



Este artículo proporciona una base teórica que justifica el beneficio que el uso de los subtítulos puede aportar en la didáctica de lenguas extranjeras en general, y en el desarrollo de la comprensión oral en particular. También explica una serie de elementos que es necesario conocer para la utilización práctica de este recurso. Puesto que cada tipo de subtítulos disponibles (subtítulos para sordos, subtítulos tradicionales, subtítulos bimodales y subtítulos inversos) presenta distintas posibilidades, es importante conocerlos en detalle. Asimismo, los roles de profesor y alumno han de estar bien definidos para el buen funcionamiento de las actividades didácticas que hacen uso de este recurso. Finalmente, resulta fundamental conocer los posibles beneficios y limitaciones del uso pedagógico de los subtítulos a la hora de adaptarlo a los distintos contextos didácticos.

**PALABRAS CLAVE:** subtítulos, didáctica de lenguas extranjeras, materiales audiovisuales, comprensión oral.

# Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

*The use of subtitles in foreign language education: a theoretical and practical justification*

*This paper offers a theoretical basis that justifies the benefits provided by the pedagogical use of subtitles in foreign-language education in general, and in the enhancement of oral comprehension skills in particular. Also, a series of elements relevant for the practical use of this didactic resource are explained. Since each type of subtitles (subtitles for the deaf and hard of hearing, bimodal subtitles, traditional subtitles, and reversed subtitles) offers diverse didactic possibilities, it is essential to be familiar with them. Similarly, the teacher and the students' roles must be well defined to achieve an efficient flow of the pedagogical tasks that make use of this resource. Finally, the possible benefits and limitations of this pedagogical use of subtitles need to be known in order to adapt it to the different didactic contexts.*

**KEY WORDS:** subtitles, foreign language learning, audiovisual materials, oral comprehension.

NOA TALAVÁN ZANÓN  
UNED



## INTRODUCCIÓN

En la didáctica de lenguas, los subtítulos se han considerado tradicionalmente en muchas ocasiones elementos de distracción que ralentizan el desarrollo de destrezas como la comprensión oral (CO), alegando que los estudiantes se apoyan solamente en el canal escrito para la comprensión e ignoran el canal auditivo o que pueden crear dependencia en los alumnos, resultar una molestia más que un apoyo o potenciar la holgazanería. Afortunadamente, en las últimas décadas, varios estudios han demostrado lo contrario: se han ratificado los beneficios de los subtítulos en el ámbito de la didáctica de lenguas en general y su gran potencial para mejorar la CO en particular. Uno de los primeros autores en comprobar el potencial de los subtítulos fue Vanderplank (1988:272), autor que defendió que los subtítulos son un apoyo muy beneficioso y «far from being a distraction and a source of laziness, [they] might have a potential value in helping the learning acquisition process by providing learners with the key to massive quantities of authentic and comprehensible language input». En lugar de ser un elemento perjudicial o molesto en el aprendizaje de lenguas, los subtítulos pueden aportar beneficios precisamente a aquellos a los que les cuesta más entender la lengua extranjera (L2). Entre las conclusiones más relevantes obtenidas a partir de los estudios empíricos de este autor, destaca que el texto de los subtítulos ayuda al alumno a monitorizar el discurso escuchado, sobre todo cuando dicho discurso es auténtico o semi-auténtico<sup>1</sup>, ya que proba-

blemente no sería comprensible en su totalidad sin este apoyo.

Mientras que el documento audiovisual auténtico o semi-auténtico sin subtítular tiende a crear un alto nivel de ansiedad e inseguridad en el alumnado (especialmente de nivel elemental o intermedio), diversos experimentos han podido demostrar que la incorporación de subtítulos a este material proporciona una respuesta instantánea y, por tanto, un refuerzo positivo que contribuye a crear una sensación de seguridad en los alumnos y les ayuda a sentirse preparados para enfrentarse (más adelante) a este tipo de material audiovisual auténtico sin necesidad de apoyo textual (Holobow et al., 1984; Vanderplank, 1988; Danan, 1992; Borrás y Lafayette, 1994; D'Ydewalle y Pavakanun, 1997; Huang, 1999; Williams y Thorne, 2000; Airò, 2002; Caimi, 2006, Bravo, 2008). Es decir, los subtítulos ayudan a alcanzar una comprensión más eficiente y menos complicada del material audiovisual auténtico o semi-auténtico.

Según King (2002), el aprendizaje de inglés con la ayuda de materiales audiovisuales, como clips de vídeo o películas, le otorga vida al lenguaje; una actividad tan cotidiana y lúdica conduce al alumno a escenarios creíbles y realistas, que no se encuentran en la enseñanza convencional, limitada en recursos y en el espacio que, en el caso de la enseñanza presencial, se limita al aula. En este contexto, el uso de subtítulos realza los beneficios que ya posee el uso del material audiovisual auténtico o semi-auténtico y potencia la motivación de los estudiantes ya que, al aprender a utilizar los subtítulos en su propio beneficio, comprenden y retienen mejor la L2.

<sup>1</sup> No se debe olvidar que la mayoría de los documentos audiovisuales a los que accedemos tienen un guión, por lo que no suelen contener intercambios completamente auténticos, sino más bien semi-auténticos. Chaume (2001:78-79) habla, en este sentido, de una «oralidad prefabricada», dado que, en este tipo de textos, «las características lingüísticas no son del todo las propias del lenguaje

oral espontáneo, puesto que, en realidad, el discurso oral de los personajes de pantalla no es más que el recitado de un discurso escrito anterior».

## JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Las posibilidades didácticas de los subtítulos no se justifican únicamente a partir de investigaciones anteriores, sino que existen tres teorías más amplias que pueden servir de base teórica para su uso: (1) la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia, (2) la Teoría de la Doble Codificación y (3) la Teoría del Procesamiento de la Información.

En primer lugar, la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia (*Cognitive Theory of Multimedia Learning*, Mayer, 2003), explica que los individuos poseen una capacidad limitada para prestar atención a la información de entrada que se introduce por un solo canal (por ejemplo, el auditivo). Sin embargo, si se añade un segundo canal (por ejemplo, el visual) que hace llegar información extra y relacionada, esta capacidad limitada de procesamiento de información se expande. Al añadir un tercer canal (por ejemplo, el textual), como ocurre cuando se utilizan subtítulos, no sólo se amplían las posibilidades de procesamiento de la información, sino que se activan conocimientos previos al hacer la información de entrada más accesible (Wang y Shen, 2007). De este modo, se facilita en gran medida la CO, al reducir considerablemente la carga cognitiva, gracias a las conexiones creadas entre los distintos canales por un lado, y entre la información textual y los conocimientos previos del alumno, por otro. Según Jones y Plass (2002:557), en un estudio acerca de los posibles apoyos a la CO (sólo visual, sólo escrito o tanto visual como escrito) desde la perspectiva de la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia: «When students listened to an oral passage, they understood the narration better and learned more vocabulary when they selected from the pictorial and written annotations that were available for keywords in the narration than

when they selected only one type of annotation or none».

En otras palabras, la comprensión y el aprendizaje de la información de entrada es más eficaz cuando ésta viene codificada a través de más de un canal, dado que esto hace que resulte más fácil de procesar y asimilar. Así, las situaciones comunicativas mostradas en los materiales audiovisuales subtítulados se convierten en lo que Krashen (1985) llamaba *comprehensible input* o información de entrada comprensible, necesaria para que se produzcan avances en el aprendizaje de la L2.

En segundo lugar, la Teoría de la Doble Codificación (*Dual Coding Theory*, Paivio, 1991) también constituye una base teórica para la utilización de los subtítulos en la didáctica de lenguas extranjeras. Según esta teoría, la información se procesa y guarda por medio de dos sistemas de memoria distintos pero relacionados entre sí, el visual y el verbal.<sup>2</sup> Por este motivo, cuando la información verbal va acompañada de imágenes, los alumnos son capaces de construir conexiones referenciales entre estas dos formas de representación mental, y esto les ayuda a aprender de modo más eficiente. La información se recuerda mejor y más rápidamente porque está codificada de modo dual, en ambos sistemas de memoria. En este sentido, los subtítulos añadirían un modo de representación verbal adicional, la representación escrita, que se une a la verbal auditiva y a la visual. Lambert (1981:143), en uno de los primeros estudios empíricos acerca de la eficacia

<sup>2</sup> Como se puede apreciar, esta teoría guarda similitud con la anterior —la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia—; la diferencia estriba en que la Teoría de la Doble Codificación es algo anterior y centra su atención en los beneficios de utilizar solamente dos canales para codificar la información, mientras que la primera teoría descrita amplía estos beneficios a un número mayor de canales de entrada de información.



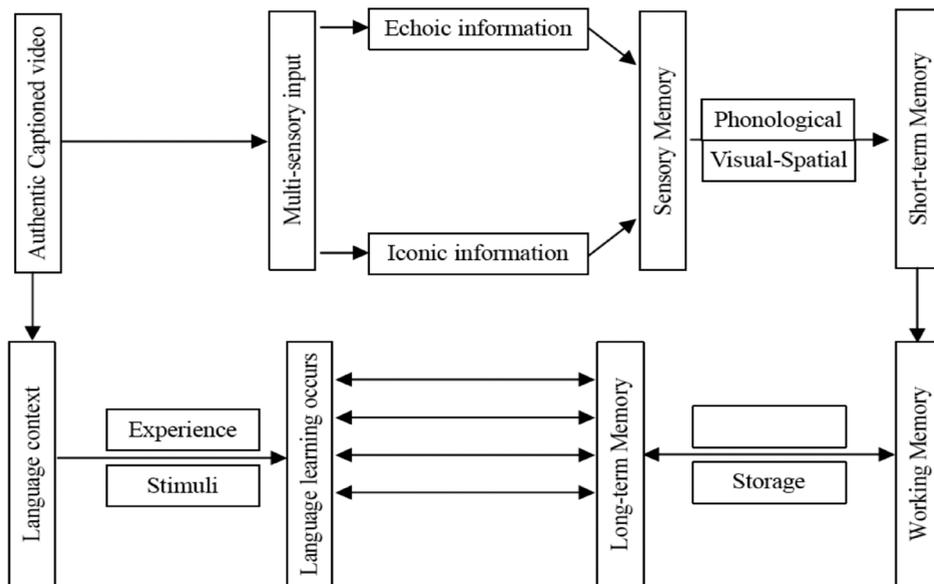


Figura 1. Teoría del aprendizaje de L2 por medio de material audiovisual con subtítulos (Wban y Shen, 2007: online)

cia de la combinación de texto oral y escrito en escenas tomadas de documentos audiovisuales para mejorar la CO en L2, concluyó que «information coming from two input forms—dialogue and script—is more thoroughly processed than if either dialogue or script is presented alone». Además, hay que contar también con las conexiones creadas tanto por la traducción, especialmente si los canales verbales están en idiomas diferentes, como por la condensación que conlleva la subtitulación por regla general.

Una última teoría que puede utilizarse para justificar el uso de subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de la L2 es la Teoría del Procesamiento de la Información (*Information Processing Theory*, Wang y Shen, 2007). Según esta teoría, la memoria posee tres estructuras de almacenamiento: los registros sensoriales, la memoria a corto plazo y la memoria a largo

plazo. La primera fase del procesamiento de la información tiene lugar en la memoria sensorial, donde los individuos reciben la información a través de todos los receptores sensoriales. Una vez reconocida, esta información pasa a la memoria a corto plazo, y allí se almacena solamente en forma visual y/o sonora, es decir, a través de dos tipos principales de memoria sensorial: la «memoria icónica», por un lado, que es la que percibe la información visual, y la «memoria ecoica», por otro, que recibe el estímulo oral (Caimi, 2006). Por último, la información que somos capaces de recordar durante un tiempo acaba pasando a la memoria a largo plazo, donde existe una capacidad ilimitada de almacenamiento de información. Dado que «both visual information and phonemic coding are the important modalities of learning, especially learning a language» (Wang y Shen,

2007:online), el hecho de que los primeros «filtros» de la información que se retendrá en la memoria a largo plazo sean sensoriales, especialmente visuales y sonoros, justifica en gran medida el potencial de la utilización de los subtítulos en la didáctica de lenguas, ya que éstos acceden por el canal visual y la información que transmiten está totalmente vinculada a la que se percibe por el canal sonoro (y/o visual). Estas ideas aparecen resumidas en la figura 1.

En el gráfico anterior se aprecia cómo el material audiovisual con subtítulos transmite información de entrada que apela a los distintos sentidos, pero se transforma solamente en información ecoica (oral) e icónica (visual) para ser percibida por la memoria sensorial; así, esta información podrá pasar a la memoria a corto plazo y, de ahí, en los casos en los que resulte relevante, almacenarse y pasar a la memoria a largo plazo. El aprendizaje de idiomas, por último, puede producirse a través de dos caminos: bien por medio del contexto lingüístico (que combina experiencia y estímulos), bien por medio de la información que acaba llegando a la memoria a largo plazo; en ambos escenarios puede intervenir el material audiovisual con subtítulos.

Dentro de este orden de ideas, se puede hablar también de la importancia de activar el mayor número de áreas posibles del cerebro dentro de un proceso de aprendizaje, haciéndolo «multisensorial» (Verlee, 1995). Por otra parte, si se considera que el alumno pierde normalmente una parte considerable de la L2 a causa de la rapidez del ritmo conversacional, el vocabulario desconocido, su mayor lentitud en las destrezas de procesamiento y su dificultad para analizar el discurso palabra por palabra, es razonable concluir que los subtítulos pueden convertir esta experiencia abrumadora en accesible y gratificante. En palabras de Garza

(1994:106): «captioning may serve as a valuable aid in bringing our students to the level of proficiency needed to understand and more fully appreciate authentic television broadcasts, motion pictures [and] documentaries». Esto es así, en primer lugar, porque el discurso de los subtítulos está compuesto por palabras escritas que, por regla general, eliminan muchas de las ambigüedades propias del discurso oral (como palabras homófonas, juegos de palabras, etcétera), y en segundo lugar, porque el lenguaje no se presenta de modo tan rápido y suele permanecer un poco más de tiempo en pantalla<sup>3</sup> (Baltova, 1999).

Sea como fuere, para conseguir que los subtítulos sean un apoyo verdadero para la enseñanza-aprendizaje de la L2 (para mejorar la CO, el léxico, la pronunciación, etcétera), éstos han de usarse con un motivo claro tanto para profesores como para alumnos. Es decir, los alumnos deben aprender a usar los subtítulos por una razón que vaya más allá de leer lo que oyen. Para ello, se puede hacer uso de un rasgo propio de los subtítulos: la reducción y condensación de la información lingüística que se lleva a cabo para conseguir una sincronía temporal adecuada. Esta característica hace que existan diferencias significativas entre el texto de los subtítulos y la información oral. Pavesi (2002:138, traducción propia) explica que la simplificación de los subtítulos obliga a los espectadores no nativos a llevar a cabo dos operaciones lingüísticas muy utilizadas en la didáctica de lenguas: «Rellenar los vacíos de significado que quedan al trasladar los diálogos orales a los subtítulos escritos e identificar las

<sup>3</sup> Por ejemplo, mientras que una palabra de una frase completa desaparece de la pista sonora en un segundo, puede que permanezca en pantalla como parte del subtítulo durante 6 segundos, hasta que la frase en la que está incluida termine.





correspondencias entre las formulaciones de dicho contenido con diversos grados de concreción». Estas discrepancias resultan positivas en este contexto, no sólo porque los alumnos pueden fijarse en las diferencias entre el audio y el texto, sino porque también fomentan su interés y motivación ya que, al constatar estos contrastes, se dan cuenta de que son capaces de comprender la lengua extranjera que escuchan más allá de lo que está escrito en los subtítulos.

Para conseguir aprovechar al máximo este rasgo intrínseco de los subtítulos, se pueden preparar actividades específicas en las que se inste a los alumnos a buscar diferencias entre ambos tipos de información, tomar notas de ciertas expresiones que aparezcan sólo en uno de los canales, buscar expresiones que trasladen el mismo significado de modo diferente, etcétera; también se pueden analizar correspondencias semánticas expresadas con distintas formas lingüísticas y con diversos grados de concreción, ya sea de modo interlingüístico —entre la lengua materna ( $L_1$ ) escrita y la  $L_2$  oral o viceversa— o intralingüístico (entre la  $L_2$  oral y la  $L_2$  escrita), dependiendo del tipo de subtítulos utilizados. Con esta clase de tareas, se fuerza a los alumnos a prestar el mismo grado de atención a la pista sonora y al apoyo textual y se les ayuda a acostumbrarse a hacer un buen uso de los subtítulos, y a sacarles el máximo partido en términos didácticos.

Una vez que el alumno es capaz de utilizar correctamente el apoyo de los subtítulos, pudiendo prestar atención simultáneamente a los subtítulos y a la pista auditiva del documento audiovisual, también podrá ser capaz de realizar actividades en las que se olvide progresivamente del canal escrito, llegando a comprender, en última instancia, la información oral del material audiovisual auténtico o semi-auténtico sin ayuda del texto; esto es, en definitiva, el fin último de



Figura 2. Fotograma con subtítulos para sordos

la utilización del apoyo de los subtítulos en la didáctica de lenguas, una vez que el alumno ha alcanzado un nivel de competencia lo suficientemente alto.

## TIPOS DE SUBTÍTULOS

Existen distintas combinaciones posibles de lenguas entre el audio y los subtítulos y cada una se puede utilizar con distintos objetivos didácticos en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Aunque en ocasiones reciben distinta nomenclatura dependiendo de los autores y de los distintos criterios de base, las variaciones más extendidas (y de particular relevancia para el aprendizaje de la  $L_2$ ) son las cuatro siguientes: subtítulos para sordos o subtítulos cerrados, subtítulos bimodales, subtítulos tradicionales y subtítulos inversos.

### *Subtítulos para sordos (SpS) o subtítulos cerrados*

La lengua escrita es la misma que se escucha en la pista sonora, aunque este tipo de subtítulos tienden a presentar una serie de rasgos específicos destinados a hacer más sencilla la comprensión a las personas con problemas de



Figura 3. Fotograma con subtítulos bimodales

audición. Entre estos rasgos destaca el hecho de que diferencian los parlamentos de los distintos personajes (por medio de colores, con etiquetas o posicionándolos en pantalla junto al personaje), dan cuenta de la dimensión paralingüística de la pista sonora (por ejemplo, «se oyen disparos»). Se llaman también subtítulos cerrados porque su utilización es opcional, es decir, se eligen mediante el mando a distancia, el teletexto o un decodificador específico (Gottlieb, 1998). Este tipo de emisiones se conocen también como *Closed Captioned TV (CCTV)* o televisión con subtítulos cerrados. Aunque este tipo de subtítulos se crearon originariamente para beneficiar a personas con dificultades de audición, su uso se fue extendiendo, en los Estados Unidos originariamente, a la población inmigrante, que hacía uso de estos subtítulos para comprender mejor las emisiones de televisión en una lengua para ellos extranjera (Huang, 1999). En España, el SpS está disponible hoy en día gracias al teletexto de las cadenas de televisión nacionales y algunos DVD. Se puede apreciar un ejemplo de este tipo de subtítulos en la figura 2, que reproduce una imagen perteneciente a la película norteamericana *The Producers* (Susan Stroman, 2005).



Figura 4. Fotograma con subtítulos tradicionales

### *Subtítulos bimodales*

En ellos, tanto la pista de audio como los subtítulos están en la misma lengua, por lo que también se denominan intralingüísticos. Estos subtítulos se vienen utilizando desde hace años en muchos países para el aprendizaje de lenguas extranjeras, con muy buenos resultados en términos de comprensión, tanto oral como escrita, y de desarrollo léxico (Caimi, 2006). Sin embargo, con niveles elementales, la combinación bimodal puede resultar compleja sin la debida orientación, y sobre todo cuando aún no se tiene una velocidad de lectura suficiente en L2. Un ejemplo de los mismos se puede apreciar en la figura 3, perteneciente al filme estadounidense *Flashdance* (Adrian Lyne, 1983), donde la pista auditiva estaría en lengua inglesa.

### *Subtítulos tradicionales o estándar*

En ellos, el audio está en L2 y los subtítulos en L1, por lo que también se llaman interlingüísticos. Se trata de la combinación más comúnmente utilizada cuando un documento audiovisual se distribuye en un país extranjero. Con respecto a la didáctica de lenguas, el subtítulo tradicional ayuda al alumno a seguir el contenido con mayor facilidad, dado que funciona como apoyo a la





comprensión del *input* de audiovisual (Danan, 2004). Este apoyo es mayor incluso que el de los subtítulos bimodales porque la presencia de la L<sub>1</sub> permite al alumno realizar conexiones entre los dos sistemas lingüísticos por medio de la traducción, así como con sus propios conocimientos previos. En niveles sobre todo elementales, los alumnos podrán enfrentarse a *input* auténtico desde el principio de su proceso de aprendizaje, sintiéndose progresivamente más seguros a la hora de enfrentarse al mismo tipo de situaciones comunicativas observadas cuando empleen la L<sub>2</sub> en la vida real. En la figura 4 se muestra un fotograma con subtítulos tradicionales, perteneciente a la película *Shakespeare in Love* (John Madden, 1998), donde la pista sonora se escucharía en su lengua original: inglés.

### *Subtítulos inversos*

En este caso, el audio está en L<sub>1</sub> y los subtítulos en L<sub>2</sub>, por lo que también podrían ser considerados interlingüísticos. Este tipo de combinación no es tan común, pero autores como Lambert y Holobow (1984), Holobow et al. (1984), Danan (1992) y D'Ydewalle y Pavakanun (1997) la han encontrado especialmente útil para aumentar el vocabulario en L<sub>2</sub>. Según sus estudios, los alumnos se benefician de la ventaja de escuchar su propia lengua al tiempo que pueden establecer conexiones por medio de la traducción entre los dos sistemas lingüísticos presentes en la pantalla. No obstante, autores como Lin (2000) recomiendan que el uso de los subtítulos inversos sea selectivo y ocasional, ya que podría retrasar el desarrollo de la CO. Un ejemplo de este uso sería ver una película de Almodóvar con subtítulos en inglés.

Por último, hay autores que defienden un uso escalonado de distintas combinaciones en la visualización de una misma escena (Danan, 1992), es decir, ver el mismo clip dos o tres veces,

cada vez con un tipo de subtítulos diferente. De este modo, se puede desafiar la capacidad de comprensión del alumnado y mejorar, a su vez, otras destrezas. Esta técnica está relacionada con el scaffolding o andamiaje, un concepto vygotskiano (Vygotsky, 1934) que se refiere generalmente al establecimiento de un apoyo gradual y adaptado que mantenga al alumno centrado en la tarea, disminuyendo sus posibilidades de fracaso. Para conseguir este objetivo, se ha de proporcionar una asistencia que se vaya eliminando de forma gradual en fases posteriores, además de aclarar objetivos con antelación y ofrecer retroalimentación a los estudiantes (McKenzie, 1999; De Bot et al., 2005). Así, la técnica del andamiaje aplicada a los subtítulos podría incluir un primer visionado con subtítulos tradicionales para aportar seguridad y confianza, seguido por un visionado con subtítulos bimodales, que disminuya el apoyo, para finalizar con un tercer visionado de la escena en el que se elimine todo tipo de apoyo, es decir, donde no haya ningún tipo de subtítulos. Esta gradación del esfuerzo tiene como resultado final que los alumnos comprueben que pueden comprender una escena de un documento audiovisual auténtico o semi-auténtico sin ayuda, mientras constatan que este tipo de experiencia (enfrentarse a situaciones reales de comunicación en L<sub>2</sub>) no es ni tan difícil y ni tan frustrante como creían (Talaván, 2006).

### LOS ROLES DE PROFESOR Y ALUMNO

Cuando se trata de utilizar subtítulos, ya sea para la mejora de la CO o para mejorar otros aspectos del estudio de la L<sub>2</sub>, el profesor o el diseñador de materiales didácticos ha de preparar las tareas necesarias para guiar el aprendizaje de los alumnos.

En primer lugar, al igual que la selección de la

escena es fundamental (ha de ser corta, motivadora, interesante, independiente, etcétera), también lo es la elección del tipo de subtítulos que se quiere utilizar. Estas decisiones tienen que ajustarse a los objetivos de la tarea o de la lección en la que ésta se inscriba, así como al nivel de los estudiantes (Mariotti, 2002). Al elegir el tipo de subtítulos, el profesor o diseñador puede utilizar las opciones con las que la mayoría de DVD comerciales cuentan por defecto (subtítulos para sordos, tradicionales, bimodales o inversos), o bien crear sus propios subtítulos por medio de un software específico de subtítulo. Un ejemplo de programa informático de gran utilidad en este contexto es *Subtitle Workshop* ([www.urusoft.net/home.php?lang=1](http://www.urusoft.net/home.php?lang=1)), software gratuito de fácil utilización con el que se pueden crear todo tipo de subtítulos, adaptándolos a los objetivos concretos de cada situación. Una muestra de adaptación de subtítulos por parte del docente se encuentra en Gant (1998), donde esta autora propone crear subtítulos solamente con información clave (*keyword captions*), con el fin de facilitar su lectura a los alumnos, permitirles tener más tiempo para dedicarle a la pista oral y proporcionarles una mayor posibilidad de comparación entre las dos pistas, ya sea en términos de diferencias lingüísticas o de análisis de los distintos grados de concreción posibles para expresar un contenido semántico dado.

En la actual era digital, el potencial didáctico de los subtítulos ha adquirido una nueva dimensión, especialmente en lo que respecta a la mejora de la CO. Esto se debe, entre otras cosas, a la facilidad de edición de materiales audiovisuales y/o de adición de subtítulos gracias a herramientas que permiten a profesores y programadores editar una película o programa con gran facilidad y flexibilidad. Tal y como se ha explicado anteriormente, el profesor puede seleccionar cualquiera de los subtítulos dispo-

nibles en un DVD o bien añadir subtítulos a un clip determinado, con el fin de utilizarlo de acuerdo con los objetivos y las necesidades de su grupo de alumnos (Pavesi y Perego, 2008).

En lo que respecta al papel de los alumnos, los subtítulos convierten el visionado de materiales audiovisuales en una actividad más activa para ellos, ya que existe un elemento adicional al que prestar atención dentro del documento audiovisual. En palabras de Grillo y Kawin (1981:25), el subtítulo «gives us something additional to do while we watch a movie, modifying the passive alertness with which we might watch films [...] by the addition of the active mental exercise of reading». Tanto el hecho de leer como el establecimiento de conexiones y comparaciones entre la pista oral y la escrita ponen al alumno en alerta y le fuerzan a prestar una mayor atención a la actividad.

Por otro lado, en la línea de la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1999), los subtítulos aportan un nuevo canal de conocimiento (lingüístico escrito) al visionado de materiales audiovisuales. Esto tiene el potencial de ser más atractivo para aquellos alumnos que tienen más facilidad para comprender el texto escrito que el oral o que poseen una inteligencia más textual que visual; se amplían así sus beneficios pedagógicos a un mayor número de alumnos, dependiendo de las necesidades específicas individuales de aprendizaje.

En términos de niveles, los subtítulos tradicionales se han utilizado, por regla general, con niveles intermedios B1 y B2 (según los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) para facilitar la comprensión del documento audiovisual. Con niveles avanzados (C1 y C2) se tienden a utilizar, en cambio, subtítulos bimodales, con el fin de afianzar estructuras léxicas y fonéticas más complejas o desconocidas. Con niveles iniciales (A1 y A2),





al igual que existe la posibilidad de utilizar los materiales audiovisuales con niveles principiantes (Tomalin, 1986; Maunder, 2005), se puede hablar también de la posibilidad del uso de subtítulos en documentos audiovisuales. De hecho, se trata de los niveles que más pueden beneficiarse de dicho apoyo, precisamente por tratarse de los estudiantes que más dificultad tienen para enfrentarse a situaciones comunicativas auténticas sin adaptar (Lambert y Holobow, 1984; National Captioning Institute, 1990; Danan, 1992; D'Ydewalle y Pavakanun, 1997; Baltova, 1999; Talaván, 2006). Existen incluso estudios que han demostrado su eficacia en la adquisición de L2 en niños de educación primaria (Holobow et al., 1984; Koolstra y Been-tjes, 1999; Van de Poel y D'Ydewalle, 2001).

En realidad, los subtítulos (sean del tipo que sean) pueden cubrir un gran número de objetivos pedagógicos para alumnos de distintos niveles, siempre y cuando el profesor prepare su utilización con la pertinencia adecuada (Kikuchi, 1998), adaptando este recurso al nivel del alumnado y a los objetivos concretos de enseñanza-aprendizaje del grupo.

#### VENTAJAS Y LIMITACIONES DEL USO DE SUBTÍTULOS

En su agenda actual en defensa del multilingüismo, la Unión Europea propone, dentro del marco de promoción del aprendizaje permanente y del diálogo intercultural, aprovechar el potencial de los subtítulos para ayudar a las personas en el proceso de aprendizaje de idiomas:

Algunos estudios ponen de manifiesto que el uso de subtítulos en el cine y la televisión puede fomentar y facilitar el aprendizaje de idiomas. El poder de los medios de comunicación —con inclusión de nuevos medios, como los DVD— puede utilizarse para crear

un entorno más favorable a las lenguas, exponiendo regularmente a los ciudadanos a otras lenguas y culturas. Podría aprovecharse la posibilidad de un mayor uso de los subtítulos para promover el aprendizaje de idiomas. (Comunidades Europeas, 2003:14)

Con la cantidad de películas, series, anuncios, documentales y demás documentos audiovisuales disponibles a través de diversas fuentes, incluida Internet, y las posibilidades que ofrecen tanto los reproductores de DVD como los ordenadores, resulta cuanto menos discutible privar a los alumnos de la oportunidad de poner en práctica un aprendizaje comunicativo a partir de situaciones y materiales realistas. Y una de las mejores maneras de explotar didácticamente estos materiales es acompañándolos de actividades que aprovechen el apoyo de los subtítulos.

Ningún recurso educativo es perfecto. Por ello, siempre resulta conveniente analizar conjuntamente sus posibles ventajas y limitaciones. En el presente caso, entre los beneficios más significativos de la utilización de subtítulos (independientemente de su tipo) en la didáctica de lenguas en general, y en la mejora de la CO en particular, destacan los señalados a continuación:

1. Su uso aumenta la triple conexión entre imagen y audio que existe en un documento audiovisual, al incluir texto escrito. Así, los alumnos reciben información multisemiótica que se suma a las asociaciones visuales en la memoria y a los beneficios de la traducción (Duff, 1989), ya sea interlingüística o intralingüística. Esto crea fuertes asociaciones que mejoran la retención de la lengua y su uso posterior (Danan, 1992; Caimi, 2006).
2. El apoyo de los subtítulos ayuda a desarrollar la escucha interpretativa, es decir, una forma de comprensión global del mensaje, que ayuda a interpretarlo adecuadamente (Tala-

- ván, 2011). Esta habilidad es fundamental para desarrollar la comprensión oral de un modo comunicativo, frente a la comprensión de elementos lingüísticos sueltos que muchas veces desarrollan los alumnos y que no resulta de mucha utilidad cuando estos se enfrentan a intercambios comunicativos reales.
3. Los subtítulos crean un puente entre las destrezas de comprensión oral y escrita (Garza, 1991; Borrás y Lafayette, 1994; King, 2002). Esta relación es muy importante dada la gran cantidad de similitudes que existen entre ellas, al ser las dos destrezas de comprensión (Vandergrift, 2006). En este sentido, es conveniente observar la relación existente entre la velocidad de lectura de los subtítulos y la comprensión y el visionado de materiales audiovisuales. Una serie de estudios al respecto (D'Ydewalle et al., 1987, 1991; D'Ydewalle y Van Rensbergen, 1989; D'Ydewalle y Pavakanum, 1996) han comprobado que, además de añadir un tercer canal de información, como ya se ha mencionado antes en este artículo: «the printed message remains available on the screen while a spoken voice does not: in the first case, regressive eye movements are possible, while in the second case, the subject has to refer to his or her working memory» (D'Ydewalle y Van Rensbergen, 1989: 237). Por tanto, la comprensión con ayuda de la lectura de subtítulos resulta más práctica y eficaz que una comprensión realizada solamente por el canal auditivo.
  4. Este apoyo textual escrito convierte el visionado en una experiencia más intelectual. Dado que tienen que mantener el ritmo de lectura con el tiempo de la escucha, los alumnos pueden aprender a procesar el texto (oral o escrito) con velocidad y a mejorar la lectura rápida (Grillo y Kawin, 1981). También permite a los alumnos seguir el hilo argumental

con mayor facilidad, favoreciendo el interés y la motivación (Gómez, 2003).

5. Su utilización potencia la habilidad de reconocimiento de palabras, pues se ha señalado: «que los estudiantes que usan materiales con subtítulos demuestran un significativo desarrollo de la lectura, comprensión oral, producción y reconocimiento de palabras, decodificación de las habilidades y, sobre todo, motivación para leer» (Gómez, 2003: 162). Se pueden mejorar la comprensión y adquisición de palabras y expresiones dependientes del contexto, al poder relacionarlas con su referente léxico-semántico y gracias a sus conexiones textuales y contextuales. Dentro de este mismo orden de ideas, se favorece el reconocimiento sonoro de los distintos términos escuchados, lo cual puede producir una mejora considerable en términos de pronunciación, especialmente si se preparan actividades relacionadas con el visionado en las que se trabajen este tipo de habilidades.
6. Los subtítulos permiten al espectador comprender el humor en L2 (en forma de chistes, bromas, etc.), un elemento difícil de captar sin dicho apoyo escrito. Dado que el humor es muy gratificante en el aprendizaje de idiomas (Loneragan, 1989), el hecho de que los subtítulos ayuden a comprenderlo puede aumentar la motivación y el interés.
7. Su uso puede fomentar su proyección fuera del entorno académico ya que si «el docente consigue iniciar al estudiante en el ritual cinematográfico de ver películas en versión original con subtítulos, por pocas que sean, estará directamente ampliando las posibilidades didácticas de los alumnos» (Díaz Cintas, 1997:190). Una vez que los alumnos se han enfrentado por sí mismos a material auténtico de modo efectivo, se puede producir una mejora general del nivel de conoci-





miento de la L2, al repetir la experiencia por su cuenta con asiduidad.

Las siguientes palabras de Pavesi (2002: 138, traducción propia) pueden servir de conclusión de las principales ventajas comentadas:

Los subtítulos no sólo contribuyen a la comprensión del texto en lengua extranjera sino que también motivan a los espectadores a prestar una mayor atención a la dimensión verbal de la situación representada. El subtítulo, por tanto, potencia la conciencia meta-lingüística de los estudiantes, les empuja hacia un análisis interlingüístico, promoviendo la comparación entre la L2 de los diálogos y la L1 de la traducción, comparación que se hará más interesante a medida que mejore la competencia lingüística.

Aunque la cita anterior haga mención específica a los subtítulos tradicionales, estas ventajas también pueden considerarse desde un punto de vista intralingüístico, es decir, cuando se usan subtítulos bimodales y SpS.

A pesar de que, como se ha podido apreciar, los beneficios son múltiples, también conviene señalar la existencia de una serie de posibles limitaciones. No obstante, y dado que toda limitación puede ser siempre superada, las que se enumeran a continuación van acompañadas de las correspondientes recomendaciones de mejora:

1. Sin la correcta preparación o instrucciones, los alumnos tienen tendencia a dejar de escuchar la información oral y centrarse únicamente en leer los subtítulos. Esto se puede solucionar preparando actividades para enseñar a los alumnos a utilizar los subtítulos con un objetivo claro (Parlato, 1986; D'Ydewalle y Van Rensbergen, 1989); por ejemplo, anotando las palabras o expresiones de la pista de audio que no aparece en los subtítulos (debido a la condensación típica de este medio) o cualquiera de las actividades sugeridas al

final del apartado 2. De hecho, los alumnos son capaces de cambiar el hábito de sólo leer a leer y escuchar a la vez con gran rapidez si realizan tareas que les fuercen a prestar atención a ambos canales (oral y escrito) al mismo tiempo. Además, según los estudios de D'Ydewalle y Pavakanun, (1997:146): «reading does not necessarily imply a failure to process the sound at the same time. In fact, there is good evidence that the sound track is also being processed». En otras palabras, aunque parezca que los alumnos no escuchan la información, en realidad la están procesando, por lo que se trata de conseguir simplemente que presten una mayor atención al procesamiento.

2. Muchas personas, aunque escuchen y entiendan los diálogos orales sin necesidad de subtítulos, no pueden resistir leerlos. Lo hacen simplemente por costumbre o porque con ellos se sienten más seguros (D'Ydewalle et al., 1987). Esta dificultad se puede superar si el profesor prepara tareas que incluyan visionados con y sin subtítulos de un mismo clip, a modo de andamiaje, de forma que progresivamente se vaya reduciendo el apoyo (D'Ydewalle y Van Rensbergen, 1989; Lin, 2000). De hecho, «[s]erán precisamente las ausencias, las reducciones, las compresiones de la traducción, las que lleven al espectador a prestar atención al original, en un ir y venir comparativo continuo que potencia en gran medida la percepción y la asimilación de la lengua extranjera» (Pavesi, 2002:139, traducción propia). Gracias a esta técnica constructivista, el alumno consigue prestar cada vez más atención hasta que, en última instancia, llega a considerar innecesaria la presencia de los subtítulos y deja progresivamente de leerlos: en ese momento, se habrá dado cuenta (consciente o inconscientemente) de que



puede seguir la información oral con igual seguridad, con o sin apoyo textual (Grillo y Kawin, 1981; Caimi, 2008).

3. Hay algunos autores (Diao et al., 2007) que defienden que el uso de subtítulos puede crear sobrecarga cognitiva en el alumno, convirtiendo la ventaja de la triple conexión comentada más arriba en un inconveniente. Sin embargo, esta afirmación, además de ser contraria a la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia (Mayer, 2003) comentada anteriormente, no encaja en la situación actual de la era digital, donde la población, sobre todo las nuevas generaciones, está cada vez más acostumbrada a recibir información a través de todo tipo de canales simultáneamente: teléfono móvil, MP3 o MP4, iPod u ordenador. Sin duda, para los alumnos, el hecho de que la misma información proceda de tres canales a la vez (visual, oral y escrito) no supone problema ni inconveniente alguno; más bien al contrario, les resulta familiar dentro de su mundo multimedia, multisensorial, multidimensional, multilingüe y multisemiótico.

## CONCLUSIÓN

Los documentos audiovisuales y su traducción en forma de subtítulos proporcionan una fuente rica y dinámica de lengua real y comunicativa: rica porque los recursos se cuentan por millones y dinámica porque las lenguas están en constante evolución y el mejor modo de reflejarlas tal y como son es recurriendo a secuencias recientes de cine, televisión, ordenador, etcétera que muestren la lengua en su momento actual, en el estado en el que los alumnos van a tener que hacer uso de ella en la vida real. Con la orientación adecuada, los subtítulos (ya sean tradicionales, bimodales, SpS o incluso subtítu-

los inversos) pueden otorgar a los alumnos un apoyo necesario para aprovechar estos recursos adecuadamente, sintiéndose más cómodos y motivados en su proceso de aprendizaje. Además, este recurso puede suponer también una ayuda en términos de reconocimiento, comprensión, mantenimiento y producción de elementos lingüísticos (verbales, a nivel léxico) y paralingüísticos (no verbales: gestuales, pragmáticos, etcétera), nuevos y conocidos. Y todo ello gracias a las múltiples asociaciones creadas en la memoria que conlleva su aparición dentro del contexto audiovisual.

RECIBIDO EN DICIEMBRE DE 2010

ACEPTADO EN ABRIL DE 2011

VERSIÓN FINAL DE SEPTIEMBRE DE 2011

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Airo, B. (2002). «Alcuni problemi legati all'uso dei sottotitoli in situazione di diglossia: Il caso dell'arabo». *Cinema: Paradiso delle lingue. I sottotitoli nell'apprendimento linguistico. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 34/1-2, pp. 199-206.
- Baltova, I. (1999). «Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum: The use of authentic bimodal video in core French». *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 56/1, pp. 31-48.
- Borrás, I. y Lafayette, R. (1994). «Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French». *The Modern Language Journal*, 78/1, pp. 61-75.
- Bravo, M. C. (2008). *Putting the Reader in the Picture. Screen Translation and Foreign-Language Learning*. Tesis doctoral. Universitat Rovira I Virgili.
- Caimi, A. (2006). «Audiovisual translation and language learning: The promotion of intralingual subtitles». *The Journal of Specialised Translation*, 6, pp. 85-98.
- Caimi, A. (2008). «Subtitling: Language learners' needs vs. audiovisual market needs», en J. Díaz Cintas (ed.), *The Didactics of Audiovisual Trans-*



- lation, Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 240-253.
- Chaume, F. (2001). «La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción», en R. Agost y F. Chaume (eds.), *La traducción en los medios audiovisuales*, Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 77-88.
- Comunidades Europeas (2003). *Promover el Aprendizaje de Idiomas y la Diversidad Lingüística. Plan de Acción 2004-2006*, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <[http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_es.pdf)>.
- D'Ydewalle, G. y U. Pavakanun (1996). «Le sous-titrage à la télévision facilite t'il l'apprentissage des langues?», en Y. Gambier (ed.), *Les Transferts Linguistiques dans les Médias Audiovisuels*, París: Presses Universitaires du Septentrion, pp. 217-224.
- D'Ydewalle, G. y U. Pavakanun (1997). «Could enjoying a movie lead to language acquisition?», en P. Winterhoff-Spurk y T. Van der Voort (eds.), *New Horizons in Media Psychology*, Opladen, Alemania: Westdeutscher-Verlag GmbH, pp. 145-155.
- D'Ydewalle, G., C. Praet, K. Verfaillie y J. V. Rensbergen (1991). «Watching subtitled television: Automatic reading behavior». *Communication Research*, 18/5, pp. 650-666.
- D'Ydewalle, G. y J. Van Rensbergen (1989). «Developmental studies of text-picture interactions in the perception of animated cartoons with text», en M. Heinz y J. R. Levin (eds.), *Knowledge Acquisition from Text and Pictures*, Amsterdam y Nueva York: Elsevier Science Publishers, pp. 233-248.
- D'Ydewalle, G., J. Van Rensbergen y J. Pollet (1987). «Reading a message when the same message is available auditorily in another language: The case of subtitling». *Eye Movements: From Physiology to Cognition*, 1, pp. 313-321.
- Danan, M. (1992). «Reversed subtitling and dual coding theory: New directions for foreign language instruction». *Language Learning*, 42/4, pp. 497-527.
- Danan, M. (2004). «Captioning and subtitling: Undervalued language learning strategies». *Meta*, 49/1, pp. 67-77.
- De Bot, K., Lowie, W. y Verspoor, M. (2005). *Second Language Acquisition: An Advanced Resource Book*, Nueva York: Routledge.
- Diao, Y., P. Chandler y J. Sweller (2007). «The effect of written text on comprehension of spoken English as a foreign language». *The American Journal of Psychology*, 120/2, pp. 237-262.
- Díaz Cintas, J. (1997). «Un ejemplo de explotación de los medios audiovisuales en la didáctica de lenguas extranjeras», en M. Cuéllar (ed.), *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas extranjeras*, València: Universitat de València, pp. 181-191.
- Duff, A. (1989). *Translation*, Oxford: Oxford University Press.
- Gant, H. (1998). «The effects of keyword captions to authentic French video on learner comprehension». *CALICO Journal*, 15/1-3, pp. 89-109.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, Nueva York: Basic Books.
- Garza, T. (1991). «Evaluating the use of captioned video materials in advanced foreign language learning». *Foreign Language Annals*, 24/3, pp. 239-258.
- Garza, T. (1994). «Beyond MTV: Music videos as foreign language text». *Journal of the Imagination in Language Learning*, 2, pp. 106-110.
- Gómez, M. (2003). «Un modelo de aprendizaje: La televisión por satélite para la elaboración de planes de clases en la enseñanza del inglés». *Anales de la Universidad Metropolitana*, 3/2, pp. 159-169.
- Gottlieb, H. (1998). «Subtitling», en M. Baker (ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, Londres y Nueva York: Routledge, pp. 244-248.
- Grillo, V. y Kawin, B. (1981). «Reading at the movies: Subtitles, silence and the structure of the brain». *Post Script: Essays in Film and the Humanities*, 1, pp. 25-32.
- Holobow, N., W. Lambert y L. Sayegh (1984). «Pairing script and dialogue: Combinations that show promise for second or foreign language learning». *Language Learning*, 34/4, pp. 59-76.
- Huang, H. C. (1999). «The effects of closed-captioned television on the listening comprehension of intermediate English as a Second Language (ESL) students». *Journal of Educational Technology Systems*, 28/1, pp. 75-96.
- Jones, C. y J. L. Plass (2002). «Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition in French with multimedia annotations». *The Modern Language Journal*, 86, pp. 546-561.

- Kikuchi, T. (1998). «A review of research on the educational use of English captioned materials in Japan». *Memoirs of Numazu College of Technology*, 32, pp. 147-160.
- King, J. (2002). «Using DVD feature films in the EFL classroom». *Computer Assisted Language Learning*, 15/5, pp. 509-523.
- Koolstra, C. y J. Beentjes (1999). «Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programs at home». *Educational Technology Research and Development*, 47, pp. 51-60.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Essex: Longman.
- Lambert, W. E. (1981). «Choosing the languages of subtitles and spoken dialogues for media presentations: Implications for second language education». *Applied Psycholinguistics*, 2/2, pp. 133-48.
- Lambert, W. y N. Holobow (1984). «Combinations of printed script and spoken dialogues that show promise for beginning students of a foreign language». *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1, pp. 1-11.
- Lin, L. Y. (2000). «The impact of repeated viewings in the video-based English language classroom». *Hwa Kang Journal of TEFL*, 1/6, pp. 91-110.
- Loneragan, J. (1989). *Video in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mariotti, C. (2002). «Dall'immagine al sottotitolo: Strategie d'uso dei materiali audiovisivi nell'insegnamento dell'inglese L2». *Cinema: Paradiso Delle Lingue. I Sottotitoli Nell'Apprendimento Linguistico. Rassegna Italiana Di Linguistica Applicata*, 34/1-2, pp. 207-214.
- Maunder, K. (2005). «Young learners: Activities for all their intelligences». *TESOL-SPAIN Newsletter*, 29, pp. 3-5.
- Mayer, R. E. (2003). *Learning and Instruction*, Nueva Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- McKenzie, J. (1999). «Scaffolding for success». *From Now on: The Educational Technology Journal*, 9. <[www.fno.org/dec99/scaffold.html](http://www.fno.org/dec99/scaffold.html)> [Consulta: 28 oct. 2010].
- National Captioning Institute (1990). *Using Captioned Television to Improve the Reading Proficiency of Language Minority Students*, Falls Church, Virginia: National Captioning Institute.
- Pavio, A. (1991). «Dual coding theory: Retrospect and current status». *Canadian Journal of Psychology*, 45, pp. 255-287.
- Parlato, S. (1986). *Watch your Language: Captioned Media for Literacy*, Silver Spring, Maryland: T. J. Publishers.
- Pavesi, M. (2002). «Sottotitoli: Dalla semplificazione nella traduzione all'apprendimento linguistico». *Cinema: Paradiso delle Lingue. I Sottotitoli nell'Apprendimento Linguistico. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 35/1-2, pp. 127-142.
- Pavesi, M. y E. Perego (2008). «Tailor-made interlingual subtitling as a means to enhance second language acquisition», en J. Díaz Cintas (ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation*, Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 215-225.
- Talaván, N. (2011) «A Quasi-Experimental Research Project on Subtitling and Foreign Language Acquisition», en L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio y M. Áine Ni Mhainnín (eds.), *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling*, Oxford: Peter Lang, pp. 197-218.
- Talaván, N. (2006). «Using subtitles to enhance foreign language education». *Porta linguarum*, 6, pp. 41-52.
- Tomalin, B. (1986). *Video, TV and Radio in the English Class*, Londres: Macmillan.
- Van de Poel, M. y G. d'Ydewalle (2001). «Incidental foreign-language acquisition by children watching subtitled television programs», en Y. Gambier y H. Gottlieb (eds.), *(Multi)Media Translation: Concepts, Practices and Research*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 259-274.
- Vandergrift, L. (2006). «Second language listening: Listening ability or language proficiency?». *The Modern Language Journal*, 90/1, pp. 6-18.
- Vanderplank, R. (1988). «The value of teletext subtitles in language learning». *ELT Journal*, 42/4, pp. 272-281.
- Verlee, L. (1995). *Aprender con todo el cerebro*, Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Vygotsky, L. (1934). *Lenguaje y pensamiento*, Buenos Aires: La Pléyade.
- Wang, Y. y C. Shen, (2007). «Tentative model of integrating authentic captioned video to facilitate ESL learning». *Sino-US English Teaching*, 4(9). <<http://es.scribd.com/doc/45848080/-tentative-Model-of-Using-Authentic-Captioned-Video>> [Consulta: 28 mayo 2010].
- Williams, H. y D. Thorne (2000). «The value of teletext subtitling as a medium for language learning». *System*, 28/2, pp. 217-228.

