



Entreculturas 13 (2023) pp. 79-91 — ISSN: 1989-5097

# La subtitulación en asignaturas de traducción no audiovisuales. Un estudio cualitativo basado en entrevistas

*The use of subtitling in non-audiovisual translation courses.  
An interview-based qualitative study*

 Sonia González Cruz  
Universidad Pompeu Fabra

Recibido: 26 de septiembre de 2022

Aceptado: 25 de noviembre de 2022

Publicado: 27 de febrero de 2023

## ABSTRACT

Several studies have proven that active subtitling is a valid didactic tool to be applied in the field of translator training. The main objective of this qualitative study is to present various methodologies that support the fact that subtitling can be used in order to develop the translation competence of students who will not necessarily become professional subtitlers once they complete their training. Translation trainers' didactic experiences are collected by means of individual interviews to prove that applying different methodologies when including subtitling into a non-strictly audiovisual pedagogical context allows translation trainees to develop general and specific competences.

**KEYWORDS:** subtitling, translation competence, interviews, translation trainers.

## RESUMEN

Diversos estudios han demostrado la validez pedagógica de la subtitulación como una herramienta didáctica activa en el campo de la formación de traductores. El objetivo principal de este estudio cualitativo es presentar diversas metodologías válidas que permiten emplear la subtitulación dentro del campo de formación de traductores con el objetivo de desarrollar la competencia traductora de estudiantes que no necesariamente se convertirán en subtituladores profesionales cuando finalicen sus estudios. Por medio de entrevistas a docentes de traducción se recogen testimonios que demuestran que la subtitulación es una herramienta pedagógica válida que permite trabajar distintas competencias generales y específicas en asignaturas de traducción no audiovisuales aplicando metodologías pedagógicas diversas.

**PALABRAS CLAVE:** subtitulación, competencia traductora, entrevistas, docentes de traducción.

## 1. Introducción

Aunque la subtitulación aún se considera una disciplina relativamente nueva, la oferta formativa de cursos de TAV y de subtitulación en los grados y másteres de las diferentes universidades está en pleno auge. Además, diversos académicos han centrado sus investigaciones en analizar los beneficios didácticos que se obtienen al incluir módulos específicos de subtitulación dentro de la formación de traductores con el objetivo de formar subtituladores profesionales (Blane, 1996; Klerkx, 1998; Williams y Thorne, 2000; Díaz-Cintas, 2001; Neves, 2004; Bartoll y Orero, 2008; Díaz-Cintas, 2008; Kruger, 2008; Bartrina, 2009). Algunos de estos autores (Klerkx, 1998; Neves, 2004; Kruger, 2008) ya señalaron el impacto que tiene la subtitulación en la adquisición y desarrollo de competencias generales de traducción, y argumentaron a favor de su inclusión en cursos de formación genéricos. Del mismo modo, diversos estudios demuestran que mediante el uso de la subtitulación en el aula de traducción, los estudiantes desarrollan distintas subcompetencias de la competencia traductora como la subcompetencia bilingüe (Talaván y Ávila-Cabrera, 2015) la subcompetencia extralingüística (Beseghi, 2018), la subcompetencia estratégica (Király, 2005; Incalcaterra, 2009, 2010; Talaván y Ávila-Cabrera, 2015), la subcompetencia instrumental (Beseghi, 2018), la subcompetencia de conocimientos sobre la traducción (Incalcaterra, 2009, 2010) y al mismo tiempo en su desarrollo también influyen elementos psicofisiológicos (Incalcaterra, 2009, 2010).

El objetivo de este estudio es presentar diversas metodologías válidas que permiten incluir la subtitulación como herramienta activa en las clases de traducción general. Para ello se recogen testimonios de 20 docentes que imparten asignaturas de traducción general en diferentes universidades españolas.

## 2. La subtitulación dentro de la formación de traductores

La formación en traducción audiovisual se comenzó a incluir en los grados en TI a finales del siglo xx. Martínez

Sierra (2008) apunta que los profesionales de esta disciplina se solían formar de manera autodidacta a partir de su propia experiencia como traductores audiovisuales. En lo que respecta a la formación de traductores, algunos autores aportan investigaciones sobre cómo incluir módulos o cursos específicos en subtitulación en la universidad (Blane, 1996; Klerkx, 1998; Williams y Thorne, 2000; Díaz-Cintas, 2001; Neves, 2004; Bartoll y Orero, 2008; Díaz-Cintas, 2008; Kruger, 2008; Bartrina, 2009). En el manual titulado *The Didactics of Audiovisual Translation* editado por Díaz-Cintas (2008), se recogen diversos artículos que abordan la enseñanza de la subtitulación y de otras modalidades de TAV como el doblaje o el voice-over. Diversos autores, como Díaz-Cintas (2008), Bartoll y Orero (2008) han contribuido a la didáctica de la traducción audiovisual, y concretamente han desarrollado el área de la enseñanza de la subtitulación como una disciplina independiente cuyo estudio puede tener lugar tanto de manera presencial como a distancia. Bartoll y Orero (2008) describen la estructura de un módulo de subtitulación a distancia que tiene por objetivo formar futuros especialistas en subtitulación. En su artículo presentan los contenidos del curso, la forma de contacto entre alumnos y profesores, el tipo de ejercicios a realizar y el sistema de evaluación empleado. Estos autores, al igual que Bartrina (2009) demuestran la viabilidad de la enseñanza de la subtitulación mediante cursos realizados a distancia. Algunos investigadores descubrieron que los módulos de TAV y de subtitulación no solo proporcionaban a los estudiantes una formación específica en traducción audiovisual, sino que también les permitía desarrollar otro tipo de competencias de traducción de tipo más general. Zabalbeascoa (2001) destaca la relación de la traducción audiovisual con la «traducción general», así como con otras modalidades de traducción, y señala que la traducción audiovisual presenta los mismos problemas que la traducción general, y emplea las mismas técnicas de ejecución. De acuerdo con Zabalbeascoa (2001: 51), tanto el doblaje como el subtitulado obligan a tener en cuenta la compensación entre elementos verbales y no verbales y pueden aportar mucha información sobre las técnicas para compensar elementos orales por otros escritos y viceversa. Además

«la TAV permite observar con más claridad la complejidad que entraña toda traducción, porque los ejemplos son más visibles, más frecuentes o más extremos» (Zabalbeascoa, 2001: 50). Otros autores como Pereira Rodríguez y Lorenzo García (2005) investigan sobre el empleo del material audiovisual en el aprendizaje de técnicas generales de traducción y, asimismo, defienden la validez de los textos audiovisuales para tratar problemas generales de traducción (Pereira Rodríguez y Lorenzo García, 2005: 241).

En esta línea, algunos de los investigadores antes citados que habían introducido módulos específicos de subtitulación también defienden que esta se puede integrar en otro tipo de cursos de traducción (Klerkx, 1998; Neves, 2004; Kruger, 2008). A raíz de un curso introductorio en subtitulación que se incluyó en el programa de estudios de Traducción de la Escuela de Traducción e Interpretación de Maastricht, Klerkx (1998: 264) pudo observar que los ejercicios de subtitulación no solo proporcionaban a los estudiantes una introducción a las características de la subtitulación, sino que también tenían un efecto beneficioso para el desarrollo de otras competencias de traducción. Además, Klerkx (1998) indicó que en el curso de subtitulación los estudiantes proponían soluciones más creativas e imaginativas que en otros trabajos de traducción convencionales, y añadió que las restricciones espaciales de la subtitulación obligaban a los estudiantes a reformular el TO para transmitir la parte esencial del mensaje en la traducción. Klerkx (1998: 264) asegura que la subtitulación no solo contribuye a formar estudiantes en el desempeño de una futura profesión en los medios de comunicación, sino que también permite formar mejores traductores. Neves (2004) señala que en un curso de traducción que tuvo lugar en 1999/2000 en Portugal, ya se introdujo la formación en traducción audiovisual y concretamente en subtitulación, lo cual demostró que los alumnos en lugar de convertirse en subtituladores profesionales, adquirirían ciertas habilidades que se reflejaban en otros cursos y actividades de su formación. Neves (2004: 127) también añade que esto se debe a que en esta práctica didáctica se combinan dos elementos fundamentales: la traducción y los productos audiovisuales. Además, la realización de actividades que cubran los diferentes pasos del proceso

de subtitulación permite mejorar una gran variedad de habilidades de traducción. Kruger (2008: 79) también menciona la posibilidad de integrar la subtitulación como una herramienta dentro de programas de traducción general y de otros cursos. Añade que en estos casos se le debe de dar una gran importancia a la forma en la que se relaciona la subtitulación con la formación de tipo más genérico, con la finalidad de aprovechar los beneficios de esta herramienta didáctica de la manera más óptima. Según Kruger (2008), la disponibilidad de software accesible y económico contribuye a que la subtitulación se pueda incluir en cualquier programa formativo. Sin embargo, la subtitulación se trata de una modalidad de naturaleza especializada y, por tanto, se deben establecer unos objetivos pedagógicos claros que dependerán del tipo de formación en el que se integre la actividad. Por todo ello, es fundamental que el docente tenga en cuenta si la formación que imparte se trata de una introducción a la subtitulación, una herramienta de apoyo al aprendizaje de otras técnicas o una formación avanzada dirigida a preparar a los estudiantes para la profesión de subtitulador (Kruger, 2008: 86). Como consecuencia, se puede comprobar que diversos autores demuestran que la subtitulación interlingüística activa también se puede integrar en programas de traducción, ya sea por medio de tareas (Orozco, 2009; Incalcaterra, 2009, 2010; Talaván y Ávila-Cabrera, 2015; Beseghi, 2018) como a través de proyectos (Király, 2005). Como se puede observar, la inclusión de la subtitulación interlingüística activa como una herramienta didáctica en asignaturas de traducción no audiovisuales se ha investigado en menor medida. Tan solo se registran tres estudios cualitativos relevantes (Király, 2005; Incalcaterra, 2009, 2010; Beseghi, 2018), un estudio cuasi-experimental (Talaván y Ávila-Cabrera, 2015) y una propuesta didáctica (Orozco, 2009) que abordan el tema de la subtitulación interlingüística activa en asignaturas de traducción. Incalcaterra (2010: 165) señaló que la producción de subtítulos como parte de la formación de traductores aún era considerada una práctica relativamente nueva, pero que en las diferentes universidades europeas estaba aumentando el número de programas de postgrado que incluían módulos de subtitulación dentro de su formación académica.

### 3. Metodología del estudio

En el marco de este estudio cualitativo se pretende recoger información sobre las diferentes metodologías que se pueden aplicar al emplear la subtitulación como una herramienta didáctica en asignaturas de traducción no audiovisuales. La información que se recaba comprende diversos aspectos metodológicos como son los objetivos, las competencias, los materiales didácticos, la duración y la evaluación de las actividades de subtitulación. Para ello se hace uso de la entrevista como instrumento de medida. La entrevista permite recoger testimonios individuales profundizando así en las opiniones y experiencias de los docentes, así como mostrar diversas formas válidas de incluir la subtitulación como herramienta didáctica en asignaturas de traducción no audiovisuales, presentando ejemplos de prácticas didácticas y experiencias reales de profesores que imparten asignaturas de traducción en el grado de Traducción e Interpretación en diferentes universidades españolas.

De acuerdo con Meneses y Rodríguez-Gómez (2011: 35), la entrevista tiene como objetivo recoger información de un participante sobre un determinado objeto de estudio a partir de su interpretación de la realidad. La entrevista es uno de los principales instrumentos de la investigación cualitativa (Meneses y Rodríguez-Gómez, 2011: 34), y a diferencia de otros instrumentos como puede ser el *focus group* o grupo de discusión en el que un grupo de personas debate sobre el objeto de estudio, las entrevistas ofrecen la posibilidad de recabar información de manera individual. De este modo, la entrevista como instrumento de medida cualitativo permite analizar cada testimonio profundizando en las opiniones y experiencias de los docentes de traducción.

En cuanto al número de sujetos entrevistados, en este estudio se realizan un total de 20 entrevistas a docentes de traducción. De acuerdo con Patton (1990), es complicado determinar un número mínimo o máximo de entrevistados, pues la utilidad de las entrevistas radica en los datos que se extraigan a partir de un estudio minucioso de las conversaciones. Además, otros autores como Ballestín y Fàbregues (2018), argumentan que la entrevista cualitativa,

a diferencia de los cuestionarios, no busca la representación estadística, sino la adaptación a los criterios teóricos de delimitación de perfiles en los sujetos de investigación. Por ello, consideran que el volumen de la muestra debe ser flexible (Ballestín y Fàbregues, 2018), y está condicionado por el tipo de información que los entrevistados vayan proporcionando. Además, Oppenheim (1992: 68) defiende que una pequeña muestra es suficiente para representar al sujeto tipo de la investigación. Por ello, en este caso la población se ha seleccionado siguiendo un muestreo secuencial conceptualmente conducido por el cual el tamaño de la muestra está determinado por el principio de saturación (Meneses y Rodríguez-Gómez, 2011: 46), es decir, el objetivo es conseguir un número de testimonios suficientemente amplio para establecer similitudes y diferencias entre las opiniones y las metodologías empleadas por los docentes implicados. Por esta razón, se ha procurado que los docentes participantes perteneciesen a universidades distintas para así tener perspectivas diferentes y conseguir una mayor variedad de opiniones procedentes de contextos didácticos distintos. Por tanto, el objetivo es conseguir un amplio número de testimonios diferentes que permitan mostrar un panorama realista de las experiencias didácticas que tienen los docentes de traducción sobre el uso de la subtitulación. Así pues, se realizan un total de 20 entrevistas a docentes que responden a perfiles distintos.

De acuerdo con los tipos de entrevista que establecen Meneses y Rodríguez-Gómez (2011: 37), se puede afirmar que las entrevistas que se llevan a cabo en este estudio son entrevistas de desarrollo o seguimiento, pues tienen el objetivo de profundizar en la comprensión del objeto de estudio. En cuanto a la estructura, las entrevistas son semiestructuradas, lo cual implica que las preguntas son abiertas y que el entrevistado puede matizar sus respuestas cuando lo considere. Respecto a la extensión del objeto de estudio, estamos ante entrevistas focalizadas o monotemáticas, que se centran en un aspecto concreto vinculado a la investigación. En cuanto al número de sujetos, ya se ha comentado que las entrevistas son de tipo individual, puesto que facilitan la tarea de profundizar y ampliar la información relacionada con las experiencias y las opiniones



de los participantes. Además, se trata de entrevistas en profundidad en las que a medida que se avanza, el entrevistado va revelando aspectos más personales sobre su comprensión del fenómeno estudiado. En cuanto al rol del entrevistador, se puede concluir que estas entrevistas son de tipo directo, ya que se emplea un guion como apoyo que permite a la entrevistadora dirigir la misma y controlar los tiempos de intervención de cada entrevistado, así como pedir que se aclaren algunos aspectos en caso de que sea necesario.

## 4. Análisis de las entrevistas personales a docentes

### 4.1. Descripción del perfil académico, formativo y profesional de los docentes

Antes de comenzar con el análisis de las entrevistas, es importante mencionar que los profesores entrevistados responden a perfiles académicos, formativos y profesionales muy diversos, y esto dificulta agruparlos atendiendo a variables más concretas. A modo de criterio de inclusión para participar en este estudio, todos los sujetos han impartido docencia en traducción general en el grado en Traducción e Interpretación en distintas universidades españolas, y la mayoría de los docentes se han dedicado también a la enseñanza de otras asignaturas dentro del mismo grado. Es importante aclarar que, a pesar de que durante años diversos investigadores han rechazado la denominación de traducción general, y en los planes de estudios de las diferentes universidades se comprueba que muchas de ellas ya no utilizan este término para nombrar a «las asignaturas no especializadas», actualmente este concepto sigue estando presente en los Estudios de Traducción e Interpretación, así como en el mercado laboral de la traducción. Por esta razón, en este estudio se emplea el término traducción general con el fin de distinguir con facilidad «las asignaturas de traducción» de las «asignaturas de traducción más especializadas» que se centran en ámbitos más concretos como el científico-técnico, el jurídico-económico, el literario o el audiovisual.

A continuación, se procede a describir el perfil académico, formativo y profesional de los veinte docentes entrevistados<sup>1</sup> en relación con el campo de la traducción audiovisual.

En cuanto al perfil académico, de entre los once testimonios que afirman haber utilizado la subtítulos en asignaturas de traducción general, solo cuatro docentes tienen algún tipo de experiencia impartiendo asignaturas relacionadas con la TAV (D7, D8, D15, D17). El docente 7, que cuenta con dos años de experiencia docente en TAV en una universidad extranjera, incluyó actividades de subtítulos en un curso de traducción general fuera del estado español, aunque actualmente no utiliza esta herramienta en sus asignaturas por cuestiones relativas al plan de la asignatura. El docente 8, también impartió en el pasado una asignatura de traducción general que contenía un módulo dedicado a la traducción audiovisual. Cuando esta asignatura dejó de formar parte del plan de estudios, continuó incluyendo actividades de subtítulos en sus asignaturas de traducción general durante cuatro o cinco años. Aunque asegura que estas actividades le funcionaban muy bien, dejó de incluirlas debido a un aumento del número de estudiantes en los estudios de grado y a falta de equipamiento en las aulas. El docente 17, que tiene experiencia relevante impartiendo y coordinando asignaturas de TAV, tampoco emplea la subtítulos actualmente en asignaturas de traducción general porque ya no las imparte. Por último, el docente 15, con un año de experiencia docente en TAV, es el único profesor de este perfil que sigue incluyendo actividades de subtítulos en el aula de traducción año tras año. Se puede comprobar que el resto de profesores que incluyen o han incluido la subtítulos en sus clases de traducción (D1, D3, D9, D16, D18, D19) no cuentan con ningún tipo de experiencia docente en TAV (aparte de las actividades de subtítulos que han introducido en el aula de TG), a excepción del docente 2, que afirma haber tutorizado trabajos de fin de máster sobre esta disciplina, y que, al igual que el docente 15, también incluye este tipo

<sup>1</sup> Con el objetivo de facilitar la comprensión del análisis de las entrevistas, cada docente se identifica con la letra D y un número del 1 al 20.

de actividades con regularidad en su programa docente. Respecto a los testimonios de docentes que afirman haber incluido la subtítulos en otras asignaturas especializadas fuera del ámbito de la TAV, pero no en asignaturas de TG (D4, D6, D14), se observa que todos ellos cuentan con algún tipo de experiencia docente en TAV. Aunque el docente 4 lleva tres años impartiendo asignaturas de TAV, y el docente 6 cuenta con veinte años de experiencia en la enseñanza de estos cursos, ninguno de ellos continúa empleando la subtítulos como herramienta activa debido a que ya no imparten esa asignatura. En cambio, el docente 14, que señala que únicamente ha impartido TAV algún semestre, indica que sigue utilizando la subtítulos en asignaturas de traducción no audiovisuales actualmente. Finalmente, de entre los docentes que no han empleado la subtítulos en otras asignaturas que no sean de TAV, se comprueba que, por un lado, algunos de ellos cuentan con experiencia docente relevante en este campo: veinte años (D11) y quince años (D20). Ambos docentes aseguran no haber incluido actividades de subtítulos activa en clase, pero la emplean como una herramienta pasiva que les permite presentar problemas de traducción concretos. Otros docentes que también han impartido TAV (D5, D12), no emplean actividades de subtítulos activa ni tampoco la utilizan como una herramienta pasiva en sus clases. Por otro lado, algunos profesores que no cuentan con experiencia docente en TAV (D10, D13), recurren al uso de productos audiovisuales sin aplicar restricciones propias de las diferentes modalidades de traducción audiovisual (D10). Por tanto, aunque se debe tener en cuenta que en algunos casos los docentes no incluyen la subtítulos debido a sus circunstancias y no por falta de voluntad, se puede afirmar que los diversos testimonios revelan que tener experiencia docente en TAV no es una garantía para introducir con cierta regularidad y continuidad estas actividades en las clases de traducción.

Respecto al perfil formativo en TAV, de los 11 docentes que han realizado actividades de subtítulos en TG, algunos no han recibido formación previa en subtítulos (D1, D18), varios de ellos han aprendido de manera autodidacta (D3, D8, D15, D16), mientras que otros han realizado cur-

sos y talleres sobre el tema (D2, D6, D9, D17, D19). Respecto a los tres profesores que han utilizado la subtítulos en asignaturas de traducción técnica (D4, D6, D14), todos ellos han recibido algún tipo de formación específica en TAV. El docente 4 solamente se ha formado en subtítulos durante sus estudios de licenciatura en Traducción, el docente 6 ha completado cursos no reglados, y el docente 14 realizó su tesina sobre subtítulos. De nuevo, se observa que entre los profesores que no contemplan introducir la subtítulos activa en el aula de traducción, algunos de ellos han recibido formación en este ámbito (D5, D12, D13, D20), y solo el docente 10 no se ha formado en subtítulos. El docente 5 participó en un proyecto europeo relacionado con la TAV, otros docentes realizaron cursos específicos (D12, D20), y el docente 13 cursó asignaturas relacionadas durante sus estudios de grado. Estos docentes, a pesar de tener formación en subtítulos, no emplean esta herramienta en sus clases. Por el contrario, otros docentes sin formación concreta en este ámbito sí que la incluyen o la han incluido alguna vez. Por tanto, estos datos confirman que contar con formación previa en este campo no es una condición imprescindible para incluir la subtítulos en un contexto pedagógico distinto del de TAV.

Con relación a la trayectoria profesional en TAV, los diferentes testimonios de profesores también indican que no es necesario tener experiencia profesional en subtítulos para emplearla como herramienta en el aula de traducción. Son muy pocos los docentes que cuentan con este tipo de experiencia, y que han incluido la subtítulos en sus asignaturas de traducción, pues únicamente el docente 17 tiene experiencia concreta en este campo, y el docente 7 asegura haber realizado algunos proyectos. Algunos de los docentes que hacen uso de esta herramienta, tienen experiencia profesional en TAV, pero fundamentalmente en doblaje (D2, D3); otros, en cambio, tienen experiencia en doblaje y/o voces superpuestas y no en subtítulos (D8, D15). El resto de docentes que han empleado la subtítulos en TG no cuentan con ningún tipo de experiencia profesional al respecto (D1, D9, D16, D18, D19). A este respecto, los perfiles profesionales de los docentes que la han empleado en traducción científico-técnica no coinciden, pues el

docente 4 ha subtitulado algunos productos hace años, el docente 6 se ha centrado en la supervisión de subtítulos, y el docente 14, sin embargo, no tiene experiencia profesional en traducción audiovisual. Por su parte, de los docentes que no han introducido la subtitulación en el aula, algunos cuentan con experiencia relevante en este ámbito (D5, D11, D12), mientras que otros afirman no haber desempeñado labores profesionales ni como traductores audiovisuales ni como subtituladores (D10, D13, D20).

Los datos que hacen referencia al perfil académico y profesional de los docentes indican que los profesores que utilizan actividades de subtitulación en sus clases no presentan un perfil determinado, y que, por tanto, esto conlleva a que las experiencias que se recogen por medio de las entrevistas sean aún más diversas. De manera adicional, los datos de las entrevistas reflejan que esta diversidad de perfiles también afecta al uso que hacen los docentes de la subtitulación. En lo que se refiere concretamente a la traducción audiovisual, los resultados de las entrevistas reflejan que no existe una tendencia clara por parte de los profesores que tienen experiencia en la enseñanza de la traducción audiovisual a incluir actividades de subtitulación en asignaturas de traducción no audiovisuales, y que el hecho de tener formación o experiencia profesional en este ámbito tampoco son condiciones necesarias para hacerlo.

#### 4.2. El papel de la subtitulación en el aula de traducción

De los docentes entrevistados en el marco de este estudio cualitativo, algunos afirman que emplean o han empleado alguna vez la subtitulación como herramienta activa en el contexto de la traducción general (D1, D2, D3, D7, D8, D9, D15, D16, D17, D18, D19), mientras que otros lo han hecho en el contexto de la traducción científico-técnica (D4, D6, D9, D14) e incluso en asignaturas sobre informática para traductores (D4). Otros docentes han adoptado la inclusión de la subtitulación en sus clases de traducción general desde una perspectiva más pasiva (D10, D20), utilizando esta herramienta para presentar problemas de traducción (D20) y para trabajar especificidades de la oralidad

fingida (D10). El método que emplea el docente 10 en el aula no es completamente pasivo, pues introduce una unidad didáctica mediante la cual los estudiantes comparan la versión doblada y la versión subtitulada de un producto audiovisual. Aunque en este caso el docente no les introduce en los aspectos técnicos y formales específicos de la subtitulación, los estudiantes deben proporcionar soluciones con distintas longitudes, y para ello valoran sinonimia y presencia o ausencia de marcadores discursivos. Aparte de la subtitulación, algunos docentes han incluido actividades de traducción de productos audiovisuales en los que no existían ningún tipo de ajuste concreto (D11), y otros han empleado estos materiales para trabajar cuestiones relacionadas con el doblaje como la sincronía labial, la isocronía o la relación texto-imagen (D13). También, se registran casos de docentes que han empleado los subtítulos pasivos en asignaturas sobre publicidad (D6) o en cursos relacionados con la teoría de la traducción (D1).

Como se ha comentado anteriormente, son pocos los profesores que introducen actividades de subtitulación activa con cierta regularidad y de forma continua en sus asignaturas de traducción no audiovisuales. De hecho, algunos de los docentes que utilizaron este tipo de actividades en el pasado, dejaron de emplearlas y actualmente no las incluyen por las diferentes razones como el tiempo disponible en la asignatura o la falta de equipamiento informático en el aula. Por una parte, se han registrado casos de profesores que emplearon la subtitulación en asignaturas de TG en universidades extranjeras durante tres y cuatro años (D1, D7), pero que no lo hacen actualmente en España debido, principalmente, a restricciones dentro del programa de la asignatura. Por otra parte, otros profesores (D4, D6, D17) dejaron de impartir la asignatura en la que incluían estas actividades. En otros casos se señala al aumento significativo del número de alumnos y la falta de equipamiento para cubrirlo como las principales razones para dejar de hacer esta actividad. En todos los casos anteriores los profesores que no han continuado utilizando la subtitulación en sus clases lo han hecho por motivos que no dependen directamente de ellos, aunque también hay docentes que prefieren no seguir incluyéndola porque

prefieren no repetir actividades (D16). El docente 16 considera que «lo importante es trabajar las competencias o problemas de traducción y no tanto la modalidad, el género o el encargo en concreto». Respecto a los profesores que están dispuestos a seguir incluyendo la subtítulos en sus clases de traducción general, algunos indican que la han empleado puntualmente en sus clases (D18). Otros docentes la han propuesto en tres o cuatro ocasiones (D9), mientras que otros la incluyen siempre en el programa de su asignatura desde hace años (D2, D3, D15, D19).

### 4.3. Metodologías pedagógicas para el uso de la subtítulos

Por medio de los testimonios de las entrevistas, se puede comprobar que se pueden aplicar diferentes metodologías respecto al uso de la subtítulos no solo en el contexto de la traducción general sino también en otras asignaturas de traducción no audiovisuales. Además, la diversidad en los perfiles de los docentes también conlleva a que las metodologías que estos aplican sean muy variadas en cuanto a cuestiones como la regularidad con la que incluyen estas actividades, el tipo de materiales y de productos audiovisuales que utilizan, el programa de subtítulos, los objetivos y competencias que se pretenden trabajar, la duración de la actividad, el nivel de los estudiantes o los criterios de evaluación empleados. En esta sección se presentan las similitudes y diferencias existentes entre las diferentes actividades que han propuesto los docentes entrevistados con la finalidad de plasmar la posibilidad de emplear metodologías muy diversas entre sí, y que a su vez todas ellas han resultado válidas desde un punto de vista didáctico.

Partiendo de la base de que el objetivo principal de estas actividades de subtítulos era que los alumnos tuvieran una incursión en el mundo de la subtítulos, se procede a enumerar las distintas competencias que, de acuerdo con los docentes entrevistados, se adquieren o se desarrollan por medio de estas actividades. Siguiendo el modelo propuesto por PACTE (2003) según el cual la competencia traductora está compuesta a su vez por una serie de subcompetencias, se clasifican las competencias que citan los

docentes en sus testimonios. Varios docentes afirman que la subtítulos permite desarrollar la competencia bilingüe/lingüística de los estudiantes (D1, D8, D9, D15, D16, D19), pues estas actividades permiten trabajar la comprensión en la lengua origen y la expresión en la lengua meta (D16). Algunos profesores hacen uso de estas actividades para centrarse en trabajar fenómenos lingüísticos más específicos como pueden ser la variación lingüística (D1, D9) o la oralidad fingida (D10), mientras que otros no solo analizan cuestiones estrictamente lingüísticas, sino que también pragmáticas (D15). Además, el docente 8 destaca el valor pedagógico de la subtítulos en el desarrollo de la subcompetencia lingüística, pues las restricciones que se imponen ayudan a los estudiantes a separarse definitivamente del texto origen, y esquivar las interferencias entre la lengua extranjera y su lengua materna. Otra de las subcompetencias que también han mencionado los docentes es la subcompetencia extralingüística, pues los estudiantes también analizan cuestiones o referentes culturales (D9, D15), y aspectos humorísticos (D1). Aquellos docentes que enfocan sus actividades en cuestiones como la variación lingüística (D1, D9) o la oralidad fingida (D10) también contribuyen a que sus estudiantes desarrollen aspectos propios de la subcompetencia extralingüística. El docente 15 hace énfasis en el hecho de que estas actividades permiten que sus estudiantes adquieran conocimientos sobre los textos cinematográficos. De manera indirecta, los testimonios de los docentes que trabajan en el contexto de la traducción técnica (D4, D6, D14) nos llevan a deducir que los estudiantes adquieren conocimientos temáticos sobre el ámbito científico-técnico al crear los subtítulos para documentales de este campo específico. También de forma indirecta los estudiantes desarrollan la subcompetencia de conocimientos sobre la traducción, pues toman conciencia de elementos como el proceso, la adecuación al encargo o la función del texto (D2). Otros docentes también mencionan que le dan especial importancia a la adecuación al encargo (D10), en su caso, en relación con los modelos de la oralidad fingida, y que, además, introducir algunas cuestiones sobre subtítulos y doblaje invita a reflexionar sobre la forma en que una modalidad de traducción con-



creta puede llegar a condicionar al traductor. De manera adicional, adquieren conocimientos declarativos sobre los problemas de la traducción audiovisual (D16). En relación con esto, es lógico que los estudiantes también apliquen la subcompetencia estratégica para resolver y lidiar con los diferentes problemas de traducción que se les presentan a través de la subtitulación como la relación texto-imagen o las restricciones de espacio y tiempo (D8, D9, D16, D19) y así conseguir adecuarse al tipo de encargo (D2, D10). En el contexto de la traducción técnica, los estudiantes que realizan estas actividades también deben aplicar distintas estrategias para adecuarse al encargo. Por tanto, al emplear la subtitulación se pretende que los estudiantes consoliden sus conocimientos sobre TAV, y aprendan a aplicarlos de otro modo al trabajar con textos que pertenecen a otro ámbito más especializado (D6). Como es evidente, una de las subcompetencias que más se trabaja por medio de la inclusión de estas actividades es la subcompetencia instrumental/profesional. El objetivo principal que establecen algunos docentes es que sus alumnos se pongan en la piel de traductores profesionales, y completen un encargo cuyo resultado sea admisible desde un punto de vista profesional (D3). Desde una perspectiva profesional, esta actividad les puede abrir una puerta a una futura salida laboral (D15). Asimismo, al trabajar los aspectos técnicos de la subtitulación los estudiantes aprenden a utilizar un programa especializado de subtítulo (D1, D4, D7, D8, D16, D19), y, por tanto, también desarrollan o perfeccionan el dominio de las TIC (D14), mientras trabajan con documentos en distintos formatos. Como en otras modalidades de traducción, también recurren al uso de diferentes fuentes para buscar información (D16), pero en este caso los estudiantes aprenden a trabajar bajo presión con diferentes elementos como el tiempo, un programa de ordenador que no conocen, y unas restricciones a las que no están acostumbrados (D8). Por último, el desarrollo de determinados componentes psicofisiológicos también se ve favorecido gracias a la subtitulación. Varios docentes aseguran que estas tareas influyen en la motivación de los estudiantes (D2), y también se activan otras habilidades como la capacidad de síntesis (D1, D2, D19) o la creati-

vidad (D8), así como otros aspectos actitudinales como el rigor y la profesionalidad (D4).

En relación con el tipo de competencias que los docentes pretenden que sus estudiantes trabajen, establecen una serie de criterios de evaluación concretos. Aunque en algunos casos los docentes introducen la subtitulación como una actividad no evaluable (D2, D17) o incluyen algunas tareas no evaluables para iniciar a los alumnos en la práctica de la subtitulación (D4, D14) antes de presentarles el encargo evaluable, la mayoría de las actividades que emplean los profesores entrevistados tienen carácter evaluable. De este modo, se observa que gran parte de ellos se ciñen a evaluar los subtítulos desde un punto de vista estrictamente profesional, aunque también hay algunos casos en los que los docentes evalúan únicamente las habilidades lingüísticas de sus estudiantes. El docente 10, por ejemplo, afirma que en su unidad didáctica se trabaja la producción textual que sea exportable a muchos formatos distintos, pero no se aplican las restricciones específicas de la subtitulación o de doblaje, y por tanto no las evalúa. Siguiendo una tendencia similar, el docente 9, aunque sí que establece unas normas concretas de subtitulación para sus actividades, reconoce que no se fija tanto en las cuestiones técnicas a la hora de evaluar la adecuación de los subtítulos, sino que le da más importancia a que estos sean comprensibles, y transmitan el mensaje y el sentido, y sobre todo valora que los estudiantes sepan cómo resolver los problemas de traducción sobre la variación lingüística. Por el contrario, otros docentes centran su evaluación en los aspectos técnicos (D7, D16), y se muestran más laxos en lo que a las habilidades lingüísticas se refiere. Por ejemplo, el docente 7 aclara que su objetivo principal era enseñar a los alumnos a subtitular, y que, por ello, si algún fragmento no estaba bien traducido porque no habían entendido exactamente el original, no le daba tanto peso en favor de que hubieran cumplido con los requerimientos técnicos y formales de la subtitulación. De la misma manera, el docente 16 comenta que se fijó principalmente en las habilidades técnicas y el proceso de traducción, y no tanto en el resultado. El resto de docentes también utilizan criterios de evaluación específicos del ámbito de la subtitulación que permiten evaluar

la capacidad que tienen los alumnos para adecuar su traducción de acuerdo con unas restricciones formales y técnicas concretas, pero a su vez también tienen en cuenta las cuestiones lingüísticas que afectan tanto a la comprensión como a la transmisión del mensaje (D1, D3, D4, D8, D14, D15, D19). Algunos utilizan el término «criterios de adecuación de los subtítulos» (D4), y otros se refieren a «criterios de calidad de los subtítulos». Uno de los docentes hace especial hincapié en que los criterios que emplea son holísticos (D3), y con ellos evalúa si una traducción sería admisible dentro del mercado profesional. También en el contexto de la traducción técnica, los docentes combinaban los criterios de convenciones de la subtitulación con los criterios de adecuación a la traducción científica (D6).

En cuanto a los materiales didácticos empleados, los docentes también adoptan posturas distintas. En algunos casos los docentes introducen una actividad de subtitulación eminentemente práctica (D2, D4, D6, D9, D14, D17, D18, D19). Para presentar la teoría, solo si es necesario, algunos de estos profesores aseguran que se apoyan en algunos blogs (D2) o lo explican «de palabra» (D9), mientras que otros introducen esta actividad cuando los alumnos ya han cursado la asignatura de TAV (D6, D17), y ya dominan la teoría correspondiente. Otros docentes dedican una parte de sus clases a presentar los aspectos teóricos y prácticos de la subtitulación mediante el uso de presentaciones de PowerPoint (D1, D8, D15, D16), al mismo tiempo algunos de ellos también se apoyan en apuntes escritos (D8, D15), en la lectura de artículos relacionados (D1) o ejemplifican algunas cuestiones técnicas a través de la visualización de clips (D8). Varios docentes sugieren a sus estudiantes que consulten módulos teóricos (D3) o dossiers (D7) en los que figuraba la información necesaria para realizar la actividad, y otros docentes explican que los estudiantes empleaban algunas horas en buscar los criterios por su cuenta (D4). Respecto al uso de guion, algunos docentes señalan que los estudiantes siempre trabajan a partir de un guion escrito con los diálogos (D3, D9, D15, D19). Por el contrario, otros docentes prescinden del guion (D4, D17), aunque el docente 4 enfatiza que en algunas tareas previas no evaluables sí que se lo proporcionaba. El docente 1, en cambio, trabajaba

sin guion en la primera actividad que introdujo, pero al ver que esto suponía una dificultad añadida para sus estudiantes, comenzó a facilitárselo en las siguientes ediciones de su asignatura. Otros docentes consideran que la transcripción del audio original también puede ser un buen ejercicio para los estudiantes (D2), y por eso solo facilita el guion en caso de que trabajen con un episodio de una serie, por ejemplo. En esta misma línea, algunos profesores (D6, D7) también proporcionan el guion de los vídeos cuando este está disponible. De lo contrario, los alumnos extraen el texto directamente de la pantalla. También existen casos de actividades en las que los docentes piden a los estudiantes que trabajen sin guion durante una parte de la clase, y después se apoyan en el guion para centrarse en resolver los problemas de traducción (D8). Por último, respecto al tipo de productos audiovisuales que utilizan, también queda demostrado que son muy variados: películas (D1, D3, D15), series (D2, D7, D8, D9), documentales (D4, D6, D14) cortometrajes (D2), anuncios (D7, D19), reportajes (D3, D18), tráileres (D7), videoclips (D7) o vídeos de promoción turística (D17). En algunos casos los docentes dejan libertad a los estudiantes para que seleccionen ellos los productos con los que prefieren trabajar (D4), o escogen vídeos que puedan ser de interés para el alumnado por su temática o por su actualidad (D18).

Con relación al uso de un programa de subtitulación concreto, se comprueba que aquellos docentes que no presentan las convenciones de la subtitulación (D10), no utilizan ningún programa en sus clases. También los docentes que le dan más importancia al desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes que a la adquisición de habilidades técnicas no utilizan un programa de subtitulación concreto (D9), aunque al principio este docente empleaba la plataforma ClipFlair. El docente 15, a diferencia del docente 9, comenzó a utilizar la plataforma del proyecto LeViS, y posteriormente lo sustituyó por Aegisub. Todos los docentes entrevistados que utilizan software de subtitulación optan por programas libres, algunos dan libertad para que sus alumnos escojan el programa con el que prefieren trabajar (D3, D16, D18), aunque generalmente la mayoría se decanta por el uso de Subtitle Workshop (D2, D3, D4, D6, D7, D8, D14, D17, D18) y/o Aegisub (D7, D15).

La duración de las actividades también es muy diferente en cada caso, pues dependiendo del tipo de actividad o proyecto que se proponga, el tiempo de dedicación puede oscilar entre una semana, un mes o, incluso, todo un trimestre. De este modo, varios docentes le dedican entre cuatro y seis horas de clase a esta actividad (D1, D2, D9, D19), mientras que algunos profesores invierten en esta tarea un total de dos o tres semanas (D4, D17), o un periodo comprendido entre un mes y un mes y medio (D6, D8, D15). De manera excepcional, el docente 7 dedicó un trimestre completo, es decir, un total de entre 50 y 60 horas, a realizar actividades de subtítulos en el marco de la traducción general.

En lo que se refiere al nivel de los estudiantes, los profesores realizan este tipo de actividades tanto con alumnos que tienen formación previa en TAV como con estudiantes que aún no han recibido formación en este campo. Por una parte, algunos docentes realizan estas actividades con estudiantes de cuarto curso que ya han aprendido a subtítular en la asignatura de traducción audiovisual (D3, D4, D6, D14, D17). Otros docentes trabajan con estudiantes de tercer curso (D9, D16) que no necesariamente han recibido una formación específica en subtítulos, pero que su nivel de adquisición de la competencia traductora ya es más avanzado. Por otra parte, también se han empleado actividades de subtítulos en niveles de formación más iniciales. Varios docentes han incluido la subtítulos en asignaturas de traducción general de segundo curso de grado (D8, D15, D19), y solo un docente asegura haberla utilizado en todas sus asignaturas desde el primer al cuarto curso (D2). El docente 4 también realizó algún proyecto de subtítulos con alumnos de primer curso en el contexto de la asignatura de Informática. También algunos docentes señalan que sus estudiantes no contaban con formación previa en subtítulos (D1, D7), en cambio, otros han trabajado con grupos heterogéneos en los que algunos estudiantes ya disponían de conocimientos previos de TAV (D18).

Para concluir, cabe mencionar que a lo largo del tiempo los docentes han ido introduciendo cambios y mejoras en sus actividades. Algunas de estas modificaciones simplemente implican reducir la extensión de los vídeos (D2, D4, D6, D8), o cambiar el producto audiovisual en sí mismo

(D4, D6, D8, D14). Por ejemplo, el docente 4 decidió cambiar el producto, puesto que en la primera propuesta didáctica resultó ser demasiado complejo. El docente 6, por su parte, explica que optó por sustituir los vídeos largos y divulgativos por vídeos más cortos y más específicos, y el docente 14 también va cambiando los vídeos para que estos sean más actuales. Otras de las modificaciones que se han aplicado sobre la primera propuesta didáctica es incluir el guion con los diálogos con el fin de facilitar la tarea a los estudiantes (D1), o incluir productos de tipologías diferentes para aportar diversidad y dinamismo a la actividad (D7). Finalmente, algunos docentes realizaron cambios que afectan al programa de subtítulos, y dejaron de utilizar las plataformas de ClipFlair (D9) y LeViS (D15). El docente 15 reemplazó el uso de esta plataforma por el programa de subtítulos Aegisub. El docente 9 aprovechó este cambio para conseguir que la actividad fuese más relajada y estuviera más simplificada, aunque también ha ocurrido que con el paso del tiempo otros docentes han convertido la propuesta inicial en una actividad más pautada, e incluso han elaborado un taller-tutorial sobre el uso de la herramienta de subtítulos (D19).

## 5. Conclusiones

Las entrevistas a los docentes que imparten asignaturas de traducción en el grado de Traducción e Interpretación de diferentes universidades españolas aportan información metodológica sobre la aplicación de la subtítulos en contextos didácticos no audiovisuales. La diversidad en los perfiles de los docentes entrevistados da lugar a que las metodologías pedagógicas que estos aplican sean muy variadas en cuanto a diferentes cuestiones como la regularidad con la que incluyen estas actividades, el tipo de materiales y de productos audiovisuales, el programa de subtítulos, los objetivos y competencias que se pretenden trabajar, la duración de la actividad, el nivel de los estudiantes o los criterios de evaluación empleados. Además, todos estos aspectos deben tenerse en cuenta al diseñar cualquier actividad didáctica en la que se incluya la subtítulos, y estos testimonios pueden

servir de apoyo a otros docentes que se planteen introducir la subtítulos en sus clases de traducción. La selección del material audiovisual, los objetivos de la tarea, la duración de la misma y los criterios de evaluación debe realizarse teniendo en cuenta la macroestructura de la asignatura en la que se integra la actividad de subtítulos, y por ello, se debe prestar especial atención al nivel formativo de los estudiantes, los contenidos del curso y las competencias que se pretenden que los estudiantes adquieran o desarrollen en esa asignatura en concreto. De esta manera, este estudio demuestra que se pueden aplicar diversas metodologías válidas dependiendo de los objetivos de cada actividad y de las competencias a desarrollar en cada asignatura. Los testimonios de los docentes también reflejan que no es necesario tener experiencia previa en la enseñanza de la traducción audiovisual para incluir la subtítulos en contextos didácticos de traducción general. Asimismo, se registran casos de docentes que, sin tener formación específica ni experiencia profesional en el campo de la traducción audiovisual, han implementado actividades de subtítulos en sus asignaturas de traducción. Por tanto, los diferentes testimonios recogidos dejan constancia de que la subtítulos activa es una herramienta didáctica válida y flexible que se puede integrar en los planes docentes de asignaturas de traducción no audiovisuales haciendo uso de diferentes metodologías y enfoques con el fin de que los estudiantes desarrollen diversas competencias de traducción tanto generales como específicas.

## Bibliografía

- Ballestín, Beatriz y Fàbregues Feijóo, Sergi (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.
- Bartoll, Eduard y Orero, Pilar (2008). Learning to subtitle online: Learning environment, exercises and evaluation. En Jorge Díaz-Cintas (ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation* (pp. 105-114). John Benjamins.
- Bartrina, Francesca (2009). Teaching subtitling in a virtual environment. En Jorge Díaz-Cintas y Gunilla Anderman (eds.), *Audiovisual translation. Language transfer on screen* (pp. 229-239). Palgrave Macmillan.
- Beseghi, Micol (2018). Developing students' translation competence and intercultural awareness through subtitling: a didactic proposal. *Iperstoria. Testi Letterature Linguaggi*, 12, 178-191.
- Blane, Sandra (1996). Interlingual subtitling in the languages degree. En Penelope Sewell & Ian Higgins (eds.), *Teaching translation in universities: Present and future perspectives* (pp. 183-208). CITL.
- Díaz-Cintas, Jorge (2001). *La traducción audiovisual: El subtitulado*. Almar.
- Díaz-Cintas, Jorge (2008). Teaching and learning to subtitle in an academic environment. En Jorge Díaz-Cintas (ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation* (pp. 71-87). John Benjamins.
- Incalcaterra Mcloughlin, Laura (2009). Subtitles in Translators' Training: A Model of Analysis. *Romance Studies*, 27(3), 174-185.
- Incalcaterra Mcloughlin, Laura (2010). Explicitation of the translation process in translators' training through production of interlingual subtitles. En Lukasz Bogucki y Krzysztof Kredens (eds.), *Perspectives on Audiovisual Translation 20, Lodz Studies in Language* (pp. 165-178). Peter Lang.
- Kiraly, Donald (2005). Project-based learning: A case for situated translation. *Meta: Translators' Journal*, 50, (4), 1098-1111.
- Klerkx, Jan (1998). The place of subtitling in a translator training course. En Yves Gambier (ed.), *Translating for the Media* (pp. 259-264). University of Turku.
- Kruger, Jan-Louis (2008). Subtitler training as part of a general training programme in the language professions. En Jorge Díaz-Cintas (ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation* (pp. 71-87). John Benjamins.
- Martínez Sierra, Juan José (2008). Hacia una enseñanza más completa de la traducción audiovisual. *Tonos: Revista electrónica de estudios filológicos* 16: 1.
- Meneses, Julio y Rodríguez-Gómez, David (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Editorial UOC.
- Neves, Josélia (2004). Language awareness through training in subtitling. En Pilar Orero (ed.), *Topics on Audiovisual Translation* (pp. 127-140). John Benjamins.

- Oppenheim, Abraham Naftali (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Continuum.
- Orozco, Mariana (2009). La adquisición de la competencia traductora; tipos de problemas de traducción y vías de solución; la sincronización de subtítulos. En Gemma Puigvert (coord.), *Guías para la evaluación de las competencias de los estudiantes* (pp. 257-282). Agència per a la qualitat del sistema universitari de Catalunya (AQU).
- PACTE (2003). Building a Translation Competence model. En Fabio Alves (ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research* (pp. 43-66). John Benjamins.
- Patton, Michael Quinn (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage Publications.
- Pereira Rodríguez, Ana María y Lorenzo García, Lourdes (2005). Notting Hill: una traducción audiovisual como herramienta para la enseñanza de técnicas generales de traducción. En Patrick Zabalbeascoa, Laura Santamaria Guinot y Frederic Chaume Varela (eds.), *La traducción audiovisual. Investigación, enseñanza y profesión* (pp. 241-249). Editorial Comares.
- Talaván Zanón, Noa y Ávila-Cabrera, José Javier (2015). First insights into the combination of dubbing and subtitling as L2 didactic tools. En Yves Gambier, Annamaria Caimi y Cristina Mariotti (eds.), *Subtitles and Language Learning* (pp. 149-172). Peter Lang.
- Williams, Helen y Thorne, David (2000). The Value of Teletext Subtitling as a Medium for Language Learning. *System* 28 (2), 217-228.
- Zabalbeascoa Terran, Patrick. (2001). La traducción de los textos audiovisuales y la investigación traductológica. En Frederic Chaume y Rosa Agost (eds.), *La traducción en los medios audiovisuales* (pp. 49-56). Publicacions de la Universitat Jaume I.