

Azpitulazioa eta bikoizketa: bigarren hizkuntzak ikasteko estrategia motibagarriak

Filmak testu kultural erakargarriak dira ikasleentzat, irakaskuntza formalaren logikak ez baititu guztiz kutsatu.
H. Giroux (2003).

Gure gizartean, gero eta leku handiagoa ari dira hartzen irudia zein teknologien eta sare sozialen erabilera demokratizatua. Halako gizartean, bada, bideoa ezinbesteko elementu bihurtu da hizkuntzen irakaskuntzan, eta oso eraginkorra eta motibatzailea gerta daiteke, planteamendu didaktiko sendoekin erabilia. Azpitulazioak eta bikoizketak —ikus-entzunezko itzulpenaren mundutik datoz modalitateok— hamar urtetik gora daramate bigarren hizkuntzen irakaskuntzari buruzko ikerketa didaktikoan, eta ikaslea jartzen dute ikaskuntzaren erdigunean, hura baita aktore nagusia. Lan honetan, modalitate horien egoera teorikoaren sarrera labur bat egingo da, eta hizkuntzen irakaskuntzarako eskuragai eta erabilgarri izan daitezkeen proposamen didaktikoen zenbait adibide emango dira.

Gako-hitzak

azpitulazioa, bigarren hizkuntzak, bikoizketa, zinema

1. ATARIKOA

Zinemaz eta bigarren hizkuntzen irakaskuntzaz hitz egitea motibazioaz hitz egitea da, funtsean. Hizkuntza-irakasleon interesekoa den muga-eremu batean kokatzen dira zinema eta ikus-entzunezko testua, oro har; aisiaren eta irakaskuntza formalaren arteko mugaldea daude, Girouxek zioen bezala, eta lurralde horrek hizkuntzei lotutako jarduera esanguratsuak garatzeko bidea irekitzen digu, jarduerok funtsezkoak baitira ikasleen gaitasun komunikatiboa eta kulturartekoa garatzeko. Hain zuzen ere, agian muga-eremu horretan dagoelako, zinema ez da behar beste baliatu iraganean, eta «ikasturte amaierako saritzat» edo «ostiraleko eskolatzat» erabili izan da. Nolanahi ere, azken urteotan, asko ikertu da ikus-entzunezkoek hizkuntzen ikasketarako tresna didaktiko gisa dituzten erabilerei eta onurei buruz; asko aurreratu da, halaber, estrategia didaktikoen garapenean eta aplikazioan; izan ere, horretan guztian, oso lagungarri gertatu da teknologia berriak gero eta eskuragarriago edukitzea, baita irakasleen kompetentzia digitala hobetzea ere.

Talavánek (2019b) dioenez, hamarkadak daramatzagu bideoa erabiltzen bigarren hizkuntzaren didaktikan, eta halaxe igaro gara nagusiki entzumen-jarduerak egitetik bestelako proposamen didaktiko batzuk garatzera, alderdi ugari aintzat hartuta —ez linguistikoak bakarrik, baita pragmatikoak, kulturalak eta paralinguistikoak ere—. Helburuak eta edukiak hedatzen joan dira pixkanaka, baina, didaktikan, ikus-entzunezko alfabetatzera bideratu dira gehien bat; alegia, *aktiboki ikustera* (Donaghy, 2017) eta ez horrenbeste *aktiboki ekoiztera*: oro har, bai eskuliburuetan bai aldizkari elektroniko eta webguneetan argitaratu den material didaktikoan, jarduera gehienak aurrez testuingurua zehazteko eta hipotesiak planteatzeko jarduerak izan dira, ikustaldian edukia ulertzekoak, pertsonaiak analizatzekoak (Contreras, 2017) eta erreferentzia kulturaletan sakontzekoak. Aitzitik, ez itzulpenak —urte luzez erdeinatua bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan—, ez ikus-entzunezko testuarekiko sorkuntza aktiboak, ez dute toki handirik izan materialetan. Hala ere, hamar urte dira jada ikus-entzunezko itzulpenaren modalitateei eta horiek hizkuntzak irakasteko/ikasteko prozesuan dituzten abantaileri buruz ikertzen ari garela, eta Europako Erreferentzia Marko Bateratuaren (2001) *Companion Volume* liburu osagarriari (2018) bitartekotza linguistikoari eman zaion bultzada teorikoak akuilu izan behar luke baliabide horiek aplikatzeko. Honako hauek dira ikus-entzunezko itzulpenaren modalitateak:

- Bikoizketa (Chiu, 2012; Navarrete, 2013; Sánchez-Requena, 2016).
- Azpitoluzioa (Talaván, 2013; Incalcaterra McLoughlin eta Lertola 2014; Alonso-Pérez, 2019).
- Audiodeskripzioa —irudia hitz bihurtzea, itsuei zuzenduta— (Herrero et al., 2017; Talaván, 2017).

Baliabide horiek bigarren hizkuntzen irakaskuntzan erabiltzeko proposamen didaktikoak aztertu eta abiarazi dituzten ikertzaileek irmo sinetsi dute baliabideok sortzen duten motibazioan eta ikaskuntza komunikatiboaren ikuspegitik dituzten abantaila guztietan, eta, kasu askotan, frogatu egin dute eraginkorrak direla. Lan labur honetan, esparru teorikoaren nondik-norako batzuk azalduko ditugu, eta azpitoluzio- eta bikoizketa-modalitateetan oinarritutako jarduera didaktikoen zenbait adibide praktikoko emango ditugu bigarren hizkuntzako eskoletan baliatzeko.

2. ZER MODALITATE DITUEN IKUS-ENTZUNEZKO ITZULPENAK ETA NOLA APLIKATU DAITEZKEEN BIGARREN HIZKUNTZAN

Sánchez Cuadrado (2017) dioenez, “beharrezkoa da bitartekotza linguistikoaren gaitasunetan trebatzea ikasleak, atzerriko hizkuntza bateko erabiltzaile gisa inoiz erabili beharko dituzten jarduera komunikatiboak izateagatik” eta tresna eraginkortzat jotzen du itzulpen pedagogikoa, baldin eta ikasleei “aldamio pedagogiko eta komunikatibo egokiak” ematen badizkiegu. Europako Erreferentzia Marko Bateratuaren osagarri den *Companion Volume* liburu argitaratu berriaren arabera (2018), hizlariak honako funtzio hauek ditu bitartekari gisa:

1. Pertsonen gauzak azaltzea, ulertzen ez dituztenean.
2. Beste pertsona batzuk esanahia eraikitzen animatzea.
3. Informazioa helaraztea.
4. Trinkoegia den hori sinplifikatzea.
5. Luzeegia den hori laburtzea.
6. Bere lengoia egokitzea prozesuan barrena.

Trebetasun horiek garatzeko, bada, ez al lirateke ikus-entzunezko itzulpenaren modalitateetako jarduerak benetan lagungarriak izango, kontuan hartuta jarduera horien helburu nagusia testu multimodal baten elkarriketa (edo narrazio) originalak tokiz aldatzea, trinkotzea eta segmentatzea dela?

Ikus-entzunezko itzulpenaren modalitateak ikasgelan erabiltzeari dagokionez, Talavánek dio (2013, 21. or.) ikasleak hizkuntzarekin, edukiarekin, kulturartekotasunarekin eta ikaskuntzarekin kontziente izan daitezzen —ikaslea xede duen eta lan eta proiektuetan oinarritzen den prozesu baten barruan— metodologia original bat behar dela, askotariko egoera didaktikoetara egokitzeko gai den metodologia bat. Bada, horrekin bat datoz, bete-betea etorri ere, tradizioz ikus-entzunezko itzulpenarekin lotu izan diren modalitateak, alegia, bikoizketa, azpitoluzioa eta audiodeskripzioa¹.

2.1. AZPITITULAZIOA BIGARREN HIZKUNTZA IKASTEKO PROZESUAN

Oztopo teknologikoak izan dira betidanik (baita gaur egun ere) ikasgelara azpitoluzio-jarduerak (edo bikoizketakoak) eramateko irakasleen eragozpen nagusiak. Hots, irakasleak beldur izaten dira ikasleak ez ote diren frustratuko azpitoluzitzeko edo bikoizteko programen aurrean, eta beldur izaten dira, orobat, eurek ere ez ote duten denbora larregi eman beharko —ez baitute halakorik soberan— zeregin horietako oinarritzeko parametroak ikasten. Alta, zailtasun horri aurre egiten laguntzeko programa edo aplikazio errazak ditugu egun, eta, horiei esker, irakasle askok (bai ikasten ari direnak, bai eskarmentudunak) pozarren ikusi dute zer-nolako abantailak dakarzkieten baliabide horiek: benetako materialak erabiltzen dituzte, idatzizko trebetasunak garatzen dituzte, lankidetzak sustatzen dute, hiztegia handitzen dute, ahozko ulermena lantzen eta erregistro-aldakuntzak jorratzen dituzte eta kulturarteko kontzientzia sakontzen dute. Gainera, testu multimodalekin lan egiteak ugaldu egiten ditu esanahiak eta ulermen- eta adierazpen-aukerak, testuinguruan jarritako askotariko bideen bitartez (Herrero et al., 2018).

Azpitoluzioa kontuan hartzen duten jardura didaktikoek fase hauek dituzte:

1) Irakasleek aurrez egin beharreko lana, materiala aukeratzeko eta erabili beharreko programak ezagutzeko: *Amara Subtitles* (<https://amara.org/es/>); *Windows Movie Maker*; *Aegisub* (<http://www.aegisub.org/>) eta *Clipflair* (<http://clipflair.net/>)²; lankidetzak-esparru bat ere sortu behar da ikasleentzako lanak partekatzeko (*PADLET* <https://es.padlet.com/>, esate baterako)

2) Ikusi aurretiko eta ikasleak motibatuzko jarduerak (bideoari buruzko hipotesiak lantzea, aurretik informazioa bilatzea eta abar) eta azpitoluzitzeko gutxiengo parametroei buruzko azalpena: asko jota 2 lerro eta 34 karaktere gutxi gorabehera; bai eta aukeratutako aplikazioa erabiltzeko jarraibideak ere. Incalcaterra McLoughlinek eta Lertolak (2014) diotenez —Alonso-Pérezek (2019) jaso du—, hizkuntzetako eskolan gure helburua ez da azpitoluzioaren jardun profesionalaren eta teknikoaren ezagutza sakona lortzea; aitzitik, helburua da ikasleek bideoan eskaintzen diren komunikazio-alderdiak ulertzea (funtzionalak, pragmatikoak, lexikoak eta abar) eta horiek idatzizko kanal batean nola interpretatu jakitea.

¹ Artikulu honetan ez dugu modalitate hori jorratuko. Interesa dutenei lan hau gomendatzen diegu: Calduch, C. eta Talaván, N. (2017). Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 168-180

² Ikus-entzunezko itzulpeneko tresnen artean, H2ko irakaskuntzan erabiltzeko berariaz sortutakoa da azken hau, baina ez dago oso eguneratua; beraz, nahiz eta hobe izan - nire ustez -, softwarea hobetzen ez badute, Internet Explorer bidez baino ezin da erabili (eta denbora laburrez, ematen dit).

1. irudia. Aurretiko zereginak (irakasleak)



3) Bideoa ikustea, bideoa ulertzen dela egiaztatzea eta aurrez prestatutako lana egitea. Díaz-Cintasek (2012) honela kategorizatu ditu azpituilauak:

- a) Hizkuntzarteko azpituilau estandarrek (audio-pista H2n eta azpituilauak H1en).
- b) Hizkuntzarteko alderantzizko azpituilauak (audioa H1en eta azpituilauak H2n).
- c) Hizkuntzarteko azpituilauak lehen hizkuntz H1en (elkarrizketak eta azpituilauak H1en).
- d) Azpituilau bimodalak (audioa eta azpituilauak atzerriko hizkuntzan).
- e) Azpituilau elebidunak (audioa hizkuntza batean eta azpituilauak bi hizkuntzatan —zinema-jaialdietan erabiltzen da gehien—).

Sailkapen horri erreparatuta, zer motatako zereginak proposa diezazkiekegu gure ikasleei, azpituilazioa ardatz hartuta? Ikasleen maila, jardueraren helburuak eta ikas-kuntza-testuingurua (ikasle taldea eleaniztuna den edo lehen hizkuntza berbera duten, alegia) kontuan izanda, bi bloke zehaztu ditzakegu, funtsean: itzulpena eskatzen duten jarduerak eta sorkuntza aktiboko jarduerak.

2.1.1. Itzulpena eta azpituilazioa

Itzulpena eskatzen duten azpituilazio-jarduerak B1 mailatik aurrerako ikasleentzat izango lirakeke egokiak (aukeratutako bideoaren arabera ere bada, noski). Bideo labur baten hizkuntzarteko azpituilazio estandarreko planteamendu baterako (audioa H2n eta itzulpena H1en), aipatu dugun bezala, bi aukera ditugu irakasleok:

- a) Guk geuk ematea testuaren transkripzioa, eta ikasleek, berriz, itzulpena egitea, eta, ondoren, testua azpituilutuan trinkotzea.
- b) Ikasleek berek egitea transkripzioa, aurretiko lan gisa, eta, ondoren, azpituilauak sortzea (Alonso-Pérez, 2019). Testu originala laburtu eta trinkotu behar da jarduera horretan; beraz, ahozko eta idatzizko ulermena jorratuko dira. Gainera, elkarlanean egin daiteke.

Kasu batean zein bestean, honako hauek izango lirakeke gure helburuak, prozesuaren faseetan barrena (Talaván, 2013): bideoa oro har ulertzea, komunikazio-elementuak identifikatzea (linguistikoak, pragmatikoak eta paralinguistikoak), mezua azpituilau gisa birformulatzea eta egoki egin den edo ez hausnartzea (denon artean eztabaidatzea).

Jakina, hizkuntzarteko alderantzizko azpituilazio-jarduerak (audioa H1en eta azpituilauak H2n) oso interesgarriak dira maila altuagoetan elkarlanean aritzeko, eta bide ematen digute talde bakoitzarentzako hautatutako aukerak aztertzeko.

2.1.2 Sormenezko azpituilazioa

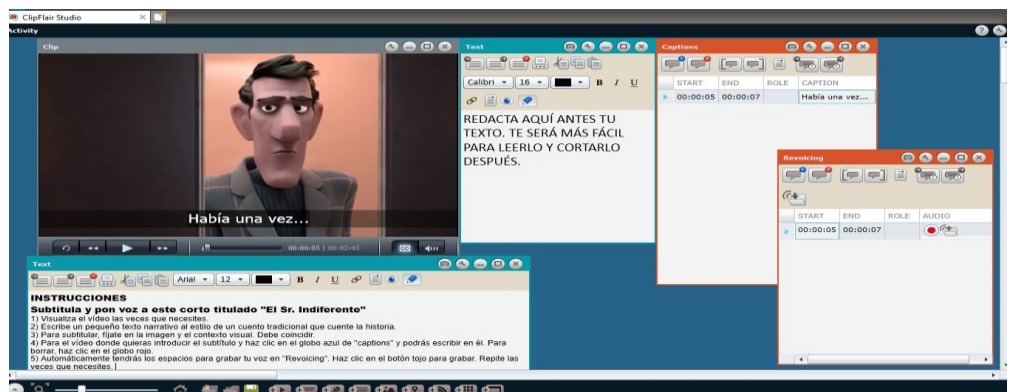
Ekoi-zen-jarduera honek askatasun handiagoa ematen digu, eta sormena eta umorea hartzen ditu oinarri, bideoaren kanal multimodalak interpretatzeko. Zera dio Talavánek (2019, 54. or.) sormenezko azpituilazio-lan (edo bikoizketa-lan) mota honi buruz:

Through these activities, FL students are expected to improve integrated skills of writing (through the production of the subtitles and the creative writing of the new dubbing script) and speaking (through the recordings of the revoicing tracks they need to synchronise with the video), apart from the obvious listening (to the original), vocabulary and grammatical enhancement (through reception and production), and cultural awareness (depending on the video extract selected).³

Bideoa irakasleek edo ikasleek aukeratu dezakete; nolahi ere, gomendatzen da hitun bat edo bi baino gehiago ez agertzea bideoan. A2 mailatik aurrerako ikasleek parte hartu ahal izango lukete jardueran, eta, ikaskuntza-testuinguru guztietarako gomendagarria bada ere, bereziki egokia da ikasleek H1 berbera ez dutenean. Kasu horretan, ez da gomendagarria itzulpen-jarduera, irakasleak nekez ezagutuko baititu ikasgelako kide hizkuntza guztiak. Sormenezko azpituilazioaren aukeren barruan, jarduera hau ere proposa ditzakegu:

a) Irakasleak bideo labur bat (1-2 minutu) aukeratu du, soinua kendu eta pertsonaia zer esaten ari den asmatzeko hipotesiak egingo dira, testu multimodalak horretarako bide ematen baitu (Herrero, 2019). Ondoren, taldeak testua idatzi, segmentatu eta azpituiluak egingo ditu (edo bikoizketarako grabazioa egingo du). Kategoria horretakoak dira *fakesubbing* edo *funsubbing* izenekoak, zeinetan bideoak manipulatu baitira umorea eragiteko (Chaume, 2018). Arrakasta handia izaten dute sarean (Talaván, 2019a).

2. irudia. ClipFlair-en interfazea, sormenezko azpituilazio-jarduerarekin.



b) Bideo bat aukeratu da, hitzik ez duena eta narrazioa lehen pertsonan (pertsonaia jakin baten ikuspuntua) edo hirugarren pertsona narrazioan duena. Hurrengo irudian, *Clipflaire*ko ariketa baten jarraibideen interfazea dago. Horretan, ikasleei eskatzen zaie proposatutako film laburra (elkarriketarik gabekoa) azpituilatzeko eta ahotsa

³ "Jardueraren bitartez, espero da atzerriko hizkuntzako ikasleek trebetasun multzo bat hobetzea: idazketa (azpituiluak egitea eta bikoizketarako gidoi berria sormenez idaztea), ahozko adierazpena (bideoarekin sinkronizatu behar dituzten bikoizketa-pistak grabatzea), eta, jakina, entzumena (originalaren bidez), hiztegia, gramatika (jaso eta ekoitzi) eta kontzientzia kulturala (hautatutako bideo zatiaren arabera)".

jartzeko, pausoz pauso (kasu honetan, *Mr Indifferent* da film laburra; online eskuratu daiteke, hemen: <https://www.youtube.com/watch?v=p-aozxp6kik>). Ariketa hori egin daiteke bai *Aegisub* programaren bidez, bai *Amara Subtitles* programaren bidez (sarean azpituilatzekoa bigarren hau).

2.2 BIKOIZKETA, IKASTEKO TRESNA

Bigarren hizkuntzako eskoletan bideoak bikoizteko jarduerak helburu linguistiko eta estralinguistiko asko partekatzen ditu azpituilazio-jarduerekin: planteatutako jardueraren arabera, idazketa lantzea (gidoi labur bat idaztea), hiztegia zabaltzea eta kulturarteko konpetentzia garatzea, besteak beste, eta, batik bat, ahozko ekoizpenaren zenbait alderdi garatzea (ahoskera, intonazioa, abiadura, jariotasuna). Abantaila bat du, gainera; izan ere, benetako material batean txertatzen ditu askotariko edukiak (gramatikalak, lexikalak, kulturalak, fonetikoak eta abar), eta elkarlanean eta modu autonomoan ikastera bultzatzen du, azpituilazioak bezalaxe.

Bikoizketako jardueretara etorrita, Lianek (2018) Txinako unibertsitateetako ikasleentzat planteatzen duen aukera dugu: hautatutako bideoari ahozko testua “imitatzeko” jarduerak egitea, alegia; edo, bestela, Aixelák (2011) proposatutakoa; hau da, bikoizketako jarduera didaktiko bat, gaztelania atzerriko hizkuntza gisa ikasten ari diren B1 mailako ikasleentzat, *Cuéntame* telesaila oinarri hartuta. Azken horrek kontuan hartzen ditu *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006) laneko ahoskerari eta prosodiari buruzko zenbait atal, eta aurretiko lan handia egiten du, istorioa testuinguruan jartzeko eta elkarrizketako geldioneez eta ahoskeraz jabetzeko.

Sormenezko bikoizketari dagokionez, arestian aipatutako sormenezko azpituilazio-dinamikara gatoz berriro; hala, hauxe da estrategia didaktikoaren oinarria: bolumenik gabeko irudiak (edo elkarrizketarik gabeko bideoak) interpretatzea —testu multimodalak baita— eta, ondoren, testu bat idaztea, ikasleek bideoan txerta dezaten, umore-ukitua emanda. Aurreko eredu didaktikoak ez bezala, ariketa honek ikasleentzako antsietatea murrizten laguntzen du; izan ere, Talavánek dioenez:

In the educational context, creative dubbing allows students to adapt the original to fit their level of proficiency and their own wishes and interests, while lip synchrony is not necessarily of paramount importance anymore (2019a, 56. or.)⁴. (2019a, 56. or.).

Ikasgelan sormenezko jarduerak lantzean, gainera, erantzun zuzenak bat baino gehiago direnez, apaldu egiten da Krashenek aipatzen duen iragazki afektiboa, eta ikasleak gustura egon ohi dira, komunikazio-helburuak betetzeko gai direla konturatuta.

Gure esperientziaren arabera, bai azpituilazioa, bai bikoizketa tresna erabilgarri eta motibagarriak dira atzerriko hizkuntzen ikasleentzat, eta gaur egun ezin dira bazter utzi irakaskuntza-estrategia gisa; izan ere, gero eta maizkoagoa da urrutiko ikaskuntza, eta teknologia berriak ere luze-zabal hedatzen ari dira. Herrero eta al.-ek (2018) adierazten dutenez, atzerriko hizkuntzako ikasleentzako jardun komunikatiboetan aintzartatzen hartu behar dira bai konbergentzia mediatikoa (Jenkins, 2006), bai prosumentzaileen⁵ gorakada, baita ikus-entzunezko testuak modu kritikoan interpretatzeko gaitasuna garatzeko premia ere. Beraz, ikus-entzunezko testuak jasotzeko eta ekoizteko konpetentzia kritikoa garatzeko, ezinbestekoa da testuinguru historiko-sozialean

⁴ Hezkuntza-testuinguruan, sormenezko bikoizketak aukera ematen die ikasleei originala doitzeko eta beren konpetentzia-mailara eta beren nahi eta interesetara egokitzeko; ezpain-sinkroniak ez baitu garrantzi handirik.

⁵ Honako hau adierazten du “prosumitzaile” kontzeptu horrek: ikaslea aldi berean eduki-ekoizlea (*producer*) eta -kontsumitzailea (*consumer*) dela, kasu honetan, ikus-entzunezkoarena.

kokatzeko edo ikus-entzunezko lengoia analizatzeko aurreko eta ondorengo jarduerak egitea. Batetik, ikuspegi metodologikoa oinarri hartuta —hots, ekintzara bideratutako ikuspuntua, Europako Erreferentzia Marko Bateratuak adierazitako moduan—, eta, bestetik, *Companion Volume*-k bitartekotzari eman berri dion bultzadaren bidez —zeinetan berretsi egiten baita konpetentzia eleaniztun eta kulturantzun bakarraren ideia—, leku nabarmena hartzen dute azpituilazioarekin edo bikoizketarekin lotutako ikus-entzunezko proposamen didaktikoei; izan ere, ikertzaileen arabera (Díaz-Cintas, 2012; Alonso-Pérez, 2019) ikaskuntza sendo eta efikaza sustatzeaz gain, aldi berean, interes eta gogo bizia piztu dezakete ikasleengan.

Itzultzailea: IVAPeko Itzultzaile Zerbitzu Ofiziala

Bibliografia eta erreferentziak

- Aixalá Pozas, E. (2011). *¿A doblar como un nativo!*
https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/marzo_11/21032011.htm
- Alonso-Pérez, R. (2019). Enhancing Student Motivation in Foreign Language Learning through Film Subtitling Projects. In C. Herrero e I. Vanderschelden, (ed.), *Using Film and Media in the Language Classroom. Reflections on Research-Led Teaching*, (108-126 or.). Multilingual Matters.
- Calduch, C., y Talaván, N. (2017). Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 168-180.
<https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407173>
- Chaume, F. (2018). Is audiovisual translation putting the concept of translation up against the ropes? *JoSTrans. The Journal of Specialised Translation*, 30.
- Chiu, Y.-H. (2012). Can film dubbing projects facilitate EFL learners' acquisition of English pronunciation? *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 24-27.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01252.x>
- Contreras de la Llave, N. (2017). Describe a la protagonista. El tratamiento del léxico en el material didáctico audiovisual desde una perspectiva de género. In M. Bargalló, E. Forgás eta A. Nomdedeu, A. (ed.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios. Actas del XXVIII Congreso Internacional de ASELE* (169-185 or.).
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*.
<https://rm.coe.int/0900001680787989>
- Díaz-Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abechache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, 2(3), 95-114.
- Donaghy, K. (2017). *Film in action: Teaching language using moving images*. Delta Publishing.
- Giroux, H. A. (2003). *Cine y entretenimiento: elementos para una crítica política del filme*. Paidós
- Europako Kontseilua – HABE. (2005, argitalpena euskaraz) (2001, frantses eta ingeles bertsiok). *Ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Markoa*.
http://www.ikasten.ikasbil.eus/mod/habecms/view.php/irakasbil/didakteka/europako_erreferentzia_marko_bateratua
- Herrero, C., Sanchez-Requena, A., eta Escobar, M. (2018). Una propuesta triple: análisis filmico, traducción audiovisual y enseñanza de lenguas extranjeras. *inTRAlinea: Online Translation Journal*, 19.
<http://www.intralinea.org/specials/article/2245>
- Herrero, C. (2019). Medios audiovisuales. In J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti eta M. Lacorte (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (565-582 or.). Routledge.
- Herrero, C., eta Valbuena, A. (2009). *Nuevos alfabetismos en la clase de ELE a través del cine*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2009/10_herrero-valbuena.pdf/
- Incalcaterra McLoughlin, L. eta Lertola, J. (2014). Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70-83.
<https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908558>
- Lian, M. (2018). La situación de E/LE en las universidades chinas y la aplicación de doblaje en la enseñanza para los cursos superiores. *Foro de profesores de E/LE*, 14.
<https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/13343/12225>
- Navarrete, M. (2013). El doblaje como herramienta de aprendizaje en el aula de español y desde el entorno de CLIPFLAIR. *MarcoELE*, 16, 75-87.
<http://marcoele.com/descargas/16/8.londres-2.pdf>
- Sánchez Cuadrado, A. (2017). Bitartekotza interlinguistikoa ELE eskolan: itzulpen pedagogikoaren erabilerak. *e-Hizpide*, 91.
http://www.ikasten.ikasbil.eus/mod/habecms/view.php/irakasbil/argitalpenak/bitartekotza_interlinguistikoa_ele_eskolan
- Sánchez-Requena, A. (2016). Audiovisual Translation in Teaching Foreign Languages: Contributions of Dubbing to Develop Fluency and Pronunciation in Spontaneous Conversations. *Porta Linguarum* 26, 9-21.
- Talaván Zanón, T. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Octaedro.
- Talaván Zanón, N. (2019a). Creative audiovisual translation applied to foreign language education: A preliminary approach. *Journal of Audiovisual Translation*, 2(1), 53-74.
<https://www.jatjournal.org/index.php/jat/article/view/57/17>
- Talaván Zanón, N. (2019b). La traducción audiovisual como recurso didáctico para mejorar la comprensión audiovisual en lengua extranjera. *Doblele: revista de lengua y literatura*, 5, 85-97.
<https://doi.org/10.5565/rev/doblele.59>