

LA SUBTITULACIÓN PARA LA MEJORA DE LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITAS EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Andrés García García
Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

Resumen

Este artículo pretende llamar la atención sobre las posibilidades de la subtitulación en la enseñanza de español como lengua extranjera y más concretamente en el desarrollo de la expresión escrita. Por su naturaleza, la subtitulación ofrece interesantes recursos de integración de destrezas que resultan muy útiles a la hora de proponer tareas en el aula. La primera parte del artículo discurre sobre la naturaleza de la subtitulación y los principales estudios que vinculan esta práctica con la enseñanza de lenguas extranjeras. A continuación, se describe un taller llevado a cabo en abril de 2019 con estudiantes del curso de letras de la UFVJM, en Minas Gerais. Para terminar, se apuntan algunos de los horizontes vislumbrados tras el mismo, que apuntan al potencial de la subtitulación para el desarrollo de la expresión escrita en estudiantes brasileños de español.

Palabras clave: traducción audiovisual; subtitulación; formación del profesorado; enseñanza de español como lengua extranjera.

Introducción

La omnipresencia del lenguaje audiovisual en todos los ámbitos de la sociedad no ha pasado inadvertida para los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras (en adelante, L2), que lo han incorporado hábilmente como un elemento enriquecedor y motivador. A través del vídeo, los estudiantes consiguen tener acceso a materiales auténticos o semi-auténticos, que son generalmente utilizados para introducir o reforzar contenidos léxicos o gramaticales y presentar aspectos de la cultura meta. Lo que tampoco ha pasado desapercibido, es el potencial de los subtítulos como herramienta en la enseñanza de idiomas. Los primeros experimentos en este sentido datan de finales de la década de los 80 del siglo pasado y demuestran los beneficios del uso de vídeos subtitulados por parte de estudiantes de L2. La tendencia actual es a ir más allá, incorporando tareas de subtitulación activa en el aula.



Dado el liderazgo que mantiene la lengua inglesa en el área de la investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras, la mayor parte de la literatura y de los experimentos en este campo tienen como punto de llegada o de partida el inglés. Existe, por tanto, una necesidad de indagar sobre los efectos de la subtitulación en otras combinaciones lingüísticas. En este sentido, las particularidades del proceso de aprendizaje de los estudiantes brasileños de español resultan prometedoras de cara al éxito de la integración de tareas de subtitulación.

Este artículo pretende analizar y explorar algunos de los caminos atisbados tras la realización de un taller de subtitulación con estudiantes del curso de Letras de español en la UFVJM, en Minas Gerais, en abril de 2019. Para ello, comenzaremos con una contextualización teórica sobre la subtitulación en la enseñanza de L2. A continuación describiremos el taller de subtitulación y analizaremos los resultados cualitativos y cuantitativos recogidos durante la realización del mismo a través de cuestionarios, observación y puestas en común. Para terminar, hablaremos de algunos de los caminos que este tipo de experiencias prácticas han abierto, subrayando el gran potencial que se intuye en el desarrollo de la expresión escrita.

Contextualización teórica

Para argumentar el potencial educativo de la subtitulación, resulta indispensable entender las particularidades de la práctica subtituladora. La subtitulación se enmarca en el ámbito de la traducción audiovisual (en adelante, TAV), que se identifica porque los textos objeto de la transferencia interlingüística aportan información a través del canal acústico y del canal visual (Chaume, 2012, p. 14). Las principales formas de TAV son la subtitulación, el doblaje y las voces superpuestas o *voice-over*, aunque existen otras como la audiodescripción, la subtitulación para sordos, la sobretitulación en ópera y teatros, la subtitulación en vivo, la narración o la interpretación simultánea en festivales (TALAVÁN, 2013, p. 60). Todas estas formas comparten la necesidad de sincronizar y condensar en el texto meta el mensaje que viene dado por distintos canales.



Si nos centramos en la subtitulación, encontramos la siguiente definición en uno de los manuales de referencia de esta práctica, Audiovisual Translation: Subtitling, de Díaz Cintas & Remael:

La subtitulación se puede definir como una práctica lingüística que consiste en ofrecer en una lengua dada, generalmente en la parte inferior de la pantalla, un texto escrito que pretende dar cuenta de los diálogos de los actores, así como de aquellos elementos discursivos que forman parte de la fotografía (cartas, pintadas, leyendas, pancartas, etc.) o de la pista sonora (canciones, voces en *off*, etc.) que están generalmente en otra lengua en el original.¹ (2007, p. 8)

La subtitulación tiene además la singularidad de ser una modalidad traductológica en la que el texto original (en adelante, L1), aparece de forma simultánea al texto en L2. Esta característica, que la convierte en una traducción vulnerable (DÍAZ CINTAS & REMAEL, 2007, p. 59) ya que permite al espectador realizar un proceso constante de evaluación, presenta una nueva oportunidad de explotación de cara al aprendizaje de idiomas si atendemos al potencial de contar a la vez con un mensaje escrito y otro auditivo y con varias combinaciones lingüísticas posibles.

Otro concepto que resulta interesante de cara a entender la práctica de la subtitulación, es el de traducción subordinada:

Desde el momento en que la traducción no sea únicamente de textos escritos, sino que estos estén en asociación con otros medios de comunicación (imagen, música, lengua oral, etc.), la tarea del traductor se ve complicada y a la vez limitada (subordinada) por estos. En este estudio se introduce el concepto de la traducción subordinada desde el punto de vista de la teoría de la comunicación (la traducción dinámica de Nida): la existencia de más de un canal de comunicación, el emisor de la cultura origen, el receptor de la cultura término, el ruido producido y el papel del traductor en este complejo proceso. (MAYORAL, et al., 1986)

¹ Traducción propia.



Este término, que durante algunos años sirvió para denominar a la TAV y que se descartó por su aspecto reduccionista a la par de negativo, explica claramente las limitaciones de esta modalidad de traducción. El texto meta tiene que estar en consonancia con la imagen, y esta es la que determinará en última instancia las decisiones. A esta característica, le tenemos que añadir las limitaciones espacio temporales de la subtitulación. Las posibilidades del texto meta están reducidas a dos líneas de unos 40 caracteres que además tienen que respetar la velocidad de lectura. En la práctica profesional se suele trabajar con una velocidad de lectura de entre 120 a 180 palabras por minuto. A modo de ejemplo, si trabajamos con una velocidad de lectura de 160 palabras por minuto, un subtítulo de dos segundos de duración podrá tener un máximo de 31 caracteres, incluyendo espacios, para respetar el ritmo de lectura estipulado. Este aspecto provoca la necesidad de reducción en el texto meta, lo que en la práctica obliga a realizar una gran cantidad de reformulaciones. Esta es otra de las características que hacen de la subtitulación un óptimo aliado de la enseñanza de L2, ya que fomenta de forma intrínseca la creatividad lingüística.

Otro aspecto a tener en cuenta son las posibles combinaciones lingüísticas en subtitulación. Los subtítulos interlingüísticos estándar (CINTAS, 2012, p. 99) son los que más usamos en el día a día para acceder a contenido audiovisual en lengua extranjera. En esta modalidad, el audio se presenta en L2 y los subtítulos en L1. Sin embargo, hay otras combinaciones posibles. Talaván presenta cuatro tipos de subtítulos según sus combinaciones lingüísticas y además sugiere algunas de las actividades que podemos usar en el aula de idiomas.

1. Subtítulos para sordos: tanto la pista sonora como los subtítulos aparecen en L1 y además se incluye la explicación de elementos sonoros. En esta modalidad, los alumnos se pueden beneficiar de los elementos paratextuales.
2. Subtítulos bimodales: la pista de audio y los subtítulos están en L2. Pueden resultar muy beneficiosos en la comprensión tanto oral como escrita.
3. Subtítulos tradicionales o estándar: en este tipo de subtítulos, el audio aparece en L2 y los subtítulos en L1. Este tipo de subtítulos facilita la



comprensión y aporta seguridad y confianza a los estudiantes de niveles iniciales.

4. Subtítulos inversos: en este caso, el audio aparece en L1 y los subtítulos en L2. Este tipo de subtítulos puede beneficiar a los alumnos a establecer conexiones por medio de la traducción de dos sistemas lingüísticos. (TALAVÁN, 2013, p. 73)

Talaván también desmonta el mito de que ver películas o series originales con subtítulos perjudica el desarrollo de la comprensión oral:

“Mientras que el material audiovisual auténtico sin subtítular tiende a crear un alto nivel de ansiedad e inseguridad en el alumnado, diversos experimentos han demostrado que la incorporación de subtítulos a este material proporciona una respuesta instantánea y, por tanto, un refuerzo positivo que contribuye a crear una sensación de seguridad en los alumnos y les ayuda a sentirse preparados para enfrentarse (más adelante) a este tipo de material audiovisual auténtico sin apoyo textual.” (TALAVÁN, 2009: 164)

Los primeros experimentos con subtítulos se centraron en intentar demostrar las ventajas de ver material original subtulado. El pionero en este campo es Robert Vanderplank. El investigador británico realizó en 1988 un experimento con 15 estudiantes europeos de inglés utilizando subtítulos de teletexto. Las conclusiones de su experimento subrayan los beneficios del uso de subtítulos, sobre todo en los estudiantes que más dificultades presentaban (VANDERPLANK, 1988, p. 280). Aunque esta línea de investigación sigue produciendo literatura hasta nuestros días (VANDERPLANK, 2010, p. 14), el enfoque que nos interesa es el del uso activo de la subtitulación.

Los primeros experimentos con tareas activas de subtitulación aparecieron con la llegada del siglo XXI. La tendencia al principio fue la de trabajar con subtítulos tradicionales estándar enfocados a la mejora de aspectos concretos. Es el caso de Williams y Thorne, que en el año 2000 realizaron un experimento empírico con estudiantes de galés como segunda lengua. Los resultados señalaron mejoras en la



competencia comunicativa de los estudiantes tanto en L1 como en L2, así como la mejora de la comprensión auditiva y de la adquisición de vocabulario (WILLIAMS & THORNE, 2000). En 2008, Bravo utilizó la misma modalidad de subtitulación con el simulador LvS con 20 estudiantes portugueses de inglés. El objetivo era mejorar la retención de expresiones idiomáticas. Los resultados lo confirmaron, además de señalar mejoras en la competencia comunicativa e incidir en la motivación de los alumnos (BRAVO, 2008). En 2009, Incalcaterra trabajó con varios grupos de alumnos irlandeses de italiano proponiendo tareas de subtitulación tradicional. Dividió a los alumnos por niveles, y dentro de los niveles, solo la mitad podía usar la transcripción. Los resultados demuestran la mejora de la competencia pragmática, especialmente por parte de los alumnos que trabajaron sin transcripción (INCALCATERRA M CLOUGHLIN & LERTOLA, 2011). Otro ejemplo de investigación con subtítulos tradicionales lo encontramos en los experimentos llevados a cabo por Talaván. En 2009 y 2011 demostró el impacto positivo que las tareas de subtitulación tienen en el desarrollo de la comprensión auditiva. Para ello, realizó una investigación quasi-experimental con estudiantes españoles de inglés (TALAVÁN, 2009, 2011).

No obstante, no todos los estudios se basan en subtitulación tradicional. Talaván y Rodríguez-Arancón llevaron a cabo un experimento en 2014 con 40 estudiantes de inglés de nivel B1 de la UNED, en España. Las autoras dividieron a los estudiantes en dos grupos, uno experimental y otro de control. Mientras los estudiantes del grupo de control realizaron tareas virtuales individuales, los del grupo experimental subtitularon dos fragmentos de una película española de forma colaborativa utilizando plataformas virtuales. Se realizaron test antes y después del experimento. Todos los alumnos mejoraron sus notas, pero las mejoras de los alumnos del grupo experimental eran ostensiblemente mayores. Las profesoras también observaron una mejora en la expresión escrita y en la capacidad de traducción de los estudiantes del grupo experimental (TALAVÁN & RODRÍGUEZ-ARANCÓN, 2014).

Otra modalidad que tiene mucho recorrido en investigación y que nos interesa especialmente es la subtitulación intralingüística en L2. Uno de los pocos ejemplos es el llevado a cabo con 41 estudiantes de B1 de inglés también en la UNED



de España. La propuesta se centraba en la mejora de la producción escrita y la adquisición de vocabulario. Los autores de este estudio afirman que:

Desde un punto de vista pedagógico, cuando los estudiantes tienen que producir subtítulos intralingüísticos en L2, pueden aprovecharse de una serie de elementos clave. Al crear los subtítulos ponen en práctica sus habilidades de escritura, ya que tendrán que decidir el registro y el estilo, la secuenciación de ideas, el uso correcto de la coherencia y la cohesión (aprender a guiar al lector a través del mensaje, y la ortografía, entre otras cosas). ...Respecto a la adquisición de vocabulario, la producción activa de subtítulos intralingüísticos hace que el estudiante de L2 escuche y encuentre vocabulario nuevo, le obliga a repetir algunas de las palabras y frases que aparecen en el original y le ofrece la oportunidad de practicar la reformulación.² (TALAVÁN et al., 2016, p. 230)

En un entorno de educación a distancia, los estudiantes tenían que subtitular diez fragmentos de una serie norteamericana usando ClipFair. Se recogieron datos cuantitativos y cualitativos a través de observación, cuestionarios, y test de vocabulario y escritura al principio y al final del experimento, lo que permitió la triangulación. Las respuestas en los cuestionarios favorables al uso de este tipo de tareas y el tiempo que dedicaron al trabajo, demuestran un alto interés por este tipo de tareas. Además, los participantes mostraron una mejora significativa en los test (TALAVÁN et al., 2016).

A lo largo de la descripción de los experimentos se ha mencionado LsV y ClipFair. Se trata de dos plataformas de subtitulación desarrolladas específicamente para la subtitulación en la enseñanza de idiomas y nacidas a raíz de proyectos de investigación educativa apoyados por la Comisión Europea (DÍAZ CINTAS, 2012).

Taller de subtitulación para estudiantes brasileños de español

El taller de subtitulación que se va a describir se llevó a cabo en abril de 2019 con estudiantes del Curso de Letras de la UFVJM. El taller se llamó “Tengo un OVNI

² Traducción propia.



formidable” en referencia al vídeo escogido para subtítular, que es un fragmento de la película “El milagro de P. Tinto”, de Javier Fesser. Se trata de una comedia de humor absurdo en la que unos marcianos se ven obligados a convivir con una pareja de ancianos en la España rural al estropearse su nave espacial. En la escena elegida, los alienígenas intentan reparar su vehículo con la ayuda de un protagonista inesperado. Se eligió esta escena porque podría resultar atractiva para los estudiantes, y porque usa un lenguaje coloquial cargado de expresiones idiomáticas que podrían suponer grandes retos a la hora de realizar las tareas.

El objetivo principal del taller era el de presentar a los estudiantes el oficio del subtítulador y despertar interés sobre esta práctica. Los estudiantes brasileños, y la sociedad en general, son grandes consumidores de material audiovisual subtítulado. Sin embargo, es difícil encontrar en los currículos de letras asignaturas de subtitulación. La intención era, por tanto, la de explicar los entresijos de esta modalidad de traducción para ofrecer a los alumnos nuevas perspectivas orientadas al desarrollo de tareas en el aula como futuros profesores, así como horizontes profesionales alternativos en el campo de los idiomas. Como objetivos secundarios se pretendía analizar el grado previo de conocimiento en el área de los alumnos, la percepción que ellos tenían sobre el potencial de los subtítulos en la enseñanza de L2 y el tipo de tareas que pueden resultar más útiles en la enseñanza de español en Brasil. En última instancia, se quería testar también si era viable realizar un taller de subtitulación efectivo en tan solo tres horas.

El taller, que tenía una carga horaria de tres horas, se dividió en una parte teórica y una parte práctica. La parte teórica pretendía presentar a grandes rasgos la naturaleza y las particularidades de la subtitulación. Desde el primer momento los alumnos se mostraron entusiasmados sobre el tema, compartiendo su visión y su experiencia respecto a esta práctica desde el punto de vista de estudiantes de idiomas, así como desde el punto de vista de consumidores de películas y series subtítuladas.

La parte práctica buscaba colocar a los alumnos en el papel del subtítulador. Se pretendía recrear el trabajo que un traductor realiza al enfrentarse a una faena. El primer paso, por lo tanto, fue el de completar la transcripción. Los subtítuladores



generalmente reciben una transcripción con el texto del vídeo y tienen que comprobar que no haya errores, aunque no siempre sucede. Si un traductor trabaja sin guion, la tarifa aumenta. Se pidió a los alumnos que completaran el texto del primer minuto del vídeo. Con este desafío podrían poner en práctica la destreza de comprensión auditiva.

La segunda tarea consistía en adaptar el texto en español a los caracteres permitidos en la velocidad de lectura asignada. En el mundo profesional este tipo de reducción suele hacerse por hablantes nativos en la modalidad de subtitulación para sordos. No obstante, resulta un desafío de reformulación que promueve tanto la adquisición de nuevo vocabulario como la capacidad de expresión escrita.

En la última tarea, se pidió a los alumnos que tradujeran los subtítulos a portugués. Desde el punto de vista del aprendizaje de español se trata de una tarea que refuerza tanto la comprensión auditiva como la adquisición de vocabulario. Además, para los alumnos resultó una tarea satisfactoria al poder comprobar el resultado de su trabajo.

Al contar con tan poco tiempo, se optó por dar a cada alumno unas fichas con los tiempos de los subtítulos para completar las tareas. Lo ideal habría sido poder presentar un software de subtitulación, pero para ello se habrían necesitado más sesiones. Al final de cada actividad, se realizó una puesta en común para consensuar las versiones finales de cada tarea entre todos los participantes, lo que provocó ricos debates lingüísticos.

Tras la finalización de las tareas, los alumnos rellenaron unos cuestionarios y se realizó una puesta en común sobre las impresiones de los alumnos. Más de la mitad de los 26 alumnos participantes afirmaba que antes del taller no se había interesado por la subtitulación, mientras que 19 participantes, casi un 80%, aseguraban tenerla tras la realización del mismo. Respecto a la pregunta sobre el potencial educativo de la subtitulación, los resultados son abrumadores. 24 de los asistentes optaron por la opción de mucho o muchísimo, y solo dos eligieron la opción regular. A esto hay que añadir que cuestionados por lo que más les había gustado, la mayor parte de los alumnos señalaron que era la parte práctica,



subrayando las tareas de reducción y traducción. La mayoría de los alumnos indicaron que les habría gustado tener más tiempo. Estos datos muestran que los objetivos del taller fueron alcanzados con éxito e invitan a realizar más experiencias de este tipo.

No obstante, los resultados más prometedores aparecieron en la puesta en común posterior al taller. Los alumnos mostraron un alto grado de satisfacción al haber podido obtener un crear entre todos un producto traducido que podrían mostrar a sus familias y amigos. Cuestionados sobre su experiencia al enfrentarse a las tareas de reducción y reformulación en L2, señalaron que les gustaría seguir trabajando con actividades de ese tipo ya que partían de un modelo de referencia, los que les facilitaba la autocorrección de errores.

Perspectivas del uso de tareas de subtitulación en la enseñanza de español en Brasil

La relación de proximidad entre el español y el portugués (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 14) exige adaptar las tareas en el aula atendiendo a las dificultades que presentan los alumnos brasileños. Como señala Durão, “esta cercanía tipológica tiene dos caras: por un lado, especialmente en los primeros estadios de aprendizaje del idioma, facilita el aprendizaje de esa lengua, pero, por otro, es motivo de interferencias constantes y muy difíciles de eliminar” (2008, p. 7). Algunos de los problemas recurrentes en los estudiantes de español suelen ser el uso de los pronombres, la fosilización de errores, las dificultades devenidas de un sistema verbal complejo o la presencia de falsos amigos. Si atendemos a la naturaleza integradora de destrezas de la subtitulación, y teniendo en cuenta la experiencia en el taller, esta puede ser una gran aliada de cara a la mejora de aspectos concretos. Si bien cualquier modalidad de subtitulación puede resultar interesante, proponer tareas de subtitulación bimodal o intralingüística en L2 puede resultar un gran aliado a la hora de combatir los problemas recurrentes mencionados, ya que los alumnos cuentan con modelos de referencia que favorecen el autoaprendizaje. Teniendo en cuenta todo lo anterior, existe un gran potencial en la mejora de la expresión escrita de los estudiantes brasileños de español.



Conclusiones

El uso educativo de la subtitulación no se debe limitar a meras tareas guiadas ya que uno de los grandes beneficios de la subtitulación es que permite realizar de forma autónoma tareas reales que resultan muy satisfactorias cuando son completadas ya que suponen la recreación de una práctica extendida que los alumnos pueden compartir entre pares incluso fuera de un ambiente académico. Dada las características del par de lingüístico español-portugués y ante la carencia de estudios de peso respecto al uso de subtitulación en la enseñanza de ELE sería interesante investigar en esta línea, concretamente en la mejora de la expresión escrita en subtitulación intralingüística en L2.

Bibliografía

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1995). "Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?" *Português Para Estrangeiros: Interface Com o Espanhol. Pontes, Campinas, S.P.*
- BRAVO, C. (2008). Putting the reader in the picture: Screen translation and foreign-language learning (Tesis doctoral). *Tarragona: Universidad Rovira i Virgili.*
- CHAUME, F. (2012). *Audiovisual Translation: Dubbing*. Oxon: Routledge.
- DÍAZ CINTAS, J. D. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache*, 2(3), 95–114. Retrieved from http://discovery.ucl.ac.uk/1451727/1/Diaz-Cintas_abeache_12.pdf
- DÍAZ CINTAS, J., & REMAEL, A. (2007). *Audiovisual translation: Subtitling*. Manchester: St. Jerome.
- DURÃO, A. B. (2008). Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués. 2ª edición. Londrina: Eduel, 2004. ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2008. Londrina: Eduel, 2004. ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- INCALCATERRA MCLOUGHLIN, L., & LERTOLA, J. (2011). Learn through subtitling: Subtitling as an aid to language learning. In L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio, & M. Á. Ní Mhainnín (Eds.), *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling. Theory and Practice* (pp. 243–263). Bern: Peter Lang.
- MAYORAL, R., KELLY, D., & GALLARDO, N. (1986). Concepto de "traducción subordinada" (cómic, cine, canción, publicidad) : perspectivas no lingüísticas de la traducción (I). *Pasado, Presente y Futuro de La Lingüística Aplicada En España Actas Del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, Valencia, 16-20 de Abril de 1985.*



- TALAVÁN, N. (2009). *Aplicaciones de la traducción audiovisual para mejorar la comprensión oral del inglés* (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED). Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=37701>
- TALAVÁN, N. (2011). A Quasi-Experimental Research Project on Subtitling and Foreign Language Acquisition. In L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio, & M. Á. Ní Mhainnín (Eds.), *Subtitles and Subtitling. Theory and Practice* (pp. 197–218). Oxford: Peter Lang.
- TALAVÁN, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras* (Primera ed). Barcelona: Octaedro.
- TALAVÁN, N., LERTOLA, J., & COSTAL, T. (2016). iCap: Intralingual Captioning for Writing and Vocabulary Enhancement. *Alicante Journal of English Studies*, 29, 229–248. <https://doi.org/10.14198/raei.2016.29.13>
- TALAVÁN, N., & RODRÍGUEZ-ARANCÓN, P. (2014). The use of reverse subtitling as an online collaborative language learning tool. *Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 84–101. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908559>
- VANDERPLANK, R. (1988). The value of sub-titles in language learning. *ELT Journal*, 42(4), 272-281.
- VANDERPLANK, R. (2010). Déj vu A decade of research on language laboratories, television and video in language learning. *Language Teaching*, 43(1), 1–37. <https://doi.org/10.1017/S0261444809990267>
- WILLIAMS, H., & THORNE, D. (2000). *ELT Journal*, 42(4), 272-281. *System*, 28 (2), 217-228.

