

DERRIBANDO BARRERAS: EL USO DE SUBTÍTULOS INTERLINGÜÍSTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

HELENA SANTIAGO VIGATA

Universidad de Brasilia
subtitulando@gmail.com

Helena Santiago es profesora del programa de lectorados MAEC-AECID en la Universidad de Brasilia desde enero de 2010. Imparte clases de español y ejerce como investigadora en las áreas de enseñanza de español como lengua extranjera, traducción audiovisual y audiodescripción de películas para discapacitados visuales.

Resumen: Este artículo plantea una reflexión sobre el potencial pedagógico de los subtítulos interlingüísticos como mecanismo para promover el desarrollo de la competencia intercultural en clase de lengua extranjera. Para ello, se revisan los conceptos de traducción pedagógica y competencia intercultural y a continuación se presentan algunas bases metodológicas para trabajar con subtítulos interlingüísticos dentro del paradigma comunicativo. Con esta propuesta se pretende derribar algunas barreras que impiden la proliferación de este recurso, así como contribuir a la total desmitificación de la traducción como actividad perjudicial para la adquisición de lenguas.

Palabras clave: competencia intercultural, traducción pedagógica, subtítulos interlingüísticos, enseñanza/aprendizaje de lenguas, enseñanza intercultural.

1. INTRODUCCIÓN

Transcurridos algunos años desde que empezó a defenderse la vuelta de la traducción como recurso didáctico en la enseñanza/aprendizaje de lenguas — siempre y cuando su uso fuese puntual, justificado y compatible con el paradigma

comunicativo —, todavía es difícil encontrar propuestas metodológicas que ayuden a implementarla en el aula.

La creciente publicación de estudios (Ridd, 2003; Hurtado, 1999; Lavault, 1998; Costa, 1988; Ferreira, 1999; Popovic, 1999; Zabalbeascoa, 1990) sobre la traducción pedagógica muestra que esta modalidad de traducción está conquistando terreno, no solo como recurso didáctico, sino también como objeto de investigación. Sin embargo, sigue habiendo algunas reservas que restringen su potencial pedagógico, como la creencia de que los subtítulos interlingüísticos perjudican la adquisición de lenguas porque interfieren de forma negativa en los niveles de atención del aprendiente. Esta afirmación, que no tiene en cuenta los demás aspectos implicados en el proceso, ha inspirado la marginación de esta modalidad de traducción en la enseñanza de lenguas. El objetivo de este trabajo es ampliar esa visión reduccionista y arrojar una luz sobre los aspectos positivos de los subtítulos interlingüísticos, en especial los relacionados con el desarrollo de la competencia intercultural.

Estudios recientes (Vanderplank, 1994; Rubin, 1995; Paivio y Lambert, 1981; Paivio y Khan, 2000; Danan, 2004; Díaz-Cintas, 2008), han analizado los efectos positivos que puede tener en la adquisición el visionado de materiales audiovisuales subtitulados en la lengua materna del aprendiente. Entre ellos, se puede destacar que este tipo de materiales favorece la adquisición incidental, pues, al presentar muestras auténticas del uso de la lengua en contextos autóctonos, constituye un input natural que la mayoría de los espectadores procesa sin necesidad de esfuerzos sistemáticos conscientes. Además, la utilización de este recurso ayuda a desarrollar estrategias cognitivas útiles para la comprobación de hipótesis, como las estrategias de adivinación, inferencia, clarificación y verificación de significados (Danan, 2004).

Por supuesto, para obtener buenos resultados, los espectadores deben estar acostumbrados a ver programas o películas subtituladas, ya que es una actividad que requiere una serie de estrategias lectoras e interpretativas específicas que el espectador no habituado normalmente no ejerce. Este aspecto es crucial, pues un espectador falto de experiencia solo conseguirá un alto grado de distracción y pocos beneficios lingüísticos. Por lo tanto, en un primer momento el profesor debe asegurarse de que los aprendientes estén preparados para aprovechar al máximo esta experiencia, y debe hacerlo mediante una introducción sistemática que promueva la atención reflexiva tanto de los elementos orales como de los escritos.

De acuerdo con Paivio (1986) y Danan (1992), el input audiovisual con subtítulos interlingüísticos está constituido por tres sistemas independientes que se relacionan entre sí mediante asociaciones triples — de imagen, sonido (en una

lengua) y texto (en otra lengua)—, lo que, según estos autores, puede mejorar el procesamiento de la información y la memorización, ya que los espectadores cuentan con más formas de recuperación y se benefician tanto de los elementos visuales como de los códigos verbales.

Por otro lado, en su análisis de la naturaleza del texto audiovisual, Delabastita (1989:101) hace una pertinente distinción entre los elementos verbales y no verbales, evitando así que los signos de la comunicación no verbal queden relegados a la invisibilidad. Este autor propone una división del texto audiovisual en cuatro componentes básicos¹: dos sistemas de signos — verbal y no verbal— y dos canales de comunicación —acústico y óptico—, todos ellos presentes en mayor o menor medida en el texto audiovisual. Este modelo de análisis se adecua mejor a los objetivos de este estudio.

En respuesta a las críticas referentes a que los aprendientes, al leer en la lengua materna, dejan de prestar atención a los diálogos originales, Danan (2004) recurre a varios estudios cognitivos que demuestran que los subtítulos se leen de forma automática, sin interferir en el procesamiento de la pista sonora. Un grupo de investigadores (De Bot *et. al.*, 1986) corroboró, mediante experimentos con noticiarios que contenían desvíos de tipo fonológico, gramatical, lexical o informacional, que el procesamiento de los dos canales se produce de forma simultánea.

Gorovitz, en su estudio sobre la interacción entre el espectador y la película subtitulada, menciona los procesos cognitivos implicados en esta experiencia fílmica:

Lembrando que tanto questões de ordem técnica e prática quanto cultural justificam a “deficiência” da legendagem, o espectador é levado a interferir para compensar tal ausência, colocando a serviço da obra seu potencial subjetivo para prover as necessidades da interação. Por tanto, o receptor atua por correspondência, tirando de seu próprio léxico cultural os elementos que não estão explicitamente sugeridos pelo filme assim como aqueles que escapam à tradução. Essa reconstrução dá-se por meio das capacidades mentais do sujeito, que, ao solicitar sua memória, imaginação e criatividade, transforma suas fantasias e pulsões em figuras apreensíveis. (Gorovitz, 2006:23)²

¹ Según Delabastita (1989), estos cuatro componentes básicos constituyen cuatro tipos de signos fílmicos: signos verbales (diálogos) y no verbales (ruido de fondo, melodía) transmitidos por un canal acústico, signos verbales (créditos, carteles, documentos mostrados en pantalla) y no verbales (gestos) transmitidos por un canal óptico.

² Si recordamos que hay cuestiones, no solo técnicas y prácticas, sino también culturales, que justifican la “deficiencia” de los subtítulos, el espectador tiene que compensar dicha ausencia poniendo al servicio de la obra su potencial subjetivo para satisfacer las necesidades de la interacción. Por lo tanto, el receptor toma de su propio léxico cultural los elementos que no son explícitamente sugeridos por la película y aquellos que no están recogidos en la traducción. Esa reconstrucción se da por medio de las capacidades mentales del sujeto, que, al recurrir a su memoria, imaginación y creatividad, transforma sus fantasías e impulsos en figuras aprehensibles.

Como afirma Borges Gomes (2006:33), además de los beneficios cognitivos, las películas subtituladas pueden proporcionar ventajas de orden afectivo, dado su poder motivador, así como promover mejoras en la destreza de comprensión lectora de los aprendientes-espectadores. Según este autor, dichas mejoras pueden darse por medio de asociaciones visuales entre palabras e imágenes, por el desafío de leer con rapidez e identificar las palabras clave, por la oportunidad de observar cualquier discrepancia entre los subtítulos y los diálogos y por la oportunidad de estudiar la correspondencia entre lengua oral y escrita.

En lo que respecta al desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión oral (donde entran tanto los códigos de la comunicación verbal como los de la no verbal) y a la adquisición de léxico y elementos culturales, Díaz-Cintas (*apud* Borges Gomes, 2006:13) es categórico al afirmar que ver y escuchar películas subtituladas puede ser un recurso, además de lúdico, bastante eficaz.

Una vez reconocidos los beneficios de los subtítulos interlingüísticos, cabe buscar propuestas metodológicas adecuadas para introducirlos en las clases de lengua extranjera. Este artículo va a centrarse en su potencial para desarrollar la competencia intercultural del aprendiente.

2. COMPETENCIA INTERCULTURAL

Como afirma Byram (1997), la comunicación exitosa no es tan solo aquella en la que se produce un intercambio eficaz de información, ya que un mensaje puede ser transmitido con claridad y ser pragmáticamente inadecuado, con lo que puede provocar malentendidos y rupturas en la comunicación. Por lo tanto, la adquisición de una nueva lengua requiere la adquisición de las prácticas culturales y las creencias a ellas vinculadas, aunque el aprendiente no pretenda imitarlas. Este factor, que es esencial para el mantenimiento de las relaciones, no solo depende de los conocimientos del aprendiente; también depende, en gran medida, de las actitudes generadas. Es importante recordar que los problemas de comunicación no son siempre achacables al hablante extranjero, ya que pueden producirse incluso entre interlocutores de una misma cultura.

A este respecto, Byram y Kramsch critican la enseñanza de lenguas que toma al hablante nativo como modelo a seguir, ya que puede provocar sentimientos conflictivos en el aprendiente, quien, al suponer que debe imitar a la perfección todo lo que el otro dice y hace, sufre frustraciones y teme por la integridad de su identidad —lo que Byram (1997:11) denomina “esquizofrenia lingüística”. Este autor nos recuerda que, cuando un aprendiente de una lengua extranjera interactúa con un hablante de esa cultura, no debe verlo como un modelo perfecto

al que tiene que imitar, sino como a un igual que habla una lengua diferente y vive inserto en otra cultura —ni superior ni inferior a la suya— y con el cual va a comunicarse sin tener que renunciar a su identidad cultural.

A pesar de las limitaciones de un modelo fraccionado de competencias, que parece un intento inútil de dividir un fenómeno dinámico en categorías estancas, nuestro objetivo es hacer una delimitación aproximada de la competencia intercultural para fines descriptivos. A partir de esta perspectiva, se puede decir que la competencia intercultural está constituida por tres elementos básicos (Byram, 1997):

- un *saber ser*, que tiene que ver con las *actitudes* del hablante y consiste en su habilidad para establecer una relación entre su cultura y la cultura meta, relativizando su propia experiencia y valorando la experiencia ajena;
- los *saberes* que estructuran el conocimiento explícito e implícito sobre uno mismo, sobre el otro y sobre los procesos de interacción, y que son adquiridos durante el aprendizaje lingüístico-cultural;
- y una serie de *habilidades*, desmembradas en los siguientes saberes:
 - *saber comprender*, que consiste en la habilidad para interpretar y relacionar documentos³ o acontecimientos;
 - *saber implicarse*, lo que depende de la educación política y la consciencia cultural crítica del hablante para evaluar los puntos de vista, prácticas y productos de su cultura y de las demás;
 - y *saber hacer* o *saber aprender*, que consiste en la habilidad para descubrir fenómenos significativos de la cultura meta e interactuar con el otro.

En resumen, un hablante con competencia intercultural tiene la habilidad para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que caracterizan el mundo actual, donde los movimientos transnacionales y las sociedades multiculturales son crecientes. Como preconiza el *saber implicarse*, el aprendiente no necesita imitar todos los comportamientos observados en la cultura meta, sino saber analizarlos y entender los distintos puntos de vista.

Según este principio, el hablante intercultural, al interactuar con el otro, negocia significados dando lugar a lo que Kramsch (1993) denomina un “tercer

³ Creemos que el autor utiliza ‘*document*’ como sinónimo de texto (p. ej. material didáctico o texto leído fuera del aula), aunque también con su acepción de fuente fidedigna susceptible de ser usada para probar algo. Para él, un artículo de periódico y un texto literario son documentos. El acontecimiento sería el hecho sobre el cual tratan esos documentos.

espacio"⁴, una tercera cultura que no corresponde a la cultura del aprendiente ni a la cultura meta, sino que surge, en un proceso dialógico, en sus intersticios. Según esta autora, el profesor de lenguas no debe trazar un puente entre las diferencias para anularlas, creando una falsa idea de universalidad, sino propiciar la creación de un contexto dialógico donde se puedan explorar las diferencias y reconfigurar las bases ideológicas de la división y la diferencia.

No obstante, esta tercera cultura no emerge de forma automática en el aula. Kramsch (*apud* Liddicoat, Crozet y Bianco, 1999:181) propone estrategias para que los alumnos actúen como mediadores entre su cultura y la cultura meta. Como los métodos, el currículo y los materiales didácticos influyen en la creación de este tercer espacio, se debe adoptar un enfoque intercultural consistente para contribuir al éxito de la formación de mediadores interculturales.

2.1. El saber comprender y la traducción

La traducción es considerada por algunos lingüistas aplicados como una 'quinta destreza' lingüística, junto con las destrezas de comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. Newmark (1992), que defiende el uso de la traducción en todas las fases del proceso de enseñanza/aprendizaje de una nueva lengua, presentó un modelo con distintos tipos de traducción para los diferentes niveles de aprendizaje.

En sus estudios, Byram (1997:37) cita la traducción como un acto comunicativo en el cual todo hablante intercultural puede verse implicado. Este acto de mediación requiere la habilidad de interpretar —con la ayuda de información específica y marcos generales del conocimiento— las alusiones y connotaciones del documento. La capacidad de interpretar, traducir y relacionar documentos de otros países depende, por lo tanto, del conocimiento explícito e implícito que el individuo tiene sobre su cultura y la ajena, así como de su habilidad para analizar las disfunciones, contradicciones y cuestiones imposibles de resolver.

Cabe resaltar la influencia que ejercen los tópicos y estereotipos en la interpretación de los documentos, y ahí reside la importancia de establecer relaciones con otros documentos y cuestionar siempre lo obvio. Esta tarea les cabe tanto a los aprendientes como al profesor, que también necesita desarrollar su competencia intercultural. En muchas ocasiones, el propio profesor es sorprendido por los descubrimientos de los alumnos, que pueden presentar una visión de la cultura meta hasta entonces desconocida para él. Del mismo modo, los

⁴ Concepto acuñado por Bhabha (1994) para referirse a un entre-lugar imaginario donde el sujeto reformula su identidad a partir de un encuentro dialógico con la otredad.

aprendientes, al mirar a la otredad, pueden descubrir características de su propia cultura y reformular su identidad cultural.

Por ese motivo, los contenidos culturales no pueden ser simplemente transmitidos como si se tratase de fórmulas matemáticas. Byram nos advierte sobre esta cuestión:

We have to be aware of the dangers of presenting 'a culture' as if it were unchanging over time or as if there were only one set of beliefs, meanings and behaviours in any given country. When individuals interact, they bring to the situation their own identities and cultures and if they are not members of a dominant group, subscribing to the dominant culture, their interlocutor's knowledge of that culture will be dysfunctional (Byram, 1997:39)⁵.

El profesor que quiera propiciar el diálogo y facilitar el acceso a terceros espacios, debe escoger con sumo cuidado los materiales didácticos que va a utilizar para abordar aspectos culturales. Los textos con afirmaciones y generalizaciones no son apropiados, pues imponen *a priori* un punto de vista —generalmente, el de la cultura dominante— que incita el mantenimiento de los estereotipos. Para garantizar la función emancipadora de la educación, es fundamental mantener una relación de respeto e igualdad entre los agentes implicados, los cuales deben intentar desarrollar sus habilidades de descubrimiento e interpretación de la otredad de una forma reflexiva. En este sentido, la traducción se nos presenta como un espacio privilegiado para el desarrollo de estas habilidades de una forma autónoma, crítica y reflexiva.

En la presente propuesta, que defiende el uso de materiales subtítulados en la lengua de los aprendientes, estos no actúan directamente como traductores, sino como usufructuarios de la traducción. Sin embargo, como afirma Gorovitz (2006:56): "traducir la película significa traducir al otro; leer la película traducida también implica traducir traducciones". De acuerdo con esta afirmación, el uso de películas con subtítulos interlingüísticos puede ser un excelente estímulo para desarrollar la habilidad de mediación intercultural del aprendiente.

2.2. La comunicación no verbal

Algunos autores apuntan la necesidad de incluir la comunicación no verbal en la enseñanza de lenguas extranjeras, pues muchos malentendidos

⁵ Debemos ser conscientes de los peligros que acarrea presentar 'una cultura' como algo inmutable o como si tan solo fuese un conjunto de creencias, significados y comportamientos de un país determinado. Cuando los individuos interactúan, incorporan a la situación sus propias identidades y culturas, y si no son miembros de un grupo dominante, suscritos a la cultura dominante, el conocimiento de su interlocutor sobre esa cultura será disfuncional.

interculturales se deben a que sus códigos varían entre culturas. Poyatos (1992, *apud* Byram, 1997:13) critica la forma en que se viene ignorando este elemento de la comunicación en el aula y afirma que todo profesor debería tener en consideración la triple realidad del discurso (compuesto por lenguaje, paralenguaje y kinésica).

Según este autor (1994), una cultura empieza a desarrollarse en el momento en que hay un intercambio interactivo entre, por lo menos, dos organismos socializantes entre los cuales se produce un intercambio de signos. Esta interacción presenta los siguientes contextos comunicativos: (1) comunicación vocal y verbal (lenguaje); (2) comunicación vocal y no verbal (paralenguaje) y (3) comunicación no vocal y no verbal (kinésica, proxémica y demás sistemas corporales). Por lo tanto, el aprendiente de una lengua extranjera debe prepararse para mantener interacciones complejas donde confluyen todos estos códigos.

Byram (1997:47) también destaca la importancia de conocer todos los elementos de la interacción, pero advierte que, como muchos aspectos de la comunicación no verbal son adquiridos inconscientemente dentro de un entorno cultural específico, es probable que el aprendiente no llegue a dominarlos o que no quiera renunciar a los suyos, que ya están tan arraigados que prácticamente constituyen su personalidad. Por este motivo, es necesario preparar al aprendiente para comprender e interpretar los códigos de la cultura meta sin pretender que los incorpore a su lenguaje.

Ya está más que demostrado el incuestionable valor de los materiales audiovisuales para trabajar la comunicación no verbal en la clase de lengua extranjera. El mensaje fílmico está cargado de una serie de elementos prosódicos, paralingüísticos, proxémicos y kinésicos que transmiten una gran cantidad de información: pausas, repeticiones, entonaciones, tonos, interrupciones, variaciones en la velocidad de articulación, expresiones faciales, gestos, etc. Las variaciones dialectales también tienen un valor social y cultural que muchas veces pasa desapercibido o es mal interpretado por el espectador extranjero.

Al ver películas subtituladas, el espectador se basa en la imagen y en el sonido para captar estos signos, pues los subtítulos no dan cuenta de traducir todos ellos. Una de las dificultades del traductor de subtítulos es precisamente conjugar su traducción con lo que aparece en pantalla, ya que no puede ignorar el poder semiótico de la imagen. Por ejemplo, un asentimiento de cabeza puede tener significados opuestos dependiendo de la cultura donde se realice: mientras que en las culturas occidentales suele funcionar como afirmación, en el norte de la India y en Bulgaria se utiliza como una forma de negación. Al analizar una película subtitulada, se pueden evidenciar varias diferencias de la comunicación no verbal,

sobre todo cuando los subtítulos parecen contradecir a la imagen. Por lo tanto, cabe al profesor escoger con cuidado las escenas que trabajará con los alumnos para asegurar el máximo aprovechamiento de este recurso.

3. BASES METODOLÓGICAS: POR UNA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

A pesar de contar con una (modesta) producción científica donde se abordan los efectos positivos de los subtítulos interlingüísticos en la adquisición de lenguas, todavía escasean los esfuerzos para elaborar propuestas metodológicas que incluyan este recurso.

Zabalbeascoa (1990:82) presenta algunas ideas para trabajar las cuatro destrezas lingüísticas mediante tareas basadas en la traducción pedagógica. Entre ellas, propone actividades con películas en versión original subtituladas en la lengua de los aprendientes como ejercicio para desarrollar la comprensión oral, y actividades con películas en la lengua materna y subtítulos en la lengua meta para desarrollar la comprensión lectora.

Sin embargo, el abanico de posibilidades podría abrirse mucho más si partiésemos de una propuesta centrada en las habilidades descritas por Byram y los elementos de la comunicación no verbal presentados por Poyatos, ampliando así los horizontes hacia una competencia intercultural. De esta forma, se puede elaborar una propuesta metodológica a partir del modelo propuesto por Byram (1997), en el cual establece una serie de objetivos:

Actitudes: Curiosidad, apertura y disposición para dar credibilidad a otras culturas y restar credibilidad a la propia.

Objetivos:

- voluntad de buscar o aprovechar oportunidades para establecer una relación equitativa con el otro; no debe confundirse con la voluntad de buscar lo exótico y aprovecharse del otro;
- interés por conocer otros puntos de vista en la interpretación de fenómenos y prácticas culturales de la propia cultura y de culturas ajenas;
- voluntad de cuestionar valores y presupuestos sobre prácticas culturales y productos de la propia cultura;
- disposición para implicarse en los ritos y convenciones de la comunicación verbal y no verbal y en la interacción.

Conocimiento: de grupos sociales y sus prácticas y productos en su propio país y en el país del interlocutor, así como de los procesos generales de interacción individual y social.

Objetivos (conocimiento sobre/de):

- relaciones históricas y contemporáneas entre su propio país y el del interlocutor;
- los medios para establecer contacto con interlocutores de otro país (lejano o cercano) y viajar a o desde allí, así como las instituciones que facilitan el contacto o ayudan a solucionar problemas;
- las causas y los procesos de malentendidos entre interlocutores de orígenes culturales diferentes;
- la memoria nacional del propio país y la forma en que el país del interlocutor ve y se relaciona con esos acontecimientos;
- la memoria nacional del país del interlocutor y la visión que se tiene de ella en el propio país;
- las definiciones nacionales de espacio geográfico en su propio país y cómo son vistas por otros países;
- las definiciones nacionales de espacio geográfico en el país del interlocutor y cómo son vistas por su propio país;
- los procesos e instituciones de socialización del propio país y del país del interlocutor;
- las distinciones sociales y sus principales indicadores en el propio país y en el país del interlocutor;
- las instituciones —y la visión que se tiene de ellas— que afectan la vida diaria de su país y del país del interlocutor y que guían y condicionan las relaciones entre ellos;
- los procesos de interacción social del país del interlocutor.

Habilidades de interpretación y relación: habilidad para interpretar un documento o un acontecimiento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con documentos de su propia cultura.

Objetivos (habilidad para):

- identificar perspectivas etnocéntricas en un documento o acontecimiento y explicar sus orígenes;
- identificar en una interacción áreas de malentendidos y disfunciones y explicarlos en función de los sistemas culturales implicados;
- mediar entre interpretaciones conflictivas de un fenómeno.

Habilidades de descubrimiento e interacción: habilidad para adquirir nuevos conocimientos sobre las prácticas culturales y para utilizar el conocimiento, las actitudes y las habilidades dentro de las limitaciones de la comunicación y la interacción en tiempo real.

Objetivos (habilidad para):

- obtener del interlocutor los conceptos y valores de documentos o acontecimientos y desarrollar un sistema explicativo susceptible de ser aplicado a otros fenómenos;
- identificar referencias significativas en y entre culturas y descubrir su importancia y connotaciones;
- identificar procesos semejantes y diferentes de interacción, verbal y no verbal, y negociar un uso apropiado de los mismos en situaciones específicas;
- usar, en tiempo real, una combinación adecuada de conocimientos, habilidades y actitudes para interactuar con interlocutores de otro país y cultura, teniendo en consideración el grado de familiaridad que se tiene con ese país/cultura y el grado de distanciamiento cultural que existe entre las dos culturas.
- identificar relaciones pasadas y contemporáneas entre su país/cultura y el del otro;
- identificar y hacer uso de instituciones públicas y privadas que facilitan el contacto con otros países y culturas;
- usar, en tiempo real, los conocimientos, habilidades y actitudes para mediar entre interlocutores de su cultura y de otras culturas.

Consciencia cultural crítica/educación política: habilidad para analizar de manera crítica, con base en criterios explícitos, los puntos de vista, prácticas y productos del propio país/cultura y de otros países/culturas.

Objetivos (habilidad para):

- identificar e interpretar valores explícitos e implícitos de documentos y acontecimientos de su propio país y de otros.
- evaluar los documentos y acontecimientos a partir de un punto de vista y unos criterios explícitos;
- interactuar y mediar en encuentros interculturales de acuerdo con unos criterios explícitos y negociar, cuando sea necesario, su aceptación utilizando sus conocimientos, habilidades y actitudes.

Estos objetivos —centrados en la competencia intercultural— pueden integrarse a los objetivos habituales de los enfoques comunicativos, es decir, a aquellos centrados en el desarrollo de las competencias lingüística, sociolingüística,

discursiva y estratégica, para construir un currículo propicio para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Como en toda actividad docente, el contexto social y político en que trabaja el profesor y las características individuales y colectivas de los alumnos son elementos que influyen en la Operación Global de Enseñanza de Lengua(s)⁶. Por lo tanto, no pretendemos presentar una propuesta metodológica concreta para trabajar con subtítulos interlingüísticos, sino algunas orientaciones que puedan servir como base para la elaboración de programas, materiales didácticos y planes de clase —que incluyan el uso de materiales subtítulos— cuyo objetivo sea la formación de los aprendientes como hablantes y mediadores interculturales.

Este modelo por objetivos, presentado por Byram, pretende considerar la comunicación e interacción intercultural en toda su complejidad. Según este autor (1997:29), un modelo basado en categorías mensurables de competencia comunicativa intercultural es útil a efectos de certificación, pero todo intento de realizar una evaluación objetiva de las destrezas del aprendiente puede llevar a una excesiva simplificación y a una inadecuada representación de las mismas. Por este motivo, solo es recomendable usar un modelo por niveles de competencia en casos específicos de evaluación.

Como punto de partida, damos algunos ejemplos de actividades que, bien elaboradas e integradas en unidades didácticas que trabajen las cinco destrezas lingüísticas, pueden resultar útiles:

- Analizar la relación entre los cuatro sistemas semióticos del programa o película subtitulada y extraer las diferencias lingüísticas, pragmáticas o contextuales existentes entre la cultura meta y la de los aprendientes (esto puede generar numerosas posibilidades, como, por ejemplo, actividades centradas en los códigos de la comunicación no verbal).
- Analizar (interpretar de forma crítica) las estrategias utilizadas por el traductor para subtítular escenas de humor y reflexionar sobre la adecuación de la traducción y sobre la existencia de otras posibilidades de aproximación o adaptación a la cultura de los aprendientes.
- Analizar diferencias lingüísticas y de registro entre la traducción y los diálogos en escenas donde predomina el uso coloquial de la lengua (insultos, argot, sociolectos, etc.) y comparar esos usos sociales con los de la cultura de los aprendientes.

⁶ Concepto creado por José Carlos Paes de Almeida Filho para referirse de una manera holística al proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas y a las distintas fuerzas que lo constituyen.

- Analizar inadecuaciones gramaticales, semánticas y pragmáticas de los subtítulos y pensar en sus causas y en posibles soluciones de traducción.
- Analizar las estrategias de traducción utilizadas por el subtitulador para amenizar o transgredir una visión imperialista o etnocéntrica de la película o programa.
- Analizar, a partir de los subtítulos, la 'intraducibilidad' de algunos referentes culturales característicos de la cultura meta (alimentos, folclore, fauna y flora, etc.) e intentar entender, a partir del contexto fílmico, el valor que estos referentes tienen en su contexto cultural y el que tendrían en la cultura de los aprendientes.
- Identificar los estereotipos mostrados en la película —sobre cualquier cultura— y reflexionar sobre si esos estereotipos realmente reflejan los comportamientos de dicha cultura.
- Analizar algunas estrategias de traducción que son características de la subtitulación y que pueden ser útiles en la comunicación o mediación intercultural, como las estrategias de omisión, compensación, adaptación, modulación, compresión, creación discursiva, generalización, reducción, traducción literal, etc⁷.

Cabe resaltar que las actividades aquí sugeridas no tienen como objetivo —dado su nivel de complejidad— evaluar la habilidad traductora de los aprendientes, sino promover la interpretación, descubrimiento y reflexión crítica de las culturas a partir de un enfoque intercultural. En este contexto, hablamos de una modalidad de traducción pedagógica utilizada como medio y como fin, pues consideramos que ayuda a desarrollar una de las cinco destrezas lingüísticas implicadas en la comunicación: la de la traducción o mediación intercultural.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Dicho todo lo anterior, creemos que el uso pedagógico de materiales audiovisuales con subtítulos interlingüísticos puede contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa y la competencia intercultural. Esperamos que estas reflexiones despierten el interés de los profesionales e investigadores de la lingüística aplicada y que estos pasen a considerar este recurso didáctico como un

⁷ Según un estudio de Martí Ferriol (2006), estas son las estrategias más frecuentes de la subtitulación de películas.

material (o documento) de un incuestionable potencial para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

Creemos que futuras investigaciones en este campo podrán contribuir a la valorización y el reconocimiento de esta área fértil, ayudando a consolidar lo que nos proponemos con este artículo: derribar las barreras que impiden la total desmitificación de la traducción, en todas sus modalidades, como actividad perjudicial para la adquisición de lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

Almeida Filho, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

Bhabha, H. K. (1994). *O local da cultura*. Traducción al portugués de M. Ávila, E. L. de Lima Reis e G. Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

Borges Gomes, F.W. *O uso de filmes legendados como ferramenta para o desenvolvimento da proficiência oral de aprendizes de língua inglesa*. Universidade Estadual do Ceará, 2006. 01/05/2010
<<http://www.uece.br/cmla/?pg=paginas|dissertacoes-html>>.

Byram, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

Carr, J. "From 'sympathetic' to 'dialogic' imagination: Cultural study in the foreign language classroom", *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia, 1999, 103-112.

Costa, W. (1988). "Tradução e ensino de línguas", *Tópicos de lingüística aplicada*. Florianópolis: UFSC. 10/05/2010
<http://www.gelne.ufc.br/revista_ano1_no1_27.pdf>.

Danan, M. (2004). "Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies", *Meta: Journal des Traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 1, 67-77. 10/05/2010
<<http://www.erudit.org/revue/meta/2004/v49/n1/009021ar.pdf>>.

De Bot, K., J. Jagt, H. Janssen, E. Kessels and E. Schils (1986). "Foreign television and language maintenance", *Second Language Research* 2-1, 72-82. 10/05/2010 <<http://slr.sagepub.com/cgi/content/abstract/2/1/72>>.

Delabastita, D. "Translation and Mass-Communication: Film and T.V. Translation as Evidence o Cultural Dynamics", *Babel* 35(4), 1988, 193-218.

Díaz-Cintas, J. *The Didactics of Audiovisual Translation*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 2008.

Ferreira, S. M. G. "Following the paths of translation in language teaching: from disregard in the past to revival towards the 21st century", *Cadernos de Tradução* IV, 355-371, 1999. 10/05/2010 <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/viewFile/5541/4999>>

Gorovitz, S. *Os labirintos da tradução: a legendagem cinematográfica e a construção do imaginário*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

Hurtado Albir, A. *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa, 1999.

Kramersch, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

Liddicoat, A.; Crozet, C; Bianco, L. "Striving for the Third Place: Consequences and Implications", *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia, 1999, 181-187.

Martí Ferriol, J.L. *Estudio empírico y descriptivo del método de traducción para doblaje y subtitulación*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 2006. 10/05/2010 <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=6925>>.

Newmark, P. *A Textbook of Translation*. Londres: Prentice-Hall, 1998.

Paivio, A. *Mental representation: A dual-coding approach*. Nueva York: Oxford University Press, 1986.

Popovic, R. "The place of translation in language teaching", *English teaching forum* 37 (2), 1999. 10/05/2010 <http://www.sueleatherassociates.com/pdfs/Article_translationinlanguageteaching.pdf>.

Poyatos, F. *La comunicación no verbal: cultura, lenguaje y conversación*, vol 1, Madrid, Istmo, 1994.

Ridd, M. D. "Um casamento estranhamente ideal? A compatibilidade de gênios entre o comunicativismo e a tradução", *Horizontes*, Ano 2, 1, 2003, 93-104.

Vanderplank, R. "Resolving inherent conflicts: Autonomous language learning from popular broadcast television". En H. Jung y R. Vanderplank (Eds), *Barriers and Bridges: Media Technology in Language Learning: Proceeding of the 1993 CETaLL Symposium on the Occasion of the 10th AILA World Congress in Amsterdam*, Peter Lang, Frankfurt, 1994, 119-134.

Zabalbeascoa Terrán, P. "Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras", *Sintagma* 2, 1990, 75-86. 10/05/2010 <<http://www.raco.cat/index.php/Sintagma/article/viewFile/60403/85516>>.