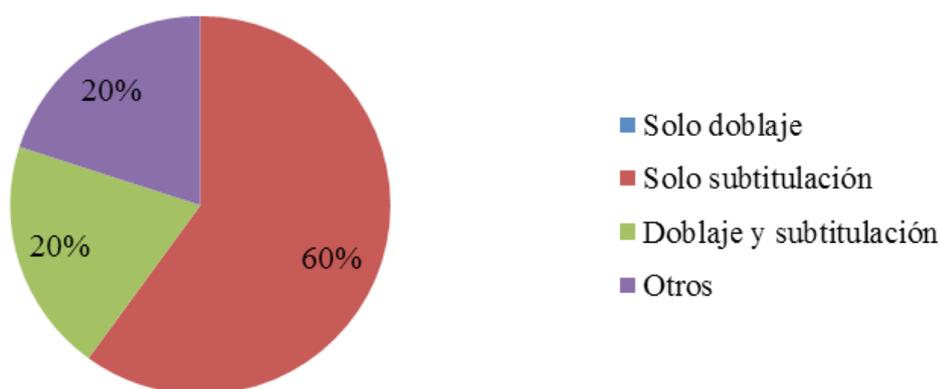
Gráfico 3. Modalidades generales de traducción empleadas por las encuestadas.

**¿Qué tipo de traducción utiliza en sus clases?**

Fuente: Elaboración propia

Estos datos coinciden, en parte, con los obtenidos en las entrevistas, pues observamos una clara mayoría de respuestas a lo que denominábamos *traducción oral* como parte de una explicación, aunque también apreciamos un porcentaje significativo de docentes que reconocían hacer uso de la traducción escrita junto con la oral. Es destacable, asimismo, el reducido índice de respuestas en relación con el uso de la TAV: menos del 10 % del total de encuestadas. Además, las modalidades de TAV más empleadas son las siguientes:

Gráfico 4. Modalidades de TAV empleadas por las encuestadas.

**¿Qué prácticas propias del ámbito de la traducción audiovisual suele emplear como herramientas?**

Fuente: Elaboración propia

Coincidiendo con los resultados de las entrevistas, en las que solo se mencionó el consumo de subtítulos, la modalidad de TAV empleada con mayor frecuencia es la subtitulación. Así pues, dentro del reducido número de docentes que hace uso de alguna modalidad de TAV, el 60 % emplea únicamente la subtitulación, en concreto, subtítulos intralingüísticos. Por otra parte, el 20 % hace uso tanto del doblaje como de la subtitulación. La tarea de doblaje consiste en proporcionar un guion en inglés, que los estudiantes traducen y graban sobre el clip, y la de subtitulación, tanto en visionar productos ya subtitulados, como en la elaboración de subtítulos por parte de los propios alumnos. Finalmente, un 20 % señala en la opción *Otro* un ejercicio que consiste en

el visionado de un clip para, seguidamente, resumir los contenidos a un compañero, lo que podría entenderse como una actividad de mediación intralingüística no relacionada con una modalidad de TAV en concreto.

#### 4.4. Motivación tras el rechazo a la traducción

Por un lado, solo una de las entrevistadas se mostró reacia a hacer uso de la traducción en sus aulas:

Directora 1: Bueno, normalmente, intentamos que los alumnos aprendan sin traducir, o sea, buscando equivalentes [intralingüísticos]. Por ejemplo, yo en clase digo: “No vamos a traducir. Te voy a explicar la palabra, a ver si la entiendes y haces el esfuerzo”. Porque traducir es lo fácil, lo automático, entonces, vamos a intentar no traducir. Pero, bueno, no por una negación ahí... a utilizar la traducción, sino, simplemente, por operatividad, para que cavilen más.

Por otro lado, las encuestadas que negaron usar la traducción respondieron a una pregunta específica. A continuación, se muestran los datos:

Tabla 1. Razones predefinidas en el cuestionario para no hacer uso de la traducción.

<b>Indique las razones por las que no suele hacer uso de la traducción en el aula (puede marcar más de una opción):</b>		
Opciones de respuesta	Recuento de respuestas	Porcentaje
1. Creo que el uso de la lengua materna y la traducción en el aula dificulta que los alumnos aprendan a pensar directamente en inglés. Por ello, creo que es más adecuado adoptar un método monolingüe.	15	55,6 %
2. Creo que la traducción conduce a los alumnos a cometer errores en inglés a causa de las interferencias con su lengua materna.	10	37 %
3. Creo que la traducción a la lengua materna no es un buen recurso para evaluar la comprensión de los contenidos en inglés.	3	11,1 %
4. Creo que la traducción al inglés no es un buen recurso para evaluar la expresión de los alumnos en esta lengua.	4	14,8 %
5. Creo que la traducción es una actividad innecesaria, o incluso dañina, para desarrollar las cuatro habilidades o destrezas tradicionales.	6	22,2 %
6. Creo que la traducción es una actividad antinatural en el aprendizaje de una lengua, pues los niños que aprenden su lengua materna no recurren a ella. Por ello, la mejor manera de que nuestros alumnos utilicen el inglés es evitarla, siguiendo el modelo de aprendizaje del niño con su lengua materna.	5	18,5 %
7. Creo que es una actividad demasiado centrada en la forma y poco en la comunicación.	8	29,6 %
8. Creo que la traducción no tiene cabida dentro del enfoque comunicativo.	6	22,2 %
9. Creo que traducir entre la lengua materna y el inglés es una actividad con poca aplicación en el día a día fuera de las aulas.	1	3,7 %
10. No creo que la traducción se deba trabajar en el aula, ya que los alumnos sabrán traducir de manera natural como consecuencia de conocer dos lenguas.	3	11,1 %
11. Creo que la traducción es una actividad aburrida y poco estimulante.	2	7,4 %
12. Creo que el uso de la lengua materna y la traducción en el aula desmotiva a los estudiantes al depender demasiado de ellas y no poder comunicarse directamente en inglés.	3	11,1 %
13. Creo que el uso de la lengua materna y la traducción no propicia que los estudiantes se comuniquen al máximo en inglés.	11	40,7 %
14. Creo que la traducción es una actividad compleja que consume mucho tiempo y tiene pocos beneficios pedagógicos para el aprendizaje de una nueva lengua.	2	7,4 %
15. Creo que los ejercicios de traducción deberían estar reservados a estudiantes de Filología, Traducción o estudios similares, no a todos los estudiantes de inglés.	5	18,5 %

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Opciones añadidas por las encuestadas para no hacer uso de la traducción.

Otros (añadidas por los encuestados)		
16. Creo que los alumnos han de tener el máximo contacto posible con la lengua estudiada, y ya que fuera del aula el contacto es prácticamente nulo, dentro del aula, la única lengua permitida es el inglés. (En niveles altos, claro)	1	3,7 %
17. De vegades, sí la considere necessària. Per exemple, quan l'alumnat de nivell B2 es satura degut a una explicació o concepte gramatical més complexe i/o molt diferent a la seua llengua materna. També és convenient quan ajuda a la comprensió d'ambdues llengües. Pot tindre una funció facilitadora i enriquidora. De vegades, es comparen més de dos llengües. No és açò plurilingüisme? En la resta de casos, es fomenta l'ús de l'anglès quasi exclusivament	1	3,7 %
18. Creo que principalmente el hecho de no traducir en mi aula ha sido una cuestión de metodología heredada. Nunca he visto que se haga, y no me he cuestionado que pudiera ser una actividad útil, ya que siempre se ha dicho a mi alrededor que no lo es, y yo misma he podido comprobar cómo cuando alguna vez he tenido que recurrir al castellano para traducir alguna palabra más compleja, esto en seguida ha dado alas a los alumnos para pasarse al castellano, teniendo que recordarles que han de comunicarse en inglés. Por otra parte, ahora que vamos a empezar a evaluar la mediación, se ha reabierto el debate de la utilidad de la traducción en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, y la mayoría de compañeros están en contra de esto.	1	3,7 %
19. Creo que a efectos prácticos está sobradamente probado que no es un método efectivo para el aprendizaje de lenguas vivas, especialmente si se pretende aprender a usar la lengua.	1	3,7 %
20. Tengo intención de introducir algo de traducción, pero de momento no he tenido tiempo material de introducirla como actividad de aula.	1	3,7 %
21. No hago ejercicios de traducción, pero sí que a veces recorro a la traducción cuando hay problemas de comunicación y según el nivel.	1	3,7 %

Fuente: Elaboración propia

Podemos ver cómo aún ciertas críticas del pasado para rechazar la traducción (véase Reverter Oliver, 2020) siguen latentes hoy. Asimismo, comprobamos cómo hasta tres encuestadas que negaban usar la traducción después aclaran que, en realidad, sí la emplean en algunas ocasiones, como se ve en las opciones de respuesta 17, 18 y 21. Es decir, el porcentaje de docentes que sí emplea la traducción se elevaría del 65,4 % (véase punto 4.2.) al 69,2 %. Asimismo, también la persona que introdujo la opción 20 se declara interesada en la traducción y afirma que, pese a no emplearla actualmente, sí tiene intención de hacerlo en el futuro.

El comentario 17 muestra cómo la docente cree que la traducción es útil para hacer comprender ciertos contenidos del inglés, así como también que el contraste entre la LE y la LMA es enriquecedor para los estudiantes. Esta creencia le lleva a reflexionar sobre qué es el plurilingüismo y si este no guarda relación, precisamente, con la presencia de varias lenguas en el aula, algo que defiende el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP)* (Candelier et al., 2013).

Por otra parte, el comentario 18 es igualmente interesante, pues la encuestada asegura no emplear la traducción porque *ha heredado* una metodología que no lo permite, lo cual no concuerda con los resultados sobre el enfoque o método más utilizado (véase punto 4.1.). Además, añade que no usa la traducción porque nunca lo ha visto hacer a sus compañeros. En cambio, recordemos que hasta un 65,4 % de las encuestadas —podríamos afirmar que, en realidad, algo más si se tiene en cuenta las tres encuestadas que negaron usarla, pero después aclararon que la emplean poco frecuentemente— afirmaban sí utilizarla. Igualmente, en su última reflexión, esta docente asegura que, con la llegada de la actividad de mediación en los cursos venideros, la traducción podría tener mayor peso en las aulas, pese a que la *mayoría* de las profesoras están en contra. En otras palabras, aunque todavía hay quienes se muestran reticentes a usarla, la mayor parte de docentes parece tener aceptada la traducción como un recurso explicativo más, aunque no parecen entenderla como una tarea comunicativa.

#### 4.5. Uso de la TAV como herramienta de accesibilidad

Las modalidades de accesibilidad en TAV facilitan a las personas con discapacidad sensorial el acceso a la información en los medios de comunicación. Por ello, nos preguntábamos si esta modalidad se emplea como una herramienta con este fin dentro de las estudiadas aulas.

En las programaciones de Inglés de las EEOOII no se menciona el uso de ninguna modalidad de TAV para adaptar materiales. Es más, los propios sitios web de los centros no disponen de subtítulos ni de AD para hacer accesibles determinados contenidos. En las entrevistas, encontramos quienes declaran que la traducción no se emplea “para adaptar nada a nadie”. Sin embargo, creemos que esta afirmación haría referencia a la traducción escrita u oral interlingüística, ya que, por otro lado, también hay quienes dicen emplear subtítulos cuando utilizan material audiovisual, lo cual podría ayudar al estudiante con discapacidad auditiva, aunque no se utilicen con esta finalidad *a priori*. Asimismo, los vídeos del curso en línea *That's English*, ofertado por muchas de las EEOOII, ofrecen subtítulos intralingüísticos —aunque no SPS—, los cuales también podrían ser un apoyo para el estudiante con deficiencias auditivas. En el caso de los estudiantes con discapacidad visual, una de las entrevistadas y algunas encuestadas explicaron que, cuando han tenido un estudiante con estas necesidades, se le proporciona una descripción de la información visual básica de los materiales, ya sea mediante un texto escrito o de forma verbal, lo cual podría entenderse como una práctica cercana a la AD.

En definitiva, el uso de la TAV para conseguir aulas accesibles es prácticamente anecdótico en las EEOOII analizadas, pues los materiales no suelen contar con SPS o AD profesional, sino que se adaptan por la profesora o los compañeros. Además, ninguna de las participantes menciona que emplee alguna modalidad de TAV en tareas que incluyan al estudiante con discapacidad sensorial otorgándole un papel en función de sus capacidades. Con todo, se debe señalar que cada docente adopta las prácticas que considera oportunas, ya que las EEOOII no disponen de una guía de adaptaciones para cada tipo de discapacidad, así como tampoco cuentan con el apoyo de un orientador que facilite unas pautas concretas. Además, la mayoría de las profesoras declara no tener la formación suficiente para conocer las necesidades especiales de estos perfiles de alumnado, por lo que una de las posibles consecuencias podría ser que no repararan en el potencial que podrían tener las modalidades de accesibilidad audiovisual en el aula.

## 5. Conclusiones

Al principio de este artículo mencionábamos cómo el papel de la LMA y la traducción en la didáctica de LE parece estar cambiando en el siglo XXI. Por una parte, el Consejo de Europa apuesta por la adopción de enfoques multilingües o plurales. Por otra, los estudios dedicados a explorar el potencial de la traducción escrita y audiovisual aportan resultados positivos que podrían contribuir, igualmente, a alejarnos de la concepción de que estas herramientas deben quedar fuera de las aulas de idiomas en la actualidad. En cierta consonancia con esta postura, los datos recogidos en las aulas de Inglés de las EEOOII de la CV muestran que la traducción no está prohibida; de hecho, en la mayor parte de casos, se emplea, aunque aún existen ciertas reticencias a entenderla como un recurso beneficioso por parte de algunas profesoras. Aun así, se atisba cierto interés por la traducción incluso entre algunas docentes que negaron emplearla. Por su lado, el uso de la TAV como herramienta para la enseñanza de LE es prácticamente inexistente y su potencial como herramienta de accesibilidad en el aula de idiomas tampoco se ha abordado en profundidad desde la academia ni se ha explotado por las docentes, por lo que su uso con esta finalidad apenas está presente en las aulas estudiadas, más allá del visionado de subtítulos intralingüísticos y de algunas prácticas que podríamos entender como AD.

A la luz de estos datos, podríamos destacar como conclusión que, a pesar del cambio de paradigma sobre la enseñanza de lenguas que pregonan las instituciones europeas y que se defiende desde ciertas esferas de la academia, la *realidad* de las aulas sigue mostrando un escenario distinto: la traducción se acepta, pero sigue viéndose como una herramienta que, si bien resulta de utilidad para facilitar explicaciones claras, también debe reservarse para momentos puntuales. Además, contrariamente a la postura del *MCER*, su *Companion Volume* y el *MAREP*, algunas docentes siguen asociando la traducción de textos a una práctica anticuada, en lugar de concebirla como una actividad comunicativa que, probablemente, el alumnado realizará fuera de las aulas; lo cual no deja de resultar llamativo, ya que en las propias programaciones de Inglés de las EEOOII se reconoce la traducción como uno de los tipos de texto más frecuente en la sociedad. Sin embargo, creemos que lleva denostada tanto tiempo que cuesta cierto esfuerzo a las docentes volver a entenderla como un recurso con potencial comunicativo dentro de un contexto de enseñanza plurilingüe. Además, las investigaciones tampoco parecen haber trascendido a las aulas y haber logrado un cambio de concepción significativo del profesorado sobre el potencial de la traducción como herramienta comunicativa.

Por ello, consideramos que no basta con *ensalzar las bondades* de un enfoque determinado en la enseñanza de lenguas o desarrollar estudios que, si bien aportan datos positivos sobre el potencial de la traducción, no parecen llegar a conocerse en gran medida fuera de la academia, pues ello no implica necesariamente un cambio de la realidad en las aulas. Así, si se pretende transformar la enseñanza en este sentido, un primer paso necesario es analizar y entender qué ideas sigue asociando el profesorado al uso de la traducción, como se ha hecho en este estudio. En consecuencia, parece evidente que los resultados muestran cómo queda trabajo por delante desde la investigación, donde se debe seguir explorando las posibilidades didácticas de la traducción, la TAV e, incluso, la interpretación —y dando visibilidad a los resultados—, pero también desde el punto de vista docente para aceptar y promocionar el plurilingüismo, en el que la traducción, como trasvase entre lenguas y culturas, puede tener un importante papel en el aprendizaje de LE.

## 6. Bibliografía

- Araújo, Vera Lucía (2008). The educational use of subtitled films in EFL teaching. En Jorge Díaz Cintas (Ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation* (pp. 227-238). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Baños, Rocío y Sokoli, Stravroula (2015). Learning foreign languages with ClipFlair: Using captioning and revoicing activities to increase students' motivation and engagement. En Kate Borthwick, Erika Corradini y Alison Dickens (Eds.), *10 years of the LLAS elearning symposium: case studies in good practice* (pp. 203-213). Dublín: Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000280>.
- Bird, Stephen y Williams, John N. (2002). The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: An investigation of within-language subtitling. *Applied Psycholinguistics*, 23(4), 509-533. <https://doi.org/10.1017/S0142716402004022>.
- British Council (2013). *The English Effect. The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world*. <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>.
- Candelier, Michel; Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean François; Lörincz, Ildikó; Meissner, Franz-Joseph; Noguerol, Artur, y Schröder-Sura, Anna (2013). Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos. [https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP\\_version3\\_ES\\_%2015072010.pdf](https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_version3_ES_%2015072010.pdf).
- Calduch, Carmen y Talaván, Noa (2017). Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 168-180. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407173>.
- Carreres, Àngels (2006). Strange bedfellows: Translation and Language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees; uses and limitations. Comunicación presentada en el 6th Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada. Toronto, Canadá. <http://www.cttic.org/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf>.
- Chen, Mei-Ling (2012). Effects of the Order of Reading Text or Viewing a Film and L1/L2 Captions on Reading Comprehension. *Perceptual and Motor Skills*, 115(1), 18-26. <https://doi.org/10.2466/23.PMS.115.4.18-26>.
- Cenoz, Jasone y Gorter, Durk (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *Modern Language Journal*, 95, 356-369. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x>.
- Chaume, Frederic (2012). *Audiovisual Translation: Dubbing*. Mánchester: St. Jerome.
- Clouet, Richard (2005). Estrategia y propuestas para promover y practicar la escritura creativa en clase de inglés para traductores. Actas del IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y Literatura (pp. 319-326). Logroño: Universidad de la Rioja.
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. (trad. Instituto Cervantes, original de 2001). Madrid: Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).
- Consejo de Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Cook, Guy (2010). *Translation in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, Vivian (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Coste, Daniel; Moore, Danièle, y Zarate, Geneviève ([1997] 2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle, vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/168069d29c>.
- Cummins, Jim (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>.
- Danan, Martine (2010). Dubbing projects for the language learner: a framework for integrating audiovisual translation into task-based instruction. *Computer Assisted Language Learning*, 23(5), 441-456. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.522528>.
- Deller, Sheelagh y Rinvolucrí, Mario (2002). *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's Language*. Londres: Delta Publishing.
- Duff, Alan (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- González Davies, Maria (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom* (Vol. 54). Amsterdam: John Benjamins.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos, y Baptista Lucio, María Pilar (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). México D. F.: McGraw-Hill.
- Herrero, Carmen y Escobar, Manuela (2018). A pedagogical model for integrating film education and audio description in foreign language acquisition. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts. Audiovisual translation in applied linguistics: Educational perspectives*, 4(1), 30-54. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00003.her>.
- Holobow, N. E.; Lambert, Wallace E., y Sayegh, L. (1984). Pairing script and dialogue: Combinations that show promise for second or foreign language learning. *Language Learning*, 34(4), 59-74. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1984.tb00352.x>.
- Howatt, Anthony Philip R. (2004). *A History of English Language Teaching* (2a ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ibáñez, Ana y Vermeulen, Anna (2013). Audio Description as a Tool to Improve Lexical and Phraseological Competence in Foreign Language Learning. En Dina Tsagari y Georgios Floros (Eds.), *Translation in language teaching and assessment* (pp. 45-61). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. <http://hdl.handle.net/1854/LU-4211313>.
- Ibáñez, Ana y Vermeulen, Anna (2017). Audio description for all: a literature review of its pedagogical values in foreign language teaching and learning. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 26, 52-68.
- Incalcaterra McLoughlin, Laura (2009). Inter-semiotic translation in foreign language learning. The case of subtitling. En Arnd Witte, Theo Harden y Alessandra Ramos de Oliveira Harden (Eds.), *Translation in Second Language Learning* (pp. 227-244). Oxford: Peter Lang.
- Incalcaterra McLoughlin, Laura y Lertola, Jennifer (2014). Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70-83. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908558>.

- Kerr, Philip (2014). *Translation and Own-language Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kleege, Georgina y Wallin, Scott (2015). Audio Description as a Pedagogical Tool. *Disability Studies Quarterly. The First Journal in the Field of Disability Studies*, 35(2). <https://dsq-sds.org/article/view/4622>.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Post-Method Condition: Emerging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28, 27-48. <https://doi.org/10.2307/3587197>.
- Lambert, Wallace E.; Boehler, I., y Sidoti, N. (1981). Choosing the languages of subtitles and spoken dialogues for media presentations: Implications for second language education. *Applied Psycholinguistics*, 2(2), 133-148. <https://doi.org/10.1017/S0142716400000904>.
- Larsen-Freeman, Diane y Anderson, Marti (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3a ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lavault, Elisabeth (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues : apprendre une langue en apprenant à traduire*. París: Didier Erudition.
- Laviosa, Sara (2014). *Translation and Language Education: Pedagogic Approaches*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Laviosa, Sara y Cleverton, Valerie (2006). Learning by Translating: A Contrastive Methodology for ESP Learning and Translation. *Scripta Manent. Journal of the Slovene Association of LSP Teachers*, 2(1), 3-12.
- Leonardi, Vanessa (2010). *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition. From theory to practice*. Berlín: Peter Lang.
- Lertola, Jennifer y Mariotti, Cristina (2017). Reverse Dubbing and Subtitling: Raising Pragmatic Awareness in Italian English as a Second Language (ESL) Learners. *JoSTrans*, 28, 214-216.
- Malmkjaer, Kirsten (1998a). Introduction: Translation in Language Teaching. En Kirsten Malmkjaer (Ed.), *Translation in Language Teaching. Language Teaching and Translation* (pp. 1-11). Mánchester: St. Jerome Publishing.
- Malmkjaer, Kirsten (Ed.). (1998b). *Translation in Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Mánchester: St. Jerome Publishing.
- Martínez Martínez, Silvia (2012). La audiodescripción (AD) como herramienta didáctica: Adquisición de la competencia léxica. En Susana Cruces, Maribel Del Pozo, Ana Luna y Alberto Álvarez (Eds.), *Traducir en la Frontera* (pp. 87-102). Granada: Atrio.
- Martínez Sierra, Juan José (Ed.). (2020). *Multilingualism, translation and language teaching. The PluriTAV Project*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s.f.). Registro Estatal de centros docentes no universitarios. <https://www.educacion.gob.es/centros/home.do>.
- Navarrete, Marga (2018). The Use of Audio Description in Foreign Language Education. A Preliminary Approach. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts. Audiovisual translation in applied linguistics: Educational perspectives*, 4(1), 129-149. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00007.nav>.
- Palomo López, Alicia (2008). Audio Description as Language Development and Language Learning for Blind and Visual-Impaired Children. En Rebecca Hyde Parker y Karla Guadarrama García (Eds.), *Thinking Translation: Perspectives from Within and Without* (pp. 113-134). Boca Raton: Brown Walker Press.
- Parlato, Salvatore (1986). *Watch your language: Captioned Media for Literacy*. Silver Spring: TJ Publishers.
- Prodromou, Luke (2002). Prologue. En Sheelagh Deller y Morgan Rinvolucrí (Eds.), *Using the Mother Tongue: Making the most of the learner's language* (p. 5). Londres: Delta Publishing.
- Red Sapdu (2017). Guía de adaptaciones en la universidad. [https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Sectoriales/Asuntos%20Estudiantiles/Guia%20de%20adaptaciones\\_DIGITAL.pdf](https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Sectoriales/Asuntos%20Estudiantiles/Guia%20de%20adaptaciones_DIGITAL.pdf).
- Reverter Oliver, Beatriz (2019). *Inclusión del alumnado con discapacidad sensorial y traducción audiovisual en las aulas de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana: un estudio exploratorio*. (Tesis doctoral). Valencia: Universitat de València. <http://roderic.uv.es/handle/10550/72472>.
- Reverter Oliver, Beatriz (2020). La lengua materna y la traducción en el aula de lenguas extranjeras: ¿dos recursos perjudiciales? *Tejuelo*, 32, 331-358. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.331>.
- Richards, Jack. C., y Rodgers, Theodore. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2ª ed.) (trad. J. M. Castrillo, original de 2001). Madrid: Edinumen.
- Sánchez Pérez, Aquilino (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Sánchez-Requena, Alicia (2018). Intralingual Dubbing as a Tool for Developing Speaking Skills. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts. Audiovisual translation in applied linguistics: Educational perspectives*, 4(1), 101-128. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00006.san>.
- Sokoli, Stravoula (2006). Learning via subtitling (LvS). A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling. En Mary Carroll, Heidrun Gerzymisch-Arbogast y Sandra Nauert (Eds.), *MuTra 2006-Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings* (pp. 1-8). Copenhagen: MuTra. [http://www.euroconferences.info/proceedings/2006\\_Proceedings/2006\\_](http://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_)
- Sokoli, Stravoula (2015). Clipflair: Foreign language learning through interactive revoicing and captioning of clips. En Yves Gambier, Annamaria Caimi y Cristina Mariotti (Eds.), *Subtitles and Language Learning: Principles, Strategies and Practical Experiences* (pp. 127-148). Berna: Peter Lang.
- Talaván, Noa (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Talaván, Noa y Ávila-Cabrera, José Javier (2015). First Insights into the Combination of Dubbing and Subtitling as L2 Didactic Tools. En Annamaria Caimi y Cristina Mariotti (Eds.), *Subtitles and Language Learning* (pp. 149-172). Oxford: Peter Lang.
- Talaván, Noa y Costal, Tomás (2017). iDub-The potential of intralingual dubbing in foreign language learning: How to assess the task. *Language Value*, 9(1), 62-88. <https://doi.org/10.6035/LanguageV.2017.9.4>.
- Talaván, Noa y Rodríguez-Arancón, Pilar (2014). The use of reverse subtitling as an online collaborative language learning tool. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 84-101. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908559>.
- Torrallba Miralles, Gloria (2016). *L'aprenentatge de llengües a través de la traducció audiovisual: la subtitlació com a eina per a l'adquisició de lèxic en llengua estrangera*. (Tesis doctoral). Castellón: Universitat Jaume I. <https://www.tdx.cat/handle/10803/403984>.

- Torralba Miralles, Gloria (2019). Ensenyament de llengües: el paper de la traducció al llarg de la història. *Quaderns: Revista de Traducció*, 26, 227-238. <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/view/356299>.
- Tsagari, Dina y Floros, Georgios (Eds.). (2013). *Translation in Language Teaching and Assessment*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- UV Discapacitat (s.f.). Guía de accesibilidad digital. [https://www.uv.es/upd/doc/guias/Guia\\_accesibilidad\\_val.pdf](https://www.uv.es/upd/doc/guias/Guia_accesibilidad_val.pdf)
- Vermes, Albert (2010). Translation in foreign language teaching: a brief overview of pros and cons. *Eger Journal of English Studies*, 10, 83-93.
- Weschler, Robert (1997). Uses of Japanese (L1) in the English Classroom: Introducing the Functional-Translation Method. *The Internet TESL Journal*, 3(11). <http://iteslj.org/Articles/Weschler-UsingL1.html>.
- Williams, Helen y Thorne, David (2000). The value of teletext subtitling as a medium for language learning. *System*, 28(2), 217-228. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00008-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00008-7).
- Witte, Arnd; Harden, Theo, y Ramos de Oliveira Harden, Alessandra (Eds.). (2009). *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Berna: Peter Lang.
- Zabalbeascoa, Patrick (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Sintagma*, 2, 75-86.
- Zoer, Heidi (2009). The methodological potential of translation in second language acquisition: Re-evaluation translation as a teaching tool. En Arnd Witte, Theo Harden y Alessandra Ramos de Oliveira Harden (Eds.), *Translation in Second Language Learning and Teaching* (pp. 31-21). Berna: Peter Lang.