

Traducción y análisis traductológico-terminológico de un texto del ámbito de la pedagogía del español al croata y la elaboración del glosario correspondiente

Miksić, Matea

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:917905>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom](#).

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-23**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

**Prijevod i traduktološko-terminološka analiza teksta iz područja pedagogije sa
španjolskog na hrvatski te izrada pripadajućeg glosara**

Ime i prezime studentice:

Matea Miksić

Ime i prezime mentorice:

dr.sc. Mirjana Polić-Bobić, red. prof.

Ime i prezime komentorice:

prof. Branka Oštrec

Zagreb, veljača 2023.

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb

Departamento de Estudios Románicos

Traducción y análisis traductológico-terminológico de un texto del ámbito de la pedagogía del español al croata y la elaboración del glosario correspondiente

Nombre y apellido de la estudiante:

Matea Miksić

Nombre y apellido de la tutora:

dra. Mirjana Polić-Bobić, catedrática

Nombre y apellido de la cotutora:

Branka Oštrec, lectora senior

Zagreb, febrero 2023.

Sažetak

Ovaj diplomski rad bavi se prijevodom stručnog teksta iz područja pedagogije sa španjolskog na hrvatski jezik, njegovom traduktološko-terminološkom analizom te izradom pripadajućih terminoloških kartica i glosara. Riječ je o članku *Una imagen vale más que mil palabras: la subtitulación como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas* autorice Patricie Álvarez Sánchez. Rad je podijeljen na dva dijela, teorijski i praktični. U teorijskom dijelu rada definiraju se osnovni pojmovi iz područja traduktologije, a poseban naglasak stavlja se na prevođenje stručnih tekstova i terminologiju. Praktični dio rada sadrži prijevod stručnog teksta sa španjolskog na hrvatski jezik, analizu prijevodnih rješenja te pripadajuće terminološke kartice i glosar. Cilj ovog rada jest prikazati problematiku prevođenja stručnih tekstova iz područja pedagogije te ponuditi prevoditeljska rješenja za neke od pojmova s kojima smo se za vrijeme prevođenja susreli.

Ključne riječi: prijevod stručnih tekstova, traduktologija, terminološke kartice, glosar, pedagogija

Resumen

Esta tesina se centra en la traducción del español al croata de un texto especializado del ámbito de la pedagogía, del análisis traductológico-terminológico correspondiente y la elaboración de las fichas terminológicas y el glosario. El texto que hemos traducido es titulado *Una imagen vale más que mil palabras: la subtitulación como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas* de la autora Patricia Álvarez Sánchez. La tesina está dividida en dos partes, la parte teórica y la parte práctica. En la parte teórica se ofrecen las definiciones de los conceptos básicos de la traductología, con énfasis en la traducción de textos especializados y la terminología. La parte práctica contiene la traducción del texto especializado del español al croata, el análisis de soluciones traductoras, las fichas terminológicas y el glosario correspondiente. El propósito de la tesina es presentar las dificultades con las cuales se puede encontrar un traductor a la hora de traducir un texto especializado del ámbito de la pedagogía y también, ofrecer posibles soluciones traductoras para algunos de los términos que hemos encontrado en el proceso de la traducción.

Palabras clave: traducción de textos especializados, traductología, fichas terminológicas, glosario, pedagogía

Índice

1.	Introducción.....	1
2.	Marco teórico	2
2.1.	Traducción.....	2
2.2.	Traductología.....	3
2.3.	Finalidad de la traducción (La teoría del Skopos).....	3
2.4.	La traducción de textos especializados.....	4
2.5.	Terminología	5
2.5.1.	Definición.....	5
2.5.2.	La Teoría General de la Terminología	6
2.5.3.	La Teoría Comunicativa de la Terminología.....	7
2.5.4.	La Terminología basada en Marcos.....	8
2.6.	Terminografía y trabajo terminográfico	8
2.6.1.	Fichas terminológicas.....	9
2.6.2.	Glosario	10
3.	Parte práctica	11
3.1.	Texto origen	11
3.2.	Traducción.....	27
3.3.	Análisis y fichas terminológicas.....	46
4.	Conclusión.....	65
5.	Bibliografía.....	66
6.	Anexo	68
6.2.	Glosario	68

1. Introducción

La traducción no es una tarea fácil y cada traductor a la hora de traducir debe tomar en cuenta varios factores que pueden influir en su traducción. La primera condición es conocer la lengua de la cual, o a la cual, traduce un texto, no obstante, para una buena traducción el conocimiento de la lengua no es lo único que es importante. El traductor también debe poseer los conocimientos sobre el tema, es decir debe conocer la terminología usada en el texto, y si no la conoce debe saber dónde buscarla. Lo mencionado presenta las características principales de la traducción técnica que aquí tratamos.

En esta tesina presentamos la traducción de un texto especializado del ámbito de la pedagogía junto con el análisis traductológico-terminológico de los términos problemáticos y, al final, ofrecemos la elaboración del glosario correspondiente. El texto que hemos elegido es un artículo de la autora Patricia Álvarez Sánchez titulado *Una imagen vale más que mil palabras: la subtitulación como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas* (2017), que tiene como objetivo demostrar el gran potencial didáctico que tienen los ejercicios de subtitulación en los cursos de lenguas extranjeras.

El propósito de nuestra tesina, además de ofrecer una traducción del artículo mencionado de la lengua española a la lengua croata, es encontrar y ofrecer los términos equivalentes en croata. De acuerdo con nuestro propósito, aquí se presenta el problema que puede ocurrir a la hora de traducir un texto especializado al croata, por falta de literatura y diccionarios especializados.

La tesina está dividida en dos partes, la parte teórica y la parte práctica. En la parte teórica se ofrece una breve introducción a la traducción y su propósito, luego se introduce la Traductología como una disciplina que estudia la traducción y se explica qué es lo que se debe tener en cuenta a la hora de traducir un texto especializado. Luego, se presenta la Terminología y las teorías que pueden ser muy útiles en el proceso de la traducción, se define la Terminografía y se ofrecen definiciones de las fichas terminológicas y del glosario que forman gran parte de nuestra tesina.

En la segunda parte, la parte práctica, se presenta el texto original y su traducción al croata. Después de la traducción al croata, sigue el análisis de los términos del ámbito de la pedagogía y se ofrecen fichas terminológicas para cada término.

2. Marco teórico

2.1. Traducción

Esta tesina, como ya habíamos dicho, se centra en la traducción de un texto especializado en el ámbito de la pedagogía de la lengua española a la lengua croata, por lo que a continuación dedicaremos unas palabras a la traducción.

Según Alejandro Lara (2021), la traducción nació con la invención de la escritura en el año 4.000 antes de Cristo, en Mesopotamia y durante la historia se ha desarrollado gracias a la religión y a los gobiernos que encargaban trabajos a los escribas profesionales.

También, tal y como apunta Eusebio V. Llácer en su obra *Introducción a los estudios sobre traducción: Historia, teoría y análisis descriptivo* (1997: 2), la traducción es «una práctica tan antigua como el hombre, o al menos desde aparecieron primeros pueblos de la tierra». Es decir, la traducción apareció cuando apareció el hombre y la necesidad de comunicación entre la gente de diferentes pueblos que no compartían la misma lengua o la misma forma de comunicación. La traducción no sirvió solo como una herramienta para traducir la lengua, sino también para trasladar la cultura y enriquecer la literatura. Así, por ejemplo, en la Roma Antigua muchos autores practicaban el principio de enriquecimiento de la lengua y literatura latina a través de la traducción de obras clásicas de otras lenguas, como por ejemplo la lengua griega.

En cuanto a la definición de *la traducción*, Amparo Hurtado Albir en su obra *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología* (2001: 25) la define como «una habilidad de saber recorrer el proceso traductor resolviendo los problemas de traducción que ocurren en cada caso». También apunta que para definir la traducción debemos primero comprender la diferencia entre la *traducción intersemiótica*, la *traducción intralingüística* y la *traducción interlingüística*. Esta distinción fue propuesta por primera vez por Jakobson (1959; en Hurtado Albir, 2001: 26) quien indica que hay tres maneras de interpretar un signo verbal:

- 1) La traducción intralingüística o reformulación – la interpretación de los signos verbales mediante otros signos de la misma lengua
- 2) La traducción interlingüística o traducción propiamente dicha – la interpretación de los signos verbales mediante cualquier otra lengua
- 3) La traducción intersemiótica o transmutación – la interpretación de los signos verbales mediante los signos de un sistema no verbal

Como podemos notar, hay varias definiciones de la traducción, dependiendo si la consideramos como una actividad entre lenguas, si se centra en el aspecto textual, o en el carácter comunicativo, etc. Por ejemplo, si consideramos la traducción como una actividad entre lenguas, según Vinay y Darbelnet (1958; en Hurtado Albir, 2001: 37) la traducción es «pasar de una lengua A, a una lengua B, para expresar la misma realidad». La definición de la traducción como actividad textual, según Seleskovitch y Laderer (1984; en Hurtado Albir, 2001: 38) es «transmitir el sentido de los mensajes que contiene un texto y no convertir en otra lengua la lengua en la que este está formulado».

Dado que, para poder analizar una traducción, necesitamos conocimientos traductológicos, en el siguiente capítulo ofrecemos la definición de la Traductología y explicamos brevemente su desarrollo.

2.2. Traductología

Según Hurtado Albir (2001: 25), «la Traductología es la disciplina que estudia la traducción.» El mismo autor (*Ibid.*: 123) afirma que la traducción coexistía junto al hombre desde los comienzos de la humanidad, pero la disciplina conocida como Traductología no apareció hasta la segunda mitad del siglo XX, cuando surgieron los primeros estudios teóricos que justificaron un análisis más descriptivo y sistemático de la traducción. A los autores de estos primeros estudios teóricos ahora nos referimos como a la primera generación de traductólogos. Según algunos autores, los estudios que se produjeron entre los años cincuenta y setenta fueron fundamentales para la teoría de la traducción moderna. En esta época aparecieron los primeros estudios sobre el entorno en que se encontraba la traducción de aquel tiempo, y se produjeron los primeros análisis sobre la traducción oral, la traducción técnica, mientras que la traducción en general obtuvo un análisis más sistemático. A partir de los años ochenta, las investigaciones sobre la traducción y la importancia de un análisis del proceso traductor, abarcaron diversos elementos que rodean el hecho traductor y todo el proceso adquirió un carácter más descriptivo y explicativo.

2.3. Finalidad de la traducción (La teoría del Skopos)

Dado que el texto que hemos traducido en la parte práctica de esta tesina está dirigido a cierto público, el hecho que ha influido en la traducción, en este párrafo hemos decidido explicar la importancia de *la finalidad* de la traducción.

Cuando hablamos de la finalidad de la traducción es importante mencionar la Teoría del Skopos (escopo=objetivo) desarrollada por los lingüistas de la escuela alemana, Katharina Reiss y Hans Vermeer que se centra en la función del texto del destino y se basa en la premisa de que el propósito de una traducción determina el contenido, la forma y el estilo de la traducción, es decir una traducción debe ser adaptada para atender a los intereses del receptor del texto, al mismo tiempo que transmite el significado del texto original.¹

Así que, cada traductor al empezar a traducir algo, debe preguntarse tres preguntas: ¿Por qué se traduce?, ¿Para qué se traduce? y ¿Para quién se traduce? Estas son las preguntas que muestran la finalidad de una traducción. Dependiendo de las respuestas a las mencionadas preguntas, el texto va a tomar su forma. Por ejemplo, si traducimos un libro para niños, debemos tomar en cuenta el vocabulario y las estructuras sintácticas que corresponden a un nivel de conocimiento de la lengua para cual el libro se está traduciendo. Hurtado Albir (2001: 28) ofrece las siguientes respuestas a estas tres preguntas:

- 1) Se traduce *porque* las lenguas y las culturas son diferentes; la razón de ser de la traducción es, pues, la diferencia lingüística y cultural.
- 2) Se traduce *para* comunicar, para traspasar la barrera de incomunicación debida a esa diferencia lingüística y cultural; la traducción tiene, pues, una finalidad comunicativa.
- 3) Se traduce *para alguien* que no conoce la lengua, y generalmente tampoco la cultura, en que está formulado un texto (escrito, oral o audiovisual).

Cada traductor a la hora de traducir un texto debe reflexionar sobre estas tres preguntas, porque la traducción depende altamente del traductor que debe poseer la competencia de comprensión en la lengua de partida y una competencia de expresión en la lengua de llegada. Esto significa que el traductor, además de conocer la lengua del texto original, también debe tener conocimientos extralingüísticos, como, por ejemplo, la cultura de ambas lenguas, el tema del que trata el texto, etc. (*Ibid.*).

2.4. La traducción de textos especializados

Puesto que en la parte introductoria hemos mencionado que esta tesina se centra en la traducción de un texto especializado, en este párrafo explicaremos las características de la traducción de textos especializados, es decir, los dirigidos a especialistas, y, por consiguiente, escritos en así

¹ Fuente: <https://academia-lab.com/enciclopedia/teoria-del-escopo/>. Fecha de consulta 18/01/2023.

llamados lenguajes de especialidad. Para poder traducir un texto especializado, se requiere que el traductor posea conocimientos en el campo temático.

Cabré (en Hurtado Albir, 2001: 60) indica que:

... los lenguajes especializados tienen una temática especializada en el sentido en que han sido objeto de un aprendizaje especializado, que los usuarios son especialistas y que las situaciones de comunicación son de tipo formal, reguladas normalmente por criterios profesionales o científicos. Esos lenguajes tienen además características de tipo lingüístico y textual y no son monolíticos, sino que presentan variedades en función de los usos y de las situaciones comunicativas (según el grado de abstracción y los propósitos comunicativos).

Los lenguajes especializados pueden diferenciarse según el tipo y el grado de la especialización. Por ejemplo, lenguaje de la Física, la Química, etc. presenta un alto nivel de especialización, mientras que el bancario o el jurídico presenta un nivel más intermedio del lenguaje general. Los textos especializados no varían solo en el tipo y el grado de especialización, sino también en el género textual característico, como por ejemplo en el campo técnico, el género habitualmente usado es manual de instrucción, en el campo jurídico, el género textual que se usa es un contrato, etc. De todo esto depende la traducción, o sea el traductor debe tener conocimientos temáticos sobre la materia que traduce. Obviamente, pueden surgir situaciones en las que un traductor no conoce bien el campo, pero él entonces debe saber adquirir los conocimientos a través de los diccionarios, glosarios, etc. Esta capacidad es muy importante para un traductor, porque, según Hurtado Albir (2001: 60), le permite adquirir «conocimientos sobre el campo temático, la terminología y las normas de funcionamiento textual del género en cuestión».

2.5. Terminología

Esta tesina es un trabajo terminológico cuyo objetivo es la elaboración de fichas terminológicas y glosarios por lo que a continuación se presenta la Terminología.

2.5.1. Definición

A la terminología la podemos definir utilizando las tres acepciones propuestas por Nkwenti-Azeh (1998; en Montero Martínez *et al.*, 2011: 19). Según la primera acepción, la terminología es una teoría que nos sirve para explicar la relación que hay entre los conceptos y los términos, o simplemente es una disciplina que se ocupa de los términos. En su segunda acepción, se define como un trabajo de recopilación, descripción y presentación de los términos especializados

donde la recopilación incluye la elaboración de los términos de una disciplina siguiendo una metodología, entonces damos una definición al termino en cuestión y concluimos el trabajo con la elaboración de los diccionarios o glosarios que se pueden consultar (Cabré, 1993; en Lopez Fuentes, 2017). Según la tercera acepción la terminología es el vocabulario propio de un dominio de especialidad, como por ejemplo la terminología de la química, de la física, etc. Según estas acepciones está claro que la terminología no solamente facilita la comunicación entre los profesionales, haciéndola más clara y precisa, sino que también facilita el trabajo de los traductores que se pueden encontrar en una situación donde deben traducir algún texto técnico del campo médico de lo que, tal vez, no saben mucho y entonces pueden ayudarse con los diccionarios correspondientes.

2.5.2. La Teoría General de la Terminología

La idea de terminología como materia autónoma interdisciplinar, según Montero Martínez *et al.* (2011: 37), empezó con Wüster, el fundador y máximo representante de la Escuela de Viena, alrededor del año 1930, después de notar que la lengua general era demasiado imprecisa por lo que la comunicación profesional se volvía más difícil. Su trabajo fue apoyado por organismos internacionales como ISO (International Organization for Standardization)² que se reunió en 1947 para desarrollar normas universales que mejoraron la comunicación y cooperación internacional, y redujeron las barreras de los intercambios comerciales (Cabré, 1999).

La Teoría General de la Terminología (TGT) es una teoría que se refiere a la organización y uso de los términos en un lenguaje específico y cuyo objetivo es «controlar y armonizar los vocabularios terminológicos con el fin de que la comunicación especializada se realice de forma fluida»³, es decir, normalizar los términos usados para describir una disciplina, y así poder comunicar y compartir información de una manera clara y precisa. El punto de partida de análisis terminológico para TGT es el *concepto* que se considera un elemento del pensamiento y puede existir al margen de la lengua, así que la mejor forma de describirlo es determinar su posición en el sistema conceptual (Montero Martínez *et al.*, 2011: 38). TGT se basa en la creación de una base de datos con la definición de los términos de una determinada materia, lo que es útil para los especialistas de una disciplina, pero lo que parece problemático es la hipótesis de que un término tiene un significado único que según TGT no cambia y se ignora

² Organización Internacional de Normalización cuya actividad principal es elaboración de normas técnicas internacionales.

³ Fuente: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12770/7/TEMA_1.pdf. Fecha de consulta 15/01/2023.

completamente la variación denominativa, la dimensión comunicativa de la terminología y la consideración lingüística o discursiva⁴.

2.5.3. La Teoría Comunicativa de la Terminología

La Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT) fue desarrollada por María Teresa Cabré en 1999 como una respuesta a la Teoría General de la Terminología según la cual la Terminología es una materia interdisciplinar la que integra aportaciones de la *teoría del conocimiento*, la *teoría de la comunicación* y la *teoría del lenguaje*, mientras que el objetivo de la Terminología es «describir formal, semántica y funcionalmente las unidades que pueden adquirir valor terminológico, dar cuenta de cómo lo activan y explicar sus relaciones con otros tipos de signos del mismo o distinto sistema» (Montero Martínez *et al.*, 2011: 44). Según Cabré (1999), TCT es un enfoque innovador para la terminología que se basa en la idea de que el significado de un término se construye y desarrolla a través de la comunicación, o sea el significado se construye a través de la interacción entre los hablantes y la lengua. Esta teoría parte del principio de que las palabras no tienen un significado único, sino que cambian dependiendo del contexto de su uso, es decir en la competencia léxica del hablante no existen ni palabras ni términos, sino unidades léxicas con rasgos semánticos que obtienen el significado según el contexto y la situación. La TCT también quiere entender con qué uso se utilizan los términos, incluyendo cómo los términos interactúan entre sí. Además, esta teoría se dedica al análisis de los significados polisémicos de los términos y su variación lingüística a lo largo del tiempo. Por último, se dedica a explicar la influencia de la cultura y los contextos sociales en el significado de los términos y en la forma en que estos se usan.

Según la TCT los términos no tienen una denominación estática, porque a medida que se descubre algo nuevo y se crean nuevas asociaciones, el significado del término cambia lo que muestra la presencia de la sociolingüística y la pragmática en la terminología que habrá que tener en cuenta a la hora de traducir (*Ibid.*).

⁴ Fuente:

https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/143816/2/Terminologia_Modulo2_La%20terminologia%20como%20disciplina%2C%20origenes%2C%20evolucion%2C%20objeto%20de%20estudio%20y%20organizacion.pdf.
Fecha de consulta 14/01/2023.

2.5.4. La Terminología basada en Marcos

La Terminología basada en Marcos (TBM) es una corriente terminológica que se refiere a un sistema de categorización de información en el que los conceptos se organizan en un marco de referencia. Esta teoría permite a los usuarios estructurar y relacionar conceptos para dar una explicación más completa de la información de un tema específico. La TBM propone que los hablantes entienden el lenguaje a través de la activación de unos marcos conceptuales, en los que están incorporados los conocimientos sobre el mundo y las experiencias previas. Estos marcos de conocimientos forman una serie de “paquetes de información” que contienen información semántica o conceptual correspondiente a un texto, una situación o un tema y las unidades léxicas asociadas con dichos escenarios (Montero Martínez *et al.*, 2011: 55-58). El marco de referencia puede incluir cualquier cosa, desde palabras clave a categorías de temas y representa relaciones entre conceptos y sirve como una estructura para entender los términos del lenguaje lo que permite a los usuarios navegar a través de un conjunto de información para encontrar lo que están buscando de manera más eficiente.

Como se concluye en Montero Martínez *et al.* (*Ibid.*: 63), el uso de TBM a la hora de analizar dominios especializados es muy productiva porque se representa la macroestructura del dominio general pero también se describen los marcos específicos que lo conforman. También es importante mencionar que, según este tipo de análisis, la información obtenida mediante las definiciones terminográficas se complementa a través de la información visual y contextos lingüísticos lo que facilita la comprensión y con lo que se ofrece un tratamiento comprensivo de toda la información a través la cual se puede definir a un término.

2.6. Terminografía y trabajo terminográfico

Tomando en cuenta que el propósito de esta tesina es la elaboración de las fichas terminológicas y del glosario correspondiente, es decir, se trata de un trabajo terminográfico, en la siguiente parte del marco teórico dedicaremos unas palabras a la terminografía y al trabajo terminográfico.

Según Cabré (1998: 115-116), el objetivo de la terminografía es «recopilar, sistematizar y presentar los términos pertenecientes a un área de conocimiento» y cada trabajo terminográfico que se hace debe seguir unas normas regladas por la ISO cuyo objetivo es facilitar la transferencia de conocimientos y datos.

A la hora de empezar con un trabajo terminográfico es importante conocer los tipos de búsquedas terminológicas que existen. Así que, tal y como menciona Cabré (*Ibid.*: 129), las búsquedas pueden ser monolingües o multilingües (según el número de lenguas) y sistemáticas o *ad-hoc*. Las búsquedas sistemáticas cubren los términos de un campo temático completo o una parte del mismo, y las búsquedas *ad-hoc* están restringidas a un solo término o un pequeño conjunto de términos que pertenecen a una parte de campo temático.

Las búsquedas sistemáticas se pueden dividir en seis etapas: 1) definición y delimitación de lo que se va a hacer, 2) preparación para la tarea, 3) terminología, 4) presentación del proyecto, 5) supervisión del proyecto, y 6) la resolución de los casos problemáticos (*Ibid.*: 129). En la continuación explicaremos brevemente las primeras tres etapas.

En la primera etapa, según Cabré (*Ibid.*) se decide sobre el tema de investigación, el usuario, el propósito que se quiere cumplir con el trabajo y la cantidad de los datos que se van a recopilar. Cuando hablamos del propósito es importante mencionar que Cabré (*Ibid.*: 132) hace diferencia entre los trabajos descriptivos y prescriptivos. El trabajo descriptivo describe el uso, mientras que el trabajo prescriptivo influye en el uso. En la segunda etapa se recopila la información sobre un tema y la documentación disponible. En la tercera etapa se prepara la terminología, es decir se recopila toda la información posible sobre los términos usados. Primero se extraen los términos que pertenecen a un campo especial, entonces se escriben de manera que contienen la forma que tenían en el texto, pero se pueden añadir las informaciones como el contexto o solamente unas informaciones más sobre el término, y en la tercera fase se escribe una ficha terminológica (*Ibid.*).

2.6.1. Fichas terminológicas

Las fichas terminológicas, según Cabré (*Ibid.*: 139) son «guías estructuradas que nos permiten asignar información sobre un término de forma ordenada». Ellas contienen toda la información relevante sobre un término y se presentan de acuerdo con ciertos criterios establecidos con el objetivo de asegurar la coherencia lingüística entre todos los documentos de un mismo tema y para garantizar la máxima precisión y calidad en todos los trabajos de traducción. Tal y como apunta la autora (*Ibid.*), existen varios modelos diferentes de las fichas terminológicas y cada uno de ellos debe satisfacer las necesidades y objetivos de una tarea particular. Podemos distinguir entre las fichas monolingües, las fichas monolingües con equivalentes, las fichas bilingües y las fichas multilingües.

Independientemente de esta clasificación, cada ficha terminológica debería contener las siguientes informaciones: la entrada, la categoría gramatical del término, la definición, el contexto, los equivalentes en otros idiomas, el autor de la ficha, las referencias cruzadas, etc.

Las fichas terminológicas que se encuentran en la parte práctica de nuestra tesina son las fichas bilingües que contienen las siguientes informaciones: 1) la entrada, 2) la categoría gramatical, 3) el área temática, 4) la definición, 5) la fuente de la definición, 6) el contexto del término en español, 7) el equivalente, 8) el contexto del equivalente en croata y 8) el autor y la fecha de la elaboración.

2.6.2. Glosario

Según la *Real Academia Española*, el glosario se puede definir como «catálogo de palabras de una misma disciplina, de un mismo campo de estudio, de una misma obra, etc., definidas o comentadas.»⁵ Es decir, se trata de una lista alfabética o sistemática de términos específicos y sus definiciones que nos sirve para entender mejor los conceptos y los términos relacionados con un tema particular de una materia específica, como por ejemplo la pedagogía. Los glosarios pueden ser monolingües, bilingües o plurilingües y los podemos encontrar en línea, en libros de texto y en otros materiales de estudio. Su ventaja es que ofrecen a los lectores una explicación clara y concisa de un término. En esta tesina se presenta un glosario bilingüe de términos que pertenecen al ámbito de la pedagogía.

⁵ Fuente: <https://dle.rae.es/glosario>. Fecha de consulta 18/01/2023.

3. Parte práctica

3.1. Texto origen

UNA IMAGEN VALE MÁS QUE MIL PALABRAS: LA SUBTITULACIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

**PATRICIA ÁLVAREZ SÁNCHEZ
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**

RESUMEN:

Este artículo pretende demostrar el gran potencial didáctico de los ejercicios de subtítulos en los cursos de lenguas extranjeras. Este tipo de traducción audiovisual puede implementarse siguiendo el enfoque comunicativo en el que ganan relevancia la interacción, la práctica del idioma y los materiales auténticos. La subtítulos nos provee de materiales originales y ayuda al alumnado a ser consciente de su proceso de aprendizaje. Además, algunos estudios recientes demuestran que fomenta la comprensión oral y mejora la producción escrita en un ambiente creativo; argumentaremos que también enriquece la expresión oral y la comprensión lectora. Asimismo, la combinación de elementos audiovisuales y escritos convierten la tarea de subtítulos en un recurso único que fomenta la adquisición del idioma al ofrecer una experiencia multisensorial. Debido a que el subtítulo implica trabajar con materiales audiovisuales atractivos y reproduce un ambiente de trabajo real, la motivación del alumnado suele aumentar considerablemente.

PALABRAS CLAVE: autoaprendizaje, enfoque comunicativo, segundas lenguas, subtítulos.

ABSTRACT:

This article aims to show how language learners can benefit from training in interlingual subtitling. This kind of audiovisual translation can be implemented following the communicative approach, which emphasises language interaction, practice and the use of authentic materials. Subtitling provides original materials and makes students aware of their own learning process. Obviously, subtitling assists on the development of listening comprehension and writing production skills in a creative environment, but I will argue that it also enhances oral production and reading comprehension. Besides, the combination of audio, visual, and written information makes subtitling a unique language-learning tool that enhances the learning process because it provides a multisensory experience. Since subtitling makes use of attractive audiovisual materials and reproduces a rich and ambitious working environment, it usually contributes to increase students' motivation.

KEYWORDS: self-learning, communicative approach, second languages, subtitling.

CONTENIDOS

1. Introducción
 - 1.1. *Panorama de la traducción audiovisual en Europa*
 - 1.2. *Interés académico por la subtitulación como recurso didáctico*
2. La subtitulación en la enseñanza de la L2
 - 2.1. *Ventajas*
 - 2.2. *Inconvenientes*
3. Particularidades de la subtitulación
 - 3.1. *Consideraciones espaciales y temporales*
 - 3.2. *Consideraciones lingüísticas*
 - 3.3. *Consideraciones de puntuación y ortografía*
4. Conclusión
5. Bibliografía

1. Introducción

1.1. *Panorama de la traducción audiovisual en Europa*

Entre las modalidades de la traducción audiovisual (en adelante, TAV) más extendidas se encuentran, en primer lugar, el doblaje, que implica la sustitución total de la voz de los diálogos orales por su traducción en otra lengua o lenguas; en segundo lugar, la subtitulación, es decir, la inclusión de una síntesis de la traducción de forma escrita en la parte inferior de la imagen, y en tercer lugar, el *voice-over*, técnica similar al doblaje que permite que la pista sonora original se escuche en segundo plano. Además, Díaz Cintas apunta que conviven también con estas, aunque a menor escala, otras siete formas de TAV (2001: 37-41). Entre ellas, nos gustaría destacar el sobretitulado, que consiste en la proyección de la traducción escrita en una pantalla por encima, debajo o a un lado de la imagen, como por ejemplo en las óperas, y la interpretación simultánea, que se da en contextos en los que es necesaria una difusión en directo.

En este artículo nos centraremos en la subtitulación, una práctica y un arte en auge y, sin embargo, una técnica de traducción que sigue estando restringida a películas poco comerciales en España, donde existe una tendencia muy extendida al doblaje de películas extranjeras al español. Este no es el caso de otros países europeos, tal y como se detalla en un informe titulado «Study on the Use of Subtitling» (2011), que se realizó a petición de la Comisión Europea para promover el bilingüismo, y en el que se dan cuenta de las prácticas de TAV en la mayoría de países europeos.¹ Así, el doblaje es la práctica de TAV predominante en las televisiones de Alemania, Austria, la Bélgica francófona, Eslovaquia, España, Francia, Hungría, Italia, la República Checa, Suiza y Turquía; el *voice-over* se practica mayoritariamente en Bulgaria, Letonia, Lituania y Polonia y, por último, las películas que se emiten en la televisión de la Bélgica flamenca, Chipre, Croacia, Dinamarca, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Grecia, Holanda, Irlanda, Islandia, Noruega, Portugal, Reino Unido, Rumania y Suecia tienen subtítulos (Media Consulting Group, 2011: 8). Sólo en este último caso, el público tiene la oportunidad de deleitarse escuchando las voces originales de los actores y actrices, y

¹ Las otras cinco que él menciona son: la interpretación simultánea, la interpretación consecutiva, el subtítulo simultáneo, la narración y el comentario.

² Entre ellos se encuentran todos los países de la UE actual, Islandia, Noruega, Suiza y Turquía.

apreciar la entonación y el timbre en sus lenguas maternas. Por otra parte, Luxemburgo y Malta no pueden encasillarse en ninguna de estas categorías, ya que son países que reciben emisiones televisivas de países vecinos (Media Consulting Group, 2011: 8).

En este mismo informe, se llega a la siguiente conclusión:

In countries that have a tradition of subtitling, the majority of survey respondents stated that their language level (particularly in English) is close to that of their mother tongue, i.e. level 4 or 5 on a scale of 5, whereas in the countries with a dubbing tradition, the majority of respondents said they did not exceed level 3 on a scale of 5. (2011: 26)

Teniendo en cuenta que los resultados se basan en un estudio realizado en la gran mayoría de los países europeos, parece probable que, al menos en la mayoría de los casos, exista una relación directa entre las prácticas de TAV y el nivel de conocimientos de lenguas extranjeras en Europa, sobre todo con respecto al inglés, idioma vehicular mayoritario de muchas de las películas que vemos. Asimismo, y tal y como argumenta Tavalán Zanón, no es baladí que aquellos lugares donde la subtitulación es una práctica común, la población está expuesta a la escucha de otros idiomas a diario y, por lo tanto, suele tener un mayor nivel de comprensión y expresión oral en la lengua extranjera (en adelante, L2) (2013: 11-12). La misma autora señala que aunque parezca que exista una relación entre la subtitulación y el dominio de una segunda o tercera lengua, otras formas de TAV no afectan de forma negativa a la competencia lingüística que puede alcanzar un hablante de países donde no se subtitula:

aparentemente, los conocimientos de L2 a nivel europeo están relacionados de algún modo con la técnica de TAV más común en cada uno de ellos, por lo que aunque no esté claro que esta correlación sea negativa necesariamente en todos los países de tradición dobladora, sí que parece positiva en el caso de la mayoría de los habitantes de países de tradición subtituladora. (2013:12)

Además, la visualización de material audiovisual con subtítulos contribuye a la alfabetización de la población, como explicaremos más adelante. Tanto es así, que Gottlieb señala que en su país natal, Dinamarca, «subtitles are now the primary reason that children want to learn how to read» (2004: 88).

Si casi un tercio de los países europeos se decanta por el doblaje, esta preferencia se fundamenta, sobre todo, en una serie de factores económicos, demográficos e ideológicos, que explicaremos a continuación. Por una parte, parece evidente que el hecho de que unos países hayan decidido utilizar mayoritariamente el doblaje o la subtitulación tiene razones económicas; países con presupuestos pequeños o demográficamente menos poblados se decantaron, y siguen haciéndolo, por la subtitulación por ser esta más rentable. Así, Gottlieb señala: «In all former Western European speech communities with less than 25 million speakers, foreign-language films and TV programs are subtitled rather than dubbed» (2004: 83). Además, tal y como señala Luyken, la alta tasa de analfabetismo de algunos países también ha propiciado el doblaje (1991: 32); evidentemente, la subtitulación no cumpliría su función comunicativa entre el público con dificultades para la comprensión lectora. Sin embargo, otro enfoque utiliza la subtitulación intralingual precisamente para alfabetizar a la población en países en vías de desarrollo. Así, Díaz Cintas señala el ejemplo de Bookbox (www.bookbox.com), una web creada en la India que combina vídeos infantiles que narran cuentos con subtítulos en diferentes idiomas (2012: 103). Otro ejemplo digno de mencionar es la puesta en práctica de las ideas de Kothari por la

cadena televisiva Doordarshan, que ofrece las canciones de las películas de Bollywood subtituladas en la lengua en las que se cantan (siendo esta bengalí, gujarati, hindi y tamil, entre muchas otras) y cuyos resultados en comprensión lectora entre la población india parecen ser espectaculares.¹

Por otra parte, hay otros factores culturales e ideológicos que no se han tenido en cuenta en los estudios sobre subtitulación hasta hace pocos años, pero que han contribuido en la elección de una u otra forma de TAV durante décadas. A su estudio se dedica gran parte de las investigaciones actuales sobre subtitulación, como demuestra el aumento de artículos que tratan la manipulación ideológica en la TAV y sus efectos sobre el telespectador.² En general, parece que existe un consenso en considerar que los regímenes políticos autoritarios han favorecido la sustitución de los diálogos orales porque, de esa forma, tenían más control sobre el mensaje que se decía, y podían censurar ciertos aspectos de las películas que consideraban subversivos. Así, Uracchi analiza en su tesis doctoral *La subtitulación en español de películas italianas* (2013) cómo el doblaje se desarrolló en países como España e Italia, gobernados por dictaduras, como una herramienta que permitía un mayor control sobre el contenido de las películas, que de otro modo, hubiesen sido censuradas. De hecho, en la España de 1941 se aprobó una ley que trataba de exaltar y dar protagonismo al castellano y rechazaba otras lenguas consideradas «desviaciones incorrectas». Como consecuencia, esta ley impidió a películas en otros idiomas que no fueran el español que fuesen retransmitidas o mostradas al público en su versión original. Sin embargo, y desgraciadamente, en lugar de proteger el cine nacional, se fomentó el doblaje de películas extranjeras que encontraron en nuestro país un excelente lugar para exportar sus productos nacionales. Además, esto facilitó que los censores pudieran, gracias a las traducciones, manipular el mensaje a su antojo. Esto tuvo graves consecuencias para el cine nacional, que no pudo competir en producción con el extranjero y que se vio arrinconado durante décadas.³

Actualmente existe un avance en la producción de versiones de películas que están tanto dobladas como subtituladas, no sólo para personas con dificultades de audición sino también con fines educativos; al mismo tiempo, su disponibilidad ha aumentado considerablemente, gracias al DVD, TV por cable e Internet. Sin embargo, en España se sigue asociando la subtitulación con una forma de TAV destinada a un público eminentemente intelectual. Tanto es así, que la subtitulación se vincula con un tipo de cine artístico y elitista, de difícil comprensión. Así, Díaz Cintas menciona:

tradicionalmente, y sobre todo desde su obligatoriedad en las salas de arte y ensayo, el subtítulo en España ha venido acompañado de un aura de sofisticación y elitismo que ha

¹ Para más información, ver artículo «Same-Language-Subtitling (SLS): Using Subtitled Music Video for Reading Growth» (2009) de McCall y Craig.

² Por ejemplo, los artículos «Sexismo en el doblaje y en la subtitulación» (2014) de De Marco, «Clearing the Smoke to See the Screen: Ideological Manipulation in Audiovisual Translation» (2012) de Díaz Cintas, «Language-political implications of subtitling» (2004) de Gottlieb y la reciente edición especial *Ideological Manipulation in Audiovisual Translation* (2016) de la revista *Altre Modernità: Rivista di Studio letterari e culturali*.

³ Moncada afirma que «al franquismo le vino muy bien Hollywood no sólo en el sentido de que era el proveedor principal de entretenimiento», sino porque «lo más importante era que el cine americano resultaba políticamente inocuo. Las remesas de películas del Oeste, las comedias, el cine cómico que nos tragábamos constituían puro entretenimiento, no se hacían cuestión de temas políticos o sociales y menos de los españoles» (1995: 86).

perpetuado un vínculo indisoluble en la mente de algunos espectadores entre subtítulo y marginalidad o, lo que es peor, esnobismo. (2001: 30)

Entre los detractores de esta forma de TAV se piensa que el subtítulo contamina la imagen y nos distrae del relato fílmico. Sin embargo, en la mayoría de los casos la dificultad radica en que el subtítulo no ocupa el lugar que debería, no está escrito en blanco y distrae, porque no permanece el tiempo suficiente para ser leído ya que no se han tenido en cuenta una serie de características que explicaremos más adelante. Otras opiniones críticas consideran que el público debe tener algunos conocimientos del idioma en el que se visualiza la película, pero esto puede ser un indicador de que exista cierta resistencia hacia esta forma de TAV. Parece plausible que podemos disfrutar de películas en idiomas que desconocemos por completo, y seguir el ritmo del relato ayudándonos no solo de los subtítulos, sino también de información paralingüística como la entonación de las voces y sus matices, la velocidad y volumen del discurso, y otra información extralingüística como los gestos de los actores y actrices, decorados, fotografía, música etc.:

A pesar de estos inconvenientes que debemos tener en cuenta y que pueden ser reflejo de cierta resistencia y un gran desconocimiento que existe hacia este tipo de TAV, las ventajas son razonables: supone una inversión económica mucho menor que el doblaje, se realiza de una forma mucho más rápida y, además, hace comprensible el cine a grupos con dificultades auditivas. Aun así, Luyken señala: «viewers are strongly conditioned by the respective predominant methods, and attitudes to, as well as acceptance of, different or new methods take a long time to mature» (1991: 38). Quizás por esta resistencia y falta de costumbre, apenas se han explorado las posibilidades de implantar la subtitulación como un recurso en el aula de idiomas en España, a pesar de su potencial educativo. Por otra parte, no sería muy realista pensar que podríamos cambiar las arraigadas prácticas de TAV a corto o medio plazo. Sin embargo, tal y como señala Talaván Zanón, es posible y deseable acercarnos y abordar la subtitulación como una herramienta didáctica en los cursos de lenguas (2013: 12), ya que ofrece una mayor accesibilidad al lenguaje real en otros idiomas. Además, contribuye de forma indirecta a la alfabetización de los telespectadores.

1.2. Interés académico por la subtitulación como recurso didáctico

En el anterior apartado hemos considerado la competitividad que existe entre el doblaje y la subtitulación en Europa y las consecuencias que acarrea el uso de la subtitulación en el nivel de conocimiento tanto de la L2 como de la lengua materna (en adelante, L1). Pasaremos ahora a explicar qué estudios existen sobre las ventajas de la implementación de la subtitulación en los cursos de lenguas y, más tarde, consideraremos las ventajas e inconvenientes de utilizarla como un recurso didáctico. Nos referimos, en todo caso, al

· De entre muchos posibles ejemplos, nos gustaría mencionar las siguientes películas que abarcan diferentes géneros y cuatro lenguas: *Ensemble, c'est tout* (2007) de Berri, *Survivre avec les loups* (2007) de Belmont y *Persepolis* (2008) de Paronnaud y Satrapi, narradas en francés, *Jenseits der Stille* (1996) de Link y *Kirschblüten - Hanami* (2008) de Dörrie y *Die Bücherdiebin* (2013) de Percival en alemán, *Nothing Personal* (2009) de Antoniak y la premiada *The King's Speech* (2010) de Hooper en inglés y, por último, *Agua tranquilas* (2014) y *Una pastelería en Tokio* (2015) de Kawase en japonés. Todas ellas son un abanico de relatos muy diferentes, pero que el telespectador o telespectadora, seguramente, puede seguir sin conocer los idiomas en las que se narran.

uso de la subtitulación de películas en L2 a la L1, aunque hay muchas otras posibilidades con altos valores educativos.⁷

A pesar de las evidentes ventajas que podría suponer implementar esta modalidad de TAV en los cursos de L2, son muy pocos los docentes que se han aventurado en esta tarea en España (Díaz Cintas, 2012: 97 y Díaz Cintas et al., 2007: 685). En el caso de las enseñanzas regladas de idiomas, tanto en las distintas etapas educativas del alumnado más joven (primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional básica), como en las EE.OO.II. y en los institutos de educación a distancia de las distintas comunidades autónomas españolas, los contenidos, objetivos y hasta cierto punto, la metodología, son reflejo de normativas educativas que tienen como fin estandarizar las enseñanzas de idiomas en el territorio español y que dan poco margen a introducir nuevos recursos. Los libros de idiomas o cursos online se crean teniendo en cuenta estos contenidos y no conocemos, al menos en el caso de la enseñanza reglada de alemán, francés e inglés en España, ningún método didáctico que incluya la subtitulación como un ejercicio para el aprendizaje de lenguas. Con la excepción de las facultades que imparten asignaturas de especialización en sus estudios de Traducción e Interpretación, no existe una tradición de enseñanza de subtitulación en España y mucho menos de su utilización como recurso didáctico en los cursos de idiomas. Sin embargo, los cursos de especialización de TAV que ofrecen las universidades son realmente diversos, suelen centrarse tanto en el doblaje como en la subtitulación, pero por el momento ninguna de ellas lo contempla como especialización profesional, como sí hacen con la traducción jurídica o la técnica, por ejemplo. Neves apunta que estos cursos, que en ocasiones son parte optativa u obligatoria de estudios de grado, producen siempre una mejora de la competencia lingüística en las L1 y L2 del alumnado e incluso en su rendimiento en otras asignaturas:

The introduction of training in audiovisual translation — particularly in subtitling — in a translation course in Portugal came to prove that, rather than becoming proficient subtitlers, the students attending such courses gained skills and language awareness that reflected itself in their performance in other courses and activities. (2004: 127)

Por otra parte, como indica Díaz Cintas (et al.), a pesar de la falta de puesta en práctica de la TAV en la enseñanza de idiomas, existe un creciente interés académico por este área de conocimiento:

La TAV es un área de especialización que todavía no está lo suficientemente desarrollada e implantada, no sólo en los estudios de traducción españoles sino también en el ámbito internacional. Esta situación contrasta, paradójicamente, con el creciente nivel de investigación que se está llevando a cabo en torno a esta especialización en diversas universidades españolas, como demuestra el elevado número de publicaciones firmadas por investigadores de nuestro país y escritas en todas las lenguas del Estado. (2007: 685-6)

Uno de los precursores de estos estudios en nuestro país es el ya mencionado Díaz Cintas, que explora y desarrolla el tema de la subtitulación como recurso didáctico en la

⁷ Otra opción didáctica a destacar es el subtitulado para personas sordas o con discapacidad auditiva (SpS), que puede beneficiar no sólo a la población para la que se destinan sino también, en el caso de su uso en el aula de L2, a los estudiantes de un segundo idioma, a los que sirven para escuchar y leer al mismo tiempo un mismo texto. Se incrementa, en el primer caso, la alfabetización de la población y en el segundo, la comprensión oral y la expresión escrita, sobre todo.

enseñanza de idiomas en varios de sus escritos, como por ejemplo en sus artículos «El subtítulo como técnica docente» (1996) y «Un ejemplo de explotación de los medios audiovisuales en la didáctica de lenguas extranjeras» (1997) y el más reciente «Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera» (2012). Otras de las investigadoras españolas que tratan este tema son Romero y Torres-Hostench en «La subtitulación al servicio del aprendizaje de lenguas: el entorno LvS» (2010) y Talaván Zanón que ha publicado recientemente *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras* (2013), una provechosa y detallada aportación al tema que aquí tratamos. Tampoco debemos olvidar a los galeses Thorne y Williams con su artículo «The value of teletext subtitling as a medium for language learning» (2000) y a la portuguesa Neves con «Language awareness through training in subtitling» (2004).

Además, a nivel europeo existen algunos proyectos de investigación que recogen datos relevantes y alentadores en cuanto a la implantación de la subtitulación como herramienta didáctica en la enseñanza de la L2. Digno de mencionar es el proyecto LeVis, subvencionado por el programa europeo Socrates de la Unión Europea, en el que se unieron especialistas de siete centros de educación superior de seis países para crear no sólo un aplicación para la subtitulación con fines didácticos *Learning via Subtitling* (en adelante, LvS), sino una multitud de recursos de acceso abierto tanto para el profesorado como para el alumnado, a los que se puede acceder a través de una web (<http://levis.cti.gr>). A partir de este proyecto que finalizó en 2008, se ha creado también un portal educativo de acceso abierto (<http://clipflair.net>) que ofrece no sólo materiales y más de 300 actividades para trabajar la subtitulación y el doblaje en la enseñanza de idiomas, sino también una red social que permite compartir el trabajo realizado y comentar los resultados de otros alumnos y alumnas.

2. La subtitulación en la enseñanza de la L2

2.1. Ventajas

En primer lugar, la subtitulación contribuye no sólo al desarrollo de las destrezas lingüísticas sino también a la comprensión y profundización de temas culturales y al autoaprendizaje y, además, lo hace de una forma muy amena y atractiva, al realizarse con materiales creados para entretener, al menos en gran parte de los casos, y al simular un contexto laboral creativo.

Para empezar, cabe señalar que la inclusión de la subtitulación en el aula como un recurso de aprendizaje puede realizarse siguiendo una serie de directrices fundamentales del enfoque comunicativo. Desarrollado en las décadas de los 80 y 90 por lingüistas como Bérard, Ellis, Hymes, Nunan y Widdowson parece ser actualmente, como señala Behgadid, el enfoque más extendido en la enseñanza de idiomas, al menos en Europa:

Actualmente no existe un libro, una revista o un documento vinculado a la enseñanza de la lengua que no aborde directa o indirectamente el enfoque comunicativo por la mayor repercusión que ha cobrado en el campo de la enseñanza de lenguas en las últimas décadas. (2013: 144)

* Las siete instituciones educativas son: Universidad Abierta de Grecia (HOU), Research Academic Computer Technology Institute (CTI), también en Grecia, Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Transilvania University of Brasov (UTBv), Universidade do Algarve (UALG), Roehampton University y University of Pecs, en Hungría.

Bérard nos ofrece, tanto en *L'approche communicative* (1991) como en su artículo «La grammaire, encore... et l'approche communicative» (1995), una fantástica explicación de este método. Así, ilustra que su objetivo principal de este enfoque es capacitar al alumnado para que pueda comunicarse en diferentes contextos, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses, y resalta que es esencial la utilización de materiales auténticos, dado que estos facilitan un desarrollo de una competencia lingüística real en un gran abanico de diferentes situaciones. Este enfoque se aleja tanto de la explicación de reglas gramaticales como de la realización o repetición de ejercicios gramaticales de forma rutinaria, tal y como explica Widdowson en *Aspects of Language Teaching* (1990), quien argumenta, apoyándose en varios ejemplos, que una frase puede carecer de sentido y ser gramaticalmente perfecta (80). Se trata de entender el lenguaje como un instrumento de comunicación y alejarse de metodologías descriptivas que lo comprenden exclusivamente como un sistema de reglas complejas sin tener en cuenta los aspectos pragmáticos e interculturales. La lengua se convierte, sobre todo, en un instrumento de interacción con el entorno. Para fomentar el aprendizaje, el alumnado debe ser expuesto a contextos socioculturales de una forma guiada y participar en ellos de diversas maneras. Siguiendo esta metodología comunicativa, la tarea de subtítulos es un excelente recurso didáctico que transporta al alumnado, a través del vídeo, televisión, Internet y DVD, a contextos lingüísticos reales y fomenta, además, la puesta en práctica de una forma lúdica y creativa de aquello que se aprende en el aula, dando lugar, en la fase final de la tarea, a la revisión y a la autocorrección de posibles fallos.

Como hemos mencionado, en el enfoque comunicativo ganan protagonismo materiales auténticos que transportan al alumnado a la realidad fuera del aula; tanto es así que no es extraño que los cursos de idiomas acaben repletos de literatura, fotos, mapas, incluso comida y otros objetos propios del país o países cuya lengua se aprende y con los que el profesorado trata de ayudar al estudiante a trasladarse mentalmente a esos otros lugares. Los medios audiovisuales a subtítulos abarcan un amplio repertorio de formatos y estilos (anuncios, cine, documentales, películas, reportajes, vídeos musicales etc.), son también materiales originales, y fomentan que el alumnado se vea inmerso en situaciones lingüísticas reales que no siempre encontramos en los libros de texto, escritos y editados específicamente para el aprendizaje. Así, por ejemplo, al subtítulos series actuales y que suscitan gran interés por una gran parte de la población, se expone al alumnado al tipo de lenguaje real que se utiliza en contextos distendidos de forma espontánea y expresiva (por ejemplo, *The Big Bang Theory*). Las conversaciones que se dan entre los personajes son informales y a menudo fiel reflejo del lenguaje oral, cargado de oraciones sencillas y cortas, repeticiones, redundancias, elipsis, frases inacabadas, interjecciones, contradicciones e incluso incorrecciones gramaticales o léxicas. Se trata de acercarse al lenguaje directamente, de aprender viendo, escuchando y trasladando información de un código verbal en una L2 a otro escrito en la L1, poniendo en práctica y creando conocimientos de forma divertida y motivadora.

Considerando las posibilidades didácticas de la subtítulos, podemos dividir el proceso de aprendizaje en al menos tres fases. En la primera, el alumnado visualiza y escucha el material audiovisual de forma repetida tantas veces como quiera y de una manera personalizada, ya que puede parar, retroceder o avanzar las imágenes a su antojo. Vanderplank señala que el esfuerzo que empleamos en ver y entender este material es relativamente sencillo ya que suele llamar nuestra atención y contrasta con el esfuerzo que realizamos para descodificar y comprender materiales escritos (1999:

254). Esta exposición continuada influye en la capacidad de comprensión oral, comprendida esta como un proceso activo de escucha primero global y posteriormente selectiva. De hecho, D. Thorne y H. Williams comentan que en varios cursos de subtítulos realizados en la University College Lampeter (Gales),¹ los alumnos refieren haber aprendido párrafos enteros de memoria sin ningún esfuerzo (2000: 225).

Además, en ocasiones, durante los ejercicios de escucha tradicionales, el alumnado se desconcentra o no puede seguir el ritmo de la audición y, por consiguiente, es incapaz de finalizar el ejercicio en el tiempo propuesto. Sin embargo, la comprensión de un fragmento de película para su subtítulos suele ser más directa y sencilla porque el proceso de descodificación del significado dado en la audición se complementa con una imagen, que le aporta, además, mucha información extralingüística. El material auditivo se convierte en audiovisual. Además, según Ruipérez, es más fácil memorizar y aprender aquella información que nos llega a través de diferentes sentidos, sobre todo de forma audiovisual, porque esta se procesa a través del oído y la vista:

Según conocidos estudios citados de manera reiterada, los medios audiovisuales suponen un aprendizaje más efectivo y llegan mucho más lejos que el medio impreso por ser multisensoriales, es decir, por afectar a varios sentidos, ya que aprendemos de la siguiente manera: un 1% con el gusto, un 1,5% con el tacto, un 3,5% mediante el olfato, un 11% mediante el oído y un 83% mediante la vista. [...] en nuestra capacidad de retención y, por tanto, de asimilación, el elemento audiovisual es el más relevante con mucha diferencia, ya que retenemos: un 10% de lo que se lee, un 20% de lo que se escucha, un 30% de lo que se ve, un 50% de lo que se ve y escucha, un 70% de lo que se dice y discute, y un 90% de lo que se dice y posteriormente se hace. Por último, y según esta misma fuente [...], después de transcurrir tres días, la información que se ha logrado retener es: un 10% de lo aprendido sólo oralmente, un 20% de lo aprendido solo visualmente y un 65% de lo aprendido audiovisualmente. (2003: 28).

Al mismo tiempo, en el proceso de subtítulos de los medios audiovisuales el alumnado simula una tarea activa que imita el desempeño de una actividad laboral remunerada. Esta tarea le obliga a interactuar con el material lingüístico y fomenta el desarrollo de ciertas habilidades. Le ayuda así, por medio de esa experiencia, a retener la información porque no sólo la recibe por medio de dos canales (sonoro y visual), sino que la procesa creando materiales propios, siguiendo así el método denominado «learning by doing».

Otra de las ventajas es que el alumnado tiene la oportunidad de ampliar también su vocabulario, dado en un contexto comunicativo real y de asimilarlo escuchándolo, es decir, que interioriza al mismo tiempo su pronunciación. De hecho, como menciona Díaz-Corralejo Conde, «la entonación y la pronunciación son fundamentales para la decodificación desde el punto de vista lingüístico y psicolingüístico, ya que permite percibir los matices afectivos y culturales que facilitan y hacen coherente la comunicación» (1996: 98). Además, el alumnado se familiariza con diferentes tipos de acento, registro y un sinfín de expresiones que no encontraremos habitualmente en libros de texto, aunque en los últimos años se haya realizado un esfuerzo por incluir en ellos fragmentos de textos auténticos y enlaces a vídeos y ejercicios online. Por otra parte, y aunque esto no sea evidente quizás a corto plazo, el alumnado también mejora

¹ Esta institución académica se anexionó al Trinity University College en 2010 y cambió su denominación a Wales Trinity Saint David.

su producción oral. De hecho, Krashen explica: «we acquire spoken fluency not by practising talking but by understanding input, by listening and reading» (1987: 60, citado en Díaz Cintas, 2012: 98). Evidentemente, para aumentar la destreza de expresión e interacción oral, debe practicarse el lenguaje oral, pero también es cierto que, en ocasiones, el alumnado se encuentra en situaciones en las que necesita o desea comunicar pensamientos complejos y lo hace de una forma deficitaria porque no se ha visto aún expuesto (o al menos no lo suficiente) al lenguaje o a las estructuras que necesita para hacerlo. Gracias a la escucha repetitiva del idioma, el alumnado se ve inmerso a multitud de términos que necesita para comunicarse y los asimila en su contexto.

En la segunda fase del proceso de aprendizaje que aquí se defiende, el alumnado crea y edita los subtítulos, desarrolla su capacidad de síntesis y afianza los conocimientos expuestos en la primera. Para llevar a cabo esta tarea, debe también realizar búsquedas de vocabulario e información, con lo que desarrolla su capacidad de investigación. Mejora también, y, sobre todo, su destreza de expresión escrita en su L1. En esta etapa que se dedica a la traducción propiamente dicha de la L2 a la L1, el alumnado se ve obligado a considerar el contexto del significado que pretende transmitirse, aprende que no se trata de traducir palabra por palabra y practica la toma de decisiones estilísticas. Trabaja también cómo dar forma a frases inacabadas, sintetizar la información relevante y dar sentido a significados que no pueden traducirse directamente en la L1, (esta forma de traducción le muestra que no existe la unidireccionalidad entre lenguas ni entre términos). Practica su puntuación y ortografía, y estos ejercicios suelen contribuir a que mejore su forma de escribir de forma lógica, y aprenda a transmitir un mensaje de manera clara, coherente y concisa.

En una tercera fase, el alumnado revisa y, aunque el profesorado lo ayude, lo ideal es que él mismo autocorrija el resultado de su traducción mientras visualiza y escucha el vídeo con sus propios subtítulos. Es esta una forma de afianzar los conocimientos que ha ido adquiriendo en las fases anteriores. Cuando se da por finalizado el trabajo, se pueden compartir los resultados con otros estudiantes del mismo grupo, y esto daría lugar a la interacción con otros alumnos y alumnas que podrían ver, a su vez, otras formas de solucionar ciertas dificultades lingüísticas en las que quizás ellos/ellas también han estado trabajando. Además, en el mejor de los casos y debido al carácter lúdico del aprendizaje, el alumnado se siente motivado a continuar la tarea por su cuenta a través de la visualización de otras películas, series, informativos, reportajes o fragmentos de los mismos desde su propia casa.

Evidentemente, los materiales audiovisuales son una herramienta educativa motivadora y resultan cercanos y familiares al estudiante. Son, además, un recurso muy atractivo, que nos entretiene y deleita con su magia, y pueden usarse en varios entornos educativos diferentes. Así, Neves afirma que la subtitulación aúna la fascinación por el cine con el interés por las nuevas tecnologías:

The magical enchantment of the moving image, the attraction of working with computers and electronic equipment and, above all, the fun element, makes tiresome tasks light and makes language learning pleasurable. Experience has shown that, while learning how to subtitle, students gain a greater command of language usage, in the broadest of senses and above all, find pleasure in manipulating text to achieve the best possible results. (2004: 138-139)

Por otra parte, la tecnología se ha convertido en algo imprescindible en nuestras vidas y sigue avanzando a pasos agigantados. Esto es especialmente interesante para el profesorado, que suele ser sensible a estos cambios y estar ávido de introducir en el aula nuevos métodos de aprendizaje. Parece indudable que la subtítulos ayuda a desarrollar y afianzar la destreza del manejo de las nuevas tecnologías y más específicamente, el software específico de subtítulos.

En el enfoque comunicativo, el alumnado se convierte en el centro del proceso de aprendizaje y puede trabajar de forma tanto individual como en parejas o por grupos, de forma que se favorece el autoaprendizaje, pero, si la situación lo requiere, también el aprendizaje colaborativo, y esto puede aplicarse a los ejercicios de subtítulos. El profesor o profesora debe seleccionar bien los textos audiovisuales para que estos se adecúen a los contenidos y niveles del curso, y esto conlleva bastante tiempo y dedicación, aunque se pueden encontrar materiales y actividades ya preparados en LvS. Aplicando este enfoque a la subtítulos, el docente guía al alumnado en el proceso de aprendizaje lingüístico de la L2, pero también en el aprendizaje informático. El profesorado debe también fomentar, como es natural, un ambiente de trabajo distendido y participativo.

Además, y como ya hemos apuntado, los medios audiovisuales son uno de los más eficaces vehículos de contenidos culturales y socioculturales y, por lo tanto, suelen ser una buena fuente para el trabajo de aspectos interculturales en el aula. La pequeña y gran pantallas nos nutren de experiencias y acercan acontecimientos públicos a nuestros mundos privados, y al mismo tiempo, son puente entre vivencias individuales y colectivas y los telespectadores. De esta capacidad para aunar mundos podemos servirnos para educar también en aspectos culturales, tan importantes en la enseñanza de la L2.

Otro de los puntos a favor de este tipo de aprendizaje es la accesibilidad y disponibilidad del software gratuito de subtítulos. Existen varios programas de código libre que nos facilitan la creación de subtítulos y su publicación en línea a través de alguna de las muchas plataformas que ofrecen cine. Mientras Uracchi (2013: 72-76) ofrece en su tesis doctoral una comparación de varias de estas herramientas atendiendo a criterios técnicos y de idoneidad (*Avisubtitler, Jubler, Subtitler Creator y Submagic*), Talaván Zanón (2010: 80-86) le dedica un subcapítulo a este tema en su estudio, y señala, además, las ventajas de una selección de cuatro de ellos que ella propone: *Aegisub* (se puede instalar tanto en los sistemas operativos Windows como en OS X), *DivXLand Media Subtitler* (permite visualizar el subtítulo mientras se está trabajando sin necesidad de guardarlo), *Subtitler Workshop* (ni siquiera necesita instalación) y por último, *LvS (Learning via Subtitling)* que, como hemos mencionado, fue creado específicamente como una herramienta para el aprendizaje de idiomas y que resulta especialmente sencillo e informativo precisamente en su uso educacional. Todos ellos se pueden descargar gratuitamente,² y son relativamente sencillos de manejar con nociones básicas de TICS; algunos incluso poseen un corrector ortográfico y sugerencias a la hora de traducir.

2.2. Dificultades

² Estos cuatro programas se pueden descargar en: <<http://www.aegisub.org/>>, <<http://www.divxland.org/esp/subtitler.php>>, <<http://subtitlerworkshop.uptodown.com>> y, por último, <<http://levis.cti.gr/>>.

A pesar de las múltiples ventajas que hemos mencionado, este artículo no estaría completo ni sería riguroso sin que señaláramos las dificultades que conlleva este innovador método de aprendizaje. En primer lugar, es evidente que necesitamos un aula informática dotada de al menos un ordenador para cada dos estudiantes, pero aún existen centros educativos en España que no cuentan con estas aulas o con suficientes ordenadores. Sin embargo, sí es cierto que la gran mayoría de estudiantes tiene portátiles propios que puede traer al centro y en los que se puede instalar uno de los programas, independientemente del sistema operativo.

Además, la enseñanza de idiomas necesita como requisito previo que el alumnado se familiarice con el software a utilizar y esto nos ocupará unas cuatro o cinco horas del tiempo disponible para la clase, que no podemos dedicar a la docencia de lenguas directamente, pero como hemos explicado, consideramos que las ventajas aquí expuestas bien merecen este pequeño paréntesis temporal.

En tercer lugar, en ocasiones puede resultar complejo entender algunos de los registros que se dan en el material audiovisual, precisamente porque el alumnado suele estar más acostumbrado a un tipo de lenguaje más estándar. La solución a este inconveniente es buscar y poner a disposición del alumnado los textos escritos de los medios audiovisuales. Esto es relativamente sencillo, ya que muchos de ellos (por ejemplo los guiones de las películas o las letras de las canciones de los vídeos musicales) se pueden encontrar en Internet.¹³

La cuarta dificultad que nos gustaría nombrar reside precisamente en el trabajo lingüístico del traductor audiovisual. La tarea de reformulación en la L1 implica un distanciamiento de la L2 y esto no siempre es un proceso directo. Además, el resumen de contenidos implica una toma de decisiones en la que influyen muchos factores y sobre la que es fácil discrepar. Aun así, pensamos que, tal y como apuntan Thorne y Williams, el alumnado aprende a tomar decisiones bajo la tutela de su profesor o profesora y gana confianza en sí mismo y en sus capacidades (2000: 226).

Tras haber explicado las diversas ventajas y, en comparación, mínimas desventajas (pero fáciles de solventar) a la hora de integrar la subtítulos en el aula de aprendizaje de la L2, pasaremos, en el siguiente apartado, a considerar las características propias de la subtítulos y ofreceremos unas sencillas pautas que pueden servir para iniciarse en esta área de TAV. Para ello seguiremos, sobre todo, el «Código de Buenas Prácticas de Subtitulación» de Ivarsson y Carroll,¹⁴ con la que trabajamos en Berlín subtítulos una variedad de películas y documentales musicales al español.

3. Particularidades de la subtítulos

¹³ Por ejemplo, la web <<http://www.moviescriptsandscreenplays.com>> ofrece multitud de guiones en inglés de películas actuales.

¹⁴ Estas recomendaciones, que Ivarsson y Carroll denominan «Code of Good Subtitling Practice», aparecen recogidas en su libro *Subtitling* (1998) y pueden encontrarse abreviadas en la página de la Asociación europea para el estudio de traducción audiovisual: <<https://www.esist.org/code-of-good-subtitling-practice/>>

Mientras el doblaje es una técnica de TAV que busca sincronizar no sólo el contenido, como cualquier traducción, sino armonizar los sonidos de aquello que se dice con los movimientos del hablante, el lenguaje que utilizamos para subtítular películas también tiene unas características que lo diferencian de otras traducciones y que debemos observar escrupulosamente.

La subtitulación tiene algunas particularidades que la diferencian de otras traducciones. Estas son, por ejemplo, su canal de emisión, la restricción de espacio y tiempo que este conlleva y, también, que trata de convertirse en un enlace entre el texto acústico con el visual de forma simultánea. El subtítulo debe actuar como complemento discursivo que aclare y enriquezca el material audiovisual, pero no debe tratar de competir con la imagen, por eso el texto aparecerá subordinado a la imagen.

El subtítulo no es una traducción fiel del texto hablado de la película porque el público necesita más tiempo para leer y comprender, que para escuchar y entender el mismo discurso. Es por ello que la traducción debe centrarse en el mensaje y omitir todo aquello que no sea necesario para la comprensión del relato fílmico. El lenguaje del subtítulo debe imitar las características típicas de la oralidad: la naturalidad, frases inacabadas, titubeos de los actores etc. y, al mismo tiempo, condensar la información en estructuras sintácticas sencillas y frases más bien cortas, para que el lector pueda leer en muy poco tiempo lo que escucha de una forma más extensa en otro idioma.

A través de la subtitulación se incorpora un texto traducido escrito a la película en el idioma del oyente/lector. Dado que nos referimos aquí a la subtitulación como recurso con fines didácticos, y no al ejercicio profesional del traductor y la traductora, se ofrece a continuación un resumen de los aspectos más relevantes a tener en cuenta en el aula de aprendizaje de la L2:

3.1. Consideraciones espaciales y temporales

- a. Por una parte, la localización temporal del subtítulo debe estar sincronizada con el audio, pero también con la imagen, y esto no es tarea fácil. Dado que las películas son una sucesión de imágenes en movimiento, debemos observar los cambios tanto de tomas como de escenas para nuestros tiempos de entrada y salida del subtítulo. Esto es muy importante y hay que tenerlo en cuenta en el pautado o *spotting*, es decir, la creación de los tiempos de entrada y salida del subtítulo en la pantalla, que debe realizar el propio traductor/a, en este caso estudiante. Si dejásemos, por ejemplo, un subtítulo en un cambio de plano, el espectador lo leería de nuevo pensando que es información que aún no ha procesada.
- b. En cuanto a su longitud y espacio, el subtítulo debe colocarse en la parte inferior de la imagen y limitarse a dos líneas con un interlineado simple, que ocupen un máximo de 1/12 del total de la pantalla. Estas dos líneas serán, en la medida de lo posible, de igual longitud, para no llamar la atención. Si hay disparidad, la primera será más corta que la segunda, pero atenderán también a criterios de segmentación que tengan en cuenta tanto el espacio disponible como la sintaxis del enunciado, es decir, no separaremos, por ejemplo, unidades de sentido. Si sólo hay una línea, esta aparecerá en el espacio destinado a la segunda para interrumpir la imagen lo menos posible.

- c. Por lo general, el texto estará justificado en el centro, para evitar que el telespectador pierda información si se posiciona a la izquierda y los ajustes de su televisión no son estándar.
- d. Tendrá como máximo 40 caracteres por línea,² unos 70-80 si usamos dos y aparecerá preferiblemente en blanco. Las fuentes que se suelen utilizar siguen criterios también de legibilidad. Así es más fácil leer textos en Arial o Times New Roman que en Baskerville.
- e. Permanecerá en la pantalla un máximo de 5-6 segundos para que un lector medio tenga tiempo suficiente de leer un máximo también de 13-15 palabras. Evidentemente, existe una relación directa entre la duración del subtítulo y la longitud del mensaje textual que contiene. Si es necesario, podemos acortar o alargar el subtítulo introduciéndolo medio segundo antes del texto oral o dejándolo medio segundo más.
- f. Si el subtítulo consta de una sola palabra, esta permanecerá en la pantalla 1,5 segundos para no molestar en su aparición y que no parezca un destello.

3.2. Consideraciones lingüísticas

- g. Dado que necesitamos más tiempo para procesar la información que leemos que la que escuchamos, el lenguaje del subtítulo será, casi siempre, una reducción del texto hablado. De esta imposibilidad de recoger toda la información que se dice en el material audiovisual deriva una de las mayores dificultades que entraña este proceso de traducción. Así, y teniendo en cuenta las características espaciales y temporales arriba descritas, se debe reducir a un máximo de 120/150 palabras por minuto la información escrita del subtítulo.
- h. Se trata de reflejar el registro empleado en la película, pero el lenguaje siempre debe ser gramaticalmente correcto, al igual que en otros textos escritos.
- i. Se traducen tanto los textos hablados como los que aparecen escritos y sean importantes para la comprensión de la película: carteles, fechas, nombres de lugares etc.
- j. Se subtitulan también las letras de las canciones.
- k. Los números se escriben en letras hasta el nueve y en dígitos a partir del diez.

3.3. Consideraciones de puntuación y ortografía:

El contenido también sigue unos criterios, no sólo en cuanto al lenguaje sino también en cuanto a signos de puntuación y ortografía. El texto debe ser natural y coherente, aunque adaptemos y sinteticemos el mensaje, este no debe aparecer de forma telegráfica.

² Según Carroll e Ivarsson (1998) las dos líneas deben tener un máximo de 80 caracteres y durar 5 segundos.

- l. Por regla general, los subtítulos finalizan con un punto. Se usan tres puntos suspensivos para indicar que la frase no ha acabado si se cambia de plano y vamos a continuarla en un nuevo subtítulo.
- m. Se utiliza el guion corto (-) si hay un diálogo para indicar la intervención de cada participante. Además del guion, si hablan dos interlocutores en un subtítulo, cada línea se reserva para una intervención.
- n. La cursiva indica que el texto es una aclaración, un pensamiento o un texto hablado que proviene de otra imagen que no aparece directamente (por ejemplo, alguien hablando por teléfono, televisión, radio, canciones y voces en off).
- o. Las comillas anglosajonas (“”) pretenden llamar la atención sobre ciertas palabras o frases que son inapropiadas o gramaticalmente incorrectas.
- p. No debemos usar ni negrita ni subrayar palabras.

4. Conclusión

En este artículo hemos dado cuenta del creciente interés por la subtitulación como recurso didáctico, a pesar de que este interés no esté aún siendo plasmado en las metodologías de la enseñanza de idiomas en España, probablemente porque, a falta de una tradición de subtitulación de películas, existe cierta resistencia al visionado de materiales audiovisuales con subtítulos. Otras razones aquí expuestas son las normativas de las enseñanzas regladas de idiomas y que, hasta hace algunos años, no disponíamos tampoco de los programas de subtitulación de código libre que nos facilitan y acercan la tarea.

Las múltiples ventajas que supone el uso de la subtitulación en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras hacen que pueda convertirse en un recurso con grandes posibilidades didácticas. Para empezar, encaja perfectamente en el enfoque comunicativo que suele darse en muchas de las aulas de idiomas; los medios audiovisuales son reflejo de situaciones de comunicación auténticas y muy diversas que transportan al alumnado fuera del aula. Además, fomenta la inmersión en un contexto lingüístico en el que el alumnado puede comprender el lenguaje oral apoyándose también en elementos no lingüísticos y seguir la clase en la L2 en todo momento. El alumnado es expuesto, gracias a los medios audiovisuales, a un lenguaje natural, repleto de diferentes registros y acentos, un lenguaje que suele estar marcado por la oralidad y que sólo con dificultad podemos enseñar y/o aprender con libros de texto. Al verse inmerso en ese mundo lingüísticamente tan rico y provechoso, el alumnado tiene la oportunidad de mejorar su comprensión oral, pero también de aumentar su vocabulario y su pronunciación, y, en consecuencia, su expresión e interacción oral. Además, al realizar la traducción, plasmarla por escrito y leerla para ver el resultado de su tarea, es probable que mejore también su comprensión lectora y expresión escrita en su L1.

El aprendizaje se estimula de varias formas. Primero, porque su atractivo formato y carácter lúdico producen un aumento del interés y de la atención del alumnado que, como D. Thorne y H. Williams observan, «put in considerably more than the required hours of study» (2000: 226). En segundo lugar, los medios audiovisuales ayudan a

compensar déficits de comprensión por posibles limitaciones lingüísticas al ofrecer situaciones de lengua contextualizadas, donde contamos con el apoyo de elementos extralingüísticos. Además, la subtitulación combina diferentes códigos (visual, auditivo y escrito) ofreciendo una experiencia multisensorial que puede facilitar la asimilación de los contenidos. Por último, las tareas reproducen también un ámbito laboral real, el del subtitulador profesional, y el alumnado aprende a través de la puesta en práctica de la teoría (*learning by doing*) mediante un programa informático gratuito, con el que se puede familiarizar en un corto plazo y que, probablemente, va a ayudarle a desarrollar y afianzar también la destreza del manejo de las nuevas tecnologías.

Este medio lúdico, motivador y creativo incluye, además, información sociocultural, tan importante en los cursos de la L2. Además, la elaboración y edición de subtítulos en un entorno educativo despierta, gracias a su tipología de traducción atractiva, el interés por el aprendizaje y favorece el autoaprendizaje, y si las tareas se realizan por parejas o en grupos, o si se comparten los resultados, también el colaborativo.

SLIKA VRIJEDI TISUĆU RIJEČI
PODSLOVLJAVANJE KAO DIDAKTIČKO SREDSTVO ZA UČENJE JEZIKA
PATRICIA ÁLVAREZ SÁNCHEZ
Sveučilište u Malagi

SAŽETAK:

Cilj je ovog rada predstaviti veliki didaktički potencijal vježbi podslovljavanja u nastavi stranih jezika. Ovaj oblik audiovizualnog prevođenja može se primijeniti koristeći se komunikativnim pristupom u kojemu su ključni interakcija, jezična praksa i vjerodostojni materijali. Podslovljavanje nam nudi autentične materijale te pomaže učenicima da osvijeste vlastiti proces učenja. Nadalje, neka novija istraživanja dokazuju da potiče razumijevanje i pospješuje pismeno izražavanje u kreativnom okruženju; dokazat ćemo da, osim toga, poboljšava i usmeno izražavanje te čitanje s razumijevanjem. Također, spoj audiovizualnih i pisanih elemenata čine podslovljavanje jedinstvenom metodom koja potiče usvajanje jezika jer pruža multisenzorno iskustvo. Budući da podslovljavanje podrazumijeva rad s atraktivnim audiovizualnim materijalima i oponaša stvarno radno okruženje, najčešće pridonosi znatnom povećanju učeničke motivacije.

KLJUČNE RIJEČI: samoučenje, komunikativni pristup, drugi jezici, podslovljavanje.

SADRŽAJ

1. Uvod

1.1. Pregled audiovizualnog prevođenja u Europi

1.2. Zanimanje akademske zajednice za podslovljavanje kao didaktičko sredstvo

2. Podslovljavanje u nastavi drugog jezika (J2)

2.1. Prednosti

2.2. Ograničenja

3. Posebnosti podslovljavanja

3.1. Prostorna i vremenska razmatranja

3.2. Lingvistička razmatranja

3.3. Interpunkcijska i pravopisna razmatranja

4. Zaključak

5. Literatura

1. Uvod

1.1. Pregled audiovizualnog prevođenja u Europi

Među najraširenijim oblicima audiovizualnog prevođenja (u nastavku AVP) na prvom se mjestu nalazi sinkronizacija koja podrazumijeva potpuno zamjenu glasa u usmenim dijalozima prijevodom na drugi jezik ili jezike. Drugo mjesto zauzima podslovljavanje, odnosno uvrštavanje prijevoda u pisanom obliku u donji dio slike. Na trećem mjestu nalazi se *voice-over*, tehnika slična sinkronizaciji koja omogućuje očuvanje izvornog zvučnog zapisa u pozadini. Nadalje, Díaz Cintas (2001: 37-41) ističe da, uz navedene, postoji još sedam vrsta AVP-a koje nisu toliko učestale, od kojih bismo htjeli istaknuti nadnaslov koji se sastoji od projekcije pisanog prijevoda iznad, ispod ili pored slike, kao na primjer u operama, te simultano prevođenje koje se koristi u okolnostima koje zahtijevaju prijenos uživo.⁶

U ovom ćemo se radu usredotočiti na podslovljavanje, praksu i umjetnost u usponu, no istovremeno, vrstu prevođenja koja je još uvijek ograničena isključivo na nekomercijalne filmove u Španjolskoj u kojoj je trend sinkronizacije stranih filmova na španjolski široko rasprostranjen. To nije slučaj u drugim europskim zemljama, kako se navodi u izvješću pod

⁶ Ostalih pet koje spominje su: simultano prevođenje, konsektivno prevođenje, simultano podslovljavanje, pripovijedanje i komentar.

nazivom *Study on the Use of Subtitling* (2011) koje je provedeno na zahtjev Europske komisije radi promicanja dvojezičnosti, u kojem se također navode korištene vrste AVP-a u većini europskih zemalja.⁷ Tako je sinkronizacija dominantna vrsta AVP-a na televizijama u Njemačkoj, Austriji, frankofonskoj Belgiji, Slovačkoj, Španjolskoj, Francuskoj, Mađarskoj, Italiji, Češkoj Republici, Švicarskoj i Turskoj. *Voice-over* se uglavnom koristi u Bugarskoj, Latviji, Litvi i Poljskoj, a filmovi koji se emitiraju na televiziji u flamanskoj Belgiji, na Cipru, u Hrvatskoj, Danskoj, Sloveniji, Estoniji, Finskoj, Grčkoj, Nizozemskoj, Irskoj, na Islandu, u Norveškoj, Portugalu, Ujedinjenom Kraljevstvu, Rumunjskoj i Švedskoj sadrže podslove (Media Consulting Group, 2011: 8). Samo u ovom posljednjem slučaju, javnost ima priliku uživati slušajući izvorne glasove glumaca i glumica te razlikovati njihovu intonaciju i boju glasa na materinjim jezicima. S druge strane, Luksemburg i Maltu ne može se svrstati ni u jednu od ovih skupina jer su države koje prihvaćaju televizijske emisije iz susjednih zemalja (Media Consulting Group, 2011: 8).

U navedenom izvješću dolazi se do sljedećeg zaključka:

In countries that have a tradition of subtitling, the majority of survey respondents stated that their language level (particularly in English) is close to that of their mother tongue, i.e. level 4 or 5 on a scale of 5, whereas in the countries with a dubbing tradition, the majority of respondents said they did not exceed level 3 on a scale of 5. (Media Consulting Group, 2011: 26)

Uzimajući u obzir da se rezultati temelje na istraživanju provedenom u velikoj većini europskih zemalja, čini se vjerojatnim da, barem u većini slučajeva, postoji izravna veza između korištenih vrsta AVP-a i razine znanja stranih jezika u Europi, posebice znanja engleskog kao najzastupljenijeg jezika u mnogim filmovima koje gledamo. Istovremeno, kako objašnjava Tavalán Zanón (2013: 11-12), nije zanemariva činjenica da je stanovništvo u državama u kojima je podslovljavanje uobičajena praksa svakodnevno izloženo slušanju drugih jezika i, prema tome, najčešće posjeduje višu razinu razumijevanja i usmenog izražavanja na stranom jeziku (u nastavku J2). Ista autorica ističe da, iako se čini da postoji povezanost između podslovljavanja i usvajanja drugog ili trećeg jezika, druge vrste AVP-a nemaju negativan utjecaj na jezičnu kompetenciju koju može steći govornik iz zemalja u kojima podslovljavanje nije uobičajeno:

Čini se da je znanje J2 na europskoj razini na neki način povezano s najčešćom AVP tehnikom u svakoj od njih, pa iako nije jasno da je ta povezanost nužno negativna u svim državama s

⁷ Među njima su sve države članice EU, Island, Norveška, Švicarska i Turska.

običajem sinkroniziranja, ista se čini pozitivnom kod većine stanovnika zemalja s tradicijom podslovljavanja. (Zanón, 2013: 12)

Štoviše, vizualizacija audiovizualnog materijala s podslovima doprinosi opismenjavanju stanovništva, što ćemo kasnije objasniti. Toliko da Gottlieb (2004: 88) ističe da u njegovoj rodnoj Danskoj „subtitles are now the primary reason that children want to learn how to read“.

Ako se gotovo trećina europskih zemalja priklanja sinkronizaciji, taj odabir se prije svega temelji na nizu ekonomskih, demografskih i ideoloških čimbenika, što ćemo elaborirati u nastavku. S jedne strane, očito je da je razlog zbog kojeg su neke zemlje odlučile koristiti uglavnom sinkronizaciju ili podslovljavanje ekonomski: zemlje s manjim proračunom ili one demografski rjeđe naseljene priklonile su se, i nastavljaju to činiti, podslovljavanju jer je ono isplativije. Tako, Gottlieb (2004: 38) ističe: „In all former Western European speech communities with less than 25 million speakers, foreign-language films and TV programs are subtitled rather than dubbed“. Uz to, kako ističe Lukylen (1991: 32), visoka stopa nepismenosti u nekim je zemljama potakla sinkronizaciju, zato što podslovljavanje očito ne bi ispunilo svoju komunikacijsku svrhu kod gledatelja s poteškoćama u čitanju s razumijevanjem. Međutim, drugi pristup koristi unutarjezično podslovljavanje upravo kako bi opismenilo stanovništvo u zemljama u razvoju. Tako Díaz Cintas (2012: 103) ukazuje na primjer Bookboxa (www.bookbox.com), internetske stranice osmišljene u Indiji koja objedinjuje dječje videozapise koji pričaju priče s podslovima na različitim jezicima. Sljedeći primjer koji valja spomenuti je primjena Kotharijevih ideja na televizijsku mrežu Doordarshan koja nudi pjesme iz bollywoodskih filmova s podslovima na jeziku na kojem su otpjevane (to su, između ostalih, bengalski, gudžaratski, hidski i tamailski) i čiji su rezultati kod čitanja s razumijevanjem među indijskim stanovništvom izvanredni.⁸

S druge strane, postoje i drugi kulturni i ideološki čimbenici koji se nisu uzimali u obzir u istraživanjima o podslovljavanju do prije nekoliko godina, a koji su desetljećima pridonosili izboru jedne ili druge vrste AVP-a. Veliki dio aktualnih istraživanja o podslovljavanju bavi se njegovim proučavanjem, o čemu svjedoči i porast članaka koji se bave ideološkom manipulacijom u AVP-u i učincima koje ima na gledatelja.⁹ Općenito se čini da postoji suglasje

⁸ Za više informacija vidi članak *Same-Language-Subtitling (SLS): Using Subtitled Music Video for Reading Growth* (McCall & Craig, 2009).

⁹ Primjerice, članci *Seksizam u sinkronizaciji i podslovljavanju* (De Marco, 2014), *Clearing the Smoke to See the Screen: Ideological Manipulation in Audiovisual Translation* (Díaz Cintas, 2012), *Language-political implications of subtitling* (Gottlieb, 2004) i nedavno specijalno izdanje *Ideological Manipulation in Audiovisual Translation* (2016) časopisa *Altre Modernità: Rivista di Studio letterari e culturali*.

u stavu da su autoritarni politički režimi pridonijeli zamjeni usmenih dijaloga jer su tako imali veću kontrolu nad izrečenom porukom i mogli su cenzurirati određene aspekte filmova koje su smatrali subverzivnima. Tako Uracchi u svojoj doktorskoj tezi *Španjolski podslovi talijanskih filmova* (2013) analizira razvoj sinkronizacije u zemljama poput Španjolske i Italije, u kojima je vladala diktatura, kao alata koji je omogućio veću kontrolu nad sadržajem filmova koji bi u suprotnom bili cenzurirani. Tako je u Španjolskoj 1941. godine usvojen zakon kojim se htjelo uzdići i dati prednost španjolskom jeziku te odbaciti druge jezike koji su se smatrali „netočnim odstupanjima“. Kao rezultat toga, ovaj zakon je zabranio da se gledateljima emitiraju i prikazuju filmovi koji su u izvornoj verziji na jezicima koji nisu španjolski jezik. No, nažalost, umjesto zaštite nacionalne kinematografije, potaknuta je sinkronizacija stranih filmova koji su u našoj zemlji našli izvrsno mjesto za izvoz svojih nacionalnih proizvoda. Osim toga, to je omogućilo cenzorima da, zahvaljujući prijevodima, manipuliraju porukom po vlastitom nahođenju. To je imalo ozbiljne posljedice za nacionalnu kinematografiju koja se nije mogla natjecati sa strancima u produkciji i koja je desetljećima bila zapostavljena.¹⁰

U današnje vrijeme vidljiv je napredak u produkciji filmova koji su i sinkronizirani i podslovljavani, ne samo za osobe s oštećenjem sluha, već i u obrazovne svrhe: istovremeno se njihova dostupnost znatno povećala zahvaljujući DVD-u, kabelskoj televiziji i internetu. Međutim, u Španjolskoj se podslovljavanje i dalje povezuje s oblikom AVP-a namijenjenog visokoobrazovnoj publici. Toliko da se podslovljavanje povezuje s vrstom teško razumljivog umjetničkog i elitističkog kina. Díaz Cintas (2001: 30) kaže:

tradicionalno, a posebice zbog njegove prisutnosti u muzejima i glazbenim studijima, podslovljavanje je u Španjolskoj popraćeno aurom sofisticiranosti i elitizma koja je kod nekih gledatelja stvorila neraskidivu povezanost između podslovljavanja i marginalnosti ili, još gore, snobizma.

Kritičari ovog oblika AVP-a smatraju da podslov kontaminira sliku i odvlači nam pozornost od filmske radnje. Međutim, u većini slučajeva problem proizlazi iz činjenice da se podslov ne nalazi na mjestu na kojem bi trebao biti, nije napisan bijelom bojom te odvlači pažnju jer se ne prikazuje na ekranu dovoljno dugo da se može pročitati, a tomu je tako jer se nije vodilo računa o nizu obilježja koje ćemo kasnije objasniti. Druga kritička mišljenja smatraju da bi publika

¹⁰ Moncada (1995: 86) navodi da je: „Francovom režimu dobro došao Hollywood, ne samo u smislu da je bio glavni pružatelj zabave“ već zato što je „bilo najvažnije da je američka kinematografija bila politički bezazlena. Dostupni zapadnjački filmovi, komedije i strip filmovi koje smo progutali bili su čista zabava, nisu se bavili političkim ili socijalnim pitanjima, a još manje španjolskim“.

trebala donekle poznavati jezik na kojemu je film prikazan, ali to može biti pokazatelj da postoji određeni otpor prema ovoj vrsti AVP-a. Vjerojatno je da možemo uživati u filmovima na jezicima koji su nam u potpunosti nepoznati i slijediti tijekom radnje pomažući si ne samo podslovima, već i paralingvističkim informacijama poput intonacije glasova i njihovih nijansi, brzine i glasnoće govora te drugim izvanjezičnim informacijama poput pokreta glumaca i glumica, scenografije, fotografije, glazbe, itd.¹¹

Unatoč ovim nedostacima koje trebamo uzeti u obzir i koji mogu biti odraz određenog otpora i nepoznavanja ove vrste AVP-a, ipak postoje razumne prednosti: pretpostavlja mnogo manje ekonomsko ulaganje od sinkronizacije, ostvaruje se mnogo brže i, uz to, kino postaje razumljivo skupinama s oštećenjima sluha. Unatoč tome, Luyken (1991: 38) ističe: „viewers are strongly conditioned by the respective predominant methods, and attitudes to, as well as acceptance of, different or new methods take a long time to mature“. Moguće je da je, zbog ovog otpora i nedostatka običaja, uvođenje podslova kao nastavne metode učenja stranog jezika u Španjolskoj nedovoljno istraženo unatoč njegovom obrazovnom potencijalu. S druge strane, nerealno je misliti da bi se ukorijenjene prakse AVP-a mogle kratkoročno ili srednjoročno promijeniti. Međutim, kako navodi Tavalán Zanón (2013: 12), moguće je i poželjno prihvatiti i pristupiti podslovljavanju kao didaktičkom sredstvu u nastavi stranog jezika jer nudi bolji pristup stvarnom jeziku te, osim toga, neizravno doprinosi opismenjavanju gledatelja.

1.2. Zanimanje akademske zajednice za podslovljavanje kao didaktičko sredstvo

U prethodnom smo odlomku razmotrili suparništvo koje postoji u Europi između sinkronizacije i podslovljavanja te posljedice koje upotreba podslovljavanja ostavlja na razinu znanja, kako J2, tako i materinjeg jezika (dalje u tekstu: J1). Sada ćemo objasniti koja istraživanja postoje o prednostima upotrebe podslovljavanja u nastavi jezika, a kasnije ćemo razmotriti prednosti i ograničenja njegove upotrebe kao didaktičkog sredstva. U svakom slučaju, govorimo o

¹¹ Od mnogih mogućih primjera htjeli bismo izdvojiti sljedeće filmove koji obuhvaćaju različite žanrove i četiri strana jezika: *Ensemble, c'est tout* (Berri, 2007), *Survivre avec les loups* (Belmont, 2007) i *Persepolis* (Paronnaud & Satrapi, 2008) na francuskom jeziku; *Jenseits der Stille* (Link, 1996) i *Kirschblüten – Hanami* (Dörrie, 2008) te *Die Bücherdiebin* (Percival, 2013) na njemačkom; *Nothing Personal* (Antoniak, 2009) i nagrađivani film *The King's Speech* (Hooper, 2010) na engleskom jeziku, te posljednje, *Mirna voda* (Kawase, 2014) i *Okus života* (Kawase, 2015) na japanskom. Svi navedeni filmovi pripadaju nizu različitih priča koje gledatelj ili gledateljica mogu pratiti iako ne poznaju jezik na kojem se radnja odvija.

podslavljanju filmova koji su na J2 na J1, iako postoje razne mogućnosti visokih obrazovnih vrijednosti.¹²

Unatoč očitim prednostima koje bi mogla imati primjena ove vrste AVP-a u nastavi J2, vrlo je malo nastavnika u Španjolskoj koji su se upustili u taj zadatak (Díaz Cintas, 2012: 97; Díaz Cintas *et al.*, 2007: 685). U slučaju formalnog jezičnog obrazovanja, kako u različitim etapama obrazovanja najmlađih učenika (osnovna škola, srednja škola, neobavezno srednjoškolsko obrazovanje i osnovno strukovno obrazovanje), tako i u školama stranih jezika te u centrima za dopisno obrazovanje različitih španjolskih autonomnih zajednica, sadržaji, ciljevi i, do određene mjere, metodologija, odraz su obrazovnih propisa kojima je cilj standardizirati poučavanje jezika na španjolskom području koji ostavljaju malo prostora za uvođenje novih metoda. Udžbenici stranih jezika ili online tečajevi kreiraju se uzimajući u obzir spomenute sadržaje te nismo upoznati, barem u slučaju formalnog obrazovanja njemačkog, francuskog i engleskog u Španjolskoj, ni sa jednom didaktičkom metodom koja uključuje podslavljanje kao vježbu za učenje jezika. Izuzev fakulteta na kojima se nude specijalizirani kolegiji na studijima prevođenja i tumačenja, u Španjolskoj ne postoji tradicija poučavanja podslavljanja, a još manje njegove upotrebe kao didaktičkog sredstva u nastavi jezika. Međutim, specijalistički programi AVP-a koji se nude na sveučilištima doista su raznoliki, obično su jednako usmjereni kako na sinkronizaciju, tako i na podslavljanje, ali trenutno ih ni jedno od njih ne smatra stručnom specijalizacijom, kao što je primjerice slučaj sa sudskim i tehničkim prijevodima. Neves (2004: 127) ističe da ti programi, koji su ponekad izborni ili obavezni dio preddiplomskog studija, uvijek dovode do poboljšanja jezične kompetencije u J1 i J2 kod studenata, pa čak i njihovog uspjeha na drugim kolegijima:

The introduction of training in audiovisual translation — particularly in subtitling — in a translation course in Portugal came to prove that, rather than becoming proficient subtitlers, the students attending such courses gained skills and language awareness that reflected itself in their performance in other courses and activities.

S druge strane, kako navode Díaz Cintas *et al.* (2007: 685-687), unatoč tome što se AVP nedostatan koristi u nastavi jezika, zanimanje akademske zajednice za ovo područje znanja raste:

¹² Druga didaktička opcija koju valja istaknuti jest podslav za gluhe i osobe sa slušnim poteškoćama koji može biti od koristi ne samo populaciji kojoj je namijenjen, već i u slučaju njegove upotrebe u učionicama J2, sa učenicima drugog jezika kojima služi za istovremeno slušanje i čitanje istog teksta. U prvom se slučaju povećava pismenost populacije, a u drugom, prije svega, usmeno razumijevanje i pismeno izražavanje.

AVP je područje specijalizacije koje još uvijek nije dovoljno razvijeno i ustrojeno, ne samo na prevoditeljskim studijima u Španjolskoj, već i na međunarodnoj razini. Ova je situacija, paradoksalno, suprotna rastućem broju istraživanja koja se provode na temu ove specijalizacije na raznim španjolskim sveučilištima, što pokazuje velik broj radova koje potpisuju istraživači iz naše zemlje i koji su napisani na svim jezicima koji se govore u Španjolskoj.

Jedan od začetnika ovih istraživanja u našoj zemlji je, već spomenuti, Díaz Cintas koji istražuje i razvija koncept podslovljavanja kao didaktičkog sredstva za poučavanje jezika u nekoliko svojih članaka, kao što su primjerice *Podslovljavanje kao tehnika poučavanja* (1996), *Primjer korištenja audiovizualnih medija u nastavi stranih jezika* (1997), te najnoviji, *Podsluvi i podslovljavanje u nastavi stranih jezika* (2012). Još neke od španjolskih istraživačica koje se bave ovom temom su Romero i Torres-Hostench u radu *Podslovljavanje u službi učenja jezika: LvS okruženje* (2010) i Talaván Zanón koja je nedavno objavila *Podslovljavanje u učenju stranih jezika* (2013), koristan i iscrpan doprinos temi kojom se ovdje bavimo. Također, ne smijemo zaboraviti Thorne i Williams iz Walesa i njihov članak *The value of teletext subtitling as a medium for language learning* (2000) te Portugalku Neves i njen rad *Language awareness through training in subtitling* (2004).

Nadalje, na europskoj razini postoje neki istraživački projekti koji prikupljaju relevantne i ohrabrujuće podatke koji se odnose na primjenu podslovljavanja kao didaktičkog sredstva u poučavanju J2. Projekt vrijedan spomena je LeVis, subvencioniran programom Europske unije Sokrat, u kojem su se okupili stručnjaci iz sedam centara višeg obrazovanja iz šest zemalja kako bi izradili, ne samo aplikaciju za podslovljavanje u didaktičke svrhe *Learning via Subtitling* (nadalje, LvS)¹³, već mnoštvo svima dostupnih materijala, kako nastavnom osoblju, tako i studentima, kojima se može pristupiti putem web stranice (<http://levis.cti.gr>). Također, nakon ovog projekta koji je završen 2008. godine, izrađen je obrazovni portal koji je svima dostupan (<http://clipflair.net>) koji nudi, ne samo materijale i više od 300 aktivnosti za rad na podslovljavanju i sinkroniziranju u poučavanju jezika, već i društvenu mrežu koja omogućuje dijeljenje radova te osvrt na rezultate drugih studenta i studentica.

2. Podslovljavanje u nastavi drugog jezika (J2)

¹³ Sedam obrazovnih institucija su: Helensko otvoreno sveučilište (HOU), Research Academic Computer Technology Institute (CTI) također u Grčkoj, Autonomno sveučilište u Barceloni (UAB), Sveučilište Transilvania u Brasovu (UTBv), Sveučilište Algarve (UALG), Sveučilište u Roehamptonu i Sveučilište u Pečuhu, u Mađarskoj.

2.1. Prednosti

U prvom redu, podslovljavanje ne pridonosi samo razvoju lingvističkih vještina, već i razumijevanju i usvajanju kulturnih područja te samoučenju na zabavan i zanimljiv način, jer se koristi, barem u većini slučajeva, uz pomoć materijala namijenjenih za zabavu te simulira kreativno radno okruženje.

Za početak valja napomenuti da se uvrštavanje podslovljavanja u nastavu, kao metode poučavanja, može provesti slijedeći niz osnovnih smjernica komunikativnog pristupa koji su 80-ih i 90-ih godina razvili lingvisti poput Bérarda, Ellisa, Hymesa, Nunana i Widdowsona te koji se, kako ističe Behgadid (2013: 144), trenutno smatra najrasprostranjenijim pristupom u poučavanju jezika, barem u Europi:

Trenutno ne postoji knjiga, časopis ili dokument povezan s poučavanjem jezika koji se izravno ili neizravno ne bavi komunikativnim pristupom zbog sve većeg odjeka što ga je, posljednjih desetljeća, imao na području poučavanja jezika.

Berard nam, kako u radu *L'approche communicative* (1991), tako i u svom članku *La grammaire, encore... et l'approche communicative* (1995), nudi izvrsno objašnjenje ove metode. Ističe da je glavni cilj ovog pristupa osposobiti studente za komunikaciju u različitim kontekstima, uzimajući u obzir njihove potrebe i interese, te naglašava da je uporaba autentičnih materijala ključna, s obzirom da oni omogućavaju razvoj lingvističkih kompetencija u širokom spektru različitih situacija. Ovaj se pristup udaljava kako od objašnjavanja gramatičkih pravila, tako i od primjene te rutinskog ponavljanja gramatičkih vježbi, kao što objašnjava Widdowson u *Aspects of Language Teaching* (1990) koji, služeći se raznim primjerima, tvrdi da rečenica može biti beznačejska, ali i dalje gramatički savršena. Riječ je o shvaćanju jezika kao komunikacijskog instrumenta te udaljavanju od deskriptivnih metodologija koje ga shvaćaju isključivo kao sustav složenih pravila, ne uzimajući u obzir pragmatične ni interkulturalne aspekte. Jezik, prije svega, postaje sredstvo interakcije s okolinom. Kako bi se potaknulo učenje, studenti trebaju, uz vodstvo, biti izloženi sociokulturnim kontekstima te sudjelovati u njima na razne načine. Prema navedenoj komunikativnoj metodologiji, zadaća podslovljavanja izvrsna je didaktička metoda koja, putem videa, televizije, interneta i DVD-a, učenike postavlja u stvarne lingvističke kontekste te, uz to, na zabavan i kreativan način potiče prakticiranje

naučenog u učionici, ostavljajući, u svojoj završnoj fazi, mjesta za pregled i samoispravke mogućih pogrešaka.

Kao što smo spomenuli, u komunikativnom pristupu sve se veća važnost pridaje autentičnim materijalima koji studente prenose u stvarnost izvan učionice. Toliko da ne čudi da su programi jezika prepuni literature, fotografija, karti, čak i hrane i drugih predmeta svojstvenih zemlji ili zemljama čiji se jezik uči i pomoću kojih profesori pokušavaju učenicima pomoći da se mentalno presele na ta mjesta. Audiovizualni mediji za podslovljavanje nude veliki izbor formata i stilova (reklame, kino, dokumentarni filmovi, filmovi, reportaže, glazbeni spotovi, itd.). Riječ je također o izvornim materijalima koji potiču studente da se stave u stvarne lingvističke situacije koje ne možemo uvijek pronaći u udžbenicima, napisanim i uređenim isključivo u svrhu učenja. Tako, primjerice, pri podslovljavanju trenutačnih serija koje izazivaju velik interes većeg dijela populacije, učenici su izloženi vidu stvarnog jezika koji se koristi u opuštenim kontekstima na spontan i izražajan način (na primjer, *The Big Bang theory*). Razgovori koji se vode među likovima su neformalni i često vjerni odraz govornog jezika, punog jednostavnih i kratkih rečenica, ponavljanja, redundancija, elipsi, nedovršenih fraza, uzvika, proturječnosti, pa čak i gramatičkih ili leksičkih pogrešaka. Riječ je o izravnom približavanju jeziku, o učenju gledanjem, slušanjem i prenošenjem podataka verbalnog koda na J2 na pisani kod na J1, koristeći i stječući znanje na zabavan i motivirajući način.

Uzimajući u obzir didaktičke dosege podslovljavanja, postupak učenja možemo podijeliti u najmanje tri faze. U prvoj, studenti gledaju i slušaju audiovizualni materijal opetujući ga osobno onoliko puta koliko žele, jer ga mogu zaustaviti, vratiti ili ubrzati slike po svojoj volji. Vanderplank (1999: 254) napominje da je trud koji ulažemo u gledanje i razumijevanje ovakvog materijala relativno mali jer privlači našu pažnju te je u suprotnosti s onim kojeg ulažemo kako bi dokučili i razumjeli napisani tekst. Ova kontinuirana izloženost utječe na sposobnost usmenog razumijevanja, ako je shvaćamo kao aktivan proces u početku potpunog, a kasnije izabranog slušanja. D. Thorne i H. Williams (2000: 225) zapravo navode da su na raznim tečajevima podslovljavanja održanim na University College Lampeter (Wales)¹⁴, studenti napamet naučili cijele odlomke bez ikakvog napora.

¹⁴ Ova se akademska institucija 2010. godine pridružila sveučilišnom koledžu Trinity te je promijenila ime u Wales Trinity Saint David.

Osim toga, ponekad se za vrijeme tradicionalnih vježbi slušanja učenici smetu ili ne mogu pratiti ritam slušanja te, shodno tome, ne mogu završiti zadatak u predviđenom vremenu. Međutim, razumijevanje dijela filma koji se podslovljava obično je izravnije i jednostavnije jer se postupak dekodiranja značenja danog zvuka nadopunjuje slikom koja mu pruža više izvanjezičnih informacija. Auditivni materijal postaje audiovizualni. Nadalje, prema Ruipérezu (2003: 28), mnogo je lakše zapamtiti i naučiti onu informaciju koju dobivamo putem različitih osjetila, posebno audiovizualnim putem, jer se ista raščlanjuje na sluh i vid:

Prema poznatim, višestruko citiranim istraživanjima, audiovizualni mediji pretpostavljaju učinkovitije učenje te, kao multisenzorni, postižu puno više od tiskanih medija, odnosno zbog utjecaja koji imaju na različita osjetila, jer učimo na sljedeći način: 1% okusom, 1,5% dodirom, 3,5% mirisom, 11% sluhom i 83% vidom. [...] u našoj sposobnosti pamćenja i, prema tome, asimilacije, audiovizualni element je daleko najbitniji jer pamtimo: 10% pročitano, 20% odslušano, 30% viđeno, 50% viđeno i odslušano, 70% izgovorenog i raspravljeno, i 90% svega što se izgovara te potom ostvaruje. Konačno, te prema istom izvoru [...], nakon što prođu tri dana, podatak koji smo uspjeli zapamtiti je: 10% naučenog isključivo usmenim putem, 20% vizualnim i 65% audiovizualnim putem.

Istovremeno, u postupku podslovljavanja audiovizualnih medija, studenti simuliraju aktivnost koja oponaša obavljanje plaćenog rada. Taj zadatak ih prisiljava na interakciju s lingvističkim materijalom te potiče razvoj određenih sposobnosti. Dakle, pomaže im da pomoću tog iskustva zapamte podatke jer, ne samo da ih primaju putem dva kanala (zvučnog i vizualnog), već ih obrađuju stvarajući vlastite materijale i slijedeći tako metodu koja se naziva „learning by doing“.

Sljedeća je prednost ta da studenti također imaju priliku proširiti svoj vokabular u jednom stvarnom komunikacijskom kontekstu, te ga usvojiti slušanjem, odnosno istovremeno ovladati izgovorom. Naime, kako napominje Díaz-Corralejó Conde (1996: 98): „s lingvističkog i psiholingvističkog stajališta, intonacija i izgovor ključni su za dekodiranje jer nam daju mogućnost uočavanja afektivnih nijansi i kulture koje omogućuju komunikaciju te ju čine koherentnijom.“ Uz to, studenti se upoznaju s različitim vrstama naglasaka, registra tonova te bezbrojnim izrazima koje obično nećemo pronaći u udžbenicima, iako se posljednjih godina u njih nastoje uvrstiti dijelovi autentičnih tekstova, poveznice na videozapise te online vježbe. S druge strane, iako to možda neće biti vidljivo u kratkom roku, studenti također poboljšavaju svoj usmeni govor. Krashen (1987: 60, prema Díaz Cintas, 2012: 98) zapravo objašnjava: „we

acquire spoken fluency not by practising talking but by understanding input, by listening and reading“. Očito je da je za poboljšanje vještina usmenog izražavanja i interakcije potrebno vježbati usmeni jezik, ali istina je da se studenti ponekad nađu u situacijama u kojima trebaju ili žele priopćiti složene misli te to čine na nedostatan način jer još nisu bili (barem ne dovoljno) izloženi jeziku ili strukturama koje su im za to potrebne. Zahvaljujući opetovanom slušanju jezika, studenti su uronjeni u mnoštvo pojmova koji su im potrebni za komunikaciju te ih usvajaju u odgovarajućem kontekstu.

U drugoj fazi procesa učenja za koji se ovdje zalažemo, studenti stvaraju i uređuju podslove, razvijaju sposobnost sintetiziranja i utvrđuju znanja iznesena u prvoj fazi. Kako bi izvršili ovaj zadatak, također trebaju pretraživati rječnik i podatke, razvijajući tako svoje vještine istraživanja, čime prvenstveno poboljšavaju vlastite vještine pismenog izražavanja na J1. U ovoj fazi, koja se bavi upravo prijevodom s J2 na J1, studenti su primorani razmotriti kontekst sadržaja koji se nastoji prenijeti, uče da se ne prevodi riječ za riječ te vježbaju stilske figure. Također uče kako oblikovati nedovršene rečenice, sažeti bitne informacije te dati smisao onome što se ne može direktno prevesti na J2, (ovaj oblik prevođenja im pokazuje kako ne postoji jednoznačnost ni među jezicima, niti među pojmovima). Vježbaju interpunkcije i pravopis, a ove im vježbe često pomažu da poboljšaju svoj oblik pisanja na logičan način te da nauče prenijeti poruku na jasan, dosljedan i sažet način.

U trećoj fazi, studenti pregledavaju i, iako im profesori pomažu, idealno je da sami ispravljaju svoj prijevod dok gledaju i slušaju video s vlastitim podslovima. Ovo je način učvršćivanja znanja stečenog u prethodnim fazama. Kada je posao završen, rezultati se mogu podijeliti s drugim studentima iz iste grupe, što bi dovelo do interakcije s drugim studentima i studenticama koji bi tada mogli vidjeti druge načine rješavanja određenih jezičnih problema s kojima su se možda i sami susreli. Osim toga, u najboljem slučaju, ali i zbog zabavnog karaktera učenja, studenti su motivirani da samostalno nastave zadatak gledajući druge filmove, serije, vijesti, reportaže ili njihove dijelove iz vlastitog doma.

Očito je da su audiovizualni materijali motivirajuće obrazovno sredstvo, blisko i poznato studentu. Oni su također vrlo atraktivna sredstva koja nas zabavljaju i oduševljavaju svojim čarima, a mogu se koristiti u različitim obrazovnim okruženjima. Neves (2004: 138-139) tako napominje da podslovljavanje spaja opčinjenost kinematografijom sa zanimanjem za nove tehnologije:

The magical enchantment of the moving image, the attraction of working with computers and electronic equipment and, above all, the fun element, makes tiresome tasks light and makes language learning pleasurable. Experience has shown that, while learning how to subtitle, students gain a greater command of language usage, in the broadest of senses and above all, find pleasure in manipulating text to achieve the best possible results.

S druge strane, tehnologija je postala nezamjenjiva u našim životima i nastavlja napredovati velikom brzinom. To je posebno zanimljivo profesorima koji su često prijemčivi na ove promjene i željni uvođenja novih metoda poučavanja u učionicu. Podslovljavanje nesumnjivo pomaže u razvijanju i jačanju vještina korištenja novim tehnologijama, odnosno preciznije, određenim softverom za podslovljavanje.

U komunikativnom pristupu, studenti postaju središte procesa učenja i mogu raditi kako pojedinačno tako i u parovima ili grupama i time doprinijeti samoučenju, no, ukoliko to zahtijeva situacija, i učenju u suradnji s drugima. To se može primijeniti i na vježbe podslovljavanja. Profesor ili profesorica moraju dobro odabrati audiovizualne tekstove kako bi oni bili primjerenog sadržaja i prilagođeni razini tečaja, a to podrazumijeva mnogo vremena i posvećenosti, iako se već pripremljeni materijali i aktivnosti mogu pronaći u programu LvS. Primjenjujući ovaj pristup na podslovljavanje, nastavnik vodi studente kroz proces učenja J2, ali i kroz informatičko učenje. Profesori također trebaju promicati opušteno i participativno radno okruženje.

Nadalje, i kao što smo već naveli, audiovizualni mediji jedni su od najučinkovitijih nositelja kulturnih i sociokulturnih sadržaja i stoga su obično dobar izvor za rad na međukulturnim područjima u predavaonici. Mali i veliki ekrani obogaćuju nas iskustvima i približavaju javne događaje našem privatnom svijetu, a istodobno su most između individualnih i kolektivnih iskustava te gledatelja. Ova sposobnost ujedinjavanja svjetova može nam poslužiti i za obrazovanje o kulturnim aspektima, toliko važnim u poučavanju J2.

Još jedna prednost ove vrste poučavanja je pristupačnost i dostupnost besplatnog softvera za podslovljavanje. Postoje razni programi otvorenog koda koji nam omogućuju izradu podslova i njihovo objavljivanje na mreži koristeći jedne od mnogih platformi koje nude filmove. Dok Uracchi (2013: 72-76) u svom doktorskom radu donosi usporedbu nekolicine ovakvih alata uzimajući u obzir tehničke kriterije i kriterije prikladnosti (Avisubtitler, Jubler, Subtitler Creator y Submagic), Talaván Zanón (2010: 80-86) u svom istraživanju posvećuje jedno potpoglavlje ovoj temi, a osim toga ukazuje i na prednosti odabira onih četiri koje sama predlaže: Aegisub (može se instalirati i na Windows i na OS X operativni sustav), DivXLand

Media Subtitler Workshop (omogućuje prikaz podslova za vrijeme rada bez spremanja), Subtitler Workshop (ne zahtijeva ni instalaciju) i na posljetku LvS (Learning via Subtitling) koji je, kao što smo spomenuli, stvoren izričito kao alat za učenje jezika te je veoma jednostavan i informativan za obrazovne svrhe. Svaki od njih može se preuzeti besplatno¹⁵ i relativno su jednostavni za upotrebu i samo uz osnovno poznavanje IKT-a, neki čak imaju i ispravljač pravopisa i prijedloge prijevoda.

2.2. Ograničenja

Unatoč mnogim prednostima koje smo spomenuli, ovaj članak ne bi bio potpun niti ispravan kada ne bismo ukazali na ograničenja koje ova inovativna metoda učenja podrazumijeva. Prije svega, jasno je da nam je potrebna informatička učionica opremljena s najmanje jednim računalom na svaka dva studenta, ali u Španjolskoj još uvijek postoje obrazovne ustanove koje nemaju takve učionice ili dovoljno računala. Međutim, istina je da velika većina studenata posjeduje vlastita prijenosna računala koje mogu donijeti u ustanovu i na koja se može instalirati jedan od programa, bez obzira na operativni sustav.

Osim toga, preduvjet za nastave jezika jest da se studenti upoznaju sa softverom kojim će se koristiti što će nam potrošiti četiri do pet sati predviđenih za nastavu koje ne možemo izravno posvetiti poučavanju jezika, ali kao što smo već objasnili, smatramo da ovdje predstavljene prednosti zaslužuju ovo kratko odstupanje od plana učenja.

Treće, ponekad može biti teško razumjeti neke od registara koji se javljaju u audiovizualnom materijalu upravo zato što su studenti obično naviknutiji na standardni jezik. Rješenje ovog problema je potražiti i ponuditi studentima pisani tekst audiovizualnih medija. To je relativno jednostavno jer se mnogi od njih (primjerice scenariji filmova ili riječi pjesama glazbenih videa) mogu pronaći na internetu¹⁶.

Četvrto ograničenje koje bismo željeli navesti je upravo u lingvističkom radu audiovizualnog prevoditelja. Zadaća preformuliranja J1 podrazumijeva odmak od J2, a to nije uvijek izravni postupak. Također, sažetak sadržaja podrazumijeva donošenje odluka na koje utječu mnogi čimbenici i oko kojih se je lako ne složiti. Unatoč tome, smatramo da, kao što ističu Thorne i

¹⁵ Ova četiri programa mogu se preuzeti na: <http://www.aegisub.org/>, <http://www.divxland.org/esp/subtitler.php>, <http://subtitleshop.uptodown.com> i, zadnje, <http://levis.cti.gr/>.

¹⁶ Na primjer, web stranica <http://www.moviescriptsandscreenplays.com> nudi mnoštvo scenarija na engleskom za aktualne filmove.

Williams (2000: 226), studenti uče donositi odluke pod mentorstvom svog profesora ili profesorice te stječu povjerenje u sebe i svoje sposobnosti.

Nakon što smo objasnili razne prednosti i, u usporedbi s tim, minimalna ograničenja (lako rješiva) kada je riječ o uključivanju podslovljavanja u učionicu za nastavu na J2, u sljedećem ćemo odlomku razmotriti značajke samog podslovljavanja i ponuditi nekoliko jednostavnih smjernica koje mogu poslužiti na početku rada u ovom području AVP-a. Da bismo to učinili, slijedit ćemo prije svega *Kodeks dobrih praksi i podslovljavanja* od Ivarssona i Carrola¹⁷, kojim se služimo u Berlinu prilikom podslovljavanja raznih filmova i glazbenih dokumentarnih filmova na španjolski.

3. Posebnosti podslovljavanja

Dok je sinkronizacija AVP tehnika kojom se želi sinkronizirati ne samo sadržaj, poput bilo kojeg prijevoda, već i uskladiti zvukove onoga što se govori s pokretima govornika, jezik koji koristimo za podslovljavanje filmova također sadrži značajke koje ga razlikuju od ostalih vrsta prijevoda koje moramo temeljito promotriti.

Podslovljavanje ima neke posebnosti koje ga razlikuju od ostalih prijevoda. To su, na primjer, njegovo sredstvo emitiranja, ograničenje prostora i vremena koje ono podrazumijeva, također, to što teži preobraziti se u poveznicu između akustičnog i vizualnog teksta na simultani način. Podsllov mora imati ulogu diskurzivnog dodatka koji pojašnjava i obogaćuje audiovizualni materijal, ali ne smije se pokušavati natjecati sa slikom, stoga će tekst biti podređen slici.

Podsllov nije vjeran prijevod izgovorenog teksta u filmu, jer je publici potrebno više vremena za čitanje i razumijevanje nego za slušanje i shvaćanje istog govora. Stoga se prijevod treba usredotočiti na poruku i izostaviti sve ono što nije potrebno za razumijevanje radnje filma. Jezik podsllova treba oponašati tipične karakteristike govornog jezika: prirodnost, nedovršene rečenice, zastajkivanja glumaca itd. i, istovremeno, sažeti informacije u jednostavne sintaktičke strukture i prilično kratke rečenice, tako da čitatelj može u kratkom vremenu pročitati ono što čuje opširnije na drugome jeziku.

Podslovljavanjem se umeće jedan prevedeni pisani tekst u film na jeziku slušatelja/čitatelja. S obzirom na to da se ovdje osvrćemo na podslovljavanje kao metodu u didaktičke svrhe, a ne na

¹⁷ Ove preporuke, koje Ivarsson i Carroll nazivaju *Code of Good Subtitling Practice*, navode se u njihovoj knjizi *Subtitling* (1998) i njihova skraćena verzija može se pronaći na stranici Europskog udruženja za studije audiovizualnog prevođenja: <https://www.esist.org/code-of-good-subtitling-practice/>

rad profesionalnih prevoditelja i prevoditeljica, u nastavku se navodi sažetak najvažnijih aspekata koje treba uzeti u obzir u učionici za učenje J2:

3.1. Prostorna i vremenska razmatranja

a. S jedne strane, trajanje podslova treba biti usklađeno i sa zvukom i sa slikom, što nije uvijek jednostavan zadatak. Budući da su filmovi niz slika u pokretu, zbog trenutka pojavljivanja i nestanka našeg podslova jednako je važno pratiti promjene i kadrova i scena. Ono je vrlo važno i mora se uzeti u obzir prilikom označavanja ili smještanja, odnosno određivanja vremena pojavljivanja i nestanka podslova na zaslon za što je zadužen sam prevoditelj, u ovom slučaju student. Primjerice, ako bismo ostavili podslov za vrijeme promjene kadra, gledatelj bi ga iznova pročitao misleći da je riječ o novoj informaciji koju još nije obradio.

b. Kada govorimo o duljini i prostoru, podslov se mora nalaziti na dnu slike i smije zauzimati najviše dva retka s jednim razmakom koji zauzimaju najviše 1/12 cjelokupnog zaslona. Ta dva retka trebala bi, ukoliko je to moguće, biti jednake duljine kako ne bi privlačili pažnju. Ukoliko postoji razlika, prvi će biti kraći od drugog, ali će oba poštivati kriterije segmentacije koji uzimaju u obzir raspoloživi prostor i sintaksu, drugim riječima, nećemo razdvajati značenjske jedinice. Ukoliko postoji samo jedan redak, pojaviti će se u prostoru namijenjenom drugome kako bi što manje ometao sliku.

c. Uobičajeno je da tekst bude u sredini kako gledatelj ne bi propustio podatke ukoliko mu postavke televizora nisu standardne, a podslov je poravnat s lijeve strane.

d. Sadrži najviše 40 znakova po retku¹⁸, odnosno 70-80 ako su u pitanju dva retka, po mogućnosti u bijeloj boji. Fontovi koji se koriste također poštuju kriterije čitljivosti. Tekstovi napisani u fontu Arial ili Times New Roman lakše se čitaju od onih napisanih u Baskervilleu.

e. Na ekranu će se prikazivati najviše 5-6 sekundi, tako da prosječni čitatelj ima dovoljno vremena pročitati najviše 13-15 riječi. Jasno je da postoji izravna veza između trajanja podslova i duljine tekstualne poruke koju sadrži. Ako je potrebno, podslov možemo vremenski skratiti ili produžiti tako da ga uvedemo pola sekunde prije govora ili ga ostavimo pola sekunde dulje.

f. Ako podslov sadrži samo jednu riječ, on će se na ekranu zadržati jednu i pol sekundu kako ne bi pojavom zasmetao ili zabljesnuo.

3.2. Lingvistička razmatranja

¹⁸ Prema Carroll i Ivarsson (1998), dva retka smiju imati najviše 80 znakova i trajati 5 sekundi.

g. S obzirom na to da nam je potrebno više vremena za obradu informacije koju pročitamo od one koju čujemo, jezik podslova gotovo je uvijek sažeti izgovoreni tekst. Zbog ove nemogućnosti prikazivanja svih podataka izgovorenih u audiovizualnom materijalu proizlazi jedna od najvećih poteškoća koju ovaj postupak podrazumijeva. Stoga, uzimajući u obzir gore opisane prostorne i vremenske karakteristike, informacije u podslovu trebaju se svesti na maksimalno 120/150 riječi u minuti.

h. Cilj je zadržati registar korišten u filmu, ali jezik uvijek mora biti gramatički ispravan, kao u drugim pisanim tekstovima.

i. Prevode se i izgovoreni tekstovi i oni pisani koji su važni za razumijevanje radnje filma: plakati, datumi, nazivi mjesta, itd.

j. Podslovljavaju se i riječi pjesama.

k. Brojevi do devet pišu se slovima, a brojevi od deset znamenkama.

3.3. Interpunkcijska i pravopisna razmatranja

Sadržaj također poštuje određene kriterije, ne samo u pogledu jezika već i u pogledu interpunkcijskih znakova i pravopisa. Iako poruku prilagođavamo i sintetiziramo, tekst mora biti prirodan i koherentan, ne smije biti napisan kao telegram.

l. U pravilu, podslovi završavaju s točkom. Trotočje se koristi za označavanje nedovršene rečenice koja će se, zbog promjene kadra, nastaviti u novom podslovu.

m. Crtica (-) se koristi u slučaju dijaloga da bi se označio govor svakog lika. Osim crtice, ako se razgovor u podslovu odvija između dvije osobe, svakoj pripada jedan redak.

n. Kurziv označava da je tekst objašnjenje, misao ili govoreni tekst koji pripada drugom kadru koja nije konkretno prikazana (primjerice, razgovor preko telefona, govor na televiziji ili radiju, pjesma ili glasovna snimka).

o. Engleskim navodnicima (“”) cilj je skrenuti pozornost na određene riječi ili fraze koje su neprimjerene ili gramatički netočne.

p. Ne smijemo podebljati tekst niti podcrtati riječi.

4. Zaključak

U ovom smo se radu posvetili rastućem interesu za podslovljavanje kao didaktičkoj metodi, unatoč tomu što taj interes još uvijek nije uklopljen u metodologiju poučavanja jezika u

Španjolskoj. Razlog tomu je, vjerojatno, što zbog nedostatka tradicije podslovljavanja filmova postoji određeni otpor prema gledanju audiovizualnih materijala s podslovima. Drugi ovdje navedeni razlog su pravila formalnog obrazovanja učenja stranih jezika i što, do prije nekoliko godina, nismo raspolagali softverima za podslovljavanje otvorenog koda koji nam omogućavaju tu zadaću i približavaju nam je.

Mnogobrojne prednosti koje podrazumijeva podslovljavanje u procesu učenja stranih jezika omogućuju da ono postane metoda s velikim didaktičkim mogućnostima. Za početak, savršeno se uklapa u komunikativni pristup koji je prisutan u brojnim jezičnim učionicama. Audiovizualni mediji odraz su autentičnih i raznovrsnih komunikativnih situacija koje studente transportiraju van predavaonice. Također, potiče uživljanje u lingvistički kontekst u kojem studenti mogu razumjeti govorni jezik oslanjajući se na izvanlingvističke elemente te pratiti nastavu na J2 u svakom trenutku. Zahvaljujući audiovizualnim medijima, studenti su izloženi prirodnom govoru prepunom različitih registara i naglasaka, jeziku koji je često izrazito govorni i koji teško možemo poučavati i/ili naučiti putem udžbenika. Uronjeni u tako bogat i plodonosan lingvistički svijet, studenti, osim što imaju priliku poboljšati svoje usmeno razumijevanje, također obogaćuju vokabular i unaprjeđuju izgovor, te kao rezultat toga, svoje izražavanje i govornu komunikaciju. Također, prilikom završavanja prijevoda, njegovog zapisivanja i čitanja kako bi se vidio rezultat zadatka, vjerojatno je da će se poboljšati i njihovo čitanje s razumijevanjem te pismeno izražavanje na J1.

Učenje se potiče na više načina. Prvo, jer zbog svog atraktivnog oblika i zabavnog karaktera povećava interes i pažnju studenata koji, kako navode D. Thorne i H. Williams (2000: 226): „put in considerably more than required hours of study“. Kao drugo, audiovizualni mediji pomažu nadomjestiti manjak razumijevanja koji nastaje zbog mogućih lingvističkih ograničenja time što nude kontekstualizirane jezične situacije u kojima se oslanjamo na lingvističke elemente. Također, podslovljavanje kombinira različite kodove (vizualne, slušne i pisane) i nudi multisenzorno iskustvo koje olakšava asimilaciju sadržaja. Naposljetku, zadaci simuliraju stvarno radno okruženje, ono profesionalnog prevoditelja, pa studenti uče teoriju kroz praksu (learning by doing) putem besplatnog informatičkog programa koji se može savladati u kratkom roku i koji će, vjerojatno, doprinijeti u razvijanju i učvršćivanju njihove sposobnosti služenjem novim tehnologijama.

Ovaj zabavan, motivirajući i kreativan medij također uključuje i društveno-kulturne informacije, veoma važne u nastavi J2. Štoviše, izrada i uređivanje podslova u obrazovnom okruženju, zahvaljujući privlačnoj prirodi prevođenja, pobuđuju zanimanje za učenjem i potiču

samoučenje i, ako se zadaci izvode u parovima ili grupama, ili se rješenja međusobno dijele, tad potiču suradnju.

3.3. Análisis y fichas terminológicas

En esta parte de la tesina presentaremos algunos términos que hemos incluido en el glosario y describiremos el trabajo traductológico que hemos aplicado para poder encontrar la traducción más apropiada. Además, cada término analizado está acompañado por la ficha terminológica correspondiente.

3.4.1. Expresión oral

El primer término que hemos analizado es la *expresión oral* que aparece en la siguiente oración en el texto:

*[...] la población está expuesta a la escucha de otros idiomas a diario y, por lo tanto, suele tener un mayor nivel de comprensión y **expresión oral** en la lengua extranjera [...]*

En el *Diccionario de términos clave de ELE* la expresión oral se define como una *capacidad comunicativa que abarca varios dominios (de la pronunciación, del léxico y de la gramática) y conocimientos (socioculturales y pragmáticos)*¹⁹. Una vez obtenida la definición del término, hemos consultado el *Diccionario español-croata* (2017) de Vinja en el cual hemos encontrado los equivalentes de las palabras en croata. En el diccionario el sustantivo *expresión* se traduce como *izražavanje* y el adjetivo *oral* como *usmeni*. El siguiente paso ha sido averiguar si el sintagma *usmeno izražavanje* existe en la lengua croata y en qué contextos se usa. Hemos descubierto que el sintagma *usmeno izražavanje* se usa frecuentemente en el contexto escolar cuando se evalúa la capacidad comunicativa. Puesto que hemos podido comprobar que el sintagma *usmeno izražavanje* se usa en el mismo contexto, nos hemos decidido por esta traducción, así que la traducción de la oración al croata es:

*[...] nije zanemariva činjenica da je stanovništvo u državama u kojima je podslovljavanje uobičajena praksa svakodnevno izloženo slušanju drugih jezika, i, prema tome, najčešće posjeduje višu razinu razumijevanja i **usmenog izražavanja** na stranom jeziku [...]*

entrada	expresión oral
categoría gramatical	n.f. + adj.
área temática	pedagogía, educación

¹⁹ Fuente: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm, fecha de consulta. Fecha de consulta 25/1/2023.

definición	Una capacidad comunicativa que abarca varios dominios (de la pronunciación, del léxico y de la gramática) y conocimientos (socioculturales y pragmáticos).
fuelle de la definición	Diccionario de términos clave de ELE, disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm , fecha de consulta: 25/1/2023.
contexto del término en español	<i>Asimismo, y tal y como argumenta Tavalán Zanón, no es baladí que aquellos lugares donde la subtitulación es una práctica común, la población está expuesta a la escucha de otros idiomas a diario y, por lo tanto, suele tener un mayor nivel de comprensión y expresión oral en la lengua extranjera (en adelante, L2) (2013: 11-12).</i>
equivalente	usmeno izražavanje
contexto del equivalente en croata	<i>Istovremeno, kako objašnjava Tavalán Zanón (2013: 11-12), nije zanemariva činjenica da je stanovništvo u državama u kojima je podslovljavanje uobičajena praksa svakodnevno izloženo slušanju drugih jezika i, prema tome, najčešće posjeduje višu razinu razumijevanja i usmenog izražavanja na stranom jeziku (u nastavku J2).</i>
autor y fecha de la elaboración	Matea Miksić, 25/1/2023

3.4.2. Analfabetismo

El siguiente término analizado es el *analfabetismo*:

*[...] la alta tasa de **analfabetismo** de algunos países también ha propiciado el doblaje [...]*

Según el *Diccionario de la Real Academia Española* la palabra *analfabetismo* significa *falta de instrucción elemental en un país, referida especialmente al número de sus ciudadanos que no saben leer*²⁰. En la lengua croata también existe la palabra *analfabetizam* que es un sinónimo de la palabra *nepismenost* cuya definición, según *Hrvatski jezični portal*, es *osobina onoga koji je nepismen ili svojstvo onoga što je nepismeno*²¹. Teniendo en cuenta que Vinja (2017) ofrece dos posibles traducciones de la palabra *analfabetismo* (1. *nepismenost* y 2. *neukost*), nuestra próxima tarea ha sido la de averiguar las diferencias entre las dos posibles traducciones. Mientras que la palabra *nepismenost* se refiere a la incapacidad de leer y escribir, la palabra *neukost* se refiere a las personas sin educación que también significa que estas personas no saben ni leer ni escribir. Después de este análisis hemos llegado a la conclusión que podemos usar ambas palabras. Con el objetivo de obtener una traducción correcta, hemos añadido el contexto a nuestro término usando la palabra *tasa* que Vinja (*Ibid.*) define como *stopa* y

²⁰ Fuente: <https://dle.rae.es/analfabetismo?m=form>, fecha de consulta: 19/1/2023.

²¹ Fuente: <https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search>, fecha de consulta: 19/1/2023.

entonces hemos buscado el uso de ambos sintagmas: 1. *stopa neukosti* y 2. *stopa nepismenosti*. Puesto que no hemos podido encontrar el uso del sintagma *stopa neukosti* en la lengua croata, hemos optado por la solución *stopa nepismenosti* porque este sintagma se usa con frecuencia así que la traducción de la oración al croata es:

[...] *visoka stopa nepismenosti u nekim je zemljama potakla sinkronizaciju* [...]

entrada	analfabetismo
categoría gramatical	n.m.
área temática	pedagogía, sociología, política
definición	Falta de instrucción elemental en un país, referida especialmente al número de sus ciudadanos que no saben leer.
fuelle de la definición	Diccionario de la Real Academia Española, disponible en: https://dle.rae.es/analfabetismo?m=form , fecha de consulta: 19/1/2023.
contexto del término en español	<i>Además, tal y como señala Luyken, la alta tasa de analfabetismo de algunos países también ha propiciado el doblaje (1991: 32); evidentemente, la subtitulación no cumpliría su función comunicativa entre el público con dificultades para la comprensión lectora.</i>
equivalente	nepismenost
contexto del equivalente en croata	<i>Uz to, kako ističe Lukylen (1991: 32), visoka stopa nepismenosti u nekim je zemljama potakla sinkronizaciju zato što podslovljavanje očito ne bi ispunilo svoju komunikacijsku svrhu kod gledatelja s poteškoćama u čitanju s razumijevanjem.</i>
autor y fecha de la elaboración	Matea Miksić, 19/1/2023

3.4.3. Comprensión lectora

El siguiente termino que hemos examinado es la *comprensión lectora* que aparece en la siguiente oración en el texto:

[...] *la subtitulación no cumpliría su función comunicativa entre el público con dificultades para la **comprensión lectora**.*

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* el término *comprensión lectora* se define como *una capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal*²². Para encontrar su equivalente en croata hemos decidido consultar el *Diccionario español-croata* (2017) de Vinja para ver cómo se

²² Fuente: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compreesionlectora.htm, fecha de consulta. Fecha de consulta 20/1/2023.

puede traducir la palabra *comprensión*. En el diccionario hemos encontrado que el sustantivo *comprensión* contiene tres significados: 1. *shvaćanje*, 2. *poimanje* y 3. *razumijevanje*. Aunque en la lengua croata existen sintagmas como *čitateljevo shvaćanje*, *čitateljevo razumijevanje* y *čitateljevo poimanje*, para esta traducción hemos optado por la estructura *čitanje s*, así que en el siguiente paso hemos buscado los tres sintagmas (*čitanje sa shvaćanjem*, *čitanje s poimanjem* y *čitanje s razumijevanjem*) en algunos textos paralelos en croata. Aunque no hemos encontrado los sintagmas *čitanje sa shvaćanjem* y *čitanje s poimanjem* en los textos croata, hemos descubierto el sintagma *čitanje s razumijevanjem* que se refiere a *razumijevanje poruke gdje je naglasak na spoznajnoj i doživljajnoj razini putem kojih dublje poniremo u tekst te se na njega možemo kritički osvrnuti*²³. Dado que hemos encontrado que el equivalente de comprensión lectora en croata es *čitanje s razumijevanjem*, hemos optado por esta solución en nuestra traducción:

[...] *zato što podslovljavanje očito ne bi ispunilo svoju komunikacijsku svrhu kod gledatelja s poteškoćama u čitanju s razumijevanjem.*

entrada	comprensión lectora
categoría gramatical	n.f. + adj.
área temática	pedagogía, educación
definición	Una capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal.
fuelle de la definición	Diccionario de términos clave de ELE, disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compreensionlectora.htm , fecha de consulta: 20/1/2023.
contexto del término en español	<i>Además, tal y como señala Luyken, la alta tasa de analfabetismo de algunos países también ha propiciado el doblaje (1991: 32); evidentemente, la subtitulación no cumpliría su función comunicativa entre el público con dificultades para la comprensión lectora.</i>
equivalente	<i>čitanje s razumijevanjem</i>
contexto del equivalente en croata	<i>Uz to, kako ističe Lukylen (1991: 32), visoka stopa nepismenosti u nekim je zemljama potakla sinkronizaciju zato što podslovljavanje očito ne bi ispunilo svoju komunikacijsku svrhu kod gledatelja s poteškoćama u čitanju s razumijevanjem.</i>
autor y fecha de la elaboración	Matea Miksić, 20/1/2023

²³ Fuente: <https://hrcak.srce.hr/clanak/369871>. Fecha de consulta 20/1/2023.

3.4.4. Recurso didáctico

El próximo término que hemos decidido analizar es el *recurso didáctico* que se encuentra en la siguiente oración en el texto:

*Pasaremos ahora a explicar qué estudios existen sobre las ventajas de la implementación de la subtitulación en los cursos de lenguas y, más tarde, consideraremos las ventajas e inconvenientes de utilizarla como un **recurso didáctico**.*

Los recursos didácticos se pueden definir como *aquellos materiales o herramientas que tienen utilidad en un proceso educativo*²⁴. Tomando en cuenta que el equivalente del término *didáctica* en la lengua croata es *didaktika* y que se trata de una disciplina de la pedagogía que se ocupa de la enseñanza, el término que nos interesa en este análisis es *recurso*. Según Vinja (2017) existen varias posibles traducciones como por ejemplo *izvor*, *resursi*, *sredstva*, etc. Al averiguar todas las posibles opciones en croata (*didaktički izvor*, *didaktički resursi*, *didaktička sredstva*) nos hemos dado cuenta de que se puede usar solamente el último ejemplo *didaktička sredstva*. También hemos visto que se pueden usar los sintagmas *didaktički materijali* y *didaktički alati*. Puesto que, según *Hrvatski jezični portal*, ambos *materijal* y *alat* son palabras que se refieren a algo concreto, que posee forma física (un ejemplo de *didaktički materijal* sería libro de texto o algún juguete) y el texto que hemos traducido aborda el tema de subtitulación, que es un proceso, en nuestra traducción hemos decidido usar el sintagma *didaktičko sredstvo* porque, según *Hrvatski jezični portal*, el término *sredstvo* se puede definir como *način ili postupak kojim se što postiže*²⁵:

Sada ćemo objasniti koja istraživanja postoje o prednostima upotrebe podslovljavanja u nastavi jezika, a kasnije ćemo razmotriti prednosti i ograničenja njegove upotrebe kao didaktičkog sredstva.

entrada	recurso didáctico
categoría gramatical	n.m. + adj.
área temática	pedagogía, didáctica, educación
definición	Aquellos materiales o herramientas que tienen utilidad en un proceso educativo.
fuentes de la definición	Pérez Porto, J., Gardey, A., (2014) <i>Definición de recursos didácticos - Qué es, Significado y Concepto</i> , disponible en:

²⁴ Fuente: <https://definicion.de/recursos-didacticos/>. Fecha de consulta 20/1/2023.

²⁵ Fuente: <https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search>. Fecha de consulta 20/1/2023.

	https://definicion.de/recursos-didacticos/ , fecha de consulta: 20/1/2023.
contexto del término en español	<i>Pasaremos ahora a explicar qué estudios existen sobre las ventajas de la implementación de la subtítulos en los cursos de lenguas y, más tarde, consideraremos las ventajas e inconvenientes de utilizarla como un recurso didáctico.</i>
equivalente	didaktičko sredstvo
contexto del equivalente en croata	<i>Sada ćemo objasniti koja istraživanja postoje o prednostima upotrebe podslovljavanja u nastavi jezika, a kasnije ćemo razmotriti prednosti i ograničenja njegove upotrebe kao didaktičkog sredstva.</i>
autor y fecha de la elaboración	Matea Miksić, 20/1/2023

3.4.5. Enseñanza reglada, primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional básica

En esta parte hemos analizado cinco términos: la *enseñanza reglada, primaria, secundaria, bachillerato* y la *formación profesional básica* que aparecen en la siguiente oración en el texto:

*En el caso de las **enseñanzas regladas** de idiomas, tanto en las distintas etapas educativas del alumnado más joven (**primaria, secundaria, bachillerato** y **formación profesional básica**) [...]*

El primer término *enseñanza reglada*, conocido también como formación reglada, es *conjunto de enseñanzas que se encuentran dentro del Sistema Educativo Español que se imparten (de forma presencial, a distancia o mixta) en centros públicos o privados de enseñanza, colegios e institutos, Universidades, etc. donde alumno obtiene un título oficial con validez académica*²⁶.

Con el objeto de obtener el equivalente en croata, primero hemos decidido consultar el *Diccionario español-croata* de Vinja (2017) y buscar el significado del término reglada pero las traducciones ofrecidas en el Diccionario como *umjeren, čedan, skroman* y *jednostavan* no nos podían ayudar. En el siguiente paso hemos consultado el *Diccionario de la Real Academia Española* donde hemos buscado la definición del término *reglar*, que se puede definir como *sujetar a reglas algo*²⁷, de la que hemos concluido que el término se refiere a algún tipo de organización de la enseñanza. Entonces hemos buscado el término *vrste obrazovanja* de lo que hemos llegado a los términos *neformalno obrazovanje* y *formalno obrazovanje*. El siguiente paso ha sido averiguar si el sintagma *formalno obrazovanje* en croata es equivalente de

²⁶ Fuente: <https://www.cursosfemxa.es/blog/formacion-reglada-no-reglada>. Fecha de consulta 20/1/2023.

²⁷ Fuente: <https://dle.rae.es/reglar#VjDIP4t>. Fecha de consulta 20/1/2023.

enseñanza reglada en español. La definición de *formalno obrazovanje* que hemos encontrado ha sido *formalno obrazovanje je ono koje se provodi u akreditiranim obrazovnim ustanovama, a programi su prethodno odobreni od nadležnih tijela te njihovim završetkom polaznici stječu priznate diplome i kvalifikacije koje se upisuju u e-knjžicu*²⁸. Dado que la definición del sintagma *formalno obrazovanje* equivale a la de *enseñanza reglada* hemos decidido usarla en nuestra traducción.

entrada	enseñanza reglada
categoría gramatical	n.f. + adj.
área temática	educación
definición	Conjunto de enseñanzas que se encuentran dentro del Sistema Educativo Español que se imparten (de forma presencial, a distancia o mixta) en centros públicos o privados de enseñanza, colegios e institutos, Universidades, etc. donde alumno obtiene un título oficial con validez académica.
fuelle de la definición	Femxa, M. (2019) <i>Formación Reglada VS Formación No Reglada</i> , disponible en: https://www.cursosfemxa.es/blog/formacion-reglada-no-reglada , fecha de consulta: 20/1/2023.
contexto del término en español	<i>En el caso de las enseñanzas regladas de idiomas, tanto en las distintas etapas educativas del alumnado más joven (primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional básica), como en las EE.OO.II. y en los institutos de educación a distancia de las distintas comunidades autónomas españolas [...]</i>
equivalente	formalno obrazovanje
contexto del equivalente en croata	<i>U slučaju formalnog jezičnog obrazovanja, kako u različitim etapama obrazovanja najmlađih učenika (osnovna škola, srednja škola, neobavezno srednjoškolsko obrazovanje i osnovno strukovno obrazovanje), tako i u školama stranih jezika te u centrima za dopisno obrazovanje različitih španjolskih autonomnih zajednica [...]</i>
autor y fecha de la elaboración	Matea Miksić, 20/1/2023

Para los siguientes tres términos: 1. la *primaria*, 2. la *secundaria* y 3. el *bachillerato* hemos consultado la página web del *Gobierno de España*, la cual define la educación *primaria* como *obligatoria y gratuita que comprende seis cursos académicos entre los seis y los doce años de edad*, la educación *secundaria* como *obligatoria y gratuita que comprende cuatro cursos que se realizan ordinariamente entre los 12 y los 16 años de edad*, y el *bachillerato* como *parte de*

²⁸ Fuente: <https://par.hr/2016/10/27/neformalno-vs-formalno-obrazovanje/>. Fecha de consulta 20/1/2023.

la Educación Secundaria con el carácter voluntario que comprende dos cursos académicos que se realizan ordinariamente entre los 16 y 18 años de edad²⁹. Para encontrar los equivalentes croatas de estos tres términos hemos acudido a la página de *Agencija za mobilnost i programe EU*³⁰ en la cual hemos descubierto que en Croacia *osnovna škola* que se define como *obavezno i besplatno za svu djecu u dobi od 6. do 15. godine*, es obligatoria y *srednja škola* en la cual los alumnos pueden continuar su educación, no es obligatoria. De tal manera, aunque no son equivalentes exactos, a causa de los rasgos culturales, hemos optado por esta solución terminológica.

entrada	(educación) primaria
categoría gramatical	n.f.
área temática	pedagogía, educación
definición	Educación obligatoria y gratuita que comprende seis cursos académicos entre los seis y los doce años de edad.
fuelle de la definición	Página web de Gobierno de España, disponible en: https://administracion.gob.es/pag_Home/Tu-espacio-europeo/derechos-obligaciones/ciudadanos/educacion/sistema-educativo/organizacion.html , fecha de consulta: 20/1/2023.
contexto del término en español	<i>En el caso de las enseñanzas regladas de idiomas, tanto en las distintas etapas educativas del alumnado más joven (primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional básica), como en las EE.OO.II. y en los institutos de educación a distancia de las distintas comunidades autónomas españolas [...]</i>
equivalente	osnovna škola
contexto del equivalente en croata	<i>U slučaju formalnog jezičnog obrazovanja, kako u različitim etapama obrazovanja najmlađih učenika (osnovna škola, srednja škola, neobavezno srednjoškolsko obrazovanje i osnovno strukovno obrazovanje), tako i u školama stranih jezika te u centrima za dopisno obrazovanje različitih španjolskih autonomnih zajednica [...]</i>
autor y fecha de la elaboración	Matea Miksić, 20/1/2023

entrada	(educación) secundaria
categoría gramatical	n.f.

²⁹ Fuente: https://administracion.gob.es/pag_Home/Tu-espacio-europeo/derechos-obligaciones/ciudadanos/educacion/sistema-educativo/organizacion.html. Fecha de consulta 20/1/2023.

³⁰ Fuente: <https://www.eurydice.hr/hr/sadržaj/obrazovanje-u-hrvatskoj/opcenito-o-obrazovanju-u-hrvatskoj/>. Fecha de consulta 20/1/2023.

área temática	pedagogía, educación
definición	Obligatoria y gratuita que comprende cuatro cursos que se realizan ordinariamente entre los 12 y los 16 años de edad.
fuentes de la definición	Página web de Gobierno de España, disponible en: https://administracion.gob.es/pag_Home/Tu-espacio-europeo/derechos-obligaciones/ciudadanos/educacion/sistema-educativo/organizacion.html , fecha de consulta: 20/1/2023.
contexto del término en español	<i>En el caso de las enseñanzas regladas de idiomas, tanto en las distintas etapas educativas del alumnado más joven (primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional básica), como en las EE.OO.II. y en los institutos de educación a distancia de las distintas comunidades autónomas españolas [...]</i>
equivalente	srednja škola
contexto del equivalente en croata	<i>U slučaju formalnog jezičnog obrazovanja, kako u različitim etapama obrazovanja najmlađih učenika (osnovna škola, srednja škola, neobavezno srednjoškolsko obrazovanje i osnovno strukovno obrazovanje), tako i u školama stranih jezika te u centrima za dopisno obrazovanje različitih španjolskih autonomnih zajednica [...]</i>
autor y fecha de la elaboración	Matea Miksić, 20/1/2023

Para el término *bachillerato* no hemos podido encontrar su equivalente porque ese concepto no existe en Croacia, así que hemos optado por la traducción propia según la información obtenida de la definición española y lo hemos traducido como *neobavezno srednjoškolsko obrazovanje*.

entrada	bachillerato
categoría gramatical	n.m.
área temática	pedagogía, educación
definición	Parte de la Educación Secundaria con el carácter voluntario que comprende dos cursos académicos que se realizan ordinariamente entre los 16 y 18 años de edad.
fuentes de la definición	Página web de Gobierno de España, disponible en: https://administracion.gob.es/pag_Home/Tu-espacio-europeo/derechos-obligaciones/ciudadanos/educacion/sistema-educativo/organizacion.html , fecha de consulta: 20/1/2023.
contexto del término en español	<i>En el caso de las enseñanzas regladas de idiomas, tanto en las distintas etapas educativas del alumnado más joven (primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional básica), como en las EE.OO.II. y en los</i>

	<i>institutos de educación a distancia de las distintas comunidades autónomas españolas [...]</i>
equivalente	Neobavezno srednjoškolsko obrazovanje
contexto del equivalente en croata	<i>U slučaju formalnog jezičnog obrazovanja, kako u različitim etapama obrazovanja najmlađih učenika (osnovna škola, srednja škola, neobavezno srednjoškolsko obrazovanje i osnovno strukovno obrazovanje), tako i u školama stranih jezika te u centrima za dopisno obrazovanje različitih španjolskih autonomnih zajednica [...]</i>
autor y fecha de la elaboración	Matea Miksić, 20/1/2023

El último término problemático de este grupo ha sido *formación profesional básica* cuya definición es *parte de la educación obligatoria y gratuita de una duración de 2 años académicos destinados a personas que no han finalizado la ESO (educación secundaria obligatoria), pero quieren proseguir sus estudios hacia un campo de la Formación Profesional*³¹. En el *Diccionario español-croata* de Vinja (2017) hemos visto que el adjetivo *profesional* puede traducirse como *stručni, zanatski, obrtni*, etc. Aunque el sintagma *stručno obrazovanje* existe en croata, no hemos podido encontrar la definición que equivale a la española, así que nos hemos decidido por la traducción *osnovno strukovno obrazovanje*, porque en Croacia después de la escuela primaria, uno puede decidir si quiere continuar su educación o no, y también dónde la quieren continuar. En otras palabras, pueden elegir si quieren continuar su formación en *gimnazija, strukovna škola* o *umjetnička škola*. En *strukovna škola* la educación dura entre 1 y 5 años y se obtienen conocimientos, destrezas y competencias profesionales para el mercado laboral³².

entrada	formación profesional básica
categoría gramatical	n.f. + adj. + adj.
área temática	educación
definición	Parte de la educación obligatoria y gratuita de una duración de 2 años académicos destinados a personas que no han finalizado la ESO (educación secundaria obligatoria), pero quieren proseguir sus estudios hacia un campo de la Formación Profesional.
fuentes de la definición	Eustat, disponible en: https://www.eustat.eus/documentos/opt_1/tema_68/elem_12815/definicion.html , fecha de consulta: 20/1/2023.

³¹ Fuente: https://www.eustat.eus/documentos/opt_1/tema_68/elem_12815/definicion.html. Fecha de consulta 20/1/2023.

³² Fuente: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/srednjoskolski-odgoj-i-obrazovanje/130>. Fecha de consulta 20/1/2023.

contexto del término en español	<i>En el caso de las enseñanzas regladas de idiomas, tanto en las distintas etapas educativas del alumnado más joven (primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional básica), como en las EE.OO.II. y en los institutos de educación a distancia de las distintas comunidades autónomas españolas [...]</i>
equivalente	osnovno strukovno obrazovanje
contexto del equivalente en croata	<i>U slučaju formalnog jezičnog obrazovanja, kako u različitim etapama obrazovanja najmlađih učenika (osnovna škola, srednja škola, neobavezno srednjoškolsko obrazovanje i osnovno strukovno obrazovanje), tako i u školama stranih jezika te u centrima za dopisno obrazovanje različitih španjolskih autonomnih zajednica [...]</i>
autor y fecha de la elaboración	Matea Miksić, 20/1/2023

3.4.6. Educación a distancia

El próximo termino que hemos analizado es la *educación a distancia* que aparece en el texto en la siguiente oración:

*[...] y en los institutos de **educación a distancia** de las distintas comunidades autónomas españolas, los contenidos, objetivos y hasta cierto punto, la metodología, son reflejo de normativas educativas que tienen como fin estandarizar las enseñanzas de idiomas [...]*

Según la *Enciclopedia Humanidades* el termino *educación a distancia* se puede definir como *una forma de enseñanza que se realiza de forma remota, es decir, no existe un ámbito académico físico en el que se encuentran alumnos y profesores, sino que los centros educativos imparten enseñanza a través de un canal que suele ser virtual*³³. En el *Diccionario panhispánico del español jurídico* también hemos podido hallar la definición del término mencionado como *educación que se adquiere a través del trabajo principalmente autónomo del alumno en un régimen flexible que se completa con tutorías y control a través de los exámenes oficiales*³⁴. Con el objeto de encontrar el equivalente correcto en croata hemos consultado el *Diccionario español-croata* de Vinja (2017) y nos hemos dado cuenta de que el sustantivo *educación* se puede traducir como: 1. *odgajanje*, 2. *naobrazba* y 3. *obrazovanje* y el sustantivo *distancia* como *daljina*. En el siguiente paso hemos buscado cuál de estos tres sintagmas se usa en textos croatas y hemos descubierto que solamente el sintagma *obrazovanje na daljinu* aparece en textos paralelos del ámbito de la pedagogía. Puesto que en la mayoría de

³³ Fuente: <https://humanidades.com/educacion-a-distancia/>. Fecha de consulta 22/1/2023.

³⁴ Fuente: <https://dpej.rae.es/lema/educaci%C3%B3n-a-distancia>. Fecha de consulta 22/1/2023.

los casos este sintagma se usa en relación a la situación pandémica, hemos decidido continuar con nuestra investigación. En el siguiente paso hemos añadido el contexto con el término *instituto* y hemos intentado encontrar un sintagma similar que aporta el mismo significado en la lengua croata. Como resultado hemos encontrado que también se puede usar el sintagma *dopisno obrazovanje* que, según *Hrvatska enciklopedija*, se define como *alternativni oblik učenja putem nastave na daljinu čija su obilježja dopisivanje ili slanje poruka kao komunikacije, samostalnost u radu te metodička upućenost kako učiti*³⁵. Puesto que los significados concuerdan hemos optado por la traducción *dopisno obrazovanje*:

[...] tako i u školama stranih jezika te u centrima za **dopisno obrazovanje** različitih španjolskih autonomnih zajednica, sadržaji, ciljevi i, do određene mjere, metodologija, odraz su obrazovnih propisa kojima je cilj standardizirati poučavanje jezika [...]

entrada	educación a distancia
categoría gramatical	n.f. + prep. + n.f.
área temática	educación
definición	Una forma de enseñanza que se realiza de forma remota, es decir, no existe un ámbito académico físico en el que se encuentran alumnos y profesores, sino que los centros educativos imparten enseñanza a través de un canal que suele ser virtual.
fuelle de la definición	Enciclopedia Humanidades, disponible en: https://humanidades.com/educacion-a-distancia/ , fecha de consulta: 22/1/2023.
contexto del término en español	<i>En el caso de las enseñanzas regladas de idiomas, tanto en las distintas etapas educativas del alumnado más joven (primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional básica), como en las EE.OO.II. y en los institutos de educación a distancia de las distintas comunidades autónomas españolas [...]</i>
equivalente	dopisno obrazovanje
contexto del equivalente en croata	<i>U slučaju formalnog jezičnog obrazovanja, kako u različitim etapama obrazovanja najmlađih učenika (osnovna škola, srednja škola, neobavezno srednjoškolsko obrazovanje i osnovno strukovno obrazovanje), tako i u školama stranih jezika te u centrima za dopisno obrazovanje različitih španjolskih autonomnih zajednica [...]</i>
autor y fecha de la elaboración	Matea Miksić, 22/1/2023

3.4.7. Asignaturas

³⁵ Fuente: <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=15970>. Fecha de consulta 22/1/2023.

El siguiente termino que hemos analizado es *asignaturas* que aparece en la siguiente oración en el texto:

*Con la excepción de las facultades que imparten **asignaturas** de especialización en sus estudios de Traducción e Interpretación [...]*

Según el *Diccionario de la Real Academia Española* el término *asignatura* se define como *cada una de las materias que se enseñan en un centro docente o forman parte de un plan de estudios*³⁶. Vinja (2017) en su *Diccionario español-croata* ofrece dos posibles traducciones del sustantivo *asignatura*, uno es *nastavni predmet* y otro es *kolegij*. Para ofrecer su equivalente apropiado hemos buscado en qué contextos se usa el término *nastavni predmet* y en qué se usa *kolegij* y hemos llegado a la conclusión que el sintagma *nastavni predmet* se usa más en el contexto de la escuela primaria y secundaria, mientras que el término *kolegij* se usa en más alto nivel de la formación, como por ejemplo en la facultad. En el siguiente paso hemos buscado la definición de la palabra *kolegij* en croata y hemos encontrado que *Hrvatska enciklopedija* lo define como *predavanja (tečaj) iz jednog predmeta na visokim školama*³⁷. Puesto que en la oración del texto original se menciona que las facultades imparten las *asignaturas* hemos decidido a usar el término *kolegij* en nuestra traducción de la oración siguiente:

*Izuzev fakulteta na kojima se nude specijalizirani **kolegiji** na studijima prevođenja i tumačenja [...]*

entrada	asignatura
categoría gramatical	n.f.
área temática	pedagogía, educación
definición	Cada una de las materias que se enseñan en un centro docente o forman parte de un plan de estudios.
fuentes de la definición	Diccionario de la Real Academia Española, disponible en: https://dle.rae.es/asignatura?m=form , fecha de consulta: 22/1/2023.
contexto del término en español	<i>Con la excepción de las facultades que imparten asignaturas de especialización en sus estudios de Traducción e Interpretación, no existe una tradición de enseñanza de subtitulación en España y mucho menos de su utilización como recurso didáctico en los cursos de idiomas.</i>
equivalente	kolegij

³⁶ Fuente: <https://dle.rae.es/asignatura?m=form>. Fecha de consulta 22/1/2023.

³⁷ Fuente: <https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=32380>. Fecha de consulta 22/1/2023.

contexto del equivalente en croata	<i>Izuzev fakulteta na kojima se nude specijalizirani kolegiji na studijima prevodjenja i tumačenja, u Španjolskoj ne postoji tradicija poučavanja podslavljanja, a još manje njegove upotrebe kao didaktičkog sredstva u nastavi jezika.</i>
autor y fecha de la elaboración	Matea Miksić, 22/1/2023

3.4.8. Estudio de grado

Otro termino que hemos analizado en este trabajo es el *estudio de grado* que aparece en siguiente oración en el texto:

*Neves apunta que estos cursos, que en ocasiones son parte optativo u obligatoria de **estudios de grado** [...]*

Según la página web de *Universitat Pompeu Fabra* el término *estudio de grado* se define como *el estudio cuya finalidad es la obtención por parte del estudiante de una formación general orientada a la preparación para el ejercicio profesional y el título oficial que se obtiene al superar estos estudios es el de graduado*³⁸. Según la misma fuente existen tres tipos de estudios en España, estudio de grado, estudio de máster y el de doctorado. Para encontrar el equivalente del *estudio de grado*, hemos acudido a la página de *Agencija za znanost i visoko obrazovanje*³⁹ donde hemos encontrado que en Croacia también existen tres tipos de estudio, *preddiplomski sveučilišni studij*, *diplomski sveučilišni studij* y *poslijediplomski sveučilišni studij*. En otras palabras, aunque se trata de países diferentes, hemos concluido que la estructura universitaria es parecida, por lo cual hemos decidido usar la traducción *preddiplomski studij* como equivalente de *estudio de grado* en la siguiente oración:

*Neves ističe da ti programi, koji su ponekad izborni ili obavezni dio **preddiplomskog studija** [...]*

entrada	estudio de grado
categoría gramatical	n.m. + prep. + n.m.
área temática	educación
definición	El estudio cuya finalidad es la obtención por parte del estudiante de una formación general orientada a la preparación para el ejercicio profesional y el título oficial que se obtiene al superar estos estudios es el de graduado.

³⁸ Fuente: <https://www.upf.edu/es/web/graus/que-son-els-graus->. Fecha de consulta 21/1/2023.

³⁹ Fuente: <https://www.azvo.hr/hr/visoko-obrazovanje/vrste-studija-u-republici-hrvatskoj>. Fecha de consulta 21/1/2023.

fuelle de la definición	Universitat Pompeu Fabra, disponible en: https://www.upf.edu/es/web/graus/que-son-els-graus- , fecha de consulta: 21/1/2023.
contexto del término en español	<i>Neves apunta que estos cursos, que en ocasiones son parte optativa u obligatoria de estudios de grado, producen siempre una mejora de la competencia lingüística en las L1 y L2 del alumnado e incluso su rendimiento en otras asignaturas.</i>
equivalente	preddiplomski studij
contexto del equivalente en croata	<i>Neves (2004: 127) ističe da ti programi, koji su ponekad izborni ili obavezni dio preddiplomskog studija, uvijek dovode do poboljšanja jezične kompetencije u J1 i J2 kod studenata, pa čak i njihovog uspjeha na drugim kolegijima.</i>
autor y fecha de la elaboración	Matea Miksić, 24/1/2023

3.4.9. Autoaprendizaje

El siguiente término que hemos analizado es el *autoaprendizaje* que aparece en la siguiente oración en el texto:

*En primer lugar, la subtitulación contribuye no sólo al desarrollo de las destrezas lingüísticas sino también a la comprensión y profundización de temas culturales y al **autoaprendizaje** [...]*

El *Diccionario de la Real Academia Española* define el término *autoaprendizaje* como *aprendizaje hecho por sí mismo*⁴⁰. En el siguiente paso de nuestro análisis hemos dividido la palabra en dos partes, *auto* y *aprendizaje*, y hemos consultado el *Diccionario español-croata* de Vinja (2017) para ver qué traducciones ofrece. No hemos encontrado la traducción correspondiente para el término *auto*, pero hemos visto que *aprendizaje* se puede traducir como *naukovanje*. Según toda la información obtenida hemos decidido traducir el término de forma literal *samoučenje*, pero nos ha quedado averiguar si este término se usa en la lengua croata. En la página web *Hrvatski jezični portal* descubrimos que el término *samoučenje* es un sinónimo de *autodidaktika* cuyo significado es *učenje bez nastave*⁴¹. Puesto que hemos obtenido el término en croata que transfiere el mismo significado que el término en español, hemos decidido usar el término *samoučenje* como la traducción en la oración siguiente:

*U prvom redu, podslovljavanje ne pridonosi samo razvoju lingvističkih vještina, već i razumijevanju i usvajanju kulturnih područja te **samoučenju** [...]*

⁴⁰ Fuente: <https://dle.rae.es/autoaprendizaje?m=form>. Fecha de consulta 25/1/2023.

⁴¹ Fuente: https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=e1xnWQ%3D%3D. Fecha de consulta 25/1/2023.

entrada	autoaprendizaje
categoría gramatical	n.m.
área temática	pedagogía, educación, didáctica
definición	Aprendizaje hecho por sí mismo.
fuelle de la definición	Diccionario de la Real Academia Española, disponible en: https://dle.rae.es/autoaprendizaje?m=form , fecha de consulta: 25/1/2023.
contexto del término en español	<i>En primer lugar, la subtitulación contribuye no sólo al desarrollo de las destrezas lingüísticas sino también a la comprensión y profundización de temas culturales y al autoaprendizaje y, además, lo hace de una forma muy amena y atractiva, al realizarse con materiales creados para entretener, al menos en gran parte de los casos, y al simular un contexto laboral creativo.</i>
equivalente	samoučenje
contexto del equivalente en croata	<i>U prvom redu, podslavljanje ne pridonosi samo razvoju lingvističkih vještina, već i razumijevanju i usvajanju kulturnih područja te samoučenju na zabavan i zanimljiv način, jer se koristi, barem u većini slučajeva, uz pomoć materijala namijenjenih za zabavu te simulira kreativno radno okruženje.</i>
autor y fecha de la elaboración	Matea Miksić, 25/1/2023

3.4.10. Libro de texto

El siguiente término que hemos decidido a analizar es el *libro de texto* que aparece en la siguiente oración en el texto:

*[...] son también materiales originales, y fomentan que el alumnado se vea inmerso en situaciones lingüísticas reales que no siempre encontramos en los **libros de texto**, escritos y editados específicamente para el aprendizaje.*

Según *Diccionario de términos clave de ELE* el término *libro de texto* se define como *un documento impreso que contiene los materiales curriculares que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje*⁴². Una de las posibles traducciones de este término ha sido traducirlo literalmente como *knjiga s tekstom*, pero en nuestra búsqueda no hemos encontrado ningún uso de este sintagma en croata. En vez de *knjiga s tekstom*, el término que se usa en este contexto en los textos paralelos del ámbito de la pedagogía en croata es *udžbenik* cuyo significado hemos encontrado en *Hrvatska enciklopedija* que lo define como *knjiga namijenjena učenju i stjecanju znanja, pisana na osnovi nastavnog plana i programa, u kojoj su znanstveni i stručni sadržaji*

⁴² Fuente: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/librotexto.htm. Fecha de consulta 25/1/2023.

*didaktičko-metodički oblikovani*⁴³. Puesto que el significado del término *libro de texto* equivale al significado de *udžbenik*, hemos optado por esta traducción en la oración siguiente:

Riječ je također o izvornim materijalima koji potiču studente da se stave u stvarne lingvističke situacije koje ne možemo uvijek pronaći u udžbenicima, napisanim i uređenim isključivo u svrhu učenja.

entrada	libro de texto
categoría gramatical	n.m. + prep. + n.m.
área temática	pedagogía, educación, didáctica
definición	Un documento impreso que contiene los materiales curriculares que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
fuelle de la definición	Diccionario de términos clave de ELE, disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/librotexto.htm , fecha de consulta: 25/1/2023.
contexto del término en español	<i>[...] son también materiales originales, y fomentan que el alumnado se vea inmerso en situaciones lingüísticas reales que no siempre encontramos en los libros de texto, escritos y editados específicamente para el aprendizaje.</i>
equivalente	udžbenik
contexto del equivalente en croata	<i>Riječ je također o izvornim materijalima koji potiču studente da se stave u stvarne lingvističke situacije koje ne možemo uvijek pronaći u udžbenicima, napisanim i uređenim isključivo u svrhu učenja.</i>
autor y fecha de la elaboración	Matea Miksić, 25/1/2023

3.4.11. Entorno educativo

El último término que hemos decidido analizar es *entorno educativo* que aparece en la siguiente oración en el texto:

⁴³ Fuente: <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=62968>. Fecha de consulta 25/1/2023.

Son, además, un recurso muy atractivo, que nos entretiene y deleita con su magia, y pueden usarse en varios entornos educativos diferentes.

Con el objeto de obtener la definición del término *entorno educativo* hemos consultado el artículo *La construcción de entornos educativos como recurso metodológico* (2020: 443) de Anabel Aranda Martínez y Ángeles Hernández Prados, quienes lo definen como *un sistema de aprendizaje eficiente que favorece el aprendizaje de los estudiantes, empleando para ello actividades que reivindican un mayor protagonismo del alumnado*. Una vez obtenida la definición, hemos consultado el *Diccionario de Real Academia Española* donde hemos encontrado que el término *entorno* significa un ambiente. En el siguiente paso hemos buscado en los textos paralelos en croata los términos *obrazovni okoliš*, *obrazovni kontekst* y *obrazovno okruženje*. No hemos encontrado que los sintagmas *obrazovni okoliš* y *obrazovni kontekst* se usen en este contexto, pero *obrazovno okruženje* aparece en el mismo contexto, tanto en los textos españoles como en los croatas. Puesto que en el trabajo de Matija Frdelja (2019: 4) *E-portfolio u nastavi* aparece el término *obrazovno okruženje* que se define como *okruženje u kojem se pojedinac ili grupa može obrazovati, učiti, usvojiti nova ili potvrditi već stečena znanja* y cuya definición equivale a la española, hemos decidido usar el término *obrazovno okruženje* en nuestra traducción:

Oni su također vrlo atraktivna sredstva koja nas zabavljaju i oduševljavaju svojim čarima, a mogu se koristiti u različitim obrazovnim okruženjima.

entrada	entorno educativo
categoría gramatical	n.m. + adj.
área temática	pedagogía, educación, didáctica
definición	Un sistema de aprendizaje eficiente que favorece el aprendizaje de los estudiantes, empleando para ello actividades que reivindican un mayor protagonismo del alumnado.
fuentes de la definición	Aranda Martínez, A. y Hernández Prados, A. (2020). <i>La construcción de entornos educativos como recurso metodológico</i> , disponible en: https://www.eumed.net/actas/20/educacion/38-la-construccion-de-entornos-educativos-como-recurso-metodologico.pdf , fecha de consulta: 25/1/2023.
contexto del término en español	<i>Son, además, un recurso muy atractivo, que nos entretiene y deleita con su magia, y pueden usarse en varios entornos educativos diferentes.</i>

equivalente	obrazovno okruženje
contexto del equivalente en croata	<i>Oni su također vrlo atraktivna sredstva koja nas zabavljaju i oduševljavaju svojim čarima, a mogu se koristiti u različitim obrazovnim okruženjima.</i>
autor y fecha de la elaboración	Matea Miksić, 25/1/2023

4. Conclusión

En esta tesina se ha intentado mostrar que la traducción de textos especializados es una tarea compleja y desafiante para los traductores, ya que implica un profundo conocimiento de la lengua de partida y de la lengua de llegada, así como un exhaustivo conocimiento de los temas tratados. Es decir, al traducir textos especializados, el traductor debe tener conocimiento sobre el tema en cuestión, así como habilidades lingüísticas y culturales para poder efectuar una traducción precisa y coherente. Esto significa que la traducción de textos especializados debe ser realizada por los traductores cualificados, que tienen mucha experiencia, y que son capaces de entender el contenido y manejar los diversos aspectos que conlleva la traducción especializada.

El objetivo de esta tesina ha sido señalar la dificultad y los problemas de la traducción de textos especializados. En la parte teórica hemos visto que la traducción de textos especializados exige mucho esfuerzo e investigación porque el traductor, para poder realizar una traducción correspondiente, debe conocer bien la terminología que se utiliza en un campo específico. Bajo el capítulo Terminología, además de definirla, hemos también ofrecido una breve explicación de las tres teorías terminológicas: Teoría General de Terminología, Teoría Comunicativa de Terminología y Terminología basada en Marcos.

En la parte práctica, hemos notado que, en mayoría de los casos, el término no se puede observar como una unidad aislada (TGT) porque su significado depende del contexto en que aparece dentro del texto (TCT). Por ejemplo, en el caso de la palabra *analfabetismo* teníamos dos posibilidades de traducción. Podíamos traducirla como *nepismenost* o *neukost*. Ambos términos aportan un significado similar, pero se usan en contextos diferentes. Éste no era el único ejemplo en el que hemos decidido seguir la TCT de Cabré, porque nos hemos dado cuenta que el contexto y el carácter comunicativo influyen mucho en el significado del término.

En el transcurso de nuestro análisis traductológico-terminológico hemos llegado a la conclusión que es muy difícil encontrar los términos que tienen el mismo significado en ambas lenguas.

Aunque nuestro texto pertenece al ámbito de la pedagogía, a la hora de analizar los términos, debido a falta de diccionarios y libros especializados, resultó bastante difícil encontrar fuentes que podían apoyar nuestra solución traductora. Hemos elaborado unas fichas terminológicas y el glosario que en el futuro pueden servir tanto a nosotros como también a los traductores que tengan que traducir algún texto del ámbito pedagógico, del español a croata y al revés.

5. Bibliografía

Alcina-Caudet, M. A. (1997). Soportes de almacenamiento y formas de difusión de datos terminológicos. Las fuentes de informaciones en terminología. *RESLA*, 12, 221-234. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/870465.pdf>

Brusar, B. (1961). Prevođenje i kontekst. *Jezik*, 9 (1), 27-29. <https://hrcak.srce.hr/148605>

Cabré, M. T. (1998). *Terminology: Theory, methods and applications*. Philadelphia: John Benjamins.

Cabré, M. T. (1999). *La terminología. Representación y comunicación. Una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.

Covarrubias, I. V. et al. (2021). *Glosario terminológico especializado*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato. http://www.veranos.ugto.mx/wp-content/uploads/2021/08/Glosario_Dra_Krisztina_Zimanyi.pdf

Geber, I. (1980). *Audiovizualna pomagala i druga suvremena oprema u nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.

Gómez, M. C. (2006). Modelos representativos de documentación terminográfica y su aplicación a la terminología lingüística. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 1 (1), 25-36. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2045010.pdf>

Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Komenski, J. A. (1871). *Didaktika*. Zagreb: Knjigotiskarna Dragutina Albrechta.

Malić, J. y Mužić, V. (1981). *Pedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.

Martínez Pons, J. A. (2009). La preparación de mermelada como recurso didáctico. *Anales de Química de la RSEQ*, (3), 221-226. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3094261.pdf>

Oštrec, B. (2014). Traduktološka analiza prijevoda stručnih tekstova sa španjolskoga na hrvatski jezik. *Lahor*, 1 (17), 33-50. <https://hrcak.srce.hr/148243>

Pavel, S. y Nolet, D. (2002). *Manual de terminología*. Gatineau: Ministerio de Obras Públicas y Servicios Gubernamentales de Canadá.

http://kit.consellodacultura.gal/web/uploads/adxuntos/arquivo/593fa5d6bf451-manual_terminologia_canada.pdf

Rodin, D. (2000). Glosar novijeg društveno-znanstvenog pojmovlja. *Politička misao: časopis za politologiju*, 37 (4), 129-144. <https://hrcak.srce.hr/26854>

Sánchez, P. Á. (2017). Una imagen vale más que mil palabras. La subtitulación como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas. *Revista electrónica de didáctica de la traducción y la interpretación*, (11), 16-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6407885&orden=0&info=link>

Santamaría-Pérez, I. (2009). *La terminología: definición, funciones y aplicaciones*. Alicante: Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12770/8/La_terminolog%C3%ADa.pdf

Vinja, V. (2017). *Diccionario español-croata*. Zagreb: Školska knjiga.

En línea:

Diccionario de la lengua española [en línea]. [fecha de consulta: enero de 2023.]. Disponible en: <https://dle.rae.es/>

Diccionario de términos clave de ELE [en línea]. [fecha de consulta: enero de 2023.]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Hrvatska enciklopedija [en línea]. [fecha de consulta: enero de 2023.]. Disponible en: <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=68069>

Hrvatski jezični portal [en línea]. [fecha de consulta: enero de 2023.]. Disponible en: <https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search>

Struna [en línea]. [fecha de consulta: enero de 2023.]. Disponible en: <http://struna.ihjj.hr/>

6. Anexo

6.2. Glosario

TÉRMINO (en español)	EQUIVALENTE (en croata)
alfabetización	opismenjavanje
alumnado	učenici/studenti
aprendizaje	učenje
asignatura	kolegij
aula	učionica
autoaprendizaje	samoučenje
autocorrección	samoispravak
bachillerato	neobavezno srednjoškolsko obrazovanje
centro educativo	obrazovna ustanova
competencia lingüística	jezična kompetencija
comprensión oral	razumijevanje
conocimiento	znanje
cuento	priča
curso de lengua	nastava jezika
curso online	online tečaj
dificultades para la comprensión lectora	poteškoće u čitanju s razumijevanjem
educativo	obrazovno
ejercicio	vježba
enseñanza	poučavanje
enseñanza reglada	formalno obrazovanje
entorno educativo	obrazovno okruženje
especialización profesional	stručna specijalizacija
estudio	istraživanje
estudio de grado	prediplomski studij
expresión oral	usmeno izražavanje
facultad	fakultet
formación profesional básica	osnovno strukovno obrazovanje

herramienta didáctica	didaktički alat
infantil	dječji
instituto de educación a distancia	centar za dopisno obrazovanje
lengua extranjera	strani jezik
libro de idiomas	udžbenik stranog jezika
libro de texto	udžbenik
material audiovisual	audiovizualni materijal
material auditivo	auditivni materijal
materiales auténticos	autentični materijali
metodología	metodologija
normativas educativas	obrazovni propisi
obligatorio	obavezni
optativo	izborni
personas con dificultades de audición	osobe s oštećenjem sluha
(educación) primaria	osnovna škola
profesorado	nastavno osoblje
recurso	nastavna metoda
recurso didáctico	didaktički alat
(educación) secundaria	srednja škola
tasa de analfabetismo	stopa nepismenosti
universidad	sveučilište