



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Departamento de Lengua Española

El subtitulado como herramienta en la clase de ELE: propuesta didáctica basada en la serie *Memento Mori*

Máster en Español como Lengua Extranjera: enseñanza e investigación

Presentado por Laura Concepción Rubio

Tutelado por Silvia Hurtado González

Valladolid, 2025

ÍNDICE

i.	Título	5
ii.	Resumen	5
iii.	<i>Abstract</i>	6
1.	INTRODUCCIÓN	7
1.1.	Objetivos	10
2.	CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO: INTRODUCCIÓN A LAS TECNOLOGÍAS, EL VÍDEO Y LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	11
2.1.	El papel de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras	11
2.2.	El uso del vídeo en la enseñanza de lenguas extranjeras	14
2.2.1.	<i>Diferencias entre el vídeo educativo y el vídeo auténtico</i>	15
2.2.2.	<i>Estrategias para el uso del vídeo auténtico</i>	16
2.2.3.	<i>Ventajas y desventajas del uso del vídeo del aula</i>	19
2.3.	La Traducción Audiovisual en el marco de la didáctica de lenguas extranjeras	22
3.	CAPÍTULO 2. ESTADO EN CUESTIÓN: EL SUBTITULADO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA	25
3.1.	Tipos de subtítulo	26
3.2.	Características del subtítulo en el aula	28
3.3.	Práctica del subtítulo en el aula	30
3.4.	Ventajas y desventajas del subtítulo como herramienta didáctica	32
4.	CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO: ¿CÓMO LO CONSEGUIMOS?	35
4.1.	Técnicas de investigación	35
4.2.	Estructura de la investigación	36
5.	CAPÍTULO 4. PROPUESTA DIDÁCTICA	37
5.1.	Contexto y justificación	38
5.1.1.	<i>Nivel del alumnado</i>	38
5.1.2.	<i>Grupo de trabajo</i>	38
5.1.3.	<i>Marco educativo</i>	38
5.1.4.	<i>Justificación</i>	39
5.2.	Objetivos	39
5.2.1.	<i>Objetivos generales</i>	39
5.2.2.	<i>Objetivos específicos</i>	40
5.3.	Competencias	40

5.4. Contenido	43
5.5. Metodología	46
5.6. Desarrollo: temporalización y secuenciación	47
5.6.1. <i>Fase 1. Antes del visionado</i>	47
5.6.2. <i>Fase 2. Durante el visionado</i>	47
5.6.3. <i>Fase 3. Después del visionado</i>	48
5.6.4. <i>Fase 4. Reflexión y cierre</i>	49
5.7. Materiales y recursos	50
5.8. Adaptaciones y flexibilidad: nivel y ritmo de aprendizaje	51
5.8.1. <i>Adaptación por nivel de competencia lingüística</i>	52
5.8.2. <i>Adaptación por ritmo de aprendizaje</i>	52
5.9. Evaluación: criterios e instrumentos	53
5.10. Resultados esperados	54
5.11. Seguimiento y extensión fuera del aula	55
6. CONCLUSIONES	57
7. Referencias bibliográficas	59
8. Anexos	63
8.1. Anexo 1. Presentación en <i>Canva</i>	63
8.2. Anexo 2. <i>Padlet</i>	63
8.3. Anexo 3. Transcripción fragmentada y desordenada	64
8.4. Anexo 4. Asociación de imágenes y diálogos del fragmento 1	66
8.5. Anexo 5. Subtítulos del fragmento 1	69
8.6. Anexo 6. Guía de preguntas del fragmento 2	78
8.7. Anexo 7. Acerca de <i>Subtitle Edit</i>	80
8.8. Anexo 8. Lista de reglas básicas de subtitulado	83
8.9. Anexo 9. Plantilla para subtitular	86
8.10. Anexo 10. Rellenado de huecos de los subtítulos del fragmento 2	86
8.11. Anexo 11. Subtítulos del fragmento 2	89
8.12. Anexo 12. Actividad complementaria: asesinato en la Plaza Mayor	98
8.13. Anexo 13. Rúbrica de coevaluación	101
8.14. Anexo 14. Preguntas de reflexión personal	102

i. Título

El subtitulado como herramienta en la clase de ELE: propuesta didáctica basada en la serie *Memento Mori*.

ii. Resumen

Este trabajo aborda el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), el vídeo y la Traducción Audiovisual (TAV) como recursos didácticos aplicados a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE). En particular, se destaca el subtitulado como una herramienta didáctica eficaz para mejorar la comprensión auditiva, la expresión escrita y reforzar el aprendizaje del idioma. A través de un análisis detallado, se exploran las múltiples posibilidades que ofrecen estos recursos tecnológicos para renovar las metodologías tradicionales de enseñanza, aportando un enfoque más dinámico, interactivo y adaptado a diferentes estilos de aprendizaje. Como parte del estudio, se presenta una propuesta didáctica basada en la serie de televisión *Memento Mori*, diseñada para evaluar el impacto del subtitulado en el aula de ELE. Esta propuesta incluye diversas actividades que integran TIC, vídeo y TAV, con el objetivo de promover un entorno de aprendizaje más participativo, colaborativo y efectivo. La finalidad es facilitar no solo la comprensión lingüística, sino también el uso funcional del idioma en contextos reales. En resumen, el trabajo pone en valor el gran potencial del subtitulado y los medios audiovisuales como herramientas clave para la enseñanza de lenguas en contextos educativos actuales.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), vídeo, Traducción Audiovisual (TAV), subtitulado, Español como Lengua Extranjera (ELE)

iii. Abstract

This thesis explores the use of Information and Communication Technologies (ICT), video and Audiovisual Translation (AVT) as educational resources applied to the teaching of Spanish as a Foreign Language (SFL). In particular, subtitling is highlighted as an effective didactic tool for improving listening comprehension, written expression, and reinforcing overall language learning. Through a detailed analysis, the study examines the wide range of possibilities these technological resources offer to renew traditional teaching methodologies, providing a more dynamic, interactive approach adapted to different learning styles. As part of the study, a didactic proposal is presented based on the television series *Memento Mori*, designed to assess the impact of subtitling in the SFL classroom. This proposal includes a variety of activities that integrate ICT, video, and AVT, aiming to foster a more participatory, collaborative, and effective learning environment. The objective is to facilitate not only linguistic comprehension, but also the functional use of the language in real-world contexts. In summary, the thesis emphasizes the great potential of subtitling and audiovisual media as key tools for language teaching in today's educational settings.

Keywords: Information and Communication Technologies (ICT), video, Audiovisual Translation (AVT), subtitling, Spanish as a Foreign Language (SFL)

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje es el vestido de los pensamientos

Samuel Johnson

La era digital ha revolucionado la enseñanza de segundas lenguas (en adelante, L2) y lenguas extranjeras (en adelante, LE), como el español, gracias a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante, TIC). Estas herramientas han derribado barreras geográficas y culturales, debido a que han permitido que cualquier persona pueda acceder a una vasta gama de recursos auténticos, desde noticias y pódcast hasta series y películas en diversos idiomas. La universalidad del aprendizaje ha impulsado el creciente interés por la interculturalidad, transformando el proceso educativo en una experiencia más motivadora y personalizada. Como consecuencia de su flexibilidad, las TIC han permitido adaptar el aprendizaje a las necesidades individuales de cada uno, puesto que ofertan gran cantidad de recursos, como vídeos, aplicaciones móviles, plataformas en línea y redes sociales educativas. De este modo, los usuarios, como los estudiantes, pueden diseñar sus propios itinerarios de aprendizaje seleccionando los materiales que mejor se alineen con sus intereses y objetivos. Así, no solo se fomenta la autonomía en el aprendizaje, sino también la responsabilidad como encargado de su propia instrucción. A mayores, los medios didácticos facilitan la interacción con hablantes nativos y la participación en comunidades virtuales, mediante la creación de entornos de aprendizaje inmersivos y colaborativos que promueven el desarrollo de habilidades comunicativas auténticas.

La evolución de las TIC ha favorecido la incorporación del vídeo como recurso didáctico en el aula, enriqueciendo significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, la Traducción Audiovisual (en adelante, TAV), en especial en su modalidad de subtulado, desempeña un papel clave en la adquisición de competencias lingüísticas y audiovisuales. El subtulado ofrece contenido audiovisual en la lengua meta, siendo esta la L2/LE y en la lengua materna del alumno, facilitando una inmersión lingüística completa. Al combinar información visual y auditiva, promueve la comprensión de acentos, expresiones idiomáticas y referencias culturales, al tiempo que estimula la autonomía en el aprendizaje. Además, conecta el lenguaje oral con el escrito, desarrollando tanto la competencia oral como

escrita y permitiendo a los estudiantes identificar las similitudes y diferencias entre ambas lenguas. Gracias a su capacidad para descomponer el discurso en unidades de significado, el subtítulo no solo facilita la asimilación de vocabulario y estructuras lingüísticas, sino que también refuerza la comprensión global del mensaje. Esta práctica se convierte así en una herramienta pedagógica esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa, preparando a los estudiantes para interactuar de manera eficaz en contextos reales. En un mundo dominado por contenidos audiovisuales, desarrollar esta competencia es importante para la vida académica y profesional.

Por tanto, el profesor de L2/LE desempeña un papel vital como guía intercultural que ayuda a los estudiantes a comprender y valorar las diferencias culturales presentes en los materiales audiovisuales. La inclusión de subtítulos en el aula permite al docente mediar en la interpretación de elementos culturales, frases hechas y referencias intertextuales, favoreciendo así una comprensión más profunda del contenido. No obstante, para que esta mediación sea efectiva, el docente debe dominar herramientas digitales que le permitan crear entornos de aprendizaje interactivos y colaborativos. Esto implica diseñar actividades que fomenten la participación activa de los estudiantes, como debates, foros y la producción de contenidos multimedia. La implementación de estas dinámicas no solo incrementa la motivación, sino que también desarrolla habilidades críticas y creativas en los estudiantes. Para alcanzar estos objetivos, es fundamental que el docente posea un conocimiento profundo de la lengua y la cultura meta. Esto le permitirá seleccionar materiales auténticos y relevantes, adaptados a los intereses y necesidades de sus estudiantes, creando de tal manera un entorno de aprendizaje significativo y motivador que fomente la autonomía y el compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, la integración de las TIC ha revolucionado las dinámicas del aula, poniendo a disposición de los estudiantes experiencias de aprendizaje dinámicas e individualizadas. Entre estas herramientas, el subtítulo destaca como un recurso clave, ya que combina imagen, sonido y texto escrito para desarrollar de manera equilibrada las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. Asimismo, su capacidad para conectar el lenguaje oral y escrito, así como para exponer a los estudiantes a elementos culturales auténticos, convierte al subtítulo en una práctica que trasciende de los elementos meramente lingüísticos y fomenta competencias comunicativas interculturales importantes en un mundo globalizado. Por ende, la integración del vídeo, las TIC y el subtítulo no solo dinamiza el proceso de aprendizaje, sino que también prepara a los

estudiantes para interactuar con confianza y efectividad en entornos multiculturales y profesionales.

En este sentido, resulta interesante destacar la relevancia y motivación que apoya esta investigación, en especial a la formación académica previa y el contexto actual del aprendizaje de LLEE. La elección de este tema se justifica por su pertinencia en un panorama social marcado por la proliferación de plataformas de *streaming* y la creciente exposición a contenidos audiovisuales en distintos idiomas. Estas herramientas no solo acercan lenguas y culturas a un público global, sino que también permiten integrar métodos innovadores en el aula. Asimismo, el subtitulado se presenta como una estrategia efectiva para combinar el aprendizaje lingüístico con la comprensión intercultural, facilitando la adquisición de competencias en L2/LE a través de un recurso accesible y motivador. Asimismo, esta propuesta nace del deseo de aplicar los conocimientos adquiridos en el Grado en Traducción e Interpretación a un nuevo ámbito, como es la enseñanza de LLEE. Haber cursado esta disciplina proporciona una base sólida sobre las técnicas y estrategias propias de la TAV, como el subtitulado y permite aprovecharlas como recurso didáctico. De igual modo, se pretende sacar el máximo provecho a estos conocimientos, adaptarlos al contexto educativo y contribuir a la mejora de las competencias lingüísticas del alumnado mediante una herramienta práctica e innovadora.

Una vez contextualizada la motivación que impulsa esta investigación, se expone a continuación la organización del trabajo. El estudio se encuentra dividido en cuatro apartados principales, precedidos por los objetivos planteados. En primer lugar, el apartado 3 aborda el marco teórico de la investigación, en el que se analizan los conceptos clave que la sustentan. Se examina el papel de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las LLEE, así como su contribución al desarrollo de habilidades lingüísticas en el aula. También, se estudia la relevancia del vídeo como recurso didáctico y su impacto positivo en la enseñanza de lenguas, junto con una revisión de la TAV y su aplicación en la didáctica de idiomas, destacando sus ventajas y limitaciones como herramienta educativa. El apartado 4 se centra en el estudio del subtitulado como recurso pedagógico, abordando sus distintos tipos, características principales y su aplicabilidad en el aula de L2/LE. Se analizan tanto los beneficios como los posibles inconvenientes de esta técnica en el proceso de aprendizaje. El apartado 5 describe la metodología empleada en la investigación. Se detallan los pasos seguidos, el enfoque adoptado y las preguntas de investigación que orientan el estudio, con el objetivo de contextualizar los procedimientos aplicados durante el desarrollo del proyecto. El apartado 6 constituye la parte práctica de la investigación. En él se presenta una propuesta didáctica basada en el uso del

subtitulado en clase de Español como Lengua Extranjera (en adelante, ELE) en el contexto de la Escuela Oficial de Idiomas (en adelante, E.O.I.). Esta propuesta incluye elementos fundamentales para su implementación: temporalización de las actividades, metodología de trabajo, criterios de evaluación y beneficios esperados. De esta suerte, se ofrece un modelo concreto y adaptable a diferentes grupos de aprendizaje. Por último, en el apartado 7 se recogen las conclusiones derivadas del estudio; a continuación, el apartado 8 presenta las referencias bibliográficas empleadas en la elaboración del trabajo y el apartado 9 incluye los anexos, que contienen materiales complementarios y recurso útiles para la aplicación de la propuesta.

1.1. Objetivos

Habla una nueva lengua para que el mundo sea un nuevo mundo

Rumi

El objetivo principal de este trabajo es analizar el impacto de las TIC, el vídeo y la TAV, en su modalidad de subtitulado, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Para ello, se desarrolla una propuesta didáctica basada en la serie de televisión *Memento Mori*, con el fin de evaluar cómo el uso del subtitulado puede favorecer la comprensión auditiva y la expresión escrita, principalmente, en estudiantes de nivel medio B1.

Con este propósito, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. analizar el papel de las TIC en el contexto docente de L2/LE y su impacto en el aprendizaje;
2. investigar las posibilidades pedagógicas del vídeo como recurso en el aula de ELE para el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales;
3. demostrar cómo la TAV, en especial el subtitulado, puede optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje;
4. evaluar la eficacia del subtitulado como estrategia didáctica mediante actividades prácticas y contextos auténticos;
5. diseñar una unidad didáctica innovadora basada en el subtitulado que integre elementos audiovisuales, como la serie *Memento Mori*;
6. promover la integración de recursos audiovisuales para crear entornos de aprendizaje dinámicos, motivadores y culturalmente relevantes.

2. CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO: INTRODUCCIÓN A LAS TECNOLOGÍAS, EL VÍDEO Y LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Si hablas a una persona en una lengua que entiende, las palabras le llegarán a su cabeza, pero si le hablas en su propia lengua, las palabras le llegarán a su corazón

Nelson Mandela

2.1. El papel de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

La irrupción de las tecnologías en la sociedad exige a los profesionales del sector educativo una constante actualización y adaptación de sus competencias digitales. Los docentes enfrentan el desafío de integrar herramientas innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, respondiendo a las necesidades de un alumnado cada vez más familiarizado con el entorno digital y promoviendo experiencias de aprendizaje personalizadas y significativas. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC) (2006) ya anticipó la importancia de la competencia digital, definida como la capacidad para utilizar las TIC de manera eficaz y crítica en diversos contextos. Esta competencia abarca destrezas clave como la búsqueda, selección, evaluación y comunicación de información mediante medios digitales. La pandemia de la COVID-19 evidenció la necesidad urgente de dotar al profesorado de estas competencias para afrontar los retos de la educación en el siglo XXI. En este contexto, el Marco de Referencia de Competencia Digital Docente (MRCDD, 2022), basado en el marco europeo *DigCompEdu* (2020), se presenta como un referente clave para guiar el desarrollo profesional docente en el ámbito digital. La incorporación de las TIC al currículo ha fomentado un papel más activo del estudiante. Como señala Peralta (2008), las TIC ofrecen múltiples ventajas, entre las que se incluyen:

Beneficio	Descripción
a. Aprender a su propio ritmo	Acceder a contenidos educativos en línea en cualquier momento y lugar.

b. Desarrollar su autonomía	Gestionar el propio proceso de estudio y tomar decisiones sobre qué aprender.
c. Colaborar con otros	Trabajar con otros estudiantes a través de plataformas digitales.
d. Practicar mediante actividades dinámicas	Realizar actividades interactivas y simulaciones que imitan situaciones reales.
e. Adquirir habilidades digitales	Desarrollar competencias tecnológicas esenciales para el entorno educativo y profesional.
f. Aumentar la curiosidad	Explorar y aprender sobre temas de interés personal de manera autodirigida.

Tabla 1. Beneficios de las TIC para la enseñanza de LE

Fuente: elaboración propia a partir de Peralta (2008)

Estas características no solo favorecen el aprendizaje, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más digitalizado, ajustando la educación a las demandas de la sociedad actual.

En consecuencia, el papel del alumno, el profesor y la institución en el proceso de enseñanza-aprendizaje también se ha visto redefinido. Podemos ejemplificar la relación con una matrioska donde el alumno, como figura central, se encuentra rodeado por el profesor y la institución, en este orden. El alumno ha pasado de ser un receptor pasivo a ser un constructor activo de su propio conocimiento, puesto que explora nuevos contenidos y colabora con sus compañeros. El profesor, por su parte, ha evolucionado hacia un papel de facilitador y guía que se apoya en el aprendizaje autónomo de sus estudiantes para diseñar experiencias de aprendizaje personalizadas. La institución, a su vez, se presenta como un entorno flexible y conectado que ofrece a los estudiantes y profesores las herramientas y recursos necesarios para desarrollar sus potenciales al máximo. La relación de interdependencia existente entre los tres actores refleja la complejidad y la riqueza del proceso de enseñanza en la era digital (Instituto Cervantes, 2018). De este modo, el aula se convierte en un entorno dinámico y colaborativo donde profesor y estudiante interactúan de manera fluida. Mediante un enfoque basado en tareas, los estudiantes participan activamente en la construcción de significado, desarrollando habilidades como el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Esta metodología, respaldada por investigaciones como las de Zanón (1990), Hernández y Zanón (1990) y Zanón y Estare (1992),

potencia el uso de competencias clave. Por un lado, fomenta las competencias comunicativas (comprensión, expresión, interacción y mediación) y, por otro lado, refuerza las competencias lingüísticas, integrando saberes esenciales como saber ser, saber hacer y saber aprender. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante, MCERL) (2001:99), estas competencias preparan a los estudiantes para desenvolverse en contextos cada vez más globalizados y digitalizados.

En el contexto de la enseñanza de LLEE, el uso estratégico de las TIC, en especial a través del Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (en adelante, ALAO), ha transformado el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiendo el aula en un entorno dinámico, colaborativo y flexible. Este enfoque se apoya en tecnologías informáticas, como software educativo, aplicaciones y recursos multimedia que permiten personalizar el aprendizaje, adaptándolo al ritmo y necesidades individuales de cada estudiante. Herramientas como *Duolingo*, que integran gamificación y reconocimiento de voz, ejemplifican cómo las TIC ofrecen retroalimentación inmediata, motivan al estudiante y mantienen su compromiso en el proceso de aprendizaje. Además, estas plataformas facilitan el acceso a materiales auténticos, como vídeos, pódcast y artículos, que contribuyen a una inmersión significativa en la lengua y cultura objetivo. El ALAO no solo fomenta el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión y expresión oral y escrita), sino que también promueve la autonomía del estudiante y el uso de recursos tecnológicos, esenciales en el aprendizaje a lo largo de la vida. Asimismo, mediante la integración de textos, imágenes y sonidos, estas tecnologías recrean situaciones reales de comunicación, acercando al alumno a un aprendizaje más significativo. Por último, el internet permite un aprendizaje intercultural que redefine el rol del docente, quien pasa a ser un facilitador del proceso. En este nuevo paradigma, el ALAO potencia la motivación, la autonomía y la competencia tecnológica de los estudiantes, animándolos a tomar el control de su propio aprendizaje de una manera efectiva y accesible.

No obstante, su eficacia radica en un uso consciente y orientado hacia objetivos pedagógicos claros. Como apunta Peralta (2008), estas herramientas, aunque versátiles, presentan ciertos desafíos:

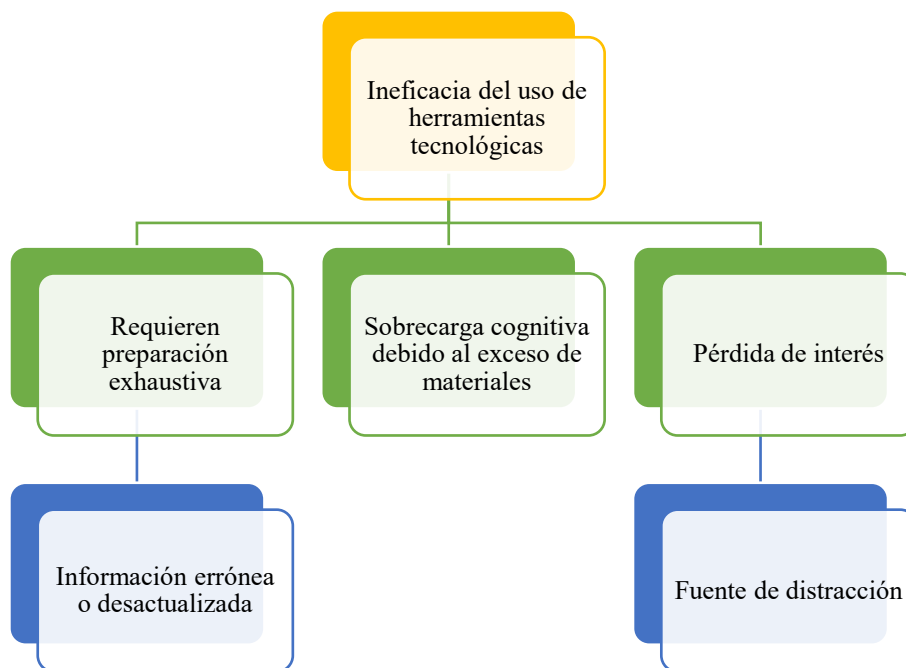


Ilustración 1. Desafíos de las TIC

Fuente: elaboración propia a partir de Peralta (2008)

Estos aspectos adquieren especial relevancia ante los hallazgos de Mark (2023), quien documenta una drástica reducción de nuestra capacidad de atención, pasando de 2 minutos y 30 segundos a tan solo 75 segundos como resultado de la constante interacción con pantallas. De igual modo, recuperamos la atención plena 25 minutos después de una distracción, lo que subraya la necesidad de diseñar estrategias que optimicen el tiempo efectivo de aprendizaje. Por ello, el desafío educativo no solo radica en integrar las TIC en el aula, sino en hacerlo de manera que promueva la atención sostenida y evite la sobrecarga de estímulos. Las actividades deben fomentar la concentración, garantizar que los recursos digitales sean pertinentes y ayudar a los estudiantes a gestionar su interacción con estas herramientas de forma efectiva. De tal manera, las TIC se convierten en un recurso pedagógico y catalizador para enriquecer y personalizar la experiencia educativa.

2.2. El uso del vídeo en la enseñanza de lenguas extranjeras

En la era digital, los docentes de L2/LE tienen acceso a una amplia gama de recursos tecnológicos, desde plataformas de aprendizaje en línea hasta podcast, aplicaciones móviles y programas televisivos. Sin embargo, no todos estos materiales son igualmente efectivos en el aula. Para garantizar un aprendizaje significativo, es esencial seleccionar aquellos recursos que

se vinculen con los objetivos pedagógicos, respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes, fomenten la participación activa y colaborativa, ofrezcan diversidad de actividades y sean accesibles y fáciles de implementar. En este contexto, el vídeo se posiciona como una herramienta didáctica altamente versátil. Gracias a su capacidad para combinar imágenes, sonido y texto, los vídeos no solo captan la atención de los estudiantes, sino que también proporcionan una conexión directa con la cultura y la vida cotidiana de los hablantes nativos. Como señala Talaván (2013:40), los vídeos ofrecen una experiencia de aprendizaje inmersiva y realista, integrando elementos auténticos de la vida diaria y contextualizando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Series, películas y documentales, ya sean diseñados específicamente para la enseñanza de lenguas (vídeos educativos) o dirigidos a un público general (vídeos auténticos), se convierten en recursos invaluable para fomentar la competencia lingüística y cultural en el aula de L2/LE.

2.2.1. Diferencias entre el vídeo educativo y el vídeo auténtico

Los vídeos educativos se caracterizan por presentar un lenguaje cuidadosamente estructurado, lo que facilita a los estudiantes la adquisición de estructuras gramaticales y vocabulario preciso (Talaván, 2019). Aunque esta «oralidad prefabricada» (Chaume, 2001) carece de la espontaneidad de las conversaciones reales, puede contribuir al desarrollo de habilidades comunicativas (Talaván, 2013:22). Por otro lado, los vídeos auténticos, dirigidos a hablantes nativos y carentes de simplificación, ofrecen una visión más rica y contextualizada del idioma, mostrando registros variados, diferentes pronunciaciones y acentos. Esta exposición al lenguaje real permite a los estudiantes familiarizarse con el uso cotidiano del idioma y desarrollar competencias comunicativas de manera más natural, similar al proceso de adquisición de la lengua materna mediante la escucha y la repetición. Sin embargo, la incorporación de materiales auténticos en el aula requiere una selección cuidadosa, de modo que se ajusten al nivel del alumnado y a los objetivos pedagógicos, lo que representa un reto constante para los docentes (García, 2003). En este contexto, la comprensión oral se convierte en un pilar esencial del aprendizaje de LLEE y el uso de vídeo apoyado por las TIC se presenta como una herramienta didáctica altamente eficaz.

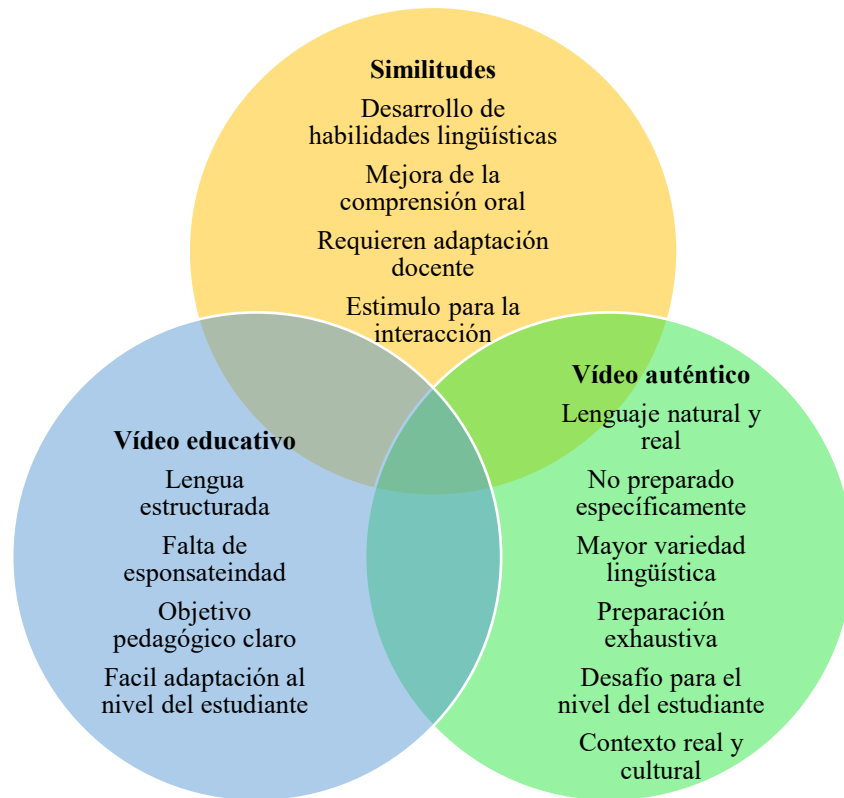


Ilustración 2. Diferencias y similitudes entre el video educativo y video auténtico

Fuente: elaboración propia a partir de Talaván (2013) y García (2003)

2.2.2. Estrategias para el uso del video auténtico

Bustos (1997:98) sostiene que los videos permiten trabajar la detección de elementos lingüísticos determinados, la comprensión de enunciados verbales y no verbales, tales como la producción de mensajes orales y escritos. Para fomentar un ambiente de confianza que motive y atraiga a los estudiantes, Díaz (2012:97) y Crespo (2018) proponen diversas estrategias para explotar este recurso:

- complementar el libro de texto;
- servir como material didáctico principal en clase;
- motivar al inicio de una clase o introducir un tema;
- apoyar el desarrollo de un contenido;
- facilitar el intercambio de ideas;
- recapitular y cerrar los contenidos desarrollados;
- evaluar los contenidos.

Por lo tanto, el vídeo puede utilizarse al inicio, durante o al final de la sesión, siendo su uso como eje central de la clase el objetivo principal, alrededor del cual se deben diseñar tareas y actividades específicas para asegurar que cumpla su propósito de manera efectiva (Bustos, 1997:98; en Talaván, 2013:44). Según Bravo (1996), la forma en que se presente influye en su potencial expresivo. La «hipótesis del filtro afectivo» de Krashen (1987) explica cómo los factores emocionales pueden afectar el aprendizaje, tanto de manera positiva como negativa. Los mejores resultados se consiguen cuando la motivación es alta, la ansiedad baja y se mantiene una actitud positiva. En este sentido, el vídeo puede funcionar como una actividad atractiva que reduce el filtro afectivo y facilita el aprendizaje. No obstante, es fundamental que el vídeo esté ligado con los objetivos y las necesidades de aprendizaje, junto con las competencias y destrezas que se desean desarrollar. Para optimizar su eficacia, se recomienda utilizar fragmentos breves, de no más de 6 minutos de duración, preferiblemente entre 30 segundos y 2 o 3 minutos (Rost, 2002), con el fin de evitar la sobrecarga de información y tratar el contenido en dosis pequeñas que favorezcan la comprensión y eviten frustraciones (Talaván, 2013:45). Sin embargo, la «hipótesis del input» de Krashen (1987) sostiene que la información proporcionada debe superar ligeramente el nivel de competencia del estudiante, desafiándolo a utilizar su conocimiento previo y a centrarse en el significado. Asimismo, desde la perspectiva de la «teoría de las inteligencias» de Gardner (1993) permite abordar las diversas formas en que los estudiantes aprenden, activando diferentes inteligencias y favoreciendo su desarrollo (Carillo, 2014).

Duración del vídeo	Recomendación
30 segundos	Ideal para tareas rápidas
1-2 minutos	Contenido introductorio
3-6 minutos	Ideal para tareas prácticas
Más de 6 minutos	Evitar para no sobrecargar con información

Tabla 2. Relación entre la duración del vídeo y su posible uso en el aula

Fuente: elaboración propia a partir de Rost (2002)

Para presentar o reproducir el vídeo, Stempleski y Tomalin (1990:15-16), Lonergan (1989), Chau (2003) y Sherman (2003), citados en Talaván (2013:46), proponen seis modalidades de uso:

Modalidad de uso del vídeo	Descripción
a. Sin sonido y con imágenes	Se visualiza el vídeo sin sonido para centrarse en la interpretación de las imágenes.
b. Con sonido y sin imagen	Se reproduce el sonido del vídeo, pero se bloquea la imagen para que los estudiantes se concentren en la comprensión oral.
c. Congelación de imagen	Se pausa la imagen en ciertos momentos para analizar detalles o generar debate.
d. Con sonido e imagen	Se usa el vídeo completo con sonido e imagen, permitiendo una visualización completa del contexto.
e. Secuencias desordenadas	Se muestran fragmentos de video fuera de secuencia, fomentando la comprensión global y la deducción del contexto.
f. Visionado dividido por grupos	Se divide el vídeo por partes y cada grupo trabaja con una parte específica, luego se comparten las conclusiones y se construye el significado conjunto.

Tabla 3. Modalidades de uso del vídeo

Fuente: elaboración propia a partir de Stempleski y Tomalin (1990: 15-16), Lonergan (1989), Chau (2003) y Sherman (2003), en Talaván (2013: 46)

En torno al vídeo, Stempleski (1990), Bacon (1992), Di Carlo (1994), Cabero (2007); Rost (2002) y Sherman (2003), citados en Talaván (2013:47), sugieren tres fases para realizar las tareas o actividades:

1. antes del visionado: activación del conocimiento previo (lluvia de ideas, debate, preguntas-respuestas, campos semánticos);
2. durante el visionado: concentración en el visionado (verdadero-falso, respuesta múltiple, rellenar huecos, toma de notas);
3. después del visionado: aplicación y asimilación de lo aprendido (resumir el contenido, imaginar un final alternativo, deducir cómo sigue la historia, debates).

A partir de estas tareas, Nogueroles y Blanco (2018) establecen las siguientes estrategias para llevarlo a cabo:

- a. estrategias socioafectivas: favorecen el desarrollo de habilidades sociales y la colaboración, creando un entorno de aprendizaje positivo que fomenta la autonomía de los estudiantes;
- b. estrategias metacognitivas: ayudan a organizar el conocimiento, planificar tareas y evaluar enfoques, facilitando la resolución de problemas complejos y el análisis crítico de contenido;
- c. estrategias cognitivas: potencian el aprendizaje y la aplicación de conocimientos, favoreciendo su retención y transferencia a diferentes contextos mediante la conexión con el conocimiento previo y el uso de imágenes mentales.

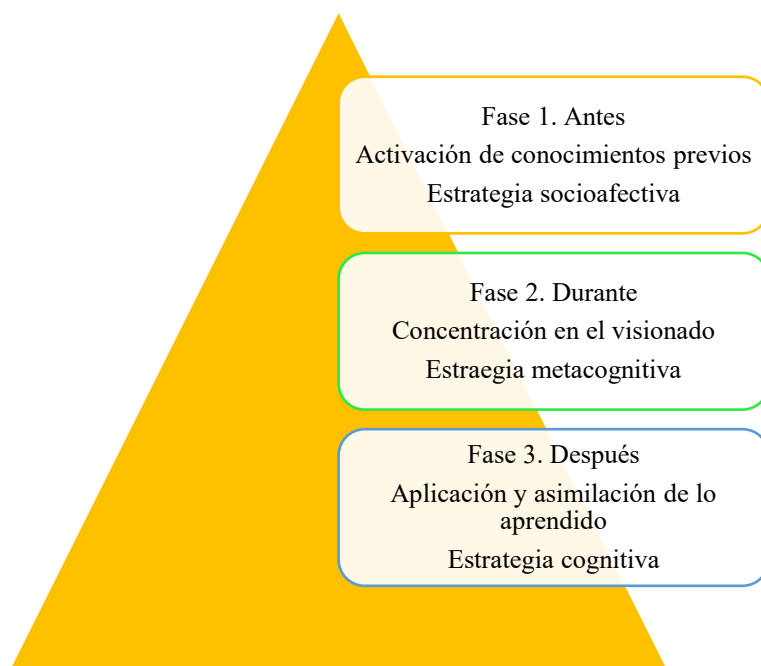


Ilustración 3. Relación entre las fases en torno al vídeo y las estrategias de aprendizaje

Fuente: elaboración propia a partir de Stempleski (1990), Bacon (1992), Di Carlo (1994), Cabero (2007); Rost (2002) y Sherman (2003), en Talaván (2013:47); Nogueroles y Blanco (2018)

2.2.3. Ventajas y desventajas del uso del vídeo en el aula

El uso del vídeo en el aula se ha consolidado como una herramienta pedagógica poderosa capaz de proporcionar experiencias visuales y auditivas que facilitan la comprensión y el aprendizaje de L2/LE. Sin embargo, como cualquier recurso didáctico, su implementación requiere una planificación minuciosa para maximizar sus beneficios y minimizar sus posibles

limitaciones. Por un lado, diversos autores avalan su potencial en el ámbito educativo. De acuerdo con Martínez (2009), Stempleski y Tomalin (1990), Di Carlo (1994), Tomalin (1986) y Lonergan (1989), citados en Talaván (2013:52) y Medina (2008), Infante et al., (2008), Benítez y Taracido (2012), Roach (2013), Fulton (2012) y Overmyer (2012), citados en Rosa (2014:429), el vídeo ofrece múltiples beneficios:

- a. lúdico y dinámico, ya que genera disfrute tanto al visualizarlo como al producirlo;
- b. motivador, puesto que incrementa el interés en temáticas específicas;
- c. investigador, debido a que facilita la búsqueda de temas relacionados con los intereses del estudiante;
- d. informativo, ya que presenta contenidos ajustados a necesidades concretas;
- e. formativo, puesto que favorece el desarrollo de destrezas y la adquisición de conocimientos;
- f. expresivo, debido a que permite compartir trabajos y reflexiones propias o ajenas;
- g. flexible, ya que posibilita la reproducción repetida del material para reforzar el aprendizaje.

Por otro lado, también se han identificado algunas limitaciones en su uso. Según Florez (2004), Cabero (2007) y Kilickaya (2004), citados en Talaván (2013) y Musallam (2011), Roach (2013), Makice (2012) y Acedo (2013), citados en Rosa (2014:432), las desventajas incluyen:

- a. falta de referencia, puesto que no es el recurso favorito ni de profesores ni de estudiantes;
- b. pérdida de tiempo, debido a que puede consumir más tiempo del deseado en su preparación y uso;
- c. restricciones legales, ya que limitaciones de derechos de autor dificultan su implementación;
- d. sobrecarga docente, puesto que implica un esfuerzo considerable en planificación y preparación;
- e. inadecuación temática, debido a que no siempre se ajusta adecuadamente a los contenidos a enseñar;
- f. enfoque limitado, ya que puede centrarse en ciertas habilidades en detrimento de otras;
- g. requerimientos técnicos, puesto que precisa de equipos especializados y condiciones adecuadas.

Pese a estas posturas divergentes, la evidencia sugiere que el impacto del vídeo en el aula es mayoritariamente positivo, en especial en el desarrollo de competencias audiovisuales y comunicativas. El MCERL (2001:73) recomienda su uso en actividades como la escucha de textos leídos en voz alta, el visionado de programas de televisión o películas con subtítulos y el aprovechamiento de las nuevas tecnologías para potenciar la comprensión audiovisual. Una integración adecuada permitiría convertir esta herramienta en un recurso efectivo para la enseñanza-aprendizaje de L2/LE.

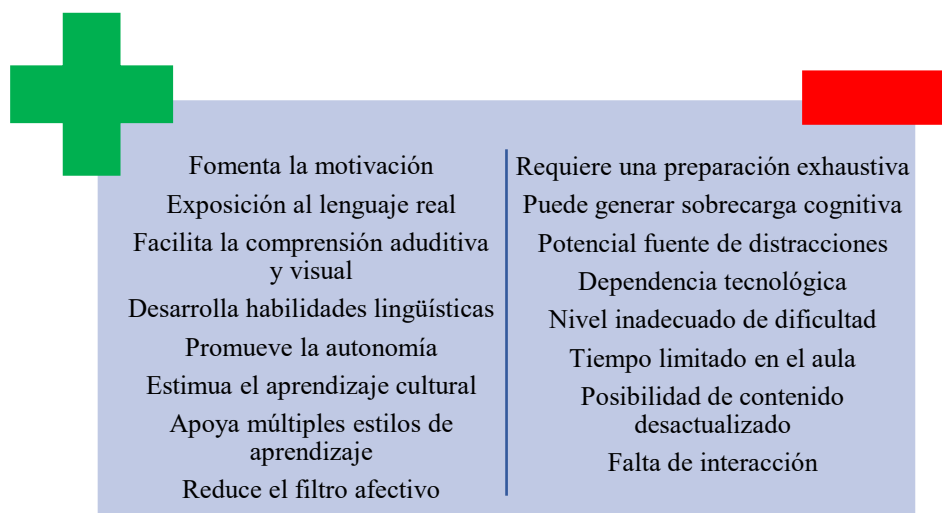


Ilustración 4. Recapitulación de las ventajas y desventajas del uso del vídeo en el aula

Fuente: elaboración propia a partir de Martínez (2009), Stempleski y Tomalin (1990), Di Carlo (1994), Tomalin (1986) y Lonergan (1989), citados en Talaván (2013:52) y Medina (2008), Infante et al., (2008), Benítez y Taracido (2012), Roach (2013), Fulton (2012) y Overmyer (2012), en Rosa (2014:429) y Florez (2004), Cabero (2007) y Kilickaya (2004), citados en Talaván (2013) y Musallam (2011), Roach (2013), Makice (2012) y Acedo (2013), en Rosa (2014:432)

En definitiva, el análisis del papel de las TIC en la enseñanza de L2/LE destaca el vídeo como un recurso didáctico de gran valor. Tanto los vídeos educativos como los auténticos, junto con las estrategias y actividades asociadas, han demostrado ser herramientas efectivas para abordar las necesidades de los estudiantes y fomentar un aprendizaje significativo. A partir de esta reflexión, es posible concluir que el uso del vídeo auténtico en la enseñanza de L2/LE, integrado en el marco más amplio de las TIC, se presenta como un recurso esencial para fomentar un aprendizaje dinámico y relevante. Su flexibilidad permite abordar diversas habilidades lingüísticas y competencias comunicativas, mientras que su capacidad para contextualizar el aprendizaje lo hace altamente efectivo para conectar a los estudiantes con la lengua y la cultura meta. No obstante, su implementación requiere de una planificación

estratégica, una selección de materiales y un diseño de actividades enlazados con unos objetivos pedagógicos claros para maximizar sus beneficios y reducir sus limitaciones. Por lo tanto, su incorporación no solo potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de una comunicación global en un mundo interconectado y aprovechar, así, las oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales.

2.3. La Traducción Audiovisual en el marco de la didáctica de lenguas extranjeras

Hoy en día resulta difícil concebir una clase que no incorpore recursos audiovisuales o que no adopte un enfoque comunicativo. Zabalbeascoa (2013) respalda el uso de la traducción en campos como la lingüística, la didáctica, la sociología y la comunicación, destacando su variabilidad. Si bien Díaz (2012:96) señala que la traducción ha sido una práctica histórica en la enseñanza de lenguas, su aceptación en el aula ha sido objeto de debate. Durante mucho tiempo, enfoques centrados exclusivamente en la L2/LE relegaron el uso de la lengua materna, considerándola un obstáculo para la adquisición de una nueva lengua. En este contexto, la «traducción académica» fue marginada. Sin embargo, la creciente popularidad de los productos audiovisuales ha transformado esta percepción revelando los beneficios de trabajar con el multilingüismo a través de diversas modalidades de traducción audiovisual (en adelante, TAV). Este cambio ha impulsado el desarrollo de herramientas y propuestas didácticas innovadoras que aprovechan los recursos audiovisuales para facilitar el aprendizaje y la práctica de L2/LE. Como resultado, materiales como vídeos interactivos, juegos y otros contenidos multimedia están adquiriendo un protagonismo creciente en las aulas. Para responder a este desafío, el Instituto Cervantes (2018) ha diseñado un marco que define las competencias clave que debe desarrollar el profesorado de L2/LE para integrar eficazmente estas herramientas en sus prácticas pedagógicas.

El creciente reconocimiento de la TAV como herramienta educativa responde a su capacidad para enriquecer el aprendizaje lingüístico mediante la exposición al multilingüismo y la interacción con materiales audiovisuales. Este enfoque permite aprovechar las particularidades comunicativas de la TAV en cada uno de los tipos, promoviendo un aprendizaje práctico y contextualizado. Chaume (2000) describe la TAV como una modalidad única de traducción que ofrece información simultánea a través de dos canales principales: el visual (imágenes, carteles, rótulos) y el auditivo (banda sonora, efectos especiales, palabras, elementos paralingüísticos). La complejidad de su comunicación radica en la integración de información

verbal (escrita y oral) y no verbal, convirtiéndola en un medio dinámico para fomentar el aprendizaje de lenguas. Asimismo, la Asociación de Traducción y Adaptación Audiovisual de España (ATRAE) identifica las siguientes clases:

- a. doblaje: consiste en traducir y adaptar el guion de una obra audiovisual para que actores lo interpreten en otro idioma bajo la dirección de un director de doblaje y, si lo hay, de un asesor lingüístico (Chaume, 2000);
- b. subtitulado: texto escrito que aparece, generalmente, en la parte inferior de la pantalla. Traduce los diálogos de los personajes y otros elementos verbales presentes en la imagen o la pista sonora en un idioma diferente (Díaz, 2012:108);
- c. voces superpuestas: técnica en la que se emite simultáneamente el diálogo original y la versión traducida. El volumen del audio original se reduce mientras se escucha la traducción (Chaume, 2000);
- d. subtitulado para personas sordas (SPS): servicio de apoyo a la comunicación diseñado para integrar a personas con pérdida auditiva. Ofrece subtítulos que incluyen no solo diálogos, sino también información importante no relacionada con sonidos (UNE 153010, 2012);
- e. audiodescripción (AD): técnica que describe de manera sonora los elementos visuales de un mensaje audiovisual, permitiendo a las personas con discapacidad visual experimentar el contenido como lo haría alguien que ve (UNE 153020, 2005).



Ilustración 5. Modalidades de traducción

Fuente: elaboración propia a partir de ATRAE

Tras detallar las principales modalidades de TAV es crucial reflexionar sobre los factores que influyen en su adopción y preferencia en diferentes contextos. Estas decisiones responden a cuestiones técnicas, culturales, políticas y económicas que han moldeado las tradiciones de consumo audiovisual en diversos países. Martí (2006) destaca que las características del público influyen directamente en el contenido y la modalidad de traducción. Según Cuéllar (2016), Talaván (2013:62) y Díaz (2012:102) este fenómeno se refleja en la industria del cine, donde las elecciones entre doblaje y subtitulado, las modalidades más comunes, respondían inicialmente a niveles de alfabetización de la población. Por un lado, las razones políticas favorecieron el doblaje en países como España, Alemania o Francia, donde se consideraba un medio para controlar el contenido y reforzar la identidad cultural. Durante épocas de censura, el doblaje permitía manipular la información original según intereses específicos. Por otro lado, las razones económicas llevaron a países como Portugal, Holanda o Bélgica a optar por el subtitulado, que resultaba más económico de producir. Chaume (2004:53), citado en Cuéllar (2016), señala que estas decisiones iniciales han generado una tradición que influye en las preferencias de los espectadores actuales. En países donde el doblaje predomina, el público tiende a rechazar el subtitulado, salvo en contextos específicos como festivales de cine. Esta preferencia se explica por la facilidad de comprensión y el disfrute que ofrece el doblaje, sin esfuerzo. No obstante, el subtitulado destaca por su capacidad para mejorar el aprendizaje de L2/LE, preservar la interpretación de los actores y respetar el producto original (Chaume, 2000:55-56). Como señala Mayoral (2001), el éxito de cada tipo depende también de factores culturales, la familiaridad del público con el género, la obra y el estado emocional de los espectadores.

La lengua, además de ser un medio de comunicación, actúa como un vehículo cultural que facilita el acceso a las manifestaciones propias de cada comunidad lingüística (MCERL, 2001:6). En este contexto, el plurilingüismo cobra especial relevancia, destacando no solo como una meta académica, sino como una capacidad individual que permite interactuar en múltiples lenguas sin necesidad de alcanzar un dominio avanzado en todas ellas (MCERL, 2001:4). Esta perspectiva enfatiza la habilidad lingüística como un recurso personal y funcional. La población desempeña un papel clave como mediadora entre lenguas y culturas. De acuerdo con el MCERL (2001:85-86), los hablantes no solo transmiten información de manera efectiva, sino que también generan nuevos significados y promueven la comprensión mutua. Este rol de mediación ha cobrado mayor importancia con el auge del consumo multimedia, como señalan Chaume y Agost (2001). Los usuarios han desarrollado habilidades interpretativas similares a

las de un traductor gracias a su exposición constante a contenidos audiovisuales que exigen la decodificación simultánea de elementos verbales y no verbales. La proliferación de plataformas de *streaming*, como *Netflix*, *Amazon Prime Video*, *Disney +* y *HBO Max*, que dan acceso inmediato al contenido sin interrupciones, ha impulsado el consumo de productos subtítulos. Este fenómeno está contribuyendo a un cambio en la tradición predominante del doblaje en España. Además, el auge de los *fansub*, subtítulos creados por aficionados, ha ampliado aún más el acceso a producciones internacionales. Aunque estos subtítulos no oficiales pueden contener errores ortotipográficos y semánticos, permiten a los usuarios disfrutar de contenidos que de otro modo no estarían disponibles en su idioma.

3. CAPÍTULO 2. ESTADO EN CUESTIÓN: EL SUBTITULADO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

Un idioma te coloca en un pasillo de por vida. Dos idiomas te abren todas las puertas del recorrido
Frank Smith

El uso de los subtítulos en el aula de L2/LE ha sido respaldado desde hace décadas, con Díaz (1995) como uno de los primeros en destacar su potencial pedagógico. Su trabajo estableció las bases para el desarrollo de la Traducción Audiovisual Didáctica (en adelante, TAD), una aplicación de la TAV orientada específicamente a la enseñanza de L2/LE. Talaván (2020) explica la TAD como una metodología que aprovecha las distintas modalidades de TAV para fomentar el aprendizaje lingüístico. Entre estas modalidades, el subtítulo, incluyendo el subtítulo estándar, el subtítulo para personas sordas (SPS) y la audiodescripción (AD), ha demostrado ser especialmente eficaz, como destacan Talaván y Tinedo (2022:145), quienes subrayan su capacidad para consolidar buenas prácticas educativas. Además, los numerosos proyectos nacionales e internacionales dedicados a la TAD han reafirmado su versatilidad y eficacia en diversos contextos de aprendizaje.

La práctica de la traducción, esencial en la enseñanza de lenguas, implica trasladar un mensaje de la lengua origen a la L2/LE, enfrentándose a los desafíos específicos de cada idioma. Este proceso pone de manifiesto que no es posible establecer equivalencias exactas entre

lenguas, ya que cada una conceptualiza la realidad de manera única, como reflejo de la cultura y los conocimientos de su sociedad. En el contexto del subtitulado, esta particularidad se combina con características propias de técnicas de la traducción, como el resumen, la interpretación e incluso la paráfrasis. Además de facilitar la transferencia de información, desarrolla competencias clave para la comunicación efectiva, tal como señala el MCERL (2001:85). Estas habilidades, que incluyen la mediación, la traducción y la síntesis, complementan las cuatro destrezas tradicionales (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita), posicionando la traducción como una competencia igual de relevante en el aprendizaje de lenguas. Las técnicas de TAV y, en particular el subtitulado, destacan por el equilibrio que requieren entre elementos verbales y no verbales. Este desafío fomenta la práctica de lo que Jakobson (1975) y Díaz (2005) denominaron «traducción intersemiótica», un enfoque que no solo asegura la comprensión del mensaje, sino que también enriquece la experiencia del espectador. Al integrar armoniosamente el contenido lingüístico y visual, el subtitulado se convierte en una herramienta poderosa tanto para el aprendizaje como para el disfrute (Zabalbeascoa, 2013).

3.1. Tipos de subtitulado

En este contexto, las combinaciones lingüísticas que pueden hacerse entre la pista sonora y el texto de los subtítulos son diversas. Díaz (2012:100) y Talaván y Zanón (2009) identifican cinco tipos principales de subtitulado en función de estas combinaciones:

- a. subtítulos interlingüísticos: el audio está en la L2/LE y los subtítulos en la lengua materna. Es la combinación más común utilizada principalmente para facilitar la comprensión de contenidos en la L2/LE;
- b. subtítulos interlingüísticos inversos: el audio está en la lengua materna y los subtítulos en la L2/LE. Esta modalidad se emplea casi en exclusiva en contextos de aprendizaje de lenguas;
- c. subtítulos intralingüísticos en la lengua materna: tanto el audio como los subtítulos están en la lengua materna. Están diseñados para usuarios con discapacidades auditivas o visuales, como para karaokes o producciones que presentan la letra de las canciones;

- d. subtítulos intralingüísticos en L2 (bimodales): tanto el audio como los subtítulos están en la L2/LE. Esta modalidad se utiliza ampliamente en la enseñanza de lenguas, ya que promueve la exposición completa al idioma objetivo;
- e. subtítulos bilingües: el audio está en un idioma, mientras que los subtítulos aparecen en dos lenguas diferentes. Es frecuente en festivales de cine, donde los subtítulos suelen mostrarse en dos líneas, una para cada idioma.

Cada tipo de subtítulo ofrece ventajas y desafíos específicos en el ámbito educativo:

- a. subtítulos interlingüísticos: ayudan a comprender los diálogos en la L2/LE al proporcionar apoyo en la lengua materna. Facilitan las conexiones entre los sistemas lingüísticos y los conocimientos previos del estudiante;
- b. subtítulos interlingüísticos inversos: aunque fomenten el aprendizaje de la L2/LE, su uso puede limitar el desarrollo de la competencia auditiva, puesto que se está expuesto al idioma materno;
- c. subtítulos intralingüísticos en la lengua materna: contribuyen a la alfabetización y fomentan la práctica de la lectura en la lengua materna que, para algunas personas puede coincidir con la L2/LE (Vanderplank, 1988);
- d. subtítulos intralingüísticos en L2: tienen un alto valor pedagógico al exponer al estudiante al idioma objetivo en forma escrita y auditiva simultáneamente. Sin embargo, pueden presentar desafíos relacionados con la velocidad de lectura en la L2/LE.
- e. subtítulos bilingües: pese a favorecer la comparación lingüística y cultural entre varios idiomas, esto mismo puede resultar en una sobrecarga cognitiva al contar con tres idiomas diferentes.

En resumen, los diferentes tipos de subtítulos ofrecen múltiples posibilidades pedagógicas al adaptarse a las necesidades y niveles de los estudiantes. Desde el apoyo a la comprensión auditiva y la lectura, hasta el refuerzo de la alfabetización y la inmersión lingüística, los subtítulos se convierten en herramientas adaptativas que facilitan la conexión entre sistemas lingüísticos y fomentan el desarrollo integral de competencias en la lengua materna y LE.

Tipos de subtítulos	Definición	Ventaja	Desventaja
Interlingüístico	Audio en L2/LE y subtítulos en la lengua materna	Facilitan la comprensión	Apoyo excesivo de la lengua materna
Interlingüísticos inversos	Audio en la lengua materna y subtítulos en L2/LE	Fomentan el aprendizaje de L2/LE	Limitan la comprensión oral
Intralingüísticos en lengua materna	Audio y subtítulos en lengua materna	Refuerzan la alfabetización	Poca exposición a la L2/LE
Intralingüísticos en L2 (bimodales)	Audio y subtítulos en L2/LE	Alta exposición simultánea a L2/LE	Velocidad de lectura en L2/LE
Bilingües	Audio en un idioma y subtítulos en dos idiomas	Comparación lingüística y cultural	Sobrecarga cognitiva

Tabla 4. Relación entre los tipos de subtitulado y sus respectivas ventajas y desventajas

Fuente: elaboración propia a partir de Díaz (2012:100) y Talaván y Zanón (2009)

3.2. Características del subtitulado en el aula

El subtitulado consiste en la inclusión de un texto escrito en la parte inferior de la pantalla que traduce los diálogos de los actores y otros elementos discursivos presentes en la imagen (como cartas, pintadas, leyendas o pancartas) o en la pista sonora (canciones, voces en off), cuando están codificadas en otro idioma (Díaz, 2012:108). El diseño de un programa audiovisual subtitulado depende de la interacción entre la palabra oral, la imagen, los subtítulos y la capacidad de lectura del espectador. Para lograr una experiencia efectiva, es fundamental que los subtítulos estén sincronizados con la imagen y los diálogos, además de proporcionar información semántica precisa. Asimismo, deben permanecer en pantalla el tiempo suficiente para garantizar su lectura. En este sentido, las características básicas del subtitulado deben atender a cuatro ámbitos fundamentales (Díaz, 2012: 108-111):

a. espacio

- a. suelen colocarse en la parte inferior de la pantalla, pero pueden aparecer en otro lugar si es necesario para no interferir con información visual importante;
 - b. no deben ocupar más de dos líneas;
 - c. si dos personajes hablan en un mismo subtítulo, se asigna una línea a cada uno;
 - d. por lo general, un subtítulo tiene 37 caracteres, entre 28 y 40, por línea (incluyendo letras, signos y espacios);
- b. tiempo
 - a. deben aparecer y desaparecer en sincronía con el diálogo, aunque en casos de diálogos rápidos, se permite un pequeño desfase;
 - b. un subtítulo de una línea permanecerá en pantalla unos 3 segundos, mientras que uno de dos líneas no debe superar los 6 segundos;
 - c. la duración máxima de 6 segundos permite al espectador releerlo si es necesario;
- c. ortotipografía
 - a. terminan siempre con un punto final;
 - b. se mantienen los signos propios del idioma original, como las aperturas de exclamaciones e interrogaciones;
 - c. los puntos suspensivos se usan para pausas, omisiones o interrupciones en el diálogo;
 - d. cuando dos personajes hablan en un subtítulo, se usa un guion al inicio de la segunda línea para diferenciarlos;
 - e. las mayúsculas sólo se usan para títulos de programas o textos originales en mayúsculas, como titulares o pancartas;
 - f. se emplea cursiva para voces fuera de pantalla, texto de radio o televisión, títulos de obras, canciones y palabras extranjeras;
 - g. las comillas dobles se usan para citas, apodos o palabras destacadas, evitando el uso de las angulares;
- d. lingüística
 - a. es válido usar abreviaturas y símbolos conocidos por el público;
 - b. los números se escriben en letras del 1 al 9 y en dígitos a partir del 10;
 - c. la división del texto entre líneas debe respetar las unidades gramaticales para facilitar su lectura;
 - d. la subtitulación requiere reducir contenido, manteniendo lo esencial del mensaje, el tono y el registro del original;

- e. se deben respetar los matices idiomáticos y las referencias culturales del idioma original;
- f. tanto el texto visible en la imagen como las canciones deben ser subtítulados;
- g. el contenido del subtítulo debe estar en coherencia con las imágenes y no contradecirlas;
- h. es esencial que el subtítulo y los diálogos originales estén lo más sincronizados posible en contenido y significado.

En este sentido, las características fundamentales del subtitulado muestran su complejidad técnica y lingüística, necesaria para que cumpla su función comunicativa de manera eficiente. Al equilibrar texto, imagen y audio, esta herramienta no solo garantiza la comprensión del mensaje sin distraer del contenido audiovisual, sino que también se posiciona como un recurso clave para fomentar la accesibilidad, la enseñanza de lenguas y la transmisión cultural.

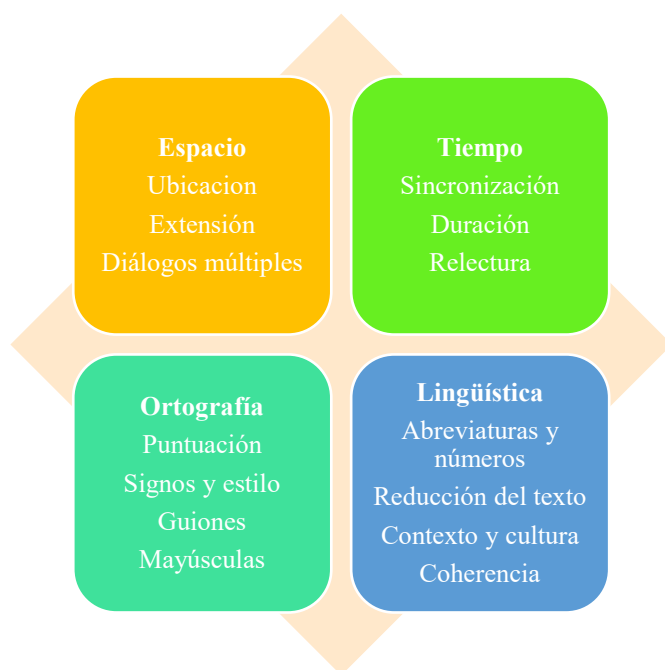


Ilustración 6. Recapitulación de las características del subtitulado

Fuente: elaboración propia a partir de Díaz (2012:108-111)

3.3. Práctica del subtitulado en el aula

La práctica del subtitulado en el aula se ha consolidado como una herramienta didáctica innovadora y flexible en la enseñanza de L2/LE. Al involucrar a los estudiantes en un

proceso activo de traducción y síntesis, el subtitulado fomenta habilidades lingüísticas, culturales y tecnológicas, además de fortalecer competencias como la comprensión escrita, oral y la expresión escrita. Su aplicación en el entorno educativo no solo enriquece el aprendizaje, sino que también motiva a los alumnos al conectar el contenido con contextos audiovisuales reales y cercanos a sus intereses. Prueba de ello han sido los numerosos proyectos educativos europeos e internacionales que se han desarrollado:

a. *Learning via Subtitling (LeViS)*



Herramienta de subtitulación para la enseñanza de lenguas desarrollada en el marco del Programa Sócrates/*Lingua 2* de la Comisión Europea entre 2006 y 2008. El proyecto contó con la participación de universidades de Grecia, Rumanía, Portugal, Reino Unido, Hungría y España. *LeViS* combina materiales auténticos, vídeo, uso de ordenadores y subtítulos e incluye materiales didácticos escritos para docentes y un bloc de notas para estudiantes. El sistema permite a los profesores presentar vídeos y actividades adecuadas al nivel del estudiante y estos pueden trabajar a su propio ritmo (Romero et al, 2011:11).

b. *Foreign Language Learning through Interactive Captioning and Revoicing of Clips (ClipFlair)*



Proyecto financiado por la Unión Europea en el marco del programa *Lifelong Learning KA 2 – Languages Multilateral Projects* entre 2011 y 2014. Ofrece una aplicación accesible para el aprendizaje de LE y permite la recreación de voces (como doblaje y audiodescripción), así como la subtitulación (subtítulos y anotaciones). Su objetivo es desarrollar materiales educativos que aborden las cuatro habilidades lingüísticas y promuevan la conciencia cultural. Incluye la aplicación *ClipFlair Studio*, que ofrece herramientas para crear actividades con clips disponibles en su red social. Además, fomenta el uso de *ClipFlair* en la enseñanza en línea y promueve la cooperación entre estudiantes y docentes, con el fin de difundir sus resultados y productos (Zabalbeascoa, 2011:6).

c. La Traducción Audiovisual como Recurso Didáctico en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (TRADILEX)

Iniciativa española sobre el impacto de la TAD en el aprendizaje de L2/LE mediante tareas de subtítulos, doblaje y audiodescripción para mejorar las competencias comunicativas de forma integrada. Destinada a adultos en contextos de enseñanza universitaria. Los resultados se utilizan para crear una plataforma en línea que facilite el uso de TAD en la enseñanza de L2/LE. También busca abrirse camino en otros niveles educativos, como la enseñanza secundaria y formar a los docentes en su uso (Fernández, Talaván y Tinedo, 2023).

En definitiva, las prácticas de subtitulado en el aula, apoyadas por diversos proyectos nacionales, europeos e internacionales, demuestran el creciente interés por hacer del subtitulado una herramienta pedagógica efectiva para el aprendizaje de L2/LE. Los proyectos ofrecen plataformas interactivas que promueven la participación activa de los estudiantes, fomentan la cooperación entre profesores y estudiantes y facilitan el acceso a recursos didácticos innovadores. De esta forma, contribuyen a la creación de un entorno de aprendizaje dinámico y colaborativo que aprovecha las tecnologías emergentes para mejorar la enseñanza, el aprendizaje y adaptarse a las necesidades actuales.

3.4. Ventajas y desventajas del subtitulado como herramienta didáctica

Hurtado (1999) y Talaván (2006), citados en Talaván (2013:88) destacan que los subtítulos son herramientas valiosas para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora y auditiva, la ampliación del vocabulario y la formación de conexiones mentales. Entre sus principales ventajas se encuentran:

- a. es una actividad práctica y realista con resultados concretos, tangibles y visibles que pueden compartirse entre profesores, compañeros o en línea;
- b. transforma la clase en un entorno auténtico, motivador y lúdico a partir de un aprendizaje basado en tareas;
- c. permite a los estudiantes trabajar de manera individual, en parejas o en grupo, controlando su propio proceso de aprendizaje;
- d. favorece la interpretación del contexto en lugar de una traducción literal, mejorando la comprensión oral;
- e. refuerza la expresión escrita adaptando el mensaje mediante técnicas como el resumen, la paráfrasis y la reformulación;

- f. estimula la búsqueda de equivalentes y sinónimos, consolidando conexiones léxicas en la lengua materna y en la L2/LE, enriqueciendo el vocabulario;
- g. incorpora aspectos extralingüísticos fundamentales para la comunicación intercultural;
- h. integra las TIC como parte central de la actividad a partir de herramientas multimedia;
- i. supone una actividad atractiva a través de los *fansub*, que la convierten en una actividad motivadora para distintos tipos de estudiantes.

No obstante, también enfrenta desafíos:

- a. aprender a usar programas de subtitulado y familiarizarse con las técnicas puede ser complejo al principio;
- b. enfrentar problemas técnicos y dificultades prácticas durante las sesiones;
- c. necesitar formación docente ante la carencia de algunos de experiencia con tecnologías;
- d. lidiar con cuestiones legales de derechos de autor sobre el uso de materiales audiovisuales;
- e. crear dependencia de los subtítulos ralentizando la comprensión y generando una preferencia por el canal visual sobre el acústico.

En esa misma línea, Talaván (2009) señala que el material audiovisual no subtitulado, aunque inicialmente pueda parecer intimidante, genera en los estudiantes una respuesta positiva. La entrega inmediata del contenido refuerza la seguridad y prepara a los alumnos para trabajar con materiales sin apoyo textual en el futuro.

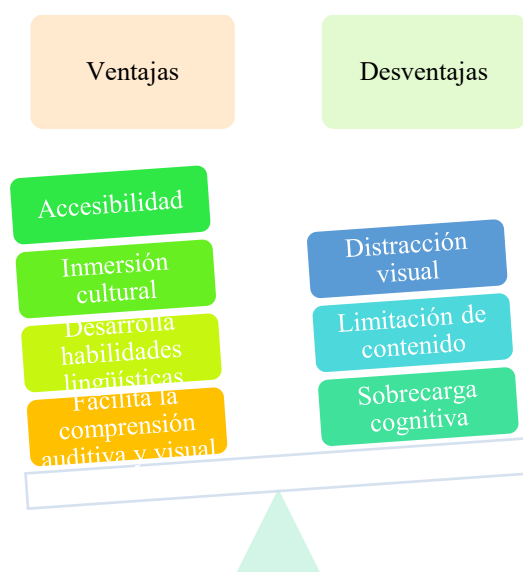


Ilustración 7. Recapitulación de las ventajas y desventajas del subtitulado como herramienta didáctica

Fuente: elaboración propia a partir de Hurtado (1999) y Talaván (2006), en Talaván (2013:88)

En suma, el subtitulado ofrece un equilibrio entre desafíos y beneficios. Aunque requiere familiarización técnica y enfrenta barreras legales y prácticas, sus aportaciones al aprendizaje de lenguas son significativas. Potencia la comprensión lingüística, promueve la autonomía y fomenta un aprendizaje motivador y colaborativo, convirtiéndose en una herramienta pedagógica indispensable para la enseñanza de L2/LE.

En esencia, la integración del subtitulado en la enseñanza de L2/LE se posiciona como una estrategia innovadora y efectiva dentro del ámbito de la TAV y la didáctica de lenguas. Su utilización como herramienta didáctica ofrece múltiples beneficios, como promover el desarrollo de competencias lingüísticas integradas, reforzar la comprensión oral y escrita, fomentar la autonomía del estudiante y facilitar la interacción colaborativa. Asimismo, los distintos tipos de subtitulado, siendo estos interlingüístico, intralingüístico y bilingüe, junto con sus características específicas, permiten adaptarse a diversas necesidades pedagógicas y contextos de aprendizaje. En la práctica en el aula, el subtitulado transforma el entorno en un espacio dinámico, auténtico y motivador que combina elementos culturales y lingüísticos en una actividad relevante. Sin embargo, también enfrenta retos como la necesidad de formación tecnológica, posibles problemas legales y técnicos, al igual que la dependencia del canal visual, lo que requiere estrategias para superar estas barreras. Por consiguiente, el subtitulado constituye una herramienta valiosa en la enseñanza de lenguas, capaz de conectar la teoría de la TAV con aplicaciones prácticas que benefician el aprendizaje. A pesar de sus desafíos, su capacidad de integrar competencias, tecnologías y cultura lo convierte en un recurso crucial en la educación lingüística actual.

4. CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO: ¿CÓMO LO CONSEGUIMOS?

El lenguaje es el mapa de una cultura. Te dice de dónde viene su gente y a dónde se dirige.

Rita Mae Brown

4.1. Técnicas de investigación

Se adoptó un enfoque cualitativo basado en la revisión de documentos académicos y materiales didácticos con el propósito de obtener una visión integral sobre la efectividad y percepción del uso de subtítulos en el aula de ELE.

Para seleccionar los documentos más relevantes, se establecieron criterios de búsqueda específicos, incluyendo temas como la integración de las TIC en el aula, el papel del vídeo en la enseñanza de LE, la traducción audiovisual aplicada a la didáctica y los estudios sobre subtitulación, en especial las aportaciones de Díaz. Estas búsquedas condujeron a la obra *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*, publicada en 2013 por Noa Talaván y que sirvió para orientar los puntos clave del trabajo.

La documentación recopilada fue revisada con el objetivo de identificar, evaluar y sintetizar los datos más significativos, lo que permitió dar luz sobre una herramienta didáctica que, pese a ser poco explorada, ofrece gran potencial. Se extrajeron datos clave para destacar las contribuciones más relevantes y, fundamentalmente, las conclusiones obtenidas.

En el análisis del impacto de las TIC en la enseñanza, se consideraron marcos de referencia nacionales y europeos, como el PCIC (2006), el MCERL (2001) y el MRCDD (2020), además de las competencias digitales esenciales para el profesorado, establecidas por el Instituto Cervantes (2018). Asimismo, se tuvieron en cuenta las aportaciones de autores como Zanón (1990), Hernández y Zanón (1990) y Zanón y Estaire (1992), cuyas investigaciones demostraron cómo las TIC contribuyen al desarrollo de la comunicación y el aprendizaje en el aula. Para explorar el uso del vídeo como herramienta educativa, se utilizó principalmente la obra de Talaván (2013). Además, se relacionaron sus hallazgos con teorías cognitivas desarrolladas por Krashen (1987), Gardner (1997) y Noguerol y Blanco (2018), que destacan la importancia de los procesos mentales en la adquisición de conocimientos en la resolución de problemas. En el ámbito de la TAV, se aprovecharon conocimientos previos y se recurrió a los

trabajos de especialistas como Chaume (200-2004), Díaz (2005, 2012) y Talaván (2013-2022). Estas referencias permitieron comprender el impacto de la TAV en la sociedad, en especial en el contexto de las TIC y su relevancia como herramienta para la difusión y comprensión de contenidos audiovisuales.

4.2. Estructura de la investigación

Las perspectivas teóricas y prácticas obtenidas se integraron en una propuesta didáctica que traslada al aula los beneficios del subtítulo, aportando un enfoque innovador para la enseñanza de ELE.

A lo largo de este trabajo, se han concretado preguntas y objetivos que se querían conseguir con la investigación. A medida que se ha ido profundizando en la misma, han surgido varias preguntas que han permitido reflexionar sobre el papel y efectividad de herramientas TIC, el vídeo y la TAV en el ámbito educativo:

1. ¿En qué grado pueden facilitar las TIC, en especial el vídeo, la enseñanza sin convertirse en una distracción?;
2. ¿Qué ventajas y desventajas presenta el uso del vídeo auténtico subtítulo como recurso didáctico en la mejora de la comprensión auditiva y expresión escrita en el aula de ELE para estudiantes de nivel B1?;
3. ¿Cómo se pueden trabajar las series y películas subtítradas como herramienta efectiva en el aprendizaje de ELE?;
4. ¿Qué impacto tiene el uso de subtítulos en español en el desarrollo de habilidades lingüísticas?

En consecuencia, esto pone de manifiesto la necesidad de:

- a. promover la investigación;
- b. equilibrar el uso de las TIC y el vídeo como herramientas educativas sin que se conviertan en un obstáculo para el aprendizaje;
- c. analizar los beneficios y las posibles limitaciones del uso del subtítulo en la mejora de la comprensión auditiva y la expresión escrita en cada nivel;
- d. reflexionar sobre las estrategias metodológicas y los materiales empleados en el aula;
- e. explorar cómo el uso de subtítulos influye en el aprendizaje de L2/LE y cómo optimizar su utilización como una herramienta educativa eficaz.

5. CAPÍTULO 4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Aprender un idioma es tener una ventana más desde la que observar el mundo.

Proverbio chino

A partir de la necesidad de incorporar metodologías activas e innovadoras en la enseñanza de L2/LE, la siguiente propuesta didáctica se centra en la integración de actividades basadas en el subtitulado. Este enfoque permite a los estudiantes interactuar con materiales auténticos, mejorar sus habilidades lingüísticas y reflexionar sobre aspectos culturales de manera dinámica y colaborativa. Asimismo, se fundamenta en principios metodológicos que destacan la importancia de combinar herramientas tecnológicas con objetivos lingüísticos claros para promover un aprendizaje significativo.

En el contexto mundial actual, el consumo de contenido audiovisual a través de plataformas de *streaming* ha transformado no solo los hábitos de entretenimiento, sino también las oportunidades para el aprendizaje de L2/LE. Plataformas como *Netflix*, *Amazon Prime Video* o *Disney +* han acercado lenguas y culturas de todo el mundo a un solo clic, rompiendo barreras geográficas y lingüísticas. Los avances en TIC han hecho posible este acceso inmediato, facilitando a los usuarios la posibilidad de disfrutar de materiales audiovisuales en su idioma original, a menudo acompañados de subtítulos en una lengua de su elección. La disponibilidad de subtítulos se ha convertido en un recurso esencial para aquellos que desean explorar contenido en L2/LE, pero también para quienes buscan un aprendizaje más activo. Aunque algunos usuarios prefieren esperar a versiones dobladas para consumir el contenido en su lengua materna, los subtítulos ofrecen una alternativa inmediata que fomenta la exposición a la lengua original. Este apoyo textual que en ocasiones puede percibirse como una distracción, se manifiesta como un puente valioso para tender conexiones entre lenguas y culturas, permitiendo una asociación inconsciente entre términos de distintos orígenes.

En el aula, el subtitulado trasciende de su función tradicional y se convierte en una herramienta pedagógica innovadora. Al trabajar con subtítulos, los estudiantes no solo mejoran su comprensión auditiva y lectora, sino que también desarrollan habilidades interculturales al acercarse a expresiones, entonaciones y referencias propias de la lengua objetivo. Este recurso

actúa como un vehículo para la inmersión lingüística, ofreciendo un entorno realista y contextualizado que favorece un aprendizaje valioso. Asimismo, el subtítulo fomenta un aprendizaje dinámico y colaborativo, debido a que los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con contenido audiovisual auténtico. Esta herramienta refuerza la conexión entre lo visual, lo textual y lo lingüístico, desde identificar vocabulario y estructuras gramaticales hasta analizar matices culturales. En el marco de las plataformas de *streaming*, que ofrecen una diversidad cultural y lingüística sin precedentes dentro de su catálogo, el subtítulo se presenta como una estrategia efectiva para integrar el aprendizaje de L2/LE con las culturas actuales. Por tal razón, el auge del *streaming* no solo universaliza el acceso al contenido audiovisual, sino que también redefine el papel del subtítulo en la enseñanza de lenguas, convirtiéndolo en una herramienta clave para promover la adquisición de habilidades lingüísticas y culturales en un contexto globalizado.

5.1. Contexto y justificación

5.1.1. Nivel del alumnado

El curso está diseñado para un grupo de nivel intermedio B1 de acuerdo con el MCERL (2001) y PCIC (2006). Este nivel implica que los estudiantes pueden usar el idioma con cierta seguridad y flexibilidad, tanto en habilidades receptivas como productivas, para situaciones cotidianas y menos frecuentes. Los alumnos son capaces de comprender y producir textos en lengua estándar sobre temas generales o de interés personal.

5.1.2. Grupo de trabajo

El grupo está compuesto por 8 estudiantes de diferentes edades y nacionalidades. No presentan dificultades específicas y, en general, están motivados y bien informados. Sin embargo, este perfil ideal se ve afectado por compromisos laborales o académicos que limitan su dedicación al aprendizaje del idioma.

5.1.3. Marco educativo

El curso se imparte en una Escuela Oficial de Idiomas (en adelante, E.O.I.), una institución del sistema educativo español dedicada a la enseñanza reglada y reconocida de

idiomas como L2/LE. La E.O.I. ofrece una enseñanza de régimen especial y voluntaria, dirigida a un público heterogéneo, como estudiantes de secundaria y universidad, jóvenes en busca de empleo, trabajadores activos, desempleados y personas interesadas en su enriquecimiento cultural. Los requisitos de acceso incluyen tener al menos 16 años o 14 para un idioma distinto del cursado en secundaria y haber completado la educación básica. Las clases se organizan en sesiones de dos horas, dos días a la semana, con un viernes lectivo al mes y pueden ser en horario de mañana o de tarde. En el caso de cursos intensivos, las clases son diarias con dos viernes lectivos mensuales. La metodología utilizada es práctica y comunicativa, enfocada en desarrollar las destrezas lingüísticas en un entorno lo más real posible. Se emplean recursos digitales como *Moodle*, *Teams*, *Kahoot*, libros digitales y otras herramientas que complementan el aprendizaje. Asimismo, las escuelas realizan encuestas para identificar las necesidades de los estudiantes y adaptar su oferta educativa al contexto socioeconómico y las demandas laborales.

5.1.4. Justificación

El nivel intermedio B1 es adecuado para comenzar a trabajar con subtítulo, ya que los estudiantes tienen una base sólida del idioma que les permite abordar este recurso con confianza. A diferencia de los niveles iniciales (A1 y A2), los alumnos en este nivel pueden disfrutar aprendiendo español mediante tareas complejas que incluyen la integración de subtítulos.

5.2. Objetivos

Los objetivos combinan habilidades lingüísticas, tecnológicas y de trabajo en equipo, lo que permite a los estudiantes mejorar su español en un contexto dinámico y seguro.

5.2.1. Objetivos generales

1. mejorar la comprensión oral, la comprensión escrita y la expresión escrita a través del análisis y subtitulación de fragmentos audiovisuales;
2. desarrollar la autonomía y estrategias de aprendizaje mediante el uso de herramientas digitales y técnicas de comprensión;
3. fomentar la colaboración y la expresión oral a través de actividades grupales que impliquen la reconstrucción de diálogos y retroalimentación;

4. reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y evaluar la utilidad del subtitulado como herramienta para mejorar el español;
5. familiarizarse con elementos socioculturales y lingüísticos presentes en los fragmentos audiovisuales, incluyendo registros, expresiones idiomáticas y referencias culturales.

5.2.2. *Objetivos específicos*

1. activar conocimientos sobre la temática de la serie;
2. formular hipótesis sobre el contenido y estructura narrativa;
3. presentar los objetivos y metodología del taller para preparar a los estudiantes;
4. desarrollar estrategias de comprensión auditiva sin subtítulos;
5. mejorar la capacidad de los diálogos y la secuencia de eventos mediante la reconstrucción de escenas;
6. identificar dificultades de comprensión y encontrar soluciones efectivas;
7. aplicar las normas básicas del subtitulado en español;
8. aprender a utilizar herramientas digitales como *Subtitle Edit* para sincronizar subtítulos con el audio;
9. redactar subtítulos precisos y adecuados al contexto audiovisual;
10. evaluar y corregir los subtítulos mediante una retroalimentación colaborativa;
11. reflexionar sobre las estrategias utilizadas en el taller;
12. expresar opiniones y emociones sobre la experiencia de subtitulación y la serie en sí;
13. evaluar la efectividad del subtitulado como recurso para el aprendizaje del español.

5.3. Competencias

Para diseñar las competencias, se ha tomado como referencia la clasificación de competencias propuesta por Navarro (2024). Estas competencias se dividen en generales y comunicativas, abarcando distintos aspectos del aprendizaje de una lengua extranjera.

Competencia	Tipo
General	a. Conocimiento declarativo (saber) b. Destrezas y habilidades (saber hacer) c. Competencia existencial (saber ser) d. Capacidad de aprender (saber aprender)

Comunicativa	a. Competencia lingüística b. Competencia sociolingüística c. Competencia pragmática
---------------------	--

Tabla 5. Tipos de competencias

Fuente: elaboración propia a partir de Navarro (2024)

Competencias generales	
a. Conocimiento declarativo (saber)	i. Comprensión del español en diferentes registros y estilos; ii. conocimiento sobre la cultura hispanohablante a través de la serie; iii. familiarización con herramientas digitales de subtítulo; iv. estrategias de aprendizaje para mejorar la retención de información audiovisual.
b. Destrezas y habilidades (saber hacer)	i. Comprender y analizar textos audiovisuales sin subtítulos; ii. elaborar y editar subtítulos adecuados, precisos y sincrónicos; iii. aplicar estrategias de comprensión oral (toma de notas) y comprensión escrita (reconstrucción de diálogos); iv. trabajo en equipo y colaboración para resolver problemas de comprensión; v. utilizar herramientas digitales para subtitular.
c. Competencia existencial (saber ser)	i. Desarrollar la autonomía en el aprendizaje del idioma; ii. tolerancia y paciencia ante las dificultades lingüísticas y técnicas que surjan; iii. reflexionar sobre el aprendizaje y la eficacia del subtítulo como herramienta; iv. respetar las opiniones y aportaciones de los compañeros en el trabajo colaborativo.

d. Capacidad de aprender (saber aprender)	i. Usar la tecnología como apoyo para el aprendizaje de idiomas; ii. adaptar las estrategias de comprensión auditiva para mejorar la retención; iii. autoevaluar y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje; iv. transferir los conocimientos adquiridos a otros contextos de aprendizaje.
---	--

Tabla 6. Competencias generales

Fuente: elaboración propia a partir de Navarro (2024)

Competencias comunicativas	
a. Competencia lingüística	i. Ampliar el vocabulario de un contexto audiovisual; ii. mejorar la gramática y estructura del español escrito en los subtítulos; iii. producir subtítulos gramaticalmente correctos; iv. desarrollar la ortografía y la puntuación en el subtitulado.
b. Competencia sociolingüística	i. Identificar expresiones coloquiales y adaptarlas a los subtítulos; ii. comprender los matices culturales y referencias socioculturales en la serie; iii. adaptar el lenguaje al registro adecuado según el contexto del vídeo; iv. sensibilizar hacia la variación lingüística en los diferentes acentos y estilos de habla.
c. Competencia pragmática	i. Practicar la coherencia y cohesión en los subtítulos; ii. usar de manera adecuada estrategias de reformulación para mejorar la comprensión; iii. sintetizar y resumir diálogos sin perder el significado;

	iv. estructurar la información en subtítulos respetando las normas de lectura.
--	--

Tabla 7. Competencias comunicativas

Fuente: elaboración propia a partir de Navarro (2024)

En suma, el taller de subtitulado no solo mejora la comprensión auditiva, la comprensión escrita y la expresión escrita de los estudiantes, sino que también fortalece su autonomía, capacidad de análisis y trabajo en equipo. Además, les permite desarrollar habilidades aplicadas al aprendizaje del español y reflexionar sobre su propio proceso de adquisición del idioma.

5.4. Contenido

Para desarrollar la propuesta didáctica, se trabaja con la serie *Memento Mori* (2023-), una producción basada en la novela negra homónima del escritor vallisoletano César Pérez Gellida. Se trata de un thriller policíaco que combina una narrativa intensa con una ambientación única en la ciudad de Valladolid, donde también se ha rodado parte de la serie. La historia arranca con el hallazgo de un cadáver con los párpados cortados, marcando el comienzo de una oscura investigación liderada por el inspector Sancho (interpretado por Francisco Ortiz) y su peculiar ayudante Carapocha (Juan Echanove). Juntos persiguen a un asesino en serie que comete sus crímenes con música de fondo y deja poemas escritos en los cuerpos de sus víctimas. Esta premisa conecta directamente con el título de la trilogía literaria que inspira la serie: *Versos, canciones y trocitos de carne*.

La música, un elemento esencial en la trama, tiene un papel destacado en la serie. La banda sonora incluye un disco inspirado en la novela, con canciones creadas específicamente para la producción por Iván Ferreiro y temas de artistas conocidos como Enrique Bunbury, Nacho Vegas, Vetusta Morla y *Love of Lesbian*, añadiendo profundidad emocional y un ambiente distintivo a cada episodio.

Tras una exitosa primera temporada de seis episodios, ya se ha confirmado una segunda entrega de cinco capítulos, cuyo rodaje comenzó en julio de 2024. Este anuncio asegura la continuidad de una serie que ha cautivado a los espectadores con su complejidad narrativa y su atmósfera envolvente. La serie aborda una variedad de temáticas complejas que permiten profundizar en diferentes aspectos de la sociedad, la psicología humana y el comportamiento

criminal. Cada episodio trata de un tema específico que, a lo largo de la temporada, se entrelaza con el desarrollo de los personajes y la trama general. A continuación, se presenta una tabla para recoger la relación entre el número de temporada, el número de episodio, la descripción temática del episodio y el contenido didáctico que se podría trabajar con este.

<i>Memento Mori</i>			
Número de temporada	Número de episodio	Descripción temática del episodio	Contenido para trabajar
1	1	El brutal asesinato de una joven hallada mutilada con un poema oculto en su boca, obliga al impulsivo inspector Sancho a liderar la investigación, a pesar de haber solicitado recientemente su traslado de Valladolid. Mientras tanto, Augusto, un misterioso y elegante asesino, sigue el rastro de una mujer conectada a su oscuro pasado.	Profesiones y roles: describir las profesiones de los personajes principales (inspector de policía, asesino, psicolingüista) Descripciones físicas y de personalidad: caracterizar a los personajes principales.
1	2	Armando Lopategui, conocido como Carapocha, un psicólogo especializado en asesinos en serie, llega a Valladolid para colaborar con el inspector Sancho en su investigación. Mientras tanto, Augusto localiza a la mujer que busca, aunque sus intenciones siguen siendo un misterio. Sancho, además de avanzar en el caso, enfrenta complicaciones personales, como un incidente con su madre y su tensa relación con Martina, la psicolingüista.	Vocabulario de investigación: términos relacionados con la investigación policial (evidencia, sospechoso, pista). Expresiones de hipótesis: practicar estructuras para hacer suposiciones (puede ser que..., es posible que...)
1	3	Un nuevo asesinato siembra el terror en Valladolid, confirmando la presencia de un peligroso asesino en serie. Violeta, ajena al riesgo que corre, ha tenido un encuentro íntimo con el criminal. Mientras tanto, gracias a una valiosa pista proporcionada por	Emociones y sentimientos: hablar sobre diferentes emociones y estados mentales.

		Martina, la psicolingüista, Sancho y Carapocha logran acercarse más que nunca al rastro de Augusto.	Causas y consecuencias: debatir sobre posibles causas del comportamiento del asesino y sus efectos.
1	4	Han pasado dos semanas sin nuevos crímenes y Carapocha está convencido de que Augusto ha terminado su ciclo. Con esta idea, Sancho decide partir hacia su nuevo destino en Madrid, enfrentándose a una emotiva despedida de sus colegas, especialmente de Martina. Sin embargo, ninguno de ellos imagina que Augusto está preparando un siniestro plan en las sombras.	Problemas y soluciones: identificar problemas que enfrenta el inspector y proponer soluciones. Condicionales: usar estructuras condicionales para discutir qué harían en situaciones similares.
1	5	Tras la última muerte y la fuga de Augusto, Sancho cae en un profundo abatimiento. Sin embargo, una pista dejada por la última víctima reaviva su determinación. Carapocha se une al esfuerzo de capturar al asesino. Mientras tanto, Augusto se siente seguro, sin saber que su aparente calma está a punto de desmoronarse.	Narración de eventos: practicar la narración de eventos pasados. Opiniones y debates: debatir sobre las acciones de los personajes y sus decisiones.
1	6	A pesar de haber sido apartado del caso, Sancho sigue decidido a capturar a Augusto con el apoyo de su equipo. Una nueva pista cambia el rumbo de la investigación, mientras Carapocha guarda una carta secreta que podría ser clave para atrapar al asesino. Sin embargo, deben actuar rápidamente, ya que Augusto está preparando su huida definitiva.	Resúmenes: hacer un resumen de la serie o proponer un final alternativo. Lecciones aprendidas: discutir las lecciones morales o éticas que se pueden extraer de la historia.

Tabla 8. Relación entre los episodios de la primera temporada y su posible contenido didáctico

Fuente: elaboración propia a partir de Amazon Prime Video (2025)

De igual modo, se enumeran los factores que hacen de Memento Mori una herramienta educativa ideal para el aprendizaje de lenguas:

- a. conocer más sobre la cultura y la geografía de España, en concreto de la ciudad de Valladolid;
- b. reflexionar sobre aspectos socioculturales de Valladolid y cómo se relacionan con su propia vida;
- c. familiarizarse con el acento local y reconocer matices del idioma en su propio entorno;
- d. sentir curiosidad por los lugares que aparecen en la trama y explorar Valladolid;
- e. reforzar su conexión con el idioma y la cultura local;
- f. aprender vocabulario relacionado con la policía, el crimen, la psicología y las emociones;
- g. comprender diferentes registros lingüísticos, desde el lenguaje técnico de la policía hasta el habla más cotidiana y emocional;
- h. mejorar la comprensión auditiva de los estudiantes a partir de diálogos rápidos y dinámicos entre los personajes;
- i. reflexionar y debatir sobre cuestiones éticas, sociales y psicológicas a partir de actividades de análisis, discusión y redacción;
- j. captar la atención de los estudiantes para motivarles a seguir la serie y fomentar el aprendizaje autónomo.

En definitiva, con *Memento Mori* se pueden trabajar una variedad de temas y unidades con cabida en un nivel B1, tales como la justicia, las relaciones interpersonales, la vida cotidiana, el crimen y el entorno geográfico, entre otros. Asimismo, la serie ofrece un excelente contexto para explorar tanto el vocabulario formal (jurídico, profesional) como el informal (cotidiano, emocional), favoreciendo la comprensión de las diferentes variedades del español y el uso práctico del lenguaje en situaciones reales.

5.5. Metodología

La propuesta se basa en un enfoque comunicativo por tareas, utilizando la serie como una herramienta inmersiva para mejorar tanto la comprensión oral y escrita como la expresión oral y escrita. La interacción con materiales audiovisuales auténticos facilita la transferencia de lo aprendido a situaciones reales, además de fomentar el desarrollo de distintas competencias mediante actividades que promueven el uso de las cuatro destrezas más la competencia mediadora. Asimismo, el trabajo en equipo fomenta el intercambio de ideas y opiniones con las que se enriquecen los compañeros, lo mismo que permite crear grupos de niveles homogéneos

y flexibilizar las tareas. De esta manera, a partir de un enfoque práctico, flexible y motivador se obtiene, por un lado, un proceso circular completo entre la enseñanza de contenidos y su aplicación fuera del aula en contextos verídicos y, por otro lado, se despierta el interés de los estudiantes y se les involucra de manera activa en su aprendizaje.

5.6. Desarrollo: temporalización y secuenciación

La actividad se ha planteado y diseñado para llevarse a cabo durante un viernes lectivo, día que suele resultar más pesado para los estudiantes, con el objetivo de transformar la clase en una experiencia más amena, dinámica y divertida. La propuesta consiste en un taller de subtítulo como herramienta para aprender español, estructurado en varias fases que combinan estrategias pedagógicas con el uso de recursos audiovisuales a partir de la producción televisiva *Memento Mori*. En primer lugar, se han diseñado actividades en torno a la serie y los fragmentos a trabajar, siguiendo lo expuesto en el apartado 1.2. *El uso del vídeo en la enseñanza de lenguas extranjeras*, en el punto 1.2.2. *Estrategias para el uso del vídeo auténtico*. Estas actividades buscan aprovechar el potencial del vídeo como recurso didáctico y fomentar la participación activa de los estudiantes. En segundo lugar, una de las actividades principales del taller se ha centrado específicamente en la tarea de subtítulo, considerando las características de la modalidad de TAV presentadas en el apartado 2. *Estado en cuestión: el subtítulo como herramienta didáctica*, en el punto 2.2. *Características del subtítulo*. De esta forma, se integra el aprendizaje lingüístico con el desarrollo de habilidades tecnológicas y culturales.

5.6.1. Fase 1. Antes del visionado

El objetivo es preparar a los estudiantes para el contenido de la serie y activar su conocimiento. Para ello, se utiliza una presentación realizada con *Canva* (8.1. Anexo 1) de *Memento Mori*, en la que se destacan los objetivos principales de la clase, la trama principal y los personajes relevantes. Previo a la introducción de la trama, se lleva a cabo una actividad de predicción para que los estudiantes elaboren hipótesis sobre los temas que trata la serie y los escriben en un muro colaborativo realizado con *Padlet* (8.2. Anexo 2). A continuación, se explica la tarea a realizar durante la siguiente fase, que consiste en visionar dos fragmentos sin subtítulos.

5.6.2. Fase 2. Durante el visionado

El objetivo es mejorar la comprensión auditiva y comprensión escrita, a través de ejercicios prácticos relacionados con los subtítulos. Esta fase se divide en dos partes. En la primera parte, se presenta un fragmento de vídeo sin subtítulos. En parejas o en grupos, los estudiantes deben planificar estrategias para retener la información que vean, ya sea mediante la toma de notas, el uso de imágenes mentales o la discusión colaborativa. El objetivo es redactar un texto coherente basado en el contenido del vídeo, enfrentándose a posibles problemas de comprensión y encontrando soluciones efectivas, como recurrir a la lengua materna si es necesario. Después, se entrega la transcripción fragmentada y desordenada del video (8.3. Anexo 3). A cada grupo, formado por 2 miembros, se le entrega una parte de los diálogos y para reconstruir las escenas completas, deben hablar entre ellos y averiguar con qué otro grupo deben reconstruirla y ordenar las frases en un orden lógico, apoyándose en la información retenida previamente. Al finalizar, se lleva a cabo una retroalimentación grupal en la que los estudiantes justifican su orden y se visualiza el vídeo con subtítulos (8.5. Anexo 5) para comprobar la secuencia correcta. En la segunda parte, se presenta un fragmento diferente y sin subtítulos, a partir del cual, mediante preguntas guiadas (8.6. Anexo 6), los estudiantes comentan lo que han entendido y las posibles dificultades que encuentran, practicando la descripción de personajes, de la escena y de las emociones.

5.6.3. Fase 3. Después del visionado

El objetivo es trabajar la comprensión oral y la expresión escrita. En primer lugar, por parejas, los estudiantes subtitulan el último fragmento visto previamente sin subtítulos, utilizando herramientas como *Subtitle Edit*. Antes de comenzar, con la misma presentación empleada durante la fase 1, se ofrece una breve explicación del funcionamiento básico de esta aplicación (8.7. Anexo 7) con la que los estudiantes podrán importar el archivo de vídeo y crear subtítulos de manera sencilla al sincronizar el texto con los diálogos o sonidos en pantalla. De igual modo, podrán editar cada línea de subtítulos, ajustar los tiempos de entrada y salida y previsualizar el contenido en tiempo real. Para guiar el trabajo, se proporcionan reglas básicas de subtitulado, como evitar sobrecargar la pantalla con texto excesivo (8.8. Anexo 8). Los grupos deben asegurarse de que los subtítulos sean lo más precisos y coherentes posibles con el contenido del fragmento. Luego, cada pareja presenta su subtitulado al resto de la clase, para lo que envían el vídeo a través de la plataforma *Teams*. Mediante una rúbrica de coevaluación, se ofrece una retroalimentación constructiva, ayudando a los estudiantes a perfeccionar sus

habilidades. En caso de que surjan problemas técnicos con la tecnología (ordenadores, conexión a internet), en lugar de utilizar el programa *Subtitle Edit*, se entregan plantillas de subtítulo para que los estudiantes las rellenen en Word y manualmente (8.9. Anexo 9). Luego, las propuestas se presentarían leyéndolas en voz alta.

5.6.4. Fase 4. Reflexión y cierre

El objetivo es consolidar el aprendizaje y reflexionar sobre la actividad realizada. Para ello, los estudiantes reflexionan sobre lo aprendido respondiendo a preguntas, como ¿qué parte de la actividad te resultó más interesante o desafiante? ¿qué emociones o reflexiones te ha generado el contenido del episodio? ¿te interesaría seguir viendo más episodios de la serie? ¿te gustaría realizar otra actividad similar en el futuro? De manera oral, los estudiantes comparten sus opiniones sobre el episodio visto en clase. Además, valoran si la práctica de subtítulo les parece una herramienta eficaz para aprender y practicar español.

Resumen del desarrollo de la sesión				
Secuenciación	Temporalización	Objetivo	Contenido	Material
Fase 1. Antes del visionado	10-15 minutos	Preparar a los estudiantes para el contenido de la serie y activar su conocimiento	Contextualización de la serie a partir de una presentación y formulación de hipótesis sobre la temática de la misma.	Presentación en <i>Canva</i> . <i>Padlet</i> .
Fase 2. Durante el visionado	35 minutos (15 minutos + 15 minutos + 5 minutos)	Mejorar la comprensión auditiva y comprensión escrita	Visionado de dos fragmentos sin subtítulos para resumir el contenido reconstruir la transcripción y responder a preguntas.	Dos fragmentos sin subtítular de 2-3 minutos. Fragmentos desordenados de la transcripción. Guía de preguntas.
Descanso	10 minutos			

Fase 3. Después del visionado	50 minutos (40 minutos + 10 minutos)	Trabajar la comprensión oral y la expresión escrita	Subtitulado de un fragmento usando la herramienta <i>Subtitle Edit</i> y siguiendo las reglas básicas de subtitulado.	Ordenador. Herramienta de software para subtitlar <i>Subtitle Edit</i> . Plantilla de subtitulado. Lista de reglas básicas de subtitulado. Rúbrica de coevaluación.
Fase 4. Reflexión y cierre	5-10 minutos	Reflexionar sobre la actividad	Intercambiar pareceres sobre la actividad y lo aprendido	Lista de preguntas guiadas para la reflexión personal.

Tabla 9. Cuadro resumen de la secuenciación y temporalización de la sesión

Fuente: elaboración propia

Esta temporalización y secuenciación asegura un balance entre input (visionado y análisis) y output (subtitulado y redacción), ofreciendo un enfoque práctico en el aprendizaje. Se planifican 110-115 minutos de clase, dejando un margen adicional de 10 minutos para mayor flexibilidad. Aunque se incluye un descanso de 10 minutos, este puede adaptarse según la preferencia del grupo, permitiendo aprovechar esos minutos adicionales en actividades que requieran más atención.

5.7. Materiales y recursos

Para garantizar el desarrollo y éxito de las actividades planteadas, se necesitan diversos materiales y recursos que faciliten tanto la comprensión del contenido audiovisual como la elaboración de subtítulos. Se clasifican en materiales didácticos, recursos tecnológicos y herramientas de evaluación:

- a. materiales didácticos
 - a. presentación en *Canva* con los objetivos de la clase, la trama de la serie, los personajes principales y las instrucciones de las actividades;
 - b. muro colaborativo realizado en *Padlet*;
 - c. fragmentos de la serie en español de 2-3 minutos;
 - d. transcripciones de fragmentos con huecos para estudiantes con un nivel bajo;
 - e. fotogramas de escenas de fragmentos para estudiantes con un nivel bajo;
 - f. transcripciones de fragmentos desordenados de los diálogos de los vídeos para la actividad de reconstrucción;
 - g. guía de normas básicas de subtitulado;
 - h. plantillas de subtitulado en caso de fallos técnicos para que los estudiantes puedan escribir los subtítulos de forma manual si no tienen acceso al software;
- b. recursos tecnológicos
 - a. proyector o pantalla digital para presentar la presentación y las actividades;
 - b. ordenadores con acceso a internet;
 - c. altavoces o auriculares para mejorar la comprensión auditiva del vídeo;
 - d. reproductores de vídeo, como *VLC Media Player*, *Windows Media Player*;
 - e. software de edición de subtítulos *Subtitle Edit*;
- c. herramientas de evaluación
 - a. rúbricas de coevaluación.

Esta selección de materiales y recursos busca proporcionar un aprendizaje inmersivo que conecte con los intereses del alumnado y potencie sus habilidades lingüísticas. La integración de fragmentos audiovisuales y herramientas interactivas no solo favorece el desarrollo de competencias específicas como la comprensión auditiva y la expresión escrita, sino que además despierta el interés por el contenido cultural y narrativo de la serie. Su éxito dependerá del uso adecuado de los recursos.

5.8. Adaptaciones y flexibilidad: nivel y ritmo de aprendizaje

Para garantizar la participación de todos los estudiantes y maximizar los beneficios de la actividad de subtitulado, se han implementado estrategias de adaptación que atienden tanto a los diferentes niveles de competencia lingüística como a los ritmos individuales de aprendizaje.

5.8.1. Adaptación por nivel de competencia lingüística

Por un lado, para los estudiantes con un nivel intermedio-bajo (A1-B1), se prioriza el apoyo y la comprensión a través de actividades diseñadas específicamente para este grupo:

- a. subtítulos con huecos: durante la fase 3 de elaboración de subtítulos, los estudiantes rellenan los espacios con las palabras que faltan (8.10. Anexo 10), realizando un ejercicio de comprensión auditiva, práctica del idioma y concentración;
- b. asociación de imágenes y diálogos: se presentan imágenes relacionadas con los diálogos de los subtítulos (8.4. Anexo 4), ayudando a contextualizar y reforzar el entendimiento.

Por otro lado, para los estudiantes con un nivel intermedio más avanzado (B1-B2), se plantean tareas más complejas que desafíen sus habilidades de comprensión y expresión:

- a. diálogos con mayor complejidad: textos con mayor carga expresiva y vocabulario avanzado para trabajar con subtítulos más detallados y elaborados;
- b. interpretación y creación: se fomenta la autonomía en la interpretación de los subtítulos, adaptándolos a diferentes contextos y se les anima a crear subtítulos diferentes a los originales.

5.8.2. Adaptación por ritmo de aprendizaje

Por un lado, para los estudiantes con un ritmo más lento, se ofrece un enfoque personalizado y flexible para asegurar que puedan participar plenamente en la actividad:

- a. material audiovisual simplificado: recursos adaptados para facilitar la comprensión, como facilitar fotogramas de las escenas a modo de guía;
- b. mayor apoyo durante las tareas: supervisión directa y asistencia en la creación de subtítulos;
- c. flexibilidad en las reglas de subtitulado: permitir excepciones para reducir la carga cognitiva y fomentar el aprendizaje progresivo.

En conjunto, estas estrategias buscan asegurar un entorno inclusivo y motivador, adaptado a las necesidades de todos los estudiantes y que promueva un aprendizaje efectivo y significativo. En este marco, también se contempla la atención a la diversidad de ritmos de aprendizaje, ofreciendo actividades complementarias para aquellos estudiantes que completan las tareas con mayor rapidez. De este modo, se fomenta la autonomía y se favorece un

aprendizaje más profundo, al permitir que amplíen su conocimiento sobre la temática tratada en clase y fortalezcan sus habilidades lingüísticas mediante ejercicios adicionales. Un ejemplo de ello es la actividad propuesta en el punto 8.12. Anexo 12, en la que los estudiantes deben resolver un asesinato asumiendo el papel de detectives a partir de una serie de pistas.

5.9. Evaluación: criterios e instrumentos

Para evaluar las actividades, se llevan a cabo dos tipos de evaluación, la autoevaluación y la coevaluación. Por un lado, la coevaluación permite a los estudiantes intercambiar comentarios, reflexiones y opiniones sobre los subtítulos realizados por ellos mismos y por sus compañeros. Este proceso fomenta un ambiente colaborativo en el que cada estudiante puede aportar sugerencias constructivas, destacando tanto los aspectos positivos como las áreas a mejorar. A través de una rúbrica de coevaluación de subtítulos (8.13. Anexo 13), los grupos evalúan el trabajo de otros siguiendo unos criterios en una escala del 1 al 5. Los criterios incluyen la claridad y precisión, la ortografía y gramática, la sincronización, y la longitud adecuada. De este modo, la retroalimentación se convierte en una herramienta clave para el aprendizaje mutuo, debido a que permite a los estudiantes beneficiarse de las distintas perspectivas de sus compañeros. Además, esta actividad desarrolla el pensamiento crítico al analizar las decisiones lingüísticas tomadas y promueve un entorno participativo que refuerza el sentimiento de unidad en el aula.

Por otro lado, la autoevaluación ofrece a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre su propio trabajo y el proceso seguido durante la actividad. Esto les permite identificar sus fortalezas y áreas de mejora. Además, les ayuda a valorar su experiencia de enfrentarse a un material auténtico, como una serie de televisión en español, lo que contribuye a evaluar su comprensión auditiva y su capacidad de manejar el idioma en contextos reales. Para facilitar esta reflexión, se plantean una serie de preguntas (8.14. Anexo 14) que invitan a analizar su desempeño, proceso de aprendizaje y logros. A través de este ejercicio, los estudiantes practican la expresión oral en español, expresando sus opiniones y fomentando un aprendizaje colaborativo mediante la retroalimentación con sus compañeros y el profesor. Asimismo, este intercambio de opiniones permite al docente evaluar la efectividad del taller y realizar ajustes para futuras sesiones.

5.10. Resultados esperados

La actividad de subtítulo tiene como objetivo generar un impacto positivo en el aprendizaje de ELE, promoviendo habilidades clave que integran tanto la comprensión como la expresión del idioma. Los resultados esperados de este taller pueden ser diversos en varios aspectos:

- a. mejora de la comprensión oral y escrita: la exposición a diálogos reales y expresivos en español, con o sin apoyo de subtítulos, ayuda a los estudiantes a mejorar su capacidad de entender el idioma en contextos auténticos. A través de fragmentos sin subtítulos, desarrollan habilidades de retención y reconstrucción de información, ganando confianza y superando el miedo a enfrentar conversaciones reales;
- b. práctica de la comprensión oral: el trabajo con material audiovisual sin subtítulos impulsa a los estudiantes a prestar atención a la pronunciación, los acentos y las expresiones idiomáticas, ayudándolos a familiarizarse con diferentes registros y variantes del español;
- c. desarrollo de estrategias de aprendizaje: la actividad fomenta el uso de diversas técnicas para mejorar la comprensión del contenido audiovisual, tales como la toma de notas, la reconstrucción de diálogos y el trabajo colaborativo, permitiendo a los estudiantes abordar el aprendizaje del idioma de manera más eficaz y autónoma;
- d. mejora de la capacidad de síntesis: la tarea de subtítulo exige seleccionar las ideas principales y resumir los diálogos de forma precisa y coherente, fortaleciendo la capacidad de condensar información, una habilidad esencial tanto para la comunicación oral como escrita;
- e. desarrollo de competencias tecnológicas: el uso de herramientas como *Subtitle Edit* introduce a los estudiantes en el ámbito de la TAV, brindándoles habilidades prácticas que pueden ser útiles en otros contextos académicos o profesionales;
- f. fomento del pensamiento crítico y la reflexión: la fase final invita a los estudiantes a razonar sobre su proceso de aprendizaje y el impacto del contenido de la serie, promoviendo una conexión más profunda con el idioma y la cultura hispana;
- g. aumento de la motivación y el interés por el español: al tratarse de una actividad dinámica basada en un contenido audiovisual atractivo, los estudiantes se involucran activamente y refuerzan su motivación para continuar aprendiendo el idioma;
- h. aumento del conocimiento cultural: a través de la serie *Memento Mori*, los estudiantes acceden a referencias culturales, costumbres y formas de pensar propias de los hablantes

nativos, lo que complementa su aprendizaje lingüístico y enriquece su comprensión del idioma en su contexto sociocultural.

Este enfoque permite que no solo se fortalezcan las competencias lingüísticas de los estudiantes, sino que también se fomente una conexión significativa con la lengua y la cultura española.

5.11. Seguimiento y extensión fuera del aula

Para consolidar el aprendizaje y reforzar las habilidades adquiridas dentro del aula, se pueden implementar diversas estrategias de seguimiento y extensión fuera de ella:

- a. consumo de material audiovisual en español: la actividad está diseñada para que los estudiantes descubran el valor del material audiovisual como herramienta de aprendizaje. Al experimentar de primera mano los beneficios del subtítulo, se espera que se inclinen de manera natural hacia el consumo de películas, series, documentales y vídeos en español, con subtítulos en español;
- b. práctica autónoma del subtítulo: el subtítulo se alza como un ejercicio práctico y lúdico que los estudiantes pueden realizar de forma independiente. Ya sea creando subtítulos por su cuenta o disfrutando de contenido audiovisual en su tiempo libre, esta práctica refuerza el aprendizaje del idioma de manera voluntaria y flexible;
- c. plataforma digital colaborativa: se puede habilitar un espacio en *Teams* donde los estudiantes puedan compartir las series o películas en español que hayan visto, practicar el subtítulo subiendo sus creaciones y comentar las dificultades o dudas que tengan al respecto;
- d. descubrimiento de la ciudad de Valladolid a través de las localizaciones de la serie: el vínculo entre el aprendizaje del español y el entorno cultural se refuerza al incentivar a los estudiantes a descubrir las localizaciones de la serie en Valladolid. Esto les permitirá:
 - a. reconocer y contextualizar los lugares emblemáticos de la producción;
 - b. fomentar un aprendizaje experiencial, vinculando la lengua y la cultura con la ciudad en la que estudian y
 - c. valorar el patrimonio cultural y arquitectónico de Valladolid desde una perspectiva interactiva;
- e. diarios de aprendizaje: se puede proponer que los estudiantes lleven un diario en el que registren los podcasts, entrevistas o series que vean y escuchen, resuman el contenido,

anoten el vocabulario nuevo y añadan una pequeña opinión para fomentar el pensamiento crítico.

En pocas palabras, la actividad no solo fortalece las competencias lingüísticas dentro del aula, sino que también sienta las bases para un aprendizaje autónomo y continuo, emparentado con los intereses y motivaciones personales de los estudiantes. Al incorporar un componente práctico y dinámico que conecta el desarrollo de habilidades lingüísticas con la tecnología, refuerza el aprendizaje mientras fomenta su integración cultural en el entorno.

6. CONCLUSIONES

El lenguaje no es un regalo genético, es un regalo social. Aprender un nuevo idioma es llegar a ser un miembro del club de la comunidad de hablantes de esa lengua.

Frank Smith

En la actualidad, se es consciente del potencial que tienen las TIC y las oportunidades que nos ofrecen. Dentro de este contexto, el uso del vídeo auténtico es un recurso didáctico de gran valor, dado que permite contextualizar el aprendizaje de manera efectiva y fomentar un aprendizaje relevante y dinámico a partir de un entorno inmersivo. La incorporación del vídeo auténtico al aula prepara a los estudiantes para enfrentar los diferentes desafíos de comunicación que se pueden encontrar en el mundo real, más allá de las cuatro paredes de la clase. En este sentido, el subtítulo se alza como un facilitador que permite romper barreras lingüísticas y crear puentes hacia la enseñanza y el conocimiento de L2/LE, en este caso, el español. Debido a la gran exposición a materiales audiovisuales, los usuarios se han convertido en mediadores y traductores que codifican y decodifican la información, otorgándole un nuevo significado. Esta necesidad de acceder al vasto contenido audiovisual disponible en plataformas de *streaming* ha llevado a considerar el vídeo auténtico como un recurso didáctico clave para el desarrollo de dos de las cuatro destrezas lingüísticas: la comprensión oral y la expresión escrita.

Pese a la gran variedad de géneros presentes en estas producciones audiovisuales, como ciencia ficción, crimen, misterio, amor o policial, los temas que abordan suelen estar relacionados con experiencias y sentimientos universales. Esta capacidad de conexión con la historia, los personajes y la trama permite desarrollar empatía y pensamiento crítico en los estudiantes, elementos esenciales para que logren relacionar el aprendizaje con su entorno y el mundo que les espera fuera del aula. En este sentido, un material atractivo y motivador, como la serie *Memento Mori*, no solo busca potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje ofreciendo una experiencia cercana a la realidad de los estudiantes, quienes están familiarizados con las series y las plataformas de *streaming*, sino también resaltar el potencial de estas producciones como fuentes de conocimiento. Además, la elección de *Memento Mori* se justifica porque está rodada en Valladolid, ciudad donde los estudiantes estudian, lo que representa una oportunidad

para suscitar su interés por el entorno local y animarlos a explorarlo más a fondo. Si bien el lenguaje de estas producciones es prefabricado, lo que realmente interesa es su potencial comunicativo. Por ende, el uso del vídeo auténtico en el aula se convierte en una herramienta eficaz para preparar a los estudiantes en un mundo interconectado, donde la competencia comunicativa es clave.

Con esta propuesta, se ha buscado mostrar el potencial de integrar subtítulos intralingüísticos en L2/LE en una clase de ELE. Esta herramienta didáctica no solo promueve el desarrollo de distintas destrezas y competencias lingüísticas, sino que también fomenta la autonomía del estudiante, permitiéndole practicar de manera individual y acceder a una amplia variedad de contenidos audiovisuales. Además, facilita la colaboración entre compañeros, desarrollando habilidades comunicativas esenciales en un mundo interconectado. Los subtítulos combinan elementos culturales y lingüísticos que pueden analizarse desde una perspectiva didáctica. Las palabras de una lengua son parte fundamental de su cultura y el subtitulado ofrece una vía para trabajar la comprensión escrita mediante el análisis de expresiones idiomáticas, tiempos verbales y registros lingüísticos. Lo que facilita la comprensión de los subtítulos es el contexto en el que se enmarca, siendo este la escena y el momento específico en el que el personaje interviene, los cuales proporcionan claves adicionales para interpretar el mensaje. Como resultado, el subtitulado se convierte en una actividad enriquecedora para la enseñanza de ELE, al anclar el aprendizaje en un acto comunicativo real y situado.

Pese a sus ventajas, este recurso innovador no está exento de desafíos. Hasta el momento, la propuesta no ha sido probada en un entorno de aula, por lo que carece de evidencia pedagógica que respalde su eficacia y le brinde mayor visibilidad. A mayores, aunque pueda parecer que la tecnología representa un obstáculo, se ha demostrado que, más allá del uso de software o plataformas de subtitulación, lo valioso de la actividad es comprender y aplicar las reglas de subtitulación para elaborar textos con coherencia y cohesión precisos. Al aprender una lengua nueva es común querer expresar ideas complejas con un vocabulario aún limitado, lo que puede generar dificultades en la expresión escrita. En este sentido, el subtitulado, con su número limitado de caracteres, obliga a sintetizar y estructurar los mensajes de forma clara y concisa, ayudando a los estudiantes a desarrollar una comunicación más efectiva. De esta manera, el uso del subtítulo en el aula de ELE no solo permite acercarse al lenguaje real y contextualizado, sino que también constituye una estrategia valiosa para mejorar la competencia lingüística y la comprensión intercultural.

7. Referencias bibliográficas

- Blake, R. (2018). La ELAO en el marco del enfoque por tareas. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, nº76, 2018, pp. 67-80. Recuperado el 28 de junio de 2024, de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/62498/4564456548718>
- Borghetti, C. (2011). «Intercultural Learning through Subtitling: The Cultural Studies Approach». En Incalcaterra, L., Biscio, M. y Áine Ní Mhainnín (Eds.), *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling*, pp. 111-138. Oxford: Peter Lang.
- Bravo, L. (1996). «¿Qué es el vídeo educativo?» *Revista comunicar: revista científica de comunicación y educación*, nº6, 1996, pp. 100-105.
- Bustos, J. (1997). «Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera». *Revista Carabela*, nº42, pp. 93-105.
- Carrillo, M. (2023). «La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de las lenguas». *Revista contextos educativos*, nº17, pp. 79-89.
- Chau, E. (2003). Developing beginner language skills through video. *Actas AMEP Conference 2003: Voices from the classroom*. Southport: Gold Coast Institute of TAFE.
- Chaume, F. (2000). «Aspectos profesionales de la traducción audiovisual». En D. Kelly (ed.) *La traducción y la interpretación en España hoy: Perspectivas profesionales*. Granada: Comares, pp. 47-83.
- Chaume, F. (2001). «La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción». En Chaume, F. y Agost, R. (2001). *La traducción en los medios audiovisuales*. Frederic Chaume, Rosa Agost (eds.). Castelló de la Plana: publicaciones de la Universitat Jaume I, D.L. 2001. Recuperado el 1 de julio de 2024, de: <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/190147>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume*. Strasbourg.

- Díaz, J. (1995). «El subtitulado como técnica docente». *Revista vida hispánica*, nº12, pp. 10-14.
- Díaz, J. (2012). «Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera». *Revista abehache*, nº3, 2º semestre 2012.
- Di Carlo, A. (1994). «Comprehensible input through the practical application of video-texts in second language acquisition». *Italica*, vol.71, nº4, pp. 465-483
- Ernst, G. (2001). «Educación para todos: la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner». *Revista de Psicología de la PUCP*, vol. XIX, nº2, 2001, pp. 321-332
- García, J. (2003). «La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de E.L.E.». *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos, 2003*, pp. 882-894. Recuperado el 9 de julio de 2024, de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0883.pdf
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory and Practice*. New York: Basic Books
- Hernández, M. y Zanón, J. (1990). *La enseñanza de la comunicación en la clase de español*. CABLE. Revista didáctica del español como lengua extranjera, nº5, 1990, pp. 12-19.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado [INTEF]. (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. Recuperado el 28 de junio de 2024, de: https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes. (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Centro virtual Cervantes. Recuperado el 28 de junio de 2024, de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesora_do.pdf
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentices-Hall International.

- Lonergan, J. (1989). *Video in Language Teaching*. Cambridge University Press
- Mark, G. (2023). *Cómo recuperar la capacidad de atención: un método revolucionario para concentrarse y combatir la distracción*. Madrid: editorial Tendencias.
- Martínez, C. (2009). «Aspectos didácticos sobre la utilización del vídeo en el aula de inglés». *Revista cuadernos de educación y desarrollo*, vol.1, nº1. Recuperado el 12 de julio de 2024, de: <https://www.eumed.net/rev/ced/01/cam5.htm>
- Menchaca, I. (2014). *ClipFlair: aprende y enseña idiomas con recursos audiovisuales*. DeustoTech Learning. Recuperado el 15 de julio de 2024, de: <https://www.slideshare.net/slideshow/clipflair-formacin/40344603#5>
- Navarro, C. (2024). «Tema 6: las competencias». *Programación, planificación y evaluación en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*. Universidad de Valladolid.
- Peralta, C. (2008). *El papel de las TIC en el ámbito de la enseñanza de ELE*. Instituto Cervantes de Sao Paulo. Recuperado el 9 de julio de 2024, de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/14_peralta.pdf
- Redecker, C. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Original publicado en 2017).
- Rosa, A. y Ros, A. (2014). «Uso del vídeo docente para la clase invertida: evaluación, ventajas e inconvenientes». En Peña, B. (2014). *Vectores de la pedagogía docente actual*, pp. 423-441.
- Rost, M. (2013). «Teaching and researching: listening». Londres: Routledge. En Agost, R. (2022). *La traducción audiovisual y la competencia traductora: la lengua, punto de partida*. Société des Langues Néo-Latines. Les Matins pédagogiques de la SLNL : publication annuelle, vol.5.
- Ruipérez, G. (2004). *La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado el 28 de junio de 2024, de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/42/42_005.pdf

Ruiz, M. (2013). *ClipFlair: doblaje y subtítulos para fomentar el trabajo productivo con vídeos*. Didactalia. Recuperado el 15 de julio de 2024, de: <https://red.didactalia.net/comunidad/uni-ele-de/recurso/clipflair-doblaje-y-subtitulos-para-fomentar-el/e8e3c37c-2180-4a06-ba72-67d6fda18573>

Stempleski, S. y Tomalin, B. (1990). *Video in Action: Recipes for Using Video in Language Teaching*. Nueva Jersey: Prentice Hall.

Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: octaedro ediciones.

Talaván, N. (2019). «La traducción audiovisual como recurso didáctico para mejorar la comprensión audiovisual en la lengua extranjera». *Doblele: revista de lengua y literatura*, nº5, 2019, pp. 85-97. Recuperado el 29 de junio de 2024, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7174087>

Talaván, N. y Tinedo-Rodríguez, A. (2023). «Una mirada transdisciplinar a la traducción audiovisual didáctica: un recurso para formar a la ciudadanía del Siglo XXI». *Hikma: estudios de traducción*, vol.22, nº1, 2023, pp. 143-166. Recuperado el 29 de junio de 2024, de: https://www.researchgate.net/publication/371172696_Una_mirada_transdisciplinar_a_la_Traduccion_Audiovisual_Didactica_un_recurso_para_formar_a_la_ciudadania_del_Siglo_XXI

Tamayo, A. y Chaume, F. (2016). «Los códigos de significación del texto audiovisual: implicaciones en la traducción para el doblaje, la subtitulación para el doblaje, la subtitulación y la accesibilidad». *Revista linguae: revista de la Sociedad Española de Lenguas Modernas*, pp. 301-335.

Zanón, J. (1990). «Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras». *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, nº5, 1990, pp. 19-28.

Zanón, J. y Estaire, S. (1990). «El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº7-8, pp. 55-90.

8. Anexos

8.1. Anexo 1. Presentación realizada en Canva

En la *fase 1. Antes del visionado*, se utiliza una presentación realizada en *Canva* a modo de guía para la sesión. Esta presentación organiza la clase de manera estructurada e incluye los objetivos, una lluvia de ideas, la trama de la serie, los personajes principales, los fragmentos seleccionados junto con sus respectivas actividades, una introducción al uso de *Subtitle Edit* y una rúbrica de coevaluación para evaluar el trabajo de los estudiantes de manera colaborativa durante la puesta en común.

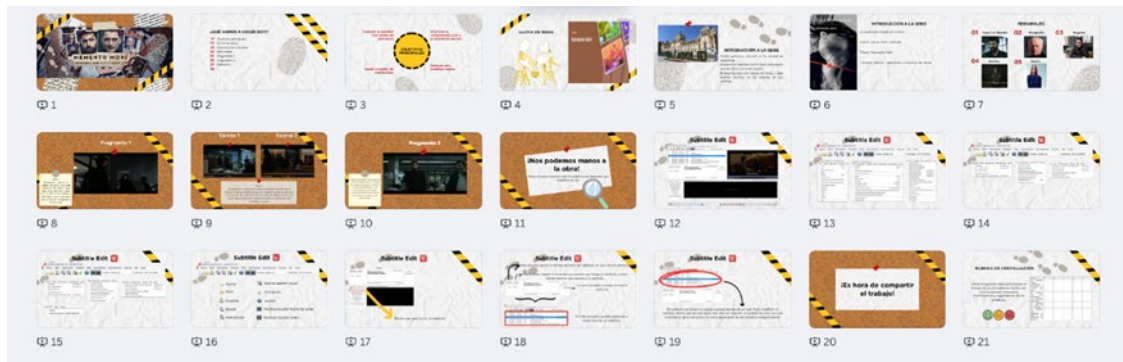


Ilustración 8. Vista de las diapositivas de la presentación

Fuente: Canva

La presentación se puede consultar en el siguiente enlace:
https://www.canva.com/design/DAGeC3oJ0lo/gZpsrWZqgZ9sFilHOhOyVQ/view?utm_content=DAGeC3oJ0lo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utm_id=haff0098e95

8.2. Anexo 2. Padlet

A partir del título de la serie, se busca incentivar la formulación de hipótesis sobre la posible temática. Para ello, se propone el uso de las TIC mediante la creación de un mural colaborativo en *Padlet*. Esta herramienta permite organizar y visualizar múltiples ideas de diferentes personas en un mismo espacio. Fomenta la creatividad, la participación activa y el intercambio de perspectivas de manera dinámica e interactiva.

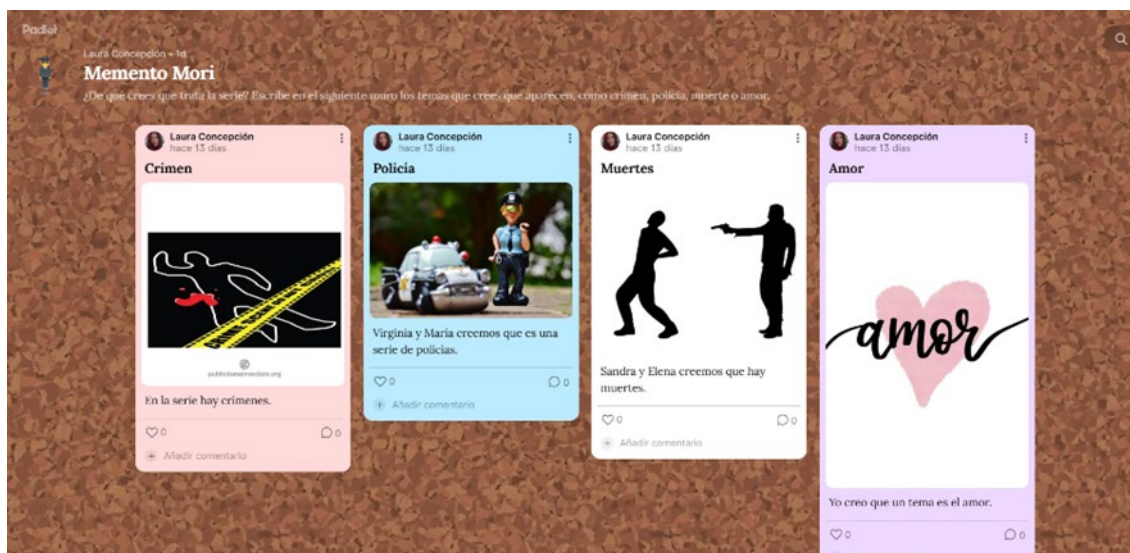


Ilustración 9. Muro colaborativo en Padlet

Fuente: Padlet

El muro colaborativo se puede consultar en el siguiente enlace:
<https://padlet.com/laconrubio/memento-mori-55r0ykwea43o44my>

8.3. Anexo 3. Transcripción fragmentada y desordenada

Se ha tomado la transcripción del fragmento 1 y se han reescrito las intervenciones de los personajes de forma que, al leerlas, tengan coherencia y fluidez. Para ello, se ha realizado una reorganización del orden de las frases, manteniendo el contenido original, pero ajustando la estructura para que las intervenciones resulten más comprensibles al ser leídas de manera secuencial. Cada frase estaría incluida en una tira.

Escena 1

Mate Sanz: Sigue desaparecido, como si le hubiera tragado la tierra.

Sancho: La abordaron allí seguro. Pregunta en los bares de la zona que seguro que alguien vio algo.

Carmen: Sancho, hemos encontrado la moto. Estaba en la zona centro.

Mate Sanz: Por lo visto, es un prenda. Le conocen como “el pijo”.

Sancho: Y, ¿el ex?

Mate Sanz: No, no tiene. Ni padres, ni hermanos.

Carmen: Sí, señor.

Sancho: ¿Familiares?

Mate Sanz: Nada.

Carmen: El móvil estaba en una papelera cercana. La unidad de investigación está con el.

Sancho: Encuéntrame, Carmen.

Mate Sanz: Nada.

Peteira: Sancho, lo que suponíamos, ni una huella en el poema. Así que científica terminó con esto.

Sancho: Gracias, Mate Sanz.

Escena 2

Martina: La psicología de un individuo condiciona su manera de expresarse, ¿no? Y su comportamiento.

Sancho: ¿Doctora Cuervo?

Martina: De la misma manera, si estudiamos los refranes o los dichos, podemos llegar a saber mucho acerca de un pueblo y de su cultura.

Sancho: Soy el inspector Sancho. Hemos hablado por teléfono.

Martina: Por ejemplo, “ave de albarda, señal de tierra que nunca yerra”. ¿Lo habíais escuchado alguna vez? No, ¿verdad?

Sancho: Sí, perdone.

Martina: Para el próximo día quiero un comentario escrito de este refrán. Gracias.

Sancho: Llamé a Madrid y me dijeron que había colaborado con ellos en alguna investigación. ¿Puede ser?

Martina: Sí, lo analizo y bosquejo un perfil. ¿Podría decirme qué ha hecho el autor?

Martina: ¿Cómo me ha localizado?

Sancho: Es probable que sea el responsable de un homicidio. Le ruego discreción, por favor.

8.4. Anexo 4. Asociación de imágenes y diálogos del fragmento 1

Debido a la posible complejidad de las actividades propuestas en la *fase 2. Durante el visionado*, relativas a la retención de información y la organización de la transcripción desordenada presentada en el 8.3. *Anexo 3*, se ha preparado el siguiente material de apoyo para los estudiantes con un nivel de comprensión bajo (A1-B1). Este recurso incluye varios fotogramas de cada una de las dos escenas que sirven como guía para entender mejor la secuencia de los acontecimientos. Los alumnos reciben una fotocopia con los fotogramas. Sin embargo, para ilustrar la relación entre las imágenes y los diálogos y, así, facilitar la asociación que se busca que tenga lugar en la mente de los estudiantes, se ha incorporado el texto correspondiente al diálogo en este caso.

Fotogramas de la escena 1



Ilustración 10. Los policías se dirigen a la planta de la comisaría

Fuente: captura de pantalla del capítulo 1 de Memento Mori

Carmen: Sancho, hemos encontrado la moto. Estaba en la zona centro. El móvil estaba en una papelera cercana. La unidad de investigación tecnológica está con él.

Sancho: La abordaron allí seguro. Pregunta en los bares de la zona que alguien vio algo.



Ilustración 11. Los policías cruzan el pasillo hacia la zona de trabajo

Fuente: captura de pantalla del capítulo 1 de Memento Mori

Sancho: Y, ¿el ex?

Mate Sanz: Sigue desaparecido, como si se le hubiera tragado la tierra. Por lo visto, es un prenda. Le conocen como “el pijo”.



Ilustración 12. Los policías están en la zona de trabajo

Fuente: captura de pantalla del capítulo 1 de Memento Mori

Sancho: ¿Familiares?

Mate Sanz: No, no tiene. Ni padres, ni hermanos.

Sancho: Encuéntrame, Carmen.

Carmen: Sí, señor.

Sancho: Gracias, Mate Sanz.

Mate Sanz: Nada.



Ilustración 13. Peteira le entrega el poema analizado a Sancho

Fuente: captura de pantalla del capítulo 1 de Memento Mori

Peteira: Sancho, lo que suponíamos, ni una huella en el poema. Así que científica terminó con esto.

Fotogramas de la escena 2

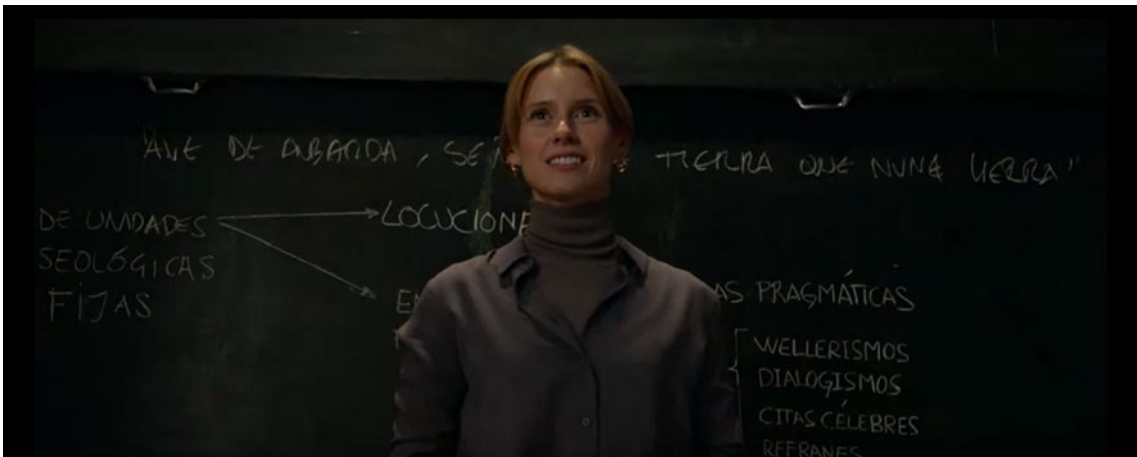


Ilustración 14. Martina explica psicolingüística en la universidad

Fuente: captura de la pantalla del capítulo 1 de Memento Mori

Martina: La psicología de un individuo condiciona su manera de expresarse, ¿no? y su comportamiento. De la misma manera, si estudiamos los refranes o los dichos, podemos llegar a saber mucho acerca de un pueblo y de su cultura. Por ejemplo, “ave de albarda, señal de tierra que nunca yerra”. ¿Lo habíais escuchado alguna vez? No, ¿verdad? Para el próximo día, quiero un comentario escrito de este refrán. Gracias.



Ilustración 15. Sancho pide la colaboración de Martina en el caso

Fuente: captura de pantalla del capítulo 1 de Memento Mori

Sancho: ¿Doctora Cuervo?

Martina: ¿Sí?

Sancho: Soy el inspector Sancho. Hemos hablado por teléfono.

Martina: Sí, ¿qué hay? ¿Cómo está? ¿Ha traído el poema?

Sancho: Sí, perdone

Martina: ¿Cómo me ha localizado?

Sancho: Llamé a Madrid y me dijeron que había colaborado con ellos en alguna investigación. ¿Puede ser?

Martina: Sí. Lo analizo y bosquejo un perfil. ¿Podría decirme qué ha hecho el autor?

Sancho: Es probable que sea el responsable de un homicidio. Le ruego discreción, por favor.

Martina: No tiene de qué preocuparse, inspector.

8.5. Anexo 5. Subtítulos del fragmento 1

Los subtítulos se han creado utilizando el software gratuito *Subtitle Edit*, mencionado como herramienta para su elaboración en la sesión propuesta. El proceso se ha realizado siguiendo los pasos ejemplificados y explicados en el 8.6. *Anexo 6*. Se han distinguido las

dos escenas que conforman este fragmento, disponible para su visualización en la presentación de *Canva*.

Escena 1

1

00:00:03,500 --> 00:00:04,500

Sancho,

2

00:00:04,705 --> 00:00:06,985

hemos encontrado la moto. Estaba en
la zona centro...

3

00:00:07,800 --> 00:00:09,967

y el móvil estaba en una papelera
cercana.

4

00:00:10,300 --> 00:00:12,192

La unidad de investigación
tecnológica está con el.

5

00:00:12,267 --> 00:00:14,647

La abordaron allí seguro. Pregunta en
los bares de la zona,

6

00:00:14,733 --> 00:00:15,966

que seguro que alguien vio algo.

7

00:00:16,833 --> 00:00:17,833

Y, ¿el ex?

8

00:00:17,933 --> 00:00:20,181

Sigue desaparecido, como si se le
hubiese tragado la tierra.

9

00:00:20,967 --> 00:00:23,659

Por lo visto, es un prenda. Le
conocen como "el pijo".

10

00:00:23,900 --> 00:00:24,600

¿Familiares?

11

00:00:24,600 --> 00:00:26,200

No, no tiene a nadie. Ni padres, ni
hermanos y

12

00:00:26,200 --> 00:00:28,600

tampoco tiene ningún domicilio
conocido.

13

00:00:30,800 --> 00:00:32,900

Encuéntramelo de una vez, Carmen.

-Sí, señor.

14

00:00:33,000 --> 00:00:34,160

Gracias Mate Sanz.

-De nada.

15

00:00:35,767 --> 00:00:36,767

Sancho,

16

00:00:37,600 --> 00:00:40,700

lo que suponíamos, ni una huella en
el poema.

17

00:00:41,733 --> 00:00:44,133

Así que científica terminó con esto.

Escena 2

18

00:00:50,233 --> 00:00:51,633

La psicología de un individuo...

19

00:00:52,900 --> 00:00:56,400

condiciona su manera de expresarse,
¿no?

20

00:00:56,900 --> 00:00:58,500

Y su comportamiento.

21

00:00:59,633 --> 00:01:02,577

De la misma manera, si estudiamos
los refranes...

22

00:01:03,067 --> 00:01:06,431

o los dichos, podemos llegar a saber
mucho acerca de...

23

00:01:06,800 --> 00:01:08,480

un pueblo y su cultura.

24

00:01:09,500 --> 00:01:10,620

Por ejemplo,

25

00:01:14,067 --> 00:01:17,203

"ave de albarda...

26

00:01:20,000 --> 00:01:21,940

señal de tierra...

27

00:01:25,400 --> 00:01:29,160

que nunca yerra".

28

00:01:31,133 --> 00:01:33,333

¿Lo habíais escuchado alguna vez?

29

00:01:34,767 --> 00:01:35,767

No, ¿verdad?

30

00:01:36,367 --> 00:01:39,199

Para el próximo día quiero un
comentario escrito de este refrán.

31

00:01:39,600 --> 00:01:40,600

Gracias.

32

00:01:43,200 --> 00:01:44,200

Hasta luego.

33

00:01:50,433 --> 00:01:51,953

¿Doctora Cuervo? -Sí

34

00:01:52,100 --> 00:01:54,400

Soy el inspector Sancho. Hemos
hablado por teléfono.

35

00:01:54,933 --> 00:01:56,733

Sí, ¿Qué hay? ¿Cómo está?

36

00:01:58,200 --> 00:02:01,100

¿Ha traído el poema? -Sí, perdone.

37

00:02:01,167 --> 00:02:02,747

¿Cómo me ha localizado?

38

00:02:03,200 --> 00:02:05,640

Llamé a Madrid y me dijeron que había
colaborado con ellos...

39

00:02:05,900 --> 00:02:07,433

en alguna investigación. ¿Puede ser?

40

00:02:07,667 --> 00:02:08,767

Sí

41

00:02:10,367 --> 00:02:12,767

Lo analizo y bosquejo un perfil.

42

00:02:13,100 --> 00:02:15,333

¿Podría decirme qué ha hecho el
autor?

43

00:02:15,533 --> 00:02:20,197

Es probable que sea el responsable
de un homicidio.

44

00:02:20,933 --> 00:02:22,533

Le ruego discreción, por favor.

45

00:02:22,933 --> 00:02:25,466

No tiene de qué preocuparse
inspector.

8.6. Anexo 6. Guía de preguntas del fragmento 2

A partir de estas preguntas, no sólo se recupera el contenido del primer fragmento visualizado, sino que también se fomenta el pensamiento crítico y analítico, lo que permite a los estudiantes ir más allá de lo que han visto y, a partir del contexto, tratar de imaginar y deducir posibles situaciones que puedan ocurrir en el capítulo.

Preguntas

1. ¿Dónde están los policías?
 - a. En la comisaría.
2. ¿Qué es la UIT?
 - a. Unidad de investigación tecnológica
3. ¿Qué tipo de trabajo hace?
 - a. Trabaja con móviles, ordenadores, etc.
4. ¿Han encontrado algo interesante en el móvil de la chica?
 - a. No.
5. ¿Cómo reacciona Sancho ante esto?

- a. Mal, insatisfecho.
- 6. ¿Por qué van a poner vigilancia en el barrio de las viudas?
 - a. Por si el asesino aparece por allí.
- 7. ¿Cómo crees que es el barrio?
 - a. (hipótesis) Grande/pequeño, en el centro/en las afueras.
- 8. ¿El asesino tiene alguna adicción?
 - a. Sí, consume droga.
- 9. ¿Cómo crees que influye esto en su comportamiento?
 - a. (hipótesis) Le hace una persona peligrosa.
- 10. ¿A quién llama Sancho por teléfono?
 - a. A Martina, la psicolingüística.
- 11. ¿Cómo crees que es su relación?
 - a. (hipótesis) Son amigos/compañeros de trabajo/pareja.
- 12. Mientras Sancho y Martina hablan, ¿dónde está cada uno y qué está haciendo?
 - a. Sancho está en el coche conduciendo y Martina está en casa trabajando.
- 13. Martina dice que le ha acusado de algo, ¿de qué crees que ha podido ser?
 - a. Se ha filtrado el asesinato y se ha vuelto noticia.
- 14. ¿Cómo crees que se ha sentido ella?
 - a. (hipótesis) Ofendida
- 15. ¿Qué propuesta le hace Sancho a Martina?
 - a. Le propone quedar a cenar.
- 16. ¿Por qué crees que Martina acepta la invitación?
 - a. (hipótesis) Porque le gusta Sancho.
- 17. ¿Quién escucha la radio y dónde está?
 - a. Carapocha escucha la radio en su casa.
- 18. ¿Cómo reacciona Carapocha al escuchar la noticia?
 - a. Sorprendido, conmovido.
- 19. ¿Dónde se ha encontrado el cuerpo?
 - a. En el parque Ribera de Castilla
- 20. ¿Cómo es el parque?
 - a. (hipótesis) Es grande/pequeño, está en las afueras/en el centro, tiene columpios, tiene árboles.
- 21. ¿Ha dejado algo el asesino en el cuerpo?
 - a. Sí, un poema.

22. ¿Por qué crees que el asesino ha dejado un poema?
 - a. (hipótesis) Porque le gusta la poesía.
23. ¿A quién crees que llama Carapocha por teléfono?
 - a. (hipótesis) Al asesino.

8.7. Anexo 7. Acerca de *Subtitle Edit*

Subtitle Edit es un software gratuito diseñado para la creación, edición y sincronización de subtítulos. Es de código abierto, por lo que cualquier persona puede modificarlo y mejorarlo, lo que permite una constante evolución y adaptación a las necesidades de los usuarios. Es ampliamente utilizado en la industria audiovisual, la traducción y la accesibilidad de contenidos, permitiendo a los usuarios trabajar con subtítulos de manera eficiente y precisa. La apariencia física del programa es la siguiente:

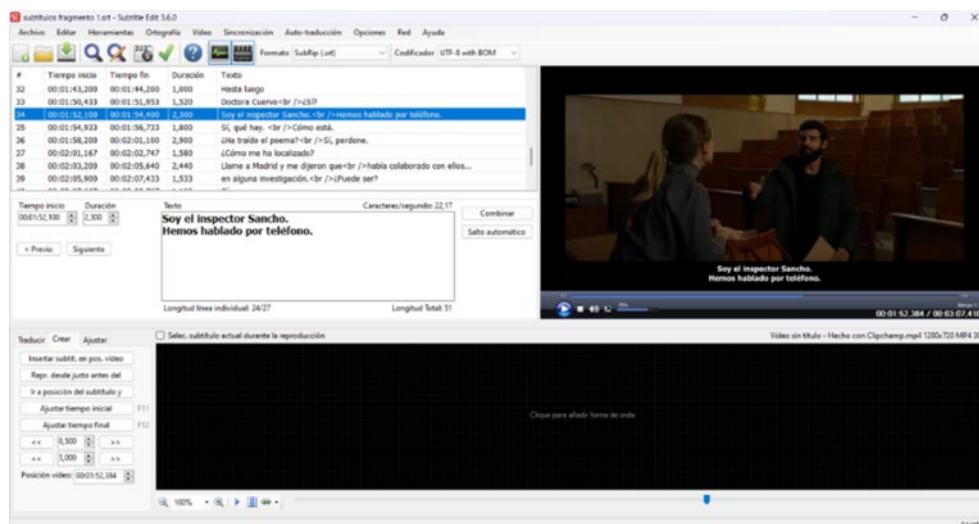


Ilustración 16. Captura de pantalla de la apariencia física de *Subtitle Edit*

Fuente: *Subtitle Edit*

En la barra superior, se despliegan las siguientes funciones:

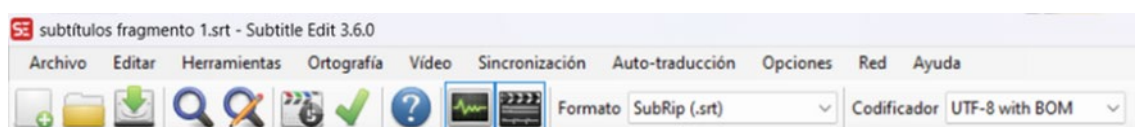


Ilustración 17. Captura de pantalla de la barra superior de herramientas de *Subtitle Edit*

Fuente: *Subtitle Edit*

Icono	Función
	Nuevo
	Abrir
	Guardar
	Buscar
	Reemplazar
	Sincronización visual
	Ortografía
	Ayuda
	Mostrar / ocultar forma de onda
	Mostrar / ocultar vídeo

Tabla 10. Leyenda de los iconos de la barra superior de herramientas

Fuente: elaboración propia a partir de Subtitle Edit

Ofrece una serie de herramientas avanzadas que facilitan la gestión de subtítulos. A continuación, se destacan sus principales características:

- compatibilidad con múltiples formatos: soporta más de 200 formatos de subtítulos, incluyendo los SRT, el formato más conocido;
- sincronización avanzada: permite ajustar el tiempo de los subtítulos manualmente o utilizando herramientas automáticas como la sincronización por forma de onda o detección de voz;
- corrección y optimización: ofrece herramientas para corregir errores comunes, como subtítulos desincronizados, superposición de líneas o duración inadecuada;
- edición visual: integra una vista de forma de onda de audio y una vista previa de vídeo para una edición más precisa;
- traducción: incorpora servicios de traducción automática como *Google Translate*, facilitando la adaptación de subtítulos a diferentes idiomas;
- generación y conversión: permite convertir subtítulos a otros formatos y generar subtítulos automáticos a partir del audio con herramientas de reconocimiento de voz;

- g. corrección ortográfica y de estilo: cuenta con funciones para revisar la ortografía y asegurar que los subtítulos cumplan con los estándares de lectura y accesibilidad.

A continuación, se explica el proceso de añadir subtítulos. Para ello, se han enumerado siete funciones clave que intervienen en el mismo:

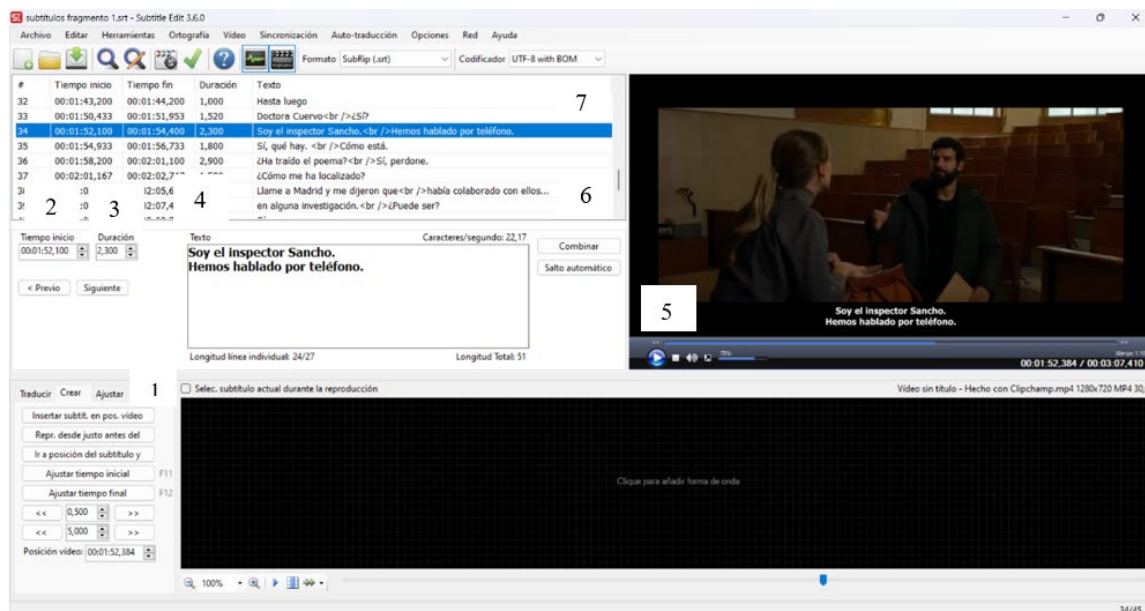


Ilustración 18. Captura de pantalla de las funciones clave del proceso de subtítulos

Fuente: elaboración propia a partir de Subtitle Edit

1. para añadir un subtítulo, se hace clic en **Insertar subtít. en pos. vídeo**;
2. en **Tiempo de inicio**, se ajusta el momento en el que el subtítulo debe aparecer en pantalla;
3. en **Duración**, se regula la duración del subtítulo, es decir, el tiempo que dura el subtítulo en pantalla;
4. el subtítulo se escribe en el recuadro de **Texto**. En la parte superior derecha, aparece el tiempo estimado de visualización en caracteres por segundo. En la parte inferior, se muestra el número de caracteres por línea (longitud de línea individual) y el total de caracteres del subtítulo (longitud total);
5. a medida que se escriben los subtítulos, éstos se muestran en la pantalla de la derecha, dentro del mini reproductor de vídeo, permitiendo visualizar el resultado en tiempo real;
6. todos los subtítulos añadidos quedan registrados en este recuerdo, que funciona como un resumen de la secuencia y del trabajo realizado;

7. el subtítulo en edición se destaca en azul. Para modificar un subtítulo, se hace clic sobre él. Al seleccionarlo, su información (tiempo de inicio, duración del texto y caracteres) se actualizará en las casillas correspondientes.

Gracias a sus múltiples funciones, *Subtitle Edit* puede emplearse en diversas situaciones, como:

- a. creación y edición de subtítulos para diversos productos audiovisuales, como series, películas, vídeos;
- b. sincronización de subtítulos desfasados con el audio o vídeo para mejorar la experiencia del espectador;
- c. conversión entre distintos formatos de subtítulos, garantizando compatibilidad con diversas plataformas y dispositivos;
- d. traducción de subtítulos en diferentes idiomas, facilitando la internacionalización de contenidos;
- e. corrección y adaptación de subtítulos para mejorar la accesibilidad de personas con dificultades auditivas;
- f. generación de subtítulos automáticos para contenido sin transcripción previa, optimizando el flujo de trabajo en la edición de video.

En definitiva, *Subtitle Edit* es una herramienta versátil para la gestión de subtítulos. Su amplia gama de funciones, junto con su facilidad de uso y disponibilidad gratuita, la convierten en una opción ideal para profesionales y aficionados en la creación y edición de subtítulos. Gracias a su compatibilidad con múltiples formatos y herramientas avanzadas de sincronización y corrección, es un recurso bastante completo para cualquier necesidad relacionada con subtítulos en la industria audiovisual.

A continuación, se incluye un vídeo explicativo de su funcionamiento:
<https://www.youtube.com/watch?v=nDrIHP9i43g>

8.8. Anexo 8. Lista de reglas básicas de subtitulado

Para su elaboración, se ha tomado como referencia la teoría sobre subtítulos de Díaz (2012: 108-111), presentada en el apartado 2.2. *Características del subtitulado en el aula*. Se ha modificado alguna información para adaptarla a las condiciones de *Subtitle Edit*.

Enunciado: los subtítulos ayudan a entender lo que dicen los personajes en un vídeo. Se usan palabras escritas que aparecen en la pantalla al mismo tiempo que el audio. Para hacer buenos subtítulos es importante cuidar el espacio, el tiempo, la ortotipografía y el lenguaje. Aquí tienen algunas recomendaciones:

1. Espacio: dónde y cómo poner los subtítulos

- ✓ Los subtítulos suelen colocarse en la parte inferior de la pantalla. Si hay texto importante en esa zona, como nombres o letreros, se pueden poner en otro lugar.
- ✓ No deben tener más de dos líneas para que sean fáciles de leer.
- ✓ Si dos personajes hablan en el mismo subtítulo: se pone una línea para cada uno y se pone un guion (-) al inicio de la segunda línea. Por ejemplo:
 - ¿Vienes mañana?
 - — Sí, a las ocho.
- ✓ Cada línea suele tener entre 28 y 40 caracteres, contando letras, signos y espacios. Lo ideal son 37 caracteres por línea.

💡 **Consejo:** antes de terminar el subtítulo, revísalo. Herramientas como *Subtitle Edit* te ayudan con esto, contando el número de caracteres.

2. Tiempo: cuánto duran los subtítulos

- ✓ Los subtítulos deben aparecer y desaparecer al mismo tiempo que el diálogo.
- ✓ Si las personas hablan rápido, se puede permitir un pequeño retraso, pero no mucho.
- ✓ Duración recomendada:
 - 1 línea: 1 segundo en pantalla aproximadamente
 - 2 líneas: 6 segundos máximo (para que se pueda releer si es necesario)

💡 **Consejo:** mira el vídeo con los subtítulos puestos. Si no te da tiempo de leerlos, ¡Ajusta el tiempo!

3. Ortotipografía: cómo escribir bien los subtítulos

- ✓ Siempre terminan con punto final (.).
- ✓ Se usan signos de exclamación e interrogación de apertura (¡¿) y cierre (!?) como en español normal. Por ejemplo, ¿Cómo estás?, ¡Qué bien!
- ✓ Los puntos suspensivos (...) sirven para pausas o interrupciones. Por ejemplo, no se...tal vez mañana.

- ✓ Cuando dos personajes hablan en un mismo subtítulo, recuerda usar un guion. Por ejemplo:
 - ¿Te gusta?
 - — No mucho.
- ✓ Utiliza mayúsculas solo para títulos de programas y textos originales que ya estén en mayúsculas (como letreros en la imagen).
- ✓ Utiliza cursiva cuando haya voces fuera de pantalla o pensamientos, canciones, palabras extranjeras o títulos de obra.
- ✓ Se usan comillas dobles (‘’) para citas o palabras especiales. Por ejemplo, me dijo: “nos vemos mañana”.

💡 **Consejo:** revisa la puntuación antes de terminar. ¡Pequeños errores pueden cambiar el significado!

4. Lingüística: qué palabra usar

- ✓ Puedes usar abreviaturas y símbolos conocidos, como km.
- ✓ Los números se escriben:
 - Del 1 al 9 con letras: uno, dos, tres, cuatro, etc.
 - Del 10 en adelante con números: 10, 25, 25, etc.
- ✓ Divide el texto de manera natural. No separes artículos de sustantivos ni pronombres de verbos. Por ejemplo:
 - El/coche está aquí → ✗
 - El coche/está aquí → ✓
- ✓ Reduce las frases largas, pero mantén el mensaje principal, el tono y el estilo del personaje. Por ejemplo:
 - Original: me gustaría saber si puedes ayudarme con esto.
 - Subtítulo: ¿puedes ayudarme?
- ✓ Respeta las referencias culturales y expresiones propias del idioma original.
- ✓ Si hay texto importante en la imagen (carteles, mensajes) o canciones, también hay que subtitarlas.
- ✓ Los subtítulos deben coincidir con lo que ocurre en la imagen. No pongas algo que contradiga lo que se ve.

💡 **Consejo:** antes de terminar, lee los subtítulos sin ver el vídeo. ¿Se entiende bien? Luego, míralos con el vídeo para comprobar que están bien sincronizados.

8.9. Anexo 9. Plantilla para subtitular

Se ha diseñado una plantilla propia para subtítulos, basada en la información necesaria sobre los tiempos de inicio y fin. Para ello, se ha elaborado una tabla con cuatro columnas que indican el número de subtítulo, su momento de inicio, momento de finalización y el texto del subtítulo correspondiente. Para controlar el número de caracteres, se puede utilizar la opción «contar palabras» en la pestaña «revisar» de Word, que proporciona información sobre los caracteres con espacios incluidos. Cuando los subtítulos se dividan en dos líneas, se utiliza la barra / para indicar la separación.

Enunciado: utiliza la siguiente plantilla para crear subtítulos claros y sincronizados con el audio. Rellena las columnas con el número de subtítulo, el tiempo de inicio y fin y el texto correspondiente. Para indicar que los subtítulos se dividen en dos líneas, utiliza la barra /.

N.º	Inicio	Fin	Subtítulo
1	00:00:02,533	00:00:03,533	Sancho
2	00:00:03,600	00:00:05,500	El informe de la UIT/del móvil de la chica.
3	00:00:06,367	00:00:08,834	Ninguna llamada sospechosa y/la geolocalización no indica...
4	00:00:08,900	00:00:10,896	...trayectos que no fueran los habituales.
5	00:00:10,933	00:00:12,133	¡Hay que joderse!

Tabla 1. Plantilla para subtítulos

Fuente: elaboración propia a partir del formato de subtítulos SRT

8.10. Anexo 10. Rellenado de huecos de los subtítulos del fragmento 2

Se ha escogido un vocabulario que se ha considerado interesante y acorde a la temática de la serie (informe, geolocalización, inspector, vigilancia), tiempos verbales, la mayoría en pasado (fueran, he quedado) y construcciones gramaticales (bloque de sucesos, por debajo de) con el fin de proporcionar un ejercicio dinámico y desafiante. Esto permite al estudiante practicar y completar las frases de manera efectiva, al mismo tiempo que refuerza su comprensión.

Enunciado: escucha con atención el segundo fragmento y trata de rellenar las palabras que faltan.

Escena 1

Mate Sanz: Sancho, el _____ (informe) de la UIT del móvil de la chica. Ninguna llamada _____ (sospechosa) y la _____ (geolocalización) no indica trayectos que no _____ (fueran) los habituales.

Sancho: ¡Hay que joderse!

Carmen: Yo _____ (he quedado) con los padres, a ver si ellos nos _____ (cuentan) algo.

Sancho: Mate Sanz

Mate Sanz: Dime

Sancho: Pongamos una _____ (vigilancia) en el barrio de las _____ (Viudas) para controlar el _____ (merudeo) de la coca. Si este tío consume, _____ (volverá) a por lo suyo, ¿no?

Mate Sanz: Digo yo. Anda, tira.

Carmen: ¿_____ (Tú) no tienes que hacer una llamada? Pues eso.

Escena 2

Martina: ¿Llama para _____ (acusarme) de algo más?

Sancho: Le debo una _____ (disculpa). Hemos comprobado la _____ (filtración) y ha venido de otro sitio. Lo siento.

Martina: Ya. Pues no sé, _____ (si quiere) le mando el resto de notas por email.

Sancho: Preferiría hablarlo en persona. _____ (¿Ha cenado?)

Martina: ¿A las seis? Qué tengo, ¿_____ (pinta) de alemana?

Sancho: Podría invitarla a cenar y, así me enseña sus notas.

Martina: No creo que una cena _____ (baste) para que le perdone, _____ (inspector).

Sancho: Bueno, una cena no, pero _____ (esperaba) que mi encanto personal _____ (fuera suficiente).

Martina: Bueno, venga, cenamos, pero _____ (elijo) yo el _____ (restaurante).

Sancho: Miedo me da.

Escena 3

Radio:

Con las _____ (reducciones) del último mes, España se coloca como uno de los países de la _____ (eurozona) con mayor bajada de _____ (inflación).

El _____ (gobierno) considera que estos datos, confirman que las _____ (medidas adoptadas) por el _____ (ejecutivo) han provocado esta evolución positiva.

En todo caso, los _____ (expertos) avisan que, el próximo año la inflación volverá a subir, _____ (por encima de) ese nivel, aunque se quedará lejos de las _____ (cotas) alcanzadas el año pasado.

Vamos ahora con el _____ (bloque de sucesos).

Valladolid sigue _____ (conmocionada) por la aparición del _____ (cadáver) de una mujer en el parque _____ (Ribera de Castilla).

Ha trascendido nueva información en prensa que señala que la mujer tendría los _____ (párpados cortados) y un _____ (poema) que el asesino habría dejado oculto en su boca.

En Madrid, una nueva pelea entre bandas ha...

8.11. Anexo 11. Subtítulos del fragmento 2

Los subtítulos se han creado utilizando el software gratuito *Subtitle Edit*, mencionado como herramienta para su elaboración en la sesión propuesta. El proceso se ha realizado siguiendo los pasos ejemplificados y explicados en el 8.6. *Anexo 6*. Se han distinguido las tres escenas que conforman este fragmento, disponible para su visualización en la presentación de *Canva*.

Escena 1

1

00:00:02,533 --> 00:00:03,533

Sancho,

2

00:00:03,600 --> 00:00:05,500

el informe de la UIT del móvil de la
chica.

3

00:00:06,367 --> 00:00:08,834

Ninguna llamada sospechosa y, la
geolocalización no indica...

4

00:00:08,900 --> 00:00:10,896

trayectos que no fueran los
habituales.

5

00:00:10,933 --> 00:00:12,133

¡Hay que joderse!

6

00:00:12,200 --> 00:00:13,533

Yo he quedado con los padres, ...

7

00:00:13,567 --> 00:00:15,634

a ver si ellos nos cuentan algo.

8

00:00:18,367 --> 00:00:19,367

Mate Sanz

9

00:00:19,400 --> 00:00:20,400

Dime

10

00:00:20,833 --> 00:00:22,969

Pongamos una vigilancia en el barrio
de las Viudas...

11

00:00:23,067 --> 00:00:24,667

para controlar el merudeo de la coca.

12

00:00:24,867 --> 00:00:26,939

Si este tío consume, volverá a por lo
suyo, ¿no?

13

00:00:27,000 --> 00:00:28,000

Digo yo.

14

00:00:29,567 --> 00:00:30,567

Anda, tira.

15

00:00:47,067 --> 00:00:49,467

¿Tú no tienes que hacer una llamada?

16

00:00:50,567 --> 00:00:51,567

Pues eso.

Escena 2

17

00:01:02,800 --> 00:01:04,633

¿Llama para acusarme de algo más?

18

00:01:04,667 --> 00:01:06,267

Le debo una disculpa.

19

00:01:06,333 --> 00:01:09,117

Hemos comprobado la filtración y ha
venido de otro sitio.

20

00:01:09,800 --> 00:01:10,800

Lo siento.

21

00:01:11,000 --> 00:01:12,000

Ya.

22

00:01:12,467 --> 00:01:16,115

Pues no sé, si quiere le mando el
resto de notas por email.

23

00:01:16,433 --> 00:01:18,500

Preferiría hablarlo en persona.

24

00:01:19,000 --> 00:01:20,000

¿Ha cenado?

25

00:01:20,400 --> 00:01:23,133

¿A las seis? Qué tengo, ¿pinta de
alemana?

26

00:01:24,300 --> 00:01:27,564

Podría invitarla a cenar y, así me

enseña sus notas.

27

00:01:28,200 --> 00:01:31,112

No creo que una cena baste, para que
le perdona, inspector.

28

00:01:31,567 --> 00:01:33,067

Bueno, una cena no, pero...

29

00:01:33,100 --> 00:01:35,600

esperaba que mi encanto personal
fuera suficiente.

30

00:01:39,400 --> 00:01:40,600

Bueno, venga. Cenamos, ...

31

00:01:41,533 --> 00:01:42,966

pero elijo yo el restaurante.

32

00:01:43,667 --> 00:01:44,667

Miedo me da.

Escena 3

33

00:01:45,733 --> 00:01:48,266

*Con las reducciones del último mes,
España se coloca como uno de los*

34

00:01:48,267 --> 00:01:51,079

*países de la eurozona con mayor
bajada de inflación.*

35

00:01:51,133 --> 00:01:53,113

*El gobierno considera que estos
datos, ...*

36

00:01:53,133 --> 00:01:55,861

*confirman que las medidas adoptadas
por el ejecutivo*

37

00:01:55,867 --> 00:01:57,433

*han provocado esta evolución
positiva.*

38

00:01:57,435 --> 00:01:58,435

En todo caso, ...

39

00:01:58,436 --> 00:02:00,116

*los expertos avisan que, en el
próximo año*

40

00:02:00,167 --> 00:02:02,623

*la inflación volverá a subir, por
encima de ese nivel,*

41

00:02:02,625 --> 00:02:03,925

*aunque se quedará lejos de las cotas
alcanzadas*

42

00:02:03,967 --> 00:02:04,967

el año pasado.

43

00:02:05,667 --> 00:02:07,167

Vamos ahora con el bloque de sucesos.

44

00:02:07,167 --> 00:02:09,167

*Valladolid sigue conmocionada por la
aparición...*

45

00:02:09,233 --> 00:02:11,581

*del cadáver de una mujer en el
parque Ribera de Castilla.*

46

00:02:11,967 --> 00:02:13,811

*Ha trascendido nueva información en
prensa, ...*

47

00:02:13,867 --> 00:02:16,087

*que señala que la mujer tendría los
párpados cortados...*

48

00:02:16,367 --> 00:02:19,115

*y un poema que el asesino habría
dejado oculto en su boca.*

49

00:02:19,200 --> 00:02:21,200

*En Madrid, una nueva pelea entre
bandas ha...*

8.12. Anexo 12. Actividad complementaria: asesinato en la Plaza Mayor

No se puede negar que la inteligencia artificial (en adelante, IA) ha brindado numerosas oportunidades desde su llegada, con herramientas como *ChatGPT*. En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, la IA se ha convertido en un valioso asistente para los docentes, facilitando la preparación e implementación de actividades, así como el desarrollo de sistemas de evaluación. Su utilidad abarca desde la generación de material didáctico, el diseño de cursos y la planificación de unidades didácticas, hasta la creación de adivinanzas y cuestionarios. En este caso, se ha empleado para elaborar un rompecabezas de misterio a partir del siguiente *prompt* o conjunto de instrucciones:



inventa un rompecabezas que trate sobre un misterio. El misterio es descubrir quien a matado a una persona en Valladolid. Incluye una situación que explique quién ha muerto y dónde (describe un poco la escena del crimen). Incluye 20 pistas a partir de las cuales se pueda intentar averiguar quien ha sido el asesino, pero sin ser muy evidente. Es una actividad para B1 de español como lengua extranjera.

Ilustración 19. Captura de pantalla del prompt introducido para generar el rompecabezas de misterio

Fuente: ChatGPT

Si bien el resultado se genera en cuestión de segundos, no es definitivo, ya que puede contener errores. Por ello, es fundamental revisarlo con atención, detenimiento y una actitud crítica para detectar y corregir posibles fallos.

A continuación, se presenta el rompecabezas diseñado para estudiantes de nivel B1 de ELE:

Situación: en la ciudad de Valladolid, una noche fría de noviembre, el cuerpo sin vida de Luis Álvarez, un conocido librero de la ciudad, aparece en su librería situada en una de las esquinas de la Plaza Mayor. La tienda está desordenada, con libros en el suelo y un tintero derramado sobre el escritorio. En su mano, Luis sostiene una página arrancada de un libro, pero la tinta está borrosa y no se puede leer. La policía ha identificado a cuatro sospechosos:

1. Carmen Díaz, una escritora frustrada que discutió con Luis la semana pasada.
2. Pedro Ríos, un cliente habitual que le debía dinero a Luis.
3. Sofía Vega, una amiga de la infancia de Luis que, recientemente, había vuelto a Valladolid.
4. Javier Ortega, el dueño de una librería rival.

¿Serás capaz de encontrar a quién lo hizo?

Pistas:

1. La puerta de la librería no estaba forzada.

2. En la mesa de Luis había dos tazas de café, una con restos de azúcar y otra sin azúcar.
3. Un vecino escuchó voces altas a las 22:30h.
4. En el suelo había restos de un papel roto con una firma terminada en «-ga».
5. Se encontró una pluma estilográfica en el suelo, pero no era de Luis.
6. Luis había recibido una carta amenazante días antes del crimen.
7. El teléfono de Luis tenía una llamada perdida de Sofía a las 22:10h.
8. Pedro Ríos fue visto en un bar cercano a las 22:00h., pero nadie lo vio después.
9. Javier Ortega había intentado comprar la librería de Luis, pero éste se negó.
10. Carmen Díaz dejó una reseña negativa sobre la librería en internet el día anterior.
11. Se encontraron huellas de zapatos de mujer cerca del escritorio.
12. La página arrancada era de un libro de poesía.
13. Luis tenía una agenda en la que escribió «reunión con S.V. a las 22:15h.».
14. En el mostrador, había un billete de 50 euros mojado con tinta.
15. La ventana trasera estaba abierta, pero no había señales de que alguien entrara por allí.
16. Luis había discutido por teléfono con alguien esa tarde.
17. El café sin azúcar tenía un olor extraño.
18. Un camarero dijo que Sofía estaba en una cafetería cerca de la Plaza Mayor a las 22:15h.
19. Se encontró un guanto de cuero negro debajo de una estantería.
20. La policía descubrió que Luis había cambiado su testamento una semana antes.



Ilustración 20. Asesinato en la librería de la Plaza Mayor

Solución: el asesino es Sofía Vega. Sofía era una amiga de la infancia de Luis, pero habían tenido conflictos recientemente. Lo que nadie sabía es que ella era su heredera. Hace una semana, Luis cambió su testamento y, en caso de muerte, Sofía recibiría su librería y una parte de su dinero. Sofía había vuelto a Valladolid recientemente y se encontró con Luis. Parecía que tenían una buena relación, pero en realidad, Luis se sentía incómodo con su regreso. Durante los últimos días, Luis había intentado distanciarse de ella. La noche del crimen, Sofía se reunió con él en la librería. Discutieron, probablemente porque Luis sospechaba que Sofía tenía segundas intenciones. Sofía llegó a la librería a las 22:15h. Mientras se tomaban un café, conversaron, pero pronto empezaron a discutir. En un momento, Luis comenzó a sentirse mal porque el café no sabía bien y Sofía aprovechó para atacarlo. Luis intentó escribir su nombre en un papel, pero Sofía lo rompió antes de huir, olvidando su guante. Sofía intentó crear una coartada diciendo que estaba en una cafetería antes del crimen, pero su llamada a Luis demuestra que tuvo contacto con él esa noche. Finalmente, la policía encontró suficientes pruebas para arrestarla.

8.13. Anexo 13. Rúbrica de coevaluación

A partir del listado de reglas y recomendaciones básicas para subtitular, incluido en el 8.8. *Anexo 8*, se ha diseñado la siguiente tabla de elaboración propia. En ella, se pide que se valore, en una escala del 1 al 5, cuatro criterios relativos al espacio, tiempo, ortotipografía y aspectos lingüísticos. Se trata de una evaluación general, enfocada en proporcionar una retroalimentación entre compañeros de forma sencilla y colaborativa, con el objetivo de que todos se apoyen mutuamente y mejoren sus producciones escritas sin profundizar en aspectos excesivamente técnicos y propios del trabajo de subtitulación.

Enunciado: utiliza la siguiente tabla para evaluar y poner nota al trabajo realizado por los compañeros del 1 al 5, siendo el 1 muy malo y el 5 excelente.

Criterios	1	2	3	4	5
Los subtítulos reflejan correctamente los diálogos y el contexto del vídeo.					

Los subtítulos están bien sincronizados con el contenido audiovisual.					
Los subtítulos son fáciles de leer y entender.					
Los subtítulos están organizados en líneas y no sobrecargan la pantalla.					

Tabla 12. Rúbrica de coevaluación de subtítulos

Fuente: elaboración propia a partir de la guía para subtitular (Díaz, 2012: 108-111)

8.14. Anexo 14. Preguntas de reflexión personal

Las siguientes preguntas invitan a los estudiantes a reflexionar sobre su desempeño, proceso de aprendizaje y logros alcanzados. Además, permiten expresar sus opiniones de forma oral, practicando la expresión en español. Asimismo, fomentan el aprendizaje colaborativo a través de la retroalimentación entre compañeros y con el profesor:

1. ¿Qué dificultades tuvisteis para subtitular el vídeo? ¿Cómo las solucionaste?
2. ¿Usaste alguna estrategia para entender mejor el audio y las imágenes mientras subtitulabas?
3. ¿Te gustó la actividad? ¿Qué parte te pareció más interesante y/o complicada?
4. ¿Te gustaría hacer otra actividad parecida en el futuro?
5. ¿Qué te pareció la serie? ¿Te gustaría verla?
6. ¿Qué emociones te ha provocado el episodio? ¿Qué has pensado al ver los fragmentos?