



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Informática

Estrategia educativa mediada por el software de subtitulación
Aegisub para el desarrollo de habilidades lingüísticas en estudiantes
de italiano de nivel superior

Tesis

Que como parte de los requisitos
para obtener el Grado de

Doctora en Innovación en Tecnología Educativa

Presenta

Olivia Correa Larios

Dirigido por:

Dra. Diana Margarita Córdova Esparza

Co-Director:

Dr. Roberto Gerardo Flores Olague

Querétaro, Qro. a 25 de noviembre de 2024

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



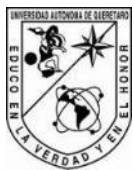
SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Informática
Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa

Estrategia educativa mediada por el software de subtitulación Aegisub para el desarrollo de habilidades lingüísticas en estudiantes de italiano de nivel superior

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado
Doctora en Innovación en Tecnología Educativa

Presenta

Olivia Correa Larios

Dirigido por:

Dra. Diana Margarita Córdova Esparza

Co-dirigido por:

Dr. Roberto Gerardo Flores Olague

Dra. Diana Margarita Córdova Esparza
Presidente

Dr. Roberto Gerardo Flores Olague
Secretario

Dra. Rocío Edith López Martínez
Vocal

Dra. Ma. Teresa García Ramírez
Suplente

Dr. Ricardo Chaparro Sánchez
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Noviembre 2024
México

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) por la beca de la que fui beneficiaria para realizar los estudios de doctorado.

A la Facultad de Informática y la coordinación del programa de Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro por el cuidado en la calidad del programa.

A mis directores de tesis, Dra. Diana Margarita Córdova Esparza y Dr. Roberto Gerardo Flores Olague y a los miembros del sínodo Dra. Rocío Edith López Martínez, Dra. Ma. Teresa García Ramírez y Dr. Ricardo Chaparro Sánchez por su guía, paciencia, orientación y acompañamiento en este proceso.

A los estudiantes que voluntariamente participaron en las intervenciones prácticas de este proyecto.

Índice

RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
1. Introducción.....	3
2. El estado del arte de la subtitulación didáctica.....	6
2.1 Subtítulos intralingüísticos	11
2.2 Subtítulos estándar	18
2.3 Subtítulos inversos	19
2.4 Modalidades mixtas	23
2.5 Frontera del conocimiento y perspectiva futura	32
3. Marco teórico.....	34
3.1 La educación lingüística.....	34
3.2 Los enfoques de enseñanza de lenguas	36
3.2.1 Método de Gramática-Traducción	37
3.2.2 ¿Quosque Tandem?.....	37
3.2.3 El audiolingüismo.....	39
3.2.4 Método situacional y audiovisual	39
3.2.5 La enseñanza nocional-funcional-comunicativa	39
3.2.6 Los enfoques humanistas.....	40
3.3 La traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas	41
3.4 La consolidación de la traducción audiovisual didáctica.....	46
3.5 La subtitulación dentro del modelo de aprendizaje basado en tareas	48
3.6 Traducción audiovisual y la Teoría Cognitiva de Aprendizaje Multimedia	51

4. Preguntas de investigación e hipótesis	55
5. Objetivos	57
6. Metodología.....	57
6.1 Participantes	59
6.2 Estrategia educativa	59
6.3 Diseño de la investigación	61
6.4 Definición de variables.....	63
6.5 Diseño de instrumentos	65
6.6 Piloteo de instrumentos y diagnóstico inicial.....	68
6.7 Software.....	74
6.8 Diseño y montaje de las secuencias didácticas	78
7. Resultados	91
7.1 Evaluación por juicio de expertos	92
7.2 Implementación	97
7.3 Análisis de las prácticas de subtitulación.....	101
7.3.1 Instrucciones de traducción y ejemplos ideales producidos	101
7.3.2 Uso de unidades lexicales	104
7.3.3 Evaluación de subtítulos.....	108
7.4 Análisis de resultados de los cuestionarios inicial y final	112
7.5 Análisis de resultados de los exámenes de habilidades lingüísticas	120
7.6 Análisis de comentarios libres sobre el curso por parte de participantes.....	124
8. Discusión.....	129
9. Conclusiones.....	138

Bibliografía.....	141
Anexos.....	148
Anexo 1 Cuestionario inicial	148
Anexo 2 Cuestionario final.....	151
Anexo 3 Examen de lengua.....	153
Anexo 4 Rúbrica de evaluación de subtítulos.....	166
Anexo 5 Cuestionario de evaluación por juicio de expertos	167
Anexo 6 Infografía de promoción del curso virtual.....	170

Índice de tablas

Tabla 1 Muestra analizada.....	10
Tabla 2 Estudios empíricos sobre subtitulación intralingüística en la enseñanza universitaria de lenguas extranjeras.	17
Tabla 3 Estudios empíricos sobre subtitulación interlingüística estándar en la enseñanza universitaria de lenguas extranjeras.....	19
Tabla 4 Estudios empíricos sobre subtitulación interlingüística inversa en la enseñanza universitaria de lenguas extranjeras.....	22
Tabla 5 Estudios empíricos sobre modalidades mixtas de traducción audiovisual en la enseñanza universitaria de lenguas extranjeras.	30
Tabla 6 Enfoques de uso de la tecnología.....	53
Tabla 7 Etapas de las secuencias con material subtulado.....	79
Tabla 8 Tráileres y temas	80
Tabla 9 Descripción de las secuencias didácticas	81
Tabla 10 Cantidad de actividades diseñadas en H5P.....	89
Tabla 11 Aceptación general del curso de acuerdo al cuestionario TAM	93
Tabla 12 Puntaje promedio por ítem y por área evaluada	94
Tabla 13 Categorías y códigos de comentarios emitidos por expertos.....	95
Tabla 14 Implementación de estrategia educativa por sesiones	97
Tabla 15 Instrucciones de subtitulación y ejemplos ideales.....	101
Tabla 16 Unidades lexicales extraídas y porcentaje de uso correcto.....	105
Tabla 17 Unidades lexicales recordadas por participante.....	106
Tabla 18 Calificaciones de prácticas de subtitulación.....	110
Tabla 19 Categorías y códigos de comentarios emitidos por los participantes.....	125

Índice de Figuras

Figura 1 Diagrama de flujo del proceso de revisión sistemática en el buscador Google Scholar	¡Error! Marcador no definido.9
Figura 2 Esquema de investigación preexperimental	62
Figura 3 Esquema detallado de diseño de investigación	62
Figura 4 Consumo de productos audiovisuales	69
Figura 5 Experiencia subtitulando y software o plataforma utilizada.....	70
Figura 6 Utilidad de la traducción en clases de lengua.....	71
Figura 7 Aceptación de actividades de traducción en el aula	71
Figura 8 Percepción del propio nivel de competencia.....	72
Figura 9 Interfaz de Aegisub	77
Figura 10 Ejemplo de actividad de pre-visionado	82
Figura 11 Ejemplo de actividad de vocabulario.....	83
Figura 12 Ejemplo de actividad de comprensión oral	84
Figura 13 Ejemplo de actividad de análisis de diálogos.....	85
Figura 14 Ejemplo de actividad de subtitulación.....	86
Figura 15 Ejemplo de actividad de presentación gramatical.....	87
Figura 16 Ejemplo de actividad de práctica gramatical.....	88
Figura 17 Portada del curso.....	90
Figura 18 Ejemplo de estructura de una unidad	91
Figura 19 Identificación de unidades lexicales en práctica	106
Figura 20 Ejemplo de retroalimentación a práctica de creación de subtítulos	108
Figura 21 Promedios de calificaciones en prácticas de subtitulación	111

Figura 22 Promedio de puntajes por criterio evaluado.....	112
Figura 23 Consumo de productos audiovisuales	113
Figura 24 Experiencia subtitulando y software o plataforma utilizada.....	114
Figura 25 Percepción de utilidad de la traducción como herramienta didáctica...	115
Figura 26 Percepción de la adecuación de la traducción didáctica desde perspectivas de alumno y maestro	116
Figura 27 Preferencia por tipo de subtitulación.....	118
Figura 28 Percepción del propio nivel de competencia.....	119
Figura 29 Promedio de calificaciones globales en exámenes de lengua	120
Figura 30 Resultados globales de las evaluaciones de habilidades lingüísticas .	121
Figura 31 Resultados de las pruebas de comprensión oral	122
Figura 32 Resultados de las pruebas de comprensión lectora	123
Figura 33 Resultados de las pruebas de gramática	124
Figura 34 Nube de palabras de la recepción del curso.....	129

RESUMEN

Se expone el diseño e implementación de una estrategia educativa mediada por el software libre de subtítulos Aegisub para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas de comprensión oral, comprensión escrita y dominio gramatical en estudiantes de italiano. El contexto del estudio es el de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Zacatecas. La estrategia educativa se materializó en un curso en línea para cuyo diseño se siguió el modelo instruccional ADDIE y para su evaluación se llevó a cabo un estudio pre-experimental con análisis de datos mixto y con alcance descriptivo. Se emplearon dos muestras intencionales y no probabilísticas de participantes: la primera conformada por cinco expertos cuyos perfiles se insertan en las áreas de la enseñanza de lenguas, la traducción y las tecnologías de la información y la comunicación; la segunda conformada por ocho estudiantes de cuarto año de italiano del programa citado. A la muestra de expertos se aplicó un cuestionario para evaluar la construcción del curso y se recogieron comentarios libres sobre el mismo. A la muestra de estudiantes se aplicó el examen estandarizado CILS como pre test y post test, así como un cuestionario inicial y final e igualmente se recogieron comentarios libres al final de la intervención. Los resultados revelaron que la subtítulos didáctica, dentro del entorno virtual y con las herramientas digitales seleccionadas fue recibida positivamente tanto por los expertos como por los estudiantes y, además, tuvo un impacto positivo en los puntajes de habilidades lingüísticas en evaluaciones estandarizadas: en la comprensión escrita en mayor medida que en la comprensión oral y el dominio gramatical.

Palabras clave: enseñanza de lenguas; subtítulos didáctica; estrategia educativa; diseño instruccional

ABSTRACT

This study presents the design and implementation of an educational strategy mediated by the free subtitling software Aegisub in order to promote the development of the skills: oral comprehension, written comprehension and grammar in Italian language college students. The context of the study is the Bachelor's Degree in Foreign Languages at the Autonomous University of Zacatecas. The educational strategy materialized in an online course designed following the ADDIE instructional model. In order to evaluate the educational strategy, a pre-experimental study was carried out with mixed data analysis and a descriptive scope. Two intentional and non-probabilistic samples of participants were used: the first was made up of five experts whose profiles fall into the areas of language teaching, translation and information and communication technologies; the second was made up of eight fourth-year Italian students from the aforementioned program. A questionnaire was applied to the sample of experts to evaluate the construction of the course and free comments were collected on it. The CILS standardized exam was applied to the sample of students as a pre-test and post-test, as well as an initial and final questionnaire, and free comments were also collected at the end of the intervention. The results revealed that didactic subtitling, within the virtual environment and with the selected digital tools, was received positively by both experts and students and that it had a positive impact on language skills scores in standardized assessments: on comprehension written to a greater extent than on oral comprehension and grammar.

Keywords: language teaching; didactic subtitling; educational strategy; instructional design

1. Introducción

La relación entre traducción y enseñanza de lenguas ha sido compleja en la historia reciente. Desde que el enfoque Gramática-Traducción fue abandonado, la traducción recibe escasa consideración por parte de docentes, quienes invitan al estudiante a evitar el uso de la lengua materna durante las clases de lengua extranjera. El objetivo de la Gramática-Traducción era inicialmente que el estudio de la lengua extranjera desembocara en el beneficio de la disciplina meta y el desarrollo intelectual que representa el acceso a la literatura. El medio de instrucción era la lengua materna, en la que se presentaban las reglas gramaticales de la lengua extranjera para después realizar prácticas gramaticales en frases sencillas y traducciones hacia y desde la lengua materna. De acuerdo con Cook (2010), tras la Gramática-Traducción y desde la perspectiva de los métodos naturales, directos y comunicativos, la traducción ha sido vista como una actividad aburrida y desmotivadora ya que, debido a la aparente centralización de la atención sobre la corrección gramatical, se descuidan otros aspectos de la expresión. Una crítica de Cook a algunos métodos directos es que afirman centrar la enseñanza en el estudiante, pero al prohibir el uso de la lengua materna en el aula de lengua extranjera, ignoran una parte importante de la identidad del estudiante.

Sin embargo, como señala Bianco (2020) tanto estudiantes como docentes recurren a su lengua durante el proceso de enseñanza/aprendizaje especialmente en contextos universitarios, en donde la formación de lingüistas incluye la competencia traductora y, por lo tanto, la autora encuentra absurda la exclusión de la traducción de las aulas de lengua mientras se enseña en materias específicas de traducción. Las actividades de traducción pedagógica realizan una importante contribución en la toma de conciencia por parte del estudiante de la influencia de la lengua materna en la lengua extranjera, de modo que pueden enfrentar los problemas que surgen de dicha interferencia. Laviosa (2014) afirma que a pesar de que aún existan opiniones contrarias, en nuestros días, la traducción dentro de las

aulas de lengua extranjera es ampliamente vista como una herramienta legítima de enseñanza y como una habilidad por derecho propio.

Entre las prioridades de la didáctica está la necesidad de crear contextos comunicativos auténticos que faciliten la exploración de la lengua en uso y la traducción audiovisual se presenta como un nuevo escenario de aprendizaje. La traducción audiovisual (TAV) se refiere a la transferencia de contenido verbal en medios audiovisuales, por lo que es considerada una actividad de mediación lingüística y puede ser utilizada dentro de una perspectiva de enseñanza comunicativa. Por un lado, los materiales audiovisuales, a diferencia del texto escrito, son textos multimodales que presentan información verbal, visual y sonora, lo cual permite apreciar acentos, gestos, usos y costumbres, enriqueciendo así el contacto del alumno con la lengua y la cultura. Por otro lado, la revaloración del rol de la traducción en la didáctica de las lenguas y el uso de las nuevas tecnologías permiten estimular al estudiante para que ponga en práctica su repertorio lingüístico.

Anteriormente, como señala Torralba-Miralles (2020) el principal acercamiento a la traducción audiovisual en la enseñanza de lenguas era pasivo, es decir, se limitaba al visionado de materiales ya traducidos como input lingüístico y cultural para el desarrollo de otras actividades. Sin embargo, actualmente se aboga por el papel activo del estudiante en el proceso de traducción como actividad de aprendizaje. Herrero, Sánchez Requena y Escobar (2017) exponen que la revisión de literatura especializada revela que históricamente se ha utilizado más el doblaje y la audiodescripción que el subtítulo en investigaciones en didáctica de lenguas. Por lo tanto, los proyectos de creación activa de subtítulos por parte de estudiantes son un área de oportunidad en investigación. Las diferentes variedades de subtítulos (intralingüísticos –reformulación dentro de la misma lengua-, interlingüísticos – de una lengua a otra-, directos –hacia la lengua materna- e inversos –hacia la lengua extranjera-) y su combinación hacen de la creación activa de subtítulos una actividad que promueve el desarrollo de las diversas habilidades y además permite adaptar el trabajo a distintos niveles de competencia.

El contacto de los estudiantes de italiano en el contexto de este proyecto con la lengua y cultura de estudio es muy limitado. El consumo cultural popular de la actualidad tampoco representa una ocasión de contacto cotidiano con la lengua italiana, puesto que son las culturas anglosajonas y latinoamericanas las que tienen una presencia dominante en el mercado musical y audiovisual local. Por lo tanto, es necesario que la experiencia de aprendizaje del italiano enriquezca al estudiante con oportunidades de encuentro cultural y de uso de la lengua en contextos auténticos. Se propone entonces, en línea con lo expuesto en esta problematización, revalorar el lugar de la traducción de la mano de las tecnologías de la información y la comunicación y poniendo en el centro de los procesos a los estudiantes con su identidad lingüística. Por lo anterior, este proyecto plantea usar materiales audiovisuales como fuente de información lingüística y cultural; y usar software libre para subtitulación inter e intralingüística como recurso tecnológico.

La propuesta tiene una justificación práctica, ya que contribuirá a modificar prácticas de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Marzá *et al.* (2019), la enseñanza de lenguas extranjeras está obligada a ofrecer nuevas perspectivas y metodologías didácticas que respondan a las necesidades y contextos de una sociedad globalizada que valora el multilingüismo. En el contexto de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Zacatecas, las tendencias de educación por competencias junto con el enfoque comunicativo suelen hacer suponer que la enseñanza monolingüe propuesta por los manuales didácticos de lengua inglesa debe ser imitada por los procesos de enseñanza de lenguas adicionales del programa (alemán, francés e italiano). Sin embargo, la demanda local de hablantes y docentes de inglés que explica esa naturaleza monolingüe no es compartida por las lenguas adicionales.

Entre la población estudiantil los contextos migratorios familiares son comunes, siendo el estado de Zacatecas una de las entidades con mayor flujo migratorio hacia y de retorno de los Estados Unidos. Además, el estatus de la lengua inglesa como *lingua franca* para la comunicación global y la influencia de la cultura

popular anglosajona en el mundo globalizado pueden explicar el éxito de los modelos monolingües. Sin embargo, al hablar del alemán, el francés y el italiano, el contacto con la lengua estudiada es distinto. La experiencia de contacto y movilidad hacia Europa es reducida entre la población estudiantil. La Licenciatura en Lenguas Extranjeras reporta que, desde el ingreso de la primera generación en 2011 hasta el momento de escritura de este proyecto, solamente diez estudiantes de italiano han viajado a Italia. Por ello, podemos argumentar que si las circunstancias de enseñanza-aprendizaje y el campo de aplicación de las lenguas son diferentes, la metodología didáctica debería también serlo.

Se considera que de esta tensión entre enfoques de enseñanza pueden surgir oportunidades de docencia creativa de la mano de las tecnologías de la información y la comunicación y de la revaloración del lugar de la traducción en el aula de lenguas, poniendo en el centro de los procesos a los estudiantes con su identidad lingüística y su realidad de contacto con las culturas y las lenguas adicionales, en este caso, con el italiano. Por lo anterior, esta propuesta de proyecto considera como premisas que la justifican: que es necesario fomentar el aprendizaje activo de los estudiantes haciendo uso del repertorio lingüístico completo; que los materiales audiovisuales son una fuente de información lingüística y cultural que enriquece el contacto que el alumno tiene con su lengua de estudio; y que el uso de recursos tecnológicos como vehículo de esta propuesta de revalorización de la traducción es una herramienta didáctica que no debe dejarse fuera de las aulas.

2. El estado del arte de la subtitulación didáctica

Talaván (2019b) refiere que el uso de la traducción audiovisual (en adelante TAV) como traducción pedagógica se remonta a finales del siglo XX, cuando se comenzó a explorar la aplicación de los distintos tipos de subtitulación y doblaje al ámbito de la enseñanza de lenguas. La autora afirma que hoy en día recibimos una gran cantidad de información a través de medios audiovisuales, por lo que es cada vez

más relevante potenciar las competencias tanto digitales, como lingüísticas en estos medios.

La TAV pedagógica, ya sea como subtitulación o como doblaje, puede hacer uso de diferentes combinaciones de lenguas:

- TAV intralingüística: solo involucra una lengua. El material audiovisual se presenta en lengua extranjera y la traducción se realiza en la misma ya sea como transcripción o como parafraseo y condensación del original.
- TAV interlingüística: involucra dos lenguas. Si el material está en lengua extranjera y se traduce a la lengua materna del estudiante, se denomina traducción directa o estándar. Si el material está en lengua materna y se traduce a la lengua extranjera, se llama traducción inversa.

Ragni (2018) sostiene que la creación de subtítulos facilita la adquisición y retención de vocabulario nuevo, además de desarrollar o fortalecer la comprensión oral y escrita, las habilidades productivas, y las habilidades transferibles como la alfabetización digital. Mientras que en Torralba-Miralles (2020) encontramos especificaciones en torno a la combinación de lenguas y la centralidad de las habilidades:

- En la subtitulación intralingüística el alumno trabaja la comprensión oral, la capacidad de resumir y parafrasear y la adquisición de vocabulario.
- En la subtitulación interlingüística inversa se desarrolla la expresión escrita, el dominio gramatical y la adquisición de vocabulario.
- En la subtitulación interlingüística estándar se promueve la comprensión oral y la adquisición de vocabulario.

Investigaciones documentales e intervenciones ante estudiantes demuestran un creciente interés por explorar el lugar de la traducción de materiales audiovisuales en las aulas. Para dar cuenta de ello, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura publicada a partir de 2016 sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas gracias a la realización de tareas de subtitulación en cursos

universitarios de lenguas extranjeras. La búsqueda documental estuvo guiada por la pregunta PICO: en estudiantes universitarios de lenguas extranjeras ¿el uso de subtítulos didácticos se asocia con la mejora de las habilidades lingüísticas? Con la cual se abordan los participantes (estudiantes universitarios), el tipo de intervención (uso de subtítulos didácticos), la comparación (mejora de habilidades verificable con evaluaciones de lengua y/o cuestionarios antes y después del uso de subtítulos didácticos), el outcome o resultado (mejora de las habilidades lingüísticas). Por lo tanto, la búsqueda se concentró en estudios experimentales que se revisarán en términos de: modalidad de subtítulos, lenguas de trabajo, participantes, modalidad de los cursos de lengua, tipos de materiales audiovisuales usados, software o plataforma de subtítulos y resultados.

Los criterios de inclusión fueron:

- Artículos que aborden la creación de subtítulos por parte de los estudiantes
- Artículos que aborden los subtítulos intralingüísticos, interlingüísticos estándar, inversos o modalidades mixtas
- Artículos cuyos resultados expongan el impacto de la subtítulos en alguna o varias de las habilidades lingüísticas consideradas evaluables por certificaciones oficiales (comprensión oral, comprensión escrita, producción oral, producción escrita y dominio gramatical)
- Artículos que presenten intervenciones con estudiantes de nivel universitario.

Los criterios de exclusión fueron:

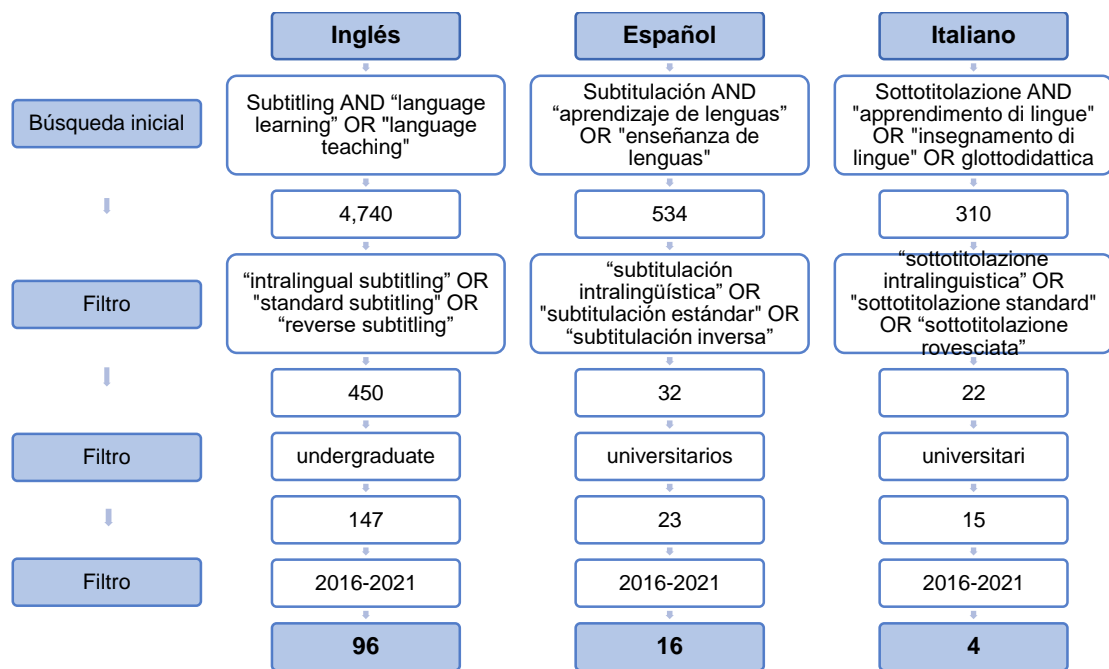
- Artículos que aborden el uso de subtítulos pasivos (es decir, el material audiovisual ya se presenta subtítulo)
- Artículos cuyos resultados expongan el impacto de la subtítulos en alguna competencia lingüística no evaluable por certificaciones oficiales (por ejemplo: competencia intercultural o competencia pragmática)
- Intervenciones con participantes no universitarios

- Artículos publicados antes de 2016
- Artículos repetidos
- Artículos escritos en lenguas diferentes al inglés, español o italiano

La búsqueda de estudios que integraron esta revisión sistemática se realizó en *Google Scholar* en inglés, español e italiano y se utilizaron los operadores booleanos para delimitar y filtrar los resultados. Realizar la búsqueda en Google Scholar permite utilizar un solo buscador académico para encontrar resultados albergados en múltiples bases de datos y bibliotecas digitales como Elsevier, Wiley, Taylor and Francis, Redalyc y Scielo, por nombrar algunas. De esta manera, Google Scholar reduce el tiempo de búsqueda y la duplicidad de resultados. La Figura 1 describe el proceso de la búsqueda, la utilización de los operadores booleanos en las tres lenguas, los filtros aplicados y el número de resultados obtenidos en cada paso:

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de revisión sistemática en el buscador Google Scholar



Se procedió a la lectura de los títulos y los resúmenes de los 116 resultados de la búsqueda y tras la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron los estudios que se indican en la Tabla 1.

Tabla 1

Muestra analizada

Año	Autores	Título
2022	Díaz Cintas & Wang	The riches of hands-on subtitling in the foreign language classroom
2022	González-Vera	Integración de la subtitulación activa en el aula: estudio de una intervención educativa
2022	Plaza-Lara & Fernández-Costales	Enhancing communicative competence and translation skills through active subtitling: a model for pilot testing didactic Audiovisual Translation (AVT)
2021	Ávila-Cabrera & Rodríguez Arancón	The use of active subtitling activities for students of Tourism in order to improve their English writing production
2021	Barbasán Ortuño & Pérez-Sabater	La subtitulación intralingüística en la docencia de lenguas de especialidad
2021	Lertola	Towards the integration of audiovisual translation in the teaching of English as a Foreign Language (EFL) in higher education
2021	Talaván & Ávila-Cabrera	Creating collaborative subtitling communities to increase access to audiovisual materials in academia
2020	Quijada Diez	Subtitular desde casa en tiempos de covid-19: adquisición de las competencias traductora, lingüística y digital en un entorno enteramente virtual
2020	Soler Pardo	Subtitling and dubbing as teaching resources for learning English as a foreign language using software
2020	Campbel & Fuentes-Luque	Using subtitling to improve military ESP listening comprehension: An experimental study
2019b	Lertola	Second language vocabulary acquisition through subtitling
2019	Ávila-Cabrera	Reverse Subtitling in the ESP Class to Improve Written Skills in English
2019	Beltramello	Exploring the Combination of Subtitling and Revoicing Tasks: A Proposal for Maximising Learning Opportunities in the Italian Language Classroom
2019a	Talaván	Creative Audiovisual Translation Applied to Foreign Language Education: A Preliminary Approach
2019c	Talaván	Using subtitles for the deaf and hard of hearing as an innovative pedagogical tool in the language class
2019	Talaván, Lertola, & Costal	iCap: Intralingual Captioning for Writing and Vocabulary Enhancement
2017	Dimopoulou	Subtitling of films as a potential tool in learning Greek as a second or as a foreign language
2017	Herrero, Sánchez Requena, & Escobar	Una propuesta triple: análisis fílmico, traducción audiovisual y enseñanza de lenguas extranjeras
2016	Talaván, Ibáñez, & Bárcena	Exploring collaborative reverse subtitling for the enhancement of written production activities in English as a second language

Estos estudios empíricos representan las fronteras de conocimiento en el uso didáctico de la subtitulación en contextos universitarios. En la realización de esta revisión se tiene conocimiento de la revisión sistemática llevada a cabo por Jennifer Lertola (2019a), quien identifica los estudios sobre el uso didáctico tanto de la subtitulación como del doblaje de los últimos veinte años. Sin embargo, de la totalidad de estudios empíricos que consideran la subtitulación analizados por la autora, solamente tres coinciden con la muestra a analizar que en este trabajo se describe (Lertola, 2019b; Herrero, Sánchez Requena & Escobar, 2017; y Talaván, Ibáñez & Bárcena, 2016). Los demás estudios sobre subtitulación expuestos por Lertola son de publicación anterior a 2016 y en un caso el estudio se enfoca en la conciencia pragmática, por lo que no sortea los criterios de exclusión elegidos. Por lo anterior se puede afirmar que esta nueva revisión sistemática es un trabajo original y con criterios distintos a las propuestas anteriores y contribuye a actualizar el conocimiento del estado del arte del tema del impacto de la subtitulación didáctica sobre las habilidades lingüísticas en estudiantes universitarios.

A continuación, se detallará la muestra analizada en cuatro apartados según el tipo de traducción audiovisual que abordan: 1) subtítulos intralingüísticos, 2) subtítulos estándar 3) subtítulos inversos y 4) modalidades mixtas.

2.1 Subtítulos intralingüísticos

Estudios recientes en torno a la subtitulación intralingüística han encontrado que, al interactuar con materiales multimodales, los estudiantes no solo trabajan en habilidades lingüísticas básicas, sino que estudian elementos no verbales y culturales, que la subtitulación es bien recibida en contextos universitarios, además de que las mejoras han sido efectivamente verificadas mediante exámenes de comprensión oral y de adquisición de vocabulario. A continuación, se detallan las particularidades de los estudios.

En una intervención de un semestre de duración con estudiantes de griego en Georgia, Dimopoulou (2017) propuso a cinco estudiantes la creación de subtítulos intralingüísticos de la película griega Stella. El software utilizado fue Subtitle Workshop por razones de accesibilidad y facilidad de uso. Esta investigación se basa en las perspectivas teóricas de la traducción pedagógica, el aprendizaje basado en tareas y el aprendizaje de lenguas asistido por computadora (CALL, por sus siglas en inglés). La intervención fue evaluada tanto cualitativa como cuantitativamente. El primer tipo de evaluación se realizó a través de cuestionarios anónimos acerca de la experiencia de los estudiantes en la subtitulación de la película, los datos fueron analizados a través de métodos descriptivos que revelaron que los estudiantes disfrutaron de la actividad de subtitulación, pero no de la proyección pública del resultado subtulado y que consideraban que habían aprendido y mejorado en la comprensión oral. La evaluación cuantitativa se llevó a cabo a través de exámenes de lengua que muestran una significativa mejora en la comprensión oral, el léxico, la ortografía. La autora subraya que las actividades de aprendizaje de lenguas a través de la subtitulación son apropiadas para estudiantes con un buen nivel de dominio de la lengua, pero no para principiantes, por lo que indica que el éxito de la intervención llevada a cabo está relacionado con el nivel previo de los alumnos participantes.

En el marco del proyecto SubLite, Talaván (2019c) realizó un curso de subtitulación intralingüística en la modalidad de subtítulos para sordos, con una duración de dos meses y con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión oral y de la producción escrita con 11 participantes españoles estudiantes de inglés en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. La traducción audiovisual y el aprendizaje basado en tareas son el sustento teórico de la investigación. Los materiales utilizados fueron fragmentos de Los Simpson, Hércules y Frozen y el software de subtitulación fue dejado a elección de los estudiantes entre Aegisub y Clipflair. La investigación usó un método mixto, pues se evaluaron cuantitativamente las habilidades lingüísticas a través de exámenes iniciales y finales, además del análisis cualitativo de las respuestas a un cuestionario

final en el que los participantes expresaron su apreciación del curso en términos de la percepción de mejora de las propias habilidades, de otros beneficios obtenidos tras su participación y de la dificultad de las actividades propuestas. Los resultados complementan otros estudios similares en sus hallazgos de la utilidad de la subtitulación como herramienta didáctica, pues los participantes se expresaron positivamente respecto a la intervención y los resultados de los exámenes de lengua revelan una mejora en las habilidades. La autora señala que cuando los estudiantes crean subtítulos están practicando varias habilidades lingüísticas de manera simultánea: la producción escrita, la comprensión oral del material original y la creatividad en el uso de léxico, al condensar el mensaje original y describir los sonidos.

Talaván, Lertola y Costal (2019), en el marco del proyecto iCap, utilizaron actividades de subtitulación intralingüística de la plataforma ClipFlair para impulsar el desarrollo de las habilidades de producción oral y de adquisición de vocabulario en inglés durante un mes y medio en estudiantes de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en España. El estudio presenta un apartado teórico relativo a la traducción pedagógica, específicamente a la traducción audiovisual pedagógica, en el que discute las precauciones expresadas por la Comisión Europea en relación al papel de la subtitulación activa como recurso didáctico para la enseñanza de lenguas. El diseño de la investigación fue mixto y su evaluación se llevó a cabo a través de exámenes de lengua iniciales y finales, además de cuestionarios iniciales y finales y observaciones realizadas por cuatro profesores y un tutor que monitorearon el proyecto. Los resultados indican un aumento en las calificaciones de los exámenes de lengua posteriores a la intervención con mejoras en la producción escrita de textos libres en formato de ensayos breves. Los exámenes de léxico no mostraron mejoras de resultados tras el proyecto. Por otra parte, los participantes expresaron que sentían que sus habilidades de comprensión oral habían mejorado gracias a las actividades de subtitulación. Los autores exponen, con los resultados del proyecto, que no se observaron impedimentos sobre los que la Comisión Europea había advertido: la dificultad de trabajar con

materiales auténticos, la promoción de un aprendizaje pasivo y repercusiones negativas en el nivel de dominio de los estudiantes. Por el contrario, el proyecto muestra que el uso de materiales audiovisuales auténticos incrementa la motivación y el compromiso de los estudiantes, las actividades ayudan al desarrollo de las habilidades lingüísticas y a la comprensión de diferencias culturales.

Campbell y Fuentes-Luque (2020) evaluaron el impacto de un curso online de subtitulación en estudiantes de la Escuela Militar de Idiomas y la Academia Española de Ingeniería Militar. Los autores presentan, dentro del marco teórico que sustenta su estudio, la Traducción como Tarea, la hipótesis de Krashen (la cual expone que el nivel de lengua de los materiales a los que el estudiante es expuesto durante su aprendizaje debe ser ligeramente superior a su conocimiento previo) y el aprendizaje basado en tareas. La plataforma Amara fue elegida como medio de creación de subtítulos debido a su accesibilidad en línea y a que no requiere instalar software adicional. El estudio utilizó exámenes de lengua iniciales y finales en dos grupos, uno experimental y uno de control. Campbell y Fuentes-Luque realizaron un curso de seis semanas con el objetivo de promover la mejora en la comprensión oral y en la adquisición de vocabulario especializado en el área de la estrategia militar. El grupo experimental trabajó con actividades de creación de subtítulos, mientras el grupo de control trabajó con material audiovisual ya subtitulado, de manera que es posible contrastar el uso de subtítulos activos y pasivos como herramientas didácticas. Los resultados del estudio demuestran que los sujetos del grupo experimental obtuvieron mejores puntajes en exámenes estandarizados que los sujetos del grupo de control, con lo cual el autor afirma la utilidad del uso de la subtitulación activa en el desarrollo de habilidades lingüísticas específicas para la formación profesional en el ámbito militar.

En un proyecto de intervención que se extendió por tres años académicos en la Universidad Politécnica de Valencia, España, Barbasán Ortuño y Pérez-Sabater (2021) se propusieron evaluar la aceptación de la subtitulación intralingüística como recurso didáctico para el aprendizaje del español y del inglés especializado en

tecnologías de la información en un entorno universitario. Los participantes del estudio fueron un grupo de treinta estudiantes italianos, alemanes, ingleses y chinos de español como lengua extranjera y un grupo de treinta estudiantes españoles de inglés. Dada la duración del proyecto, cada año escolar los participantes de cada grupo eran diferentes individuos, aunque con el mismo perfil académico. Los materiales utilizados fueron videos cortos de contenido especializado tanto en inglés como en español y el software de subtitulación fue Subtitle Workshop, que fue elegido por su carácter gratuito y facilidad de uso. El diseño de la investigación es cualitativo, al final de la intervención con cada grupo, los estudiantes contestaron un cuestionario en el que evaluaron la utilidad de los ejercicios de subtitulación y su percepción de mejora tanto en las habilidades lingüísticas básicas, como en la adquisición de léxico especializado. Además, los cuestionarios recogían comentarios libres y sugerencias sobre la intervención, los cuales fueron considerados para el diseño de las actividades del siguiente año. Las autoras destacan que los participantes apreciaron la subtitulación intralingüística por encima de las actividades tradicionales de comprensión oral puesto que se trabaja el detalle y la precisión de manera autónoma y los estudiantes se sienten motivados por la inclusión de la tecnología de traducción audiovisual en el aula.

Finalmente, González-Vera (2022) analizó el uso de la subtitulación intralingüística en estudiantes españoles de inglés en la Universidad de Zaragoza en el contexto de un estudio experimental en el que participaron 82 estudiantes, 38 de los cuales constituyeron el grupo de control, mientras que los 44 restantes, el grupo experimental. El tratamiento experimental consistió en crear subtítulos intralingüísticos en inglés, en el marco de secuencias didácticas que incluían el trabajo previo de vocabulario, gramática y comprensión oral. La recogida de datos se realizó mediante tres exámenes de lengua, uno al inicio, uno a la mitad y otro al final de la intervención en los que se evaluaron la comprensión y la producción oral. Además, se recogieron comentarios sobre el curso mediante una entrevista al final del curso. Los resultados de las evaluaciones inicialmente mostraron una ventaja de puntaje del grupo de control sobre el grupo experimental. Dicha ventaja fue

revertida en los resultados de los exámenes finales, con lo que se comprobó que las habilidades de comprensión y producción oral fueron mejoradas en mayor medida por los estudiantes subtituladores que por los que no realizaron actividades de subtitulación. Además, en la entrevista final, los participantes expresaron gusto por las actividades propuestas, por su carácter audiovisual auténtico y por el rol activo que adoptaron en la creación de subtítulos.

La Tabla 2 resume la información relativa a cada uno de los estudios empíricos comentados en este apartado.

Tabla 2*Estudios empíricos sobre subtitulación intralingüística en la enseñanza universitaria de lenguas extranjeras*

	Estudio 1	Estudio 2	Estudio 3	Estudio 4	Estudio 5	Estudio 6
Autores y fecha de publicación	Dimopoulou, 2017	Talaván N. , 2019c	Talaván, Lertola, & Costal, 2019	Campbell & Fuentes-Luque, 2020	Barbasán Ortuño & Pérez-Sabater, 2021	González-Vera, 2022
País	Georgia	España	España	España	España	España
Lenguas de trabajo	Griego	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés Español	Inglés
Participantes	5	11	41	46	60	82
Modalidad de aprendizaje	Presencial	En línea	En línea	En línea	Presencial	En línea
Material audiovisual utilizado	Largometraje Stella	Extractos de dibujos animados	Extractos de serie How I met your Mother	Discursos militares auténticos	Videos cortos sobre cambio climático	Videos cortos
Software utilizado	Subtitle workshop	Aegisub y ClipFlair	ClipFlair	Amara	Subtitle workshop	Aegisub
Resultados	Mejoras en comprensión oral, léxico y ortografía. Aceptación de la intervención	Mejora en producción escrita y comprensión oral y aceptación de la intervención	Mejora de producción escrita. Aceptación de la intervención	Mejora de comprensión oral y léxico especializado	Percepción de mejora de habilidades y léxico especializado. Aceptación de la intervención	Mejora de comprensión y producción oral. Aceptación de la intervención

2.2 Subtítulos estándar

La subtitulación interlingüística estándar es la modalidad en la que más estudios sobre lengua italiana se identificaron. Las investigaciones dan cuenta de la utilidad de este tipo de subtítulos en la promoción de la interculturalidad y la pragmática contrastiva pues se hace especial énfasis en la propia lengua y cultura (Borghetti & Lertola, 2014; Lopriore & Cenuti, 2015 e Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2015; McKenzie, 2018). Este tipo de estudios comprueban sus hallazgos no a través de exámenes de lengua, sino de cuestionarios que verifican la recepción de las actividades y la comprensión de aspectos socioculturales presentados en los materiales audiovisuales. Sin embargo, es importante señalar que, de acuerdo con Herrero, Sánchez Requena y Escobar (2017), los subtítulos estándares son los que menor impacto tienen en la formación de la competencia en lengua extranjera en estudiantes de cualquier nivel. A pesar de ser el tipo de subtítulos más utilizados en el ámbito comercial y de recibir atención por parte de estudiosos, solo un estudio de esta categoría fue seleccionado de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión.

Lertola (2019b) llevó a cabo un estudio con 25 estudiantes universitarios de italiano de la Universidad Nacional de Irlanda, Galway con el objetivo de observar el impacto de actividades de subtitulación estándar del italiano al inglés en la adquisición de vocabulario. El estudio se enmarca teóricamente en la traducción pedagógica, especialmente la traducción audiovisual. Este es el único estudio de la muestra analizada que reporta el uso de la plataforma Learning via Subtitling. El diseño de la investigación fue mixto. A través de exámenes anteriores y posteriores a la subtitulación, la autora obtuvo datos cuantitativos que demuestran que la intervención provocó que los participantes aprendieran y recordaran el significado de nuevas palabras. Por otro lado, la investigación analizó cualitativamente los datos obtenidos de la aplicación de un cuestionario inicial y un cuestionario final. Además, el estudio incluyó análisis de observación en el aula, así como de grabaciones de audio y de video de la intervención. La autora concluye que debido

a que la tarea de subtítulos involucra a los estudiantes en el procesamiento de información compleja, ejerce una influencia en la adquisición de vocabulario, la cual puede verificarse en los resultados positivos de los exámenes de lengua.

La Tabla 3 resume la información relativa al estudio empírico comentado en este apartado.

Tabla 3

Estudios empíricos sobre subtítulos interlingüística estándar en la enseñanza universitaria de lenguas extranjeras

	Estudio 1
Autores y fecha de publicación	Lertola, 2019b
País	Irlanda
Lenguas de trabajo	Italiano-Inglés
Participantes	25
Modalidad de aprendizaje	Presencial
Material audiovisual utilizado	Largometraje
Software utilizado	Learning via Subtitling
Resultados	Mejoras en léxico. Aceptación de la intervención

2.3 Subtítulos inversos

Diversos estudios empíricos sobre la subtítulos interlingüística inversa han demostrado un impacto positivo en la adquisición de léxico y en la producción escrita, lo cual ha sido comprobado a través de pruebas de escritura de ensayos anteriores y posteriores a las actividades de subtítulos (Talaván, Ibáñez & Bárcena, 2016; Ávila-Cabrera, 2019; Ávila-Cabrera & Rodríguez Arancón, 2021). Además, los investigadores concuerdan en que los participantes expresan agrado por la traducción en dirección inversa y, aunque las mediciones del impacto se centran en una sola habilidad, los estudiantes perciben una mejora en el resto de las habilidades lingüísticas.

Talaván, Ibáñez y Bárcena (2016) exploraron las posibilidades de trabajo colaborativo mediante la intervención en un curso en línea de seis semanas de duración con actividades de subtítulos inversa para 68 estudiantes españoles de

inglés de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. El aprendizaje basado en tareas es el fundamento teórico del estudio. El objetivo del proyecto fue el desarrollo de la habilidad de producción escrita y el diseño de la investigación fue mixto y llevado a cabo con un grupo experimental y un grupo de control. El trabajo colaborativo en el proceso de subtitulación consistió en que cada miembro del grupo experimental tomara el rol de subtitulador y agregara líneas de subtítulos que posteriormente compartiría con el resto del grupo para llegar a acuerdos de la mejor versión de subtítulos. Las investigadoras eligieron el software Aegisub debido a su naturaleza gratuita y a su interfaz intuitiva y versátil. La evaluación cualitativa del proyecto consistió en cuestionarios iniciales y finales y observaciones por parte de los profesores, mientras que la parte cuantitativa, en exámenes de producción escrita previos y posteriores a la intervención. Los resultados demuestran que, aunque el grupo de control mejoró sus calificaciones mediante su curso normal de lengua, el grupo experimental tuvo una mejora notablemente mayor. Las opiniones expresadas en los cuestionarios por parte de los participantes y las observaciones por parte de los profesores revelan agrado por la autenticidad de los materiales, el software de subtitulación y el trabajo colaborativo.

Un estudio experimental conducido por Ávila Cabrera (2019) evaluó el impacto de actividades de subtitulación inversa en estudiantes de inglés para fines específicos en el área del comercio en la Universidad Complutense de Madrid. El estudio tuvo una duración de un semestre universitario y los participantes fueron un grupo experimental de 25 estudiantes y un grupo de control con el mismo número de alumnos que no realizaron actividades de subtitulación. La plataforma elegida fue Amara debido a que ofrece la posibilidad de realizar los proyectos enteramente en línea y hacer que los videos subtitulados sean accesibles para otros usuarios. El estudio incluyó análisis de datos cuantitativos a través de dos pruebas de producción escrita y de exámenes iniciales y finales de vocabulario y gramática para todos los participantes. Además, se recogieron opiniones libres sobre la recepción de la práctica de traducción audiovisual para un análisis cualitativo de la información. El autor encontró en los resultados de los exámenes y pruebas que el

grupo experimental mostró una mejora en las habilidades de producción escrita y de dominio gramatical considerablemente mayor que el grupo de control. En relación a los datos cualitativos, los participantes expresaron haber desarrollado sus habilidades de lectura y de escritura en gran medida gracias a las actividades de subtitulación.

Ávila Cabrera y Rodríguez Arancón (2021) propusieron a estudiantes de Turismo de la Universidad Complutense de Madrid, la participación voluntaria en actividades de subtitulación para obtener puntos extras en la asignatura de inglés. Un total de 13 participantes constituyeron el grupo experimental, mientras un mismo número fueron el grupo de control. El marco teórico a partir del cual se construye el estudio es el aprendizaje basado en tareas. El software elegido por los autores fue Aegisub debido a su facilidad de uso. El estudio consistió en dos actividades de subtitulación inversa de videos sobre destinos turísticos y el diseño de la investigación fue mixto. Se evaluaron cuantitativamente mediante rúbricas tres pruebas de escritura realizadas al inicio, a la mitad y al final del proyecto y, cualitativamente, dos cuestionarios, uno anterior y otro posterior a la intervención. Los resultados muestran que el grupo experimental obtuvo mayores puntajes en las pruebas de escritura que el grupo de control. Además, los participantes del grupo experimental afirmaron en los cuestionarios que sentían mejoras en todas las habilidades lingüísticas y que las actividades habían sido motivadoras e interesantes. De acuerdo con los autores, las tareas de producción activa, tales como hablar o escribir, son más problemáticas para los estudiantes que las actividades pasivas como leer y escuchar debido a que requieren un mayor conocimiento de la lengua y exigen mayor atención y esfuerzo durante su realización. Como consecuencia, exponen los investigadores, las palabras y expresiones aprendidas activamente se recuerdan con mayor facilidad que aquellas aprendidas mediante actividades pasivas. Por ello y aunado a los resultados positivos del estudio, los autores concluyen que la subtitulación es de gran utilidad para el desarrollo de las habilidades de producción escrita y la adquisición de léxico.

El proyecto SONAR de Talaván y Ávila Cabrera (2021) se propuso utilizar la subtítulos inversa no solo como instrumento didáctico, sino como herramienta de creación de comunidades de subtítulos para ampliar la accesibilidad de contenidos académicos audiovisuales creados por diversas facultades de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. Con tal fin, los autores llevaron a cabo un curso de subtítulos inversa con duración de dos meses dirigido a 55 estudiantes universitarios que participaron voluntariamente en el proyecto. A diferencia de la mayoría de los estudios empíricos analizados, en este estudio los autores no eligieron un software o plataforma de subtítulos específico, sino que dieron a los participantes cuatro opciones a elegir y no hacen mención de ventajas o desventajas encontradas por los estudiantes en la opción elegida. El diseño de la investigación fue mixto, por un lado, se obtuvieron datos cuantitativos a partir de pre pruebas y post pruebas de traducción, así como de la evaluación de los subtítulos producidos. Por otro lado, se analizaron datos cualitativos en las respuestas de los participantes a un cuestionario en el que expresaron sus opiniones sobre el proyecto y sus percepciones sobre la mejora de sus competencias en lengua extranjera y en traducción. Los resultados demuestran una mejora en la competencia traductora y en las competencias de producción escrita, comprensión lectora y vocabulario por parte de los participantes.

La Tabla 4 resume la información relativa a cada uno de los estudios empíricos comentados en este apartado.

Tabla 4

Estudios empíricos sobre subtítulos interlingüística inversa en la enseñanza universitaria de lenguas extranjeras

	Estudio 1	Estudio 2	Estudio 3	Estudio 4
Autores y fecha de publicación	Talaván, Ibáñez, & Bárcena, 2016	Ávila-Cabrera, 2019	Ávila-Cabrera & Rodríguez Arancón, 2021	Talaván & Ávila-Cabrera, 2021
País	España	España	España	España
Lenguas de trabajo	Español-Inglés	Español-Inglés	Español-Inglés Chino-Inglés	Español-Inglés
Participantes	68	50	26	55

Modalidad de aprendizaje	En línea	Presencial	Presencial	En línea
Material audiovisual utilizado	Extractos del largometraje Todo es mentira	Elección libre de videos cortos por parte de participantes	2 videos cortos sobre turismo	Videos académicos producidos por la UNED
Software utilizado	Aegisub	Amara	Aegisub	A elegir entre Amara, Aegisub, Subtitle Workshop y ClipFlair
Resultados	Mejora de producción escrita y aceptación de la intervención	Mejora en la producción escrita y dominio gramatical y aceptación de la intervención	Mejora de la producción escrita. Percepción de mejora en el resto de habilidades y aceptación de la intervención	Mejora en la competencia traductora. Aceptación de la intervención.

2.4 Modalidades mixtas

Existen estudios sobre modalidades mixtas de traducción audiovisual que incluyen tanto creación de subtítulos como creación de doblajes como herramientas didácticas para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Lertola (2019a) indica que en los últimos años se ha prestado especial atención a la combinación de subtítulos y doblaje interlingüísticos inversos y, en menor medida, a la combinación de modalidades intralingüísticas. Este tipo de estudios empíricos, al combinar modalidades, han comprobado el impacto de las actividades de traducción sobre todas las habilidades ya sea a través de exámenes de lengua con secciones diferenciadas para cada habilidad (Beltramello, 2019; Talaván, 2019a) o bien a través de cuestionarios que miden la percepción de mejora por parte de los estudiantes participantes (Lertola, 2021; Herrero, Sánchez Requena & Escobar, 2017; Quijada Diez, 2020; Soler Pardo, 2020).

Herrero, Sánchez Requena y Escobar (2017) exponen un proyecto de creación de audiodescripción y subtítulos intralingüísticos por parte de un número no especificado de estudiantes universitarios ingleses de español como lengua

extranjera de la Manchester Metropolitan University. Las autoras ofrecieron talleres adicionales a los cursos curriculares de lengua en los que, a través de sesiones teóricas y prácticas en modalidad presencial, impartieron contenidos de análisis fílmico, principios de traducción audiovisual y creación activa de traducción de tráileres de películas usando el software *Movie Maker*. El diseño de la investigación es cualitativo y la perspectiva teórica desde la que se construye es la traducción pedagógica. Los estudiantes participantes reportaron su experiencia en cuestionarios iniciales y finales, cuyos resultados reflejan el impacto positivo de la intervención. Los alumnos expresaron haber adquirido conocimientos tanto de apreciación de cine, como de la industria de la traducción audiovisual y calificaron las sesiones como útiles en la enseñanza de idiomas. Entre las razones que dieron para justificar la utilidad se encuentran el conocimiento de elementos culturales, la expresión oral con énfasis en la fluidez y en la pronunciación, así como para la práctica de léxico y escritura. Las autoras afirman que el proyecto permitió a los participantes el desarrollo de sus habilidades no sólo lingüísticas, sino también interculturales, traductoras, críticas y creativas a través del análisis fílmico y la traducción de contenidos.

Un curso de italiano con actividades de subtitulación y doblaje de doce sesiones en dos semestres universitarios en la Universidad Nacional de Irlanda fue llevado a cabo por Beltramello (2019). El propósito de la investigadora fue presentar a los 19 estudiantes participantes contenidos auténticos que les permitieran conocer y aprender expresiones coloquiales mientras impulsaba el desarrollo de las habilidades básicas mediante actividades de subtitulación intra e interlingüística estándar y de doblaje. Los estudiantes utilizaron el programa de subtitulación Visual Sub Sync, elegido por la investigadora debido a que es de acceso gratuito y, a juicio de la autora, fácil de utilizar. El diseño de la investigación es mixto y no cuenta con un grupo de control. El impacto de la intervención fue evaluado a través de exámenes de lengua iniciales y finales, así como de cuestionarios abiertos para observar la recepción de las actividades. Los participantes mostraron satisfacción con el uso de la traducción audiovisual como herramienta didáctica y los resultados

de los exámenes de lengua demuestran la adquisición de léxico que la investigadora presentó. La autora afirma que la exposición a materiales auténticos permitió a los participantes realizar un análisis de la lengua en los niveles pragmático, acústico y espacial, lo cual ayuda a la mejor comprensión de los gestos, las pausas y las interrupciones durante los diálogos. Además, subraya que subtitulación interlingüística hacia la lengua materna de los estudiantes fue mejor aceptada que la intralingüística, pues los participantes comparaban los fenómenos encontrados con su propia lengua y cultura.

En el marco del proyecto CREATE (Creative dubbing and subtitling: New resources for language learning) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en España, Talaván (2019a) llevó a cabo un proyecto de doblaje y subtitulación creativos de seis semanas de duración con un grupo de ocho estudiantes del programa de Estudios Ingleses. La investigación fue de diseño mixto y los fundamentos teóricos son la traducción pedagógica y el aprendizaje basado en tareas. Los instrumentos fueron pruebas de producción oral y escrita previas y posteriores a las actividades de traducción, así como cuestionarios previos y posteriores sobre la percepción de la mejora de las propias habilidades lingüísticas. La autora dejó a criterio de los participantes la elección del software para realizar las actividades. Las actividades incluyeron la traducción intralingüística del material presentado y la subtitulación y el doblaje creativos de los mismos. El carácter creativo de la propuesta metodológica implica que los estudiantes se alejen del contenido original y presenten subtítulos y doblajes con tintes cómicos apegándose a las normas de sincronización propias de la traducción audiovisual. Los resultados de la investigación revelan una mejora en las calificaciones obtenidas en las pruebas finales de producción oral y producción escrita, así como en la percepción del desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas básicas por parte de los estudiantes y la aceptación de las actividades de traducción audiovisual como herramientas útiles en el aprendizaje y la práctica de la lengua. Por otra parte, es relevante señalar que los hallazgos del estudio incluyen la preferencia de los participantes por las subtitulación por encima del doblaje.

Quijada Diez (2020) evaluó el desarrollo de las competencias básicas además de la competencia traductora en 41 estudiantes universitarios de la asignatura “Traducción alemán-español” de la Universidad de Oviedo a través de modificaciones al contenido del curso y a su modalidad de enseñanza. Dentro de la asignatura, la autora llevó a cabo un curso en línea de subtitulación intralingüística e interlingüística estándar de tres cortometrajes animados usando el software Aegisub. El curso previó una fase de preparación e introducción de los contenidos de los cortometrajes, una fase introductoria de visionado del video y explicación gramatical de partículas modales, una fase de creación de los subtítulos intralingüísticos y posteriormente interlingüísticos estándar y una fase de debate. El diseño de la investigación fue cualitativo y los datos a analizar se recogieron en un cuestionario final sobre las actividades y la percepción de la utilidad que habían tenido para el desarrollo de las propias habilidades. La investigadora reporta como resultados notables la calidad técnica y traductológica de los subtítulos finales, además del análisis de las respuestas al cuestionario. Los participantes expresaron agrado y motivación por las actividades, indicando que contribuyeron a mejorar las estrategias comunicativas y el dominio gramatical y de vocabulario.

Un estudio para evaluar el impacto de la subtitulación y el doblaje como recursos didácticos en el aprendizaje del inglés fue llevado a cabo por Soler Pardo (2020) ante 42 estudiantes universitarios españoles de Educación de la Universidad de Valencia. Las actividades fueron realizadas en la plataforma Clipflair debido a que permite ejecutar doblaje y subtitulación. La investigación fue de tipo mixto con análisis cuantitativo de respuestas a cuestionarios de preguntas cerradas y cualitativo con análisis de observaciones de clase y toma de notas del desenvolvimiento de las actividades, así como análisis de respuestas a cuestionarios de preguntas abiertas posteriores a las actividades. Los resultados muestran que los participantes consideran la subtitulación y el doblaje como métodos efectivos para mejorar la adquisición de léxico y la pronunciación. Los estudiantes expresaron su preferencia por el doblaje intralingüístico por encima de la subtitulación, contrario al resultado reportado por Talaván (2019a). Los alumnos

también afirmaron que percibían mejoras en pronunciación, en comprensión oral y en uso de léxico. La autora expone que el uso de material audiovisual auténtico junto con las actividades de traducción fortalece la habilidad de adquirir vocabulario, pues el estudiante observa el uso de la lengua en contextos reales, lo que favorece que recuerde más fácilmente las expresiones y sus significados, haciendo que el aprendizaje sea más productivo. Este estudio subraya que las nuevas tecnologías educativas de traducción audiovisual pueden ser usadas para ampliar la autonomía del estudiante, animar el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje y crear flexibilidad en las modalidades de enseñanza.

Lertola (2021) llevó a cabo un estudio sobre la recepción de actividades tanto de subtitulación como de doblaje en las modalidades de intralingüístico e interlingüístico estándar con 38 estudiantes de nivel de maestría en una universidad italiana. Este estudio se realizó en modalidad presencial haciendo uso de las instalaciones de laboratorio de idiomas, de manera que cada participante utilizó un equipo de cómputo de manera individual para ejecutar las tareas propuestas en la plataforma ClipFlair. El diseño de la investigación fue mixto, pues se recogieron datos factuales, comportamentales y actitudinales, a través de cuestionarios de preguntas cerradas, preguntas abiertas y observación para describir la recepción de las experiencias del uso de la traducción audiovisual como herramientas didácticas. Los estudiantes expresaron preferencia por la subtitulación por encima del doblaje, además del deseo de continuar con actividades de creación de subtítulos, especialmente en la modalidad intralingüística. Por su parte, las actividades de doblaje resultaron un reto mayor para los participantes al suponer una mayor inversión de tiempo, aun así, aseguraron que dichas tareas contribuyeron positivamente a la mejora de la pronunciación, entonación y fluidez. Los participantes juzgaron también de manera positiva la plataforma ClipFlair al considerarla fácil de usar y amigable con el usuario.

Díaz Cintas y Wang (2022) evaluaron el impacto de la subtitulación en sus modalidades intralingüística y estándar en la adquisición de vocabulario en inglés

por parte de 17 estudiantes universitarios chinos de la Universidad Harbin, en China. Los investigadores diseñaron un experimento con recogida de datos mixta, en el que distribuyeron a los estudiantes en tres grupos, uno de control y dos experimentales. Todos los estudiantes participaron en un curso con duración de cuatro sesiones de dos horas cada una. El primer grupo experimental creó subtítulos intralingüísticos en inglés para dos extractos de cinco minutos de duración de pláticas TED-Ed con temas de salud. El segundo grupo experimental creó subtítulos estándar inglés-chino para los mismos dos extractos de videos. Ambos grupos experimentales trabajaron con la plataforma Clipflair. El grupo de control, por su parte, no realizó tareas de subtitulación, sino de elaboración de resúmenes de los mismos videos. El experimento contó con una pre-prueba y una post-prueba de vocabulario, además de un cuestionario final en el que se recogieron opiniones de los participantes sobre la intervención. Los resultados demuestran que el segundo grupo de control obtuvo una mayor mejoría de puntaje que el primer grupo y que el grupo de control, por lo que los investigadores concluyen que, en este contexto específico, la creación de subtítulos estándares impactó en mayor medida de manera positiva sobre la adquisición de vocabulario que la subtitulación intralingüística y que el visionado de material audiovisual sin subtítular. Sin embargo, la percepción de mejora por parte de los estudiantes no corresponde con su mejora real, pues los participantes reportaron no haber adquirido nuevo vocabulario gracias a las actividades, a pesar de que los exámenes demuestran lo contrario. Por otro lado, es destacable que el total de los estudiantes afirmaron estar interesados en realizar más actividades de subtitulación durante sus cursos de lengua formales.

Finalmente, Plaza-Lara y Fernández-Costales (2022) llevaron a cabo un curso de subtitulación con diez estudiantes españoles de inglés de la Universidad de Jaen con duración de seis sesiones presenciales. Los investigadores se propusieron observar la influencia de tareas de subtitulación en sus diversas modalidades sobre las cuatro habilidades lingüísticas básicas, por lo que diseñaron una investigación pre-experimental con recogida de datos mixta, con una prueba inicial y una prueba final, además de un cuestionario inicial y final para evaluar la

recepción de la intervención. Esta investigación fungió como estudio piloto para las herramientas del proyecto TRADILEX, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación español, que se propone desarrollar una propuesta metodológica que integra los distintos modos de traducción audiovisual para el mejoramiento de las habilidades en lenguas extranjeras. En cada sesión se trabajó un tipo de traducción audiovisual acompañado de actividades de gramática, vocabulario y producción oral o escrita. Los participantes crearon subtítulos intralingüísticos, creativos, subtítulos estándar e inversos. Los resultados demuestran una mejora entre los puntajes inicial y final de la prueba de lengua, específicamente se produjo una mejora mayor en las habilidades pasivas de comprensión oral y escrita, aunque también se evidenció una mejora menor en las habilidades activas de producción oral y escrita. Además de las habilidades lingüísticas, los participantes indicaron que las actividades propuestas fueron útiles para mejorar una serie de habilidades transversales como la competencia intercultural, la competencia tecnológica y la creatividad.

La Tabla 5 resume la información relativa a cada uno de los estudios empíricos comentados en este apartado.

Tabla 5

Estudios empíricos sobre modalidades mixtas de traducción audiovisual en la enseñanza universitaria de lenguas extranjeras.

	Estudio 1	Estudio 2	Estudio 3	Estudio 4	Estudio 5	Estudio 6	Estudio 7	Estudio 8
Autores y fecha de publicación	Herrero, Sánchez Requena, & Escobar, 2017	Beltramello, 2019	Talaván N. , 2019a	Quijada Diez, 2020	Soler Pardo, 2020	Lertola, 2021	Díaz Cintas & Wang, 2022	Plaza-Lara & Fernández-Costales, 2022
País	Inglaterra	Irlanda	España	España	España	Italia	China	España
Lenguas de trabajo	Inglés-Español	Inglés-Italiano	Español-Inglés	Español-Alemán	Español-Inglés	Inglés-Italiano	Inglés-Chino	Español-Inglés
Participantes	No especificado	19	8	41	42	38	17	10
Modalidad de aprendizaje	Presencial	Presencial	En línea	En línea	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial
Material audiovisual utilizado	Tráileres de dos películas	Extractos de serie <i>Zio Gianni</i>	Elección libre de videos cortos por parte de participantes	Tres cortometrajes animados	Extracto de serie Friends	Extracto de serie <i>How I met your mother</i> y de película <i>La mafia uccide solo d'estate</i>	Extractos de conferencias TED-Ed	No especificado
Software utilizado	Movie Maker	VisualSubSyn c	Aegisub, Subtitle Workshop, Amara, Movie Maker	Aegisub	Clipflair	Clipflair	Clipflair	Aegisub y Subtitle Edit
Modalidad de TAV	Subtitulación intralingüística y audiodescripción	Subtitulación intralingüística, interlingüística estándar y doblaje	Subtitulación intralingüística y creativa y doblaje	Subtitulación intralingüística e interlingüística estándar	Subtitulación intralingüística y doblaje	Subtitulación y doblaje intralingüístico e interlingüístico estándar, subtitulación y	Subtitulación intralingüística e interlingüística estándar	Subtitulación intralingüística, creativa, estándar e inversa

						doblaje inverso		
Resultados	Percepción de mejora en expresión oral y léxico	Mejora en léxico y aceptación de la intervención	Mejora de las habilidades de producción oral y escrita y percepción de mejora en todas las habilidades. Aceptación de la intervención	Percepción de mejora en todas las habilidades y aceptación de la intervención	Percepción de mejora en léxico, pronunciación y comprensión oral. Aceptación de la intervención.	Percepción de mejora en producción escrita, producción oral. Aceptación de la intervención.	Mayor mejora tras subtitulación estándar que intralingüística . Aceptación de la intervención.	Mejora de la comprensión oral y escrita y producción oral y escrita. Aceptación de la intervención.

2.5 Frontera del conocimiento y perspectiva futura

El estado del arte ilustra cómo actualmente los docentes de lenguas buscan la integración de contenidos audiovisuales sin convertir al estudiante en un observador pasivo de los mismos, sino en un sujeto que aprende activamente a través de la creación de subtítulos.

Los estudios aquí presentados se fundamentan, en su mayoría, sobre los aportes teóricos de la traducción pedagógica (cinco estudios) y el aprendizaje basado en tareas en (seis estudios) sin que se excluyan mutuamente. Cabe mencionar que no todos los artículos explicitan referentes teóricos. El diseño de las investigaciones es mixto en quince casos, cuantitativo en uno y cualitativo en tres. Los análisis cuantitativos basan su diseño de instrumentos de recolección de datos en exámenes de lengua que observan las diferencias en el desempeño inicial y final por parte de los participantes en una o más habilidades específicas que se desean medir. Por su parte, los cualitativos recogen datos mediante cuestionarios que se enfocan en la recepción de la subtitulación didáctica por parte de los estudiantes, la aceptación de las actividades de traducción en el aula y su percepción de mejora de habilidades.

España es el país donde más investigación se ha hecho sobre el tema, se localizaron trece estudios llevados a cabo en dicho país, dos en Irlanda, uno en Italia, uno en Georgia, uno en Inglaterra y uno en China. Es interesante notar que casi la totalidad de la muestra de estudios analizada procede de universidades europeas. La combinación lingüística más estudiada es español-inglés, mientras que las modalidades de aprendizaje no evidencian una tendencia en preferencia por contextos presenciales o en línea para realizar investigaciones de este tipo. Los materiales audiovisuales utilizados muestran una gran diversidad, ya que se adaptan a las necesidades e intereses de los estudiantes y docentes.

El software de subtitulación más utilizado es Aegisub, seguido de Amara y de Subtitles Workshop, todos gratuitos. Si bien, Lertola (2019a) advierte que una limitación del uso de tareas de subtitulación es la necesidad de que tanto docentes

como estudiantes se familiaricen con software especializado, la revisión de la literatura demuestra que los beneficios de dichas tareas sobrepasan los inconvenientes de su proceso de preparación, ya que en todos los estudios que se ocupan de recoger la opinión de los participantes, se demostró que estos expresaron agrado por las actividades. En cuatro de los casos, los investigadores permitieron que los estudiantes eligieran el software de subtitulación con el que se sintieran más cómodos para trabajar, de manera que sorteó esa limitación abogando por la autonomía de los participantes (Talaván, 2019a; Talaván & Ávila-Cabrera, 2021). Otro estudio reporta entre sus resultados el agrado que los estudiantes expresaron por el uso del software, por lo que no se consideró una limitante (Talaván, Ibáñez & Bárcena, 2016). En su mayoría, los estudios abordan el tema de la elección de un software o plataforma de subtitulación de modo tangencial, dirigiendo la atención hacia la gratuidad y facilidad de uso de los mismos.

Los resultados de los estudios revisados abogan por la inclusión de la subtitulación en los procesos de enseñanza de lenguas a niveles universitarios y por la realización de más investigación que apoye su incorporación a las currículas y las prácticas docentes cotidianas. El desarrollo de habilidades lingüísticas específicas según el diseño de las tareas de subtitulación queda evidenciado en los resultados de cada investigación. Se confirma que la subtitulación intralingüística tiene un impacto positivo en la comprensión oral y el léxico, además de que dos estudios reportan mejoras de la producción escrita (Talaván, 2019c; Talaván, Lertola & Costal, 2019) y otro en todas las habilidades (Barbasán Ortuño & Pérez-Sabater, 2021). Por su parte, los estudios que exploran el impacto de la subtitulación interlingüística reportan mejoras en la adquisición de léxico cuando la dirección es estándar (Lertola, 2019b) y en la producción escrita cuando la dirección es inversa (Talaván, Ibáñez & Bárcena, 2016; Ávila-Cabrera, 2019; Ávila-Cabrera & Rodríguez Arancón, 2021). Mientras que el uso de subtitulación en combinación con alguna otra modalidad de traducción audiovisual produce mejoras variables dependiendo del diseño de las tareas.

Los resultados de este estado del arte concuerdan con Macaro (2019), en el sentido de que cuando la revisión documental es llevada a cabo de manera responsable y transparente, sus resultados contribuyen a cerrar la brecha entre investigación y práctica, pues llevan a la toma de decisiones docentes y curriculares basadas en evidencia científica sólida. En la globalidad, los estudios reportan resultados favorables en todas las habilidades, por lo que esta revisión sistemática evidencia la pertinencia de la traducción audiovisual en las aulas de lengua extranjera en la enseñanza universitaria. Asimismo, la muestra analizada pone de manifiesto que la subtitulación como tarea no solo influye de manera positiva en las habilidades lingüísticas, sino que realiza una importante contribución a la alfabetización digital al reconocer la preponderancia de los medios digitales y la comunicación multimodal que impera en nuestros días.

3. Marco teórico

Las perspectivas teóricas que enmarcan esta propuesta se ubican dentro de la disciplina de la lingüística aplicada a la enseñanza, por lo tanto, se iniciará por exponer y conceptualizar la educación lingüística para llegar a la construcción teórica de la traducción pedagógica y el aprendizaje de lenguas basado en tareas que considera la traducción como tarea. Los conceptos y constructos que conforman cada una de las mencionadas áreas serán identificados y descritos, detallando las maneras en las que se relacionan dentro del contexto de este estudio.

3.1 La educación lingüística

La educación lingüística es el proceso que crea conocimiento acerca de la naturaleza y la forma del lenguaje como instrumento comunicativo y estético; forma actitudes sobre diferencias y similitudes lingüísticas y culturales; y desarrolla habilidades de aprendizaje en lenguas nativas, extranjeras y clásicas (Balboni, 2018). El autor de esta definición expone que los profesores de lenguas, más que enseñar lenguas, lo que hacen es crear condiciones para que el aprendizaje suceda, esto es, para que los estudiantes utilicen su facultad de lenguaje adecuadamente.

Sin embargo, la suposición de que los profesores no enseñan nada de la tradición clásica, pues ya pensadores como Sócrates asociaba la labor formadora con la de una partera, ya que, a través de preguntas saca a la superficie las ideas y conocimientos que están dentro de la mente de los estudiantes, de la misma manera que la partera ayuda a sacar del vientre de la madre a su hijo. Así, el estudiante, con su esfuerzo y acompañamiento del formador, da luz a sus propios conocimientos. Por otro lado, las concepciones más actuales de educación y de la labor del educador frente al estudiante dejan ver la necesidad de que sea este último quien se convierta en un agente activo en la construcción del conocimiento. Touriñán López (2021) expone que la educación es el proceso de intervención para la adquisición de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto de vida personal. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, Balboni (2018) define la educación como el acto de facilitar el aprendizaje o el mejoramiento de una lengua, a través de la activación de la facultad de lenguaje.

Hablar de facultad de lenguaje nos remite a dos términos usados comúnmente en la enseñanza de lenguas: la adquisición y el aprendizaje. Krashen (1981) fue el primer lingüista en proponer la distinción entre estas dos facultades que se explica como sigue. El ser humano es capaz de adquirir una lengua por exposición a la misma siendo capaz de comunicarse en ella, pero también es capaz de aprender una lengua estudiando su estructura formal y su uso. Se adquieren las lenguas maternas, pero las mismas también se estudian y se aprenden sus aspectos formales y bagajes literarios y culturales en contextos de educación formal. Sin embargo, con las lenguas extranjeras suele ocurrir en mayor medida la activación de la facultad de aprender que de adquirir. Aun así, el docente facilita que el aprendiente, por contacto con la lengua meta adquiera aspectos lingüísticos no aprendidos previamente. De este modo, las facultades lingüísticas de adquisición y aprendizaje se integran en la intencionalidad del acto de educar en una lengua.

Existen conceptualizaciones que, sin ahondar en la naturaleza de ambas facultades, declaran su integración. Ejemplo de ello lo encontramos en la definición

de enseñanza de segundas lenguas del Diccionario de términos clave de ELE, del Centro Virtual Cervantes (s. f.):

se refiere a toda actividad didáctica en el ámbito del aprendizaje de lenguas no maternas, que tiene como objetivo la adquisición de dichas lenguas por los aprendientes. Incluye el currículo —entre otros el método, el enfoque y la planificación de clases—, los materiales curriculares y las actividades en el aula por parte del profesorado.

Por otro lado, es posible observar esta integración incluso en contextos de enseñanza que privilegian los enfoques naturales y el contacto con hablantes nativos y materiales auténticos, pues el estudiante, sobre todo al enfrentarse a tareas de comprensión y producción escrita, reflexionará sobre estructuras gramaticales, lexicales y aspectos pragmáticos de la lengua.

Con base en la comprensión de la naturaleza de la lengua y de su proceso de aprendizaje y adquisición, se han desarrollado enfoques que han guiado la didáctica de las lenguas a lo largo de la historia. Richards y Renandya (2008) definen enfoque de enseñanza como el conocimiento compartido en torno a la lengua, su aprendizaje y su enseñanza que fundamenta los procesos y técnicas de diagnóstico, tratamiento y evaluación de los estudiantes de lenguas. Un breve repaso de la historia de los enfoques será expuesto en el apartado siguiente.

3.2 Los enfoques de enseñanza de lenguas

A partir de la conceptualización anterior, este apartado se propone hacer una revisión de los enfoques de enseñanza de lenguas. Según Risager (2007), es posible considerar que existieron tres dimensiones en las que se ubican los propósitos de la enseñanza de lenguas desde el siglo XIX y hasta las primeras décadas del XX; una amplia dimensión histórica orientada a la comprensión de la literatura; otra, particularmente relevante para viajeros y comerciantes, que se

enfocaba en aspectos prácticos; y una última dimensión relacionada con la vida social de las clases privilegiadas.

De acuerdo con Keith Johnson (2008), en este periodo se ubican métodos de enseñanza como:

3.2.1 Método de Gramática-Traducción

Desarrollado a mediados del siglo XIX, se basaba en principio en una secuencia de actividades de clase que comenzaba con la formulación de la regla, con frecuencia seguida de una lista de vocabulario y de ejercicios de traducción de y hacia la lengua meta. En sus inicios, el método se proponía construir la disciplina intelectual y no un medio de comunicación. Se trataba de un método altamente deductivo que hacía uso de la lengua materna y se concentraba en el análisis de las formas lingüísticas. Tomó sus fundamentos de la enseñanza de latín y griego clásicos, por lo que se centraba en la lengua escrita y no en la hablada. Este método presentaba aspectos socio-culturales con énfasis en el arte, la literatura y personajes ilustres de la historia de la comunidad hablante de la lengua meta. En sus versiones más modernas también comprende 'realia' de la vida cotidiana. De acuerdo con Neuner (2006), el dominio de este método se debe, en parte, a que la representación de la cultura meta correspondía a lo establecido oficialmente y aceptado por el pequeño grupo de élite que tenía acceso a lecciones de lenguas. Por otra parte, su dominio se explica con el prestigio del que gozaba por haber sido el método utilizado para enseñar las lenguas muertas durante un largo periodo.

3.2.2 ¿Quosque Tandem?

Hacia finales del siglo XIX un grupo de lingüistas interesados en reformar la enseñanza de idiomas formó la sociedad *¿Quosque Tandem?*, que significa ¿hasta cuándo va a continuar esto? "Esto" se refería al método de Gramática-Traducción. La reforma originó varios métodos entre los que se encuentran principalmente:

- Los enfoques naturales, que sugieren que la enseñanza de lengua extranjera toma ciertos aspectos de la adquisición de la lengua materna.

- Los métodos directos que eluden el uso de la lengua materna y promueven una asociación directa entre la palabra y una imagen o situación, en lugar de entre una palabra en lengua meta y su equivalente en lengua materna.

A partir de las reformas se presenta un notable cambio en la orientación de la didáctica y la metodología de lenguas. Este cambio de perspectivas puede observarse en la evolución desde el diseño de métodos universales, hacia la formación de programas para grupos específicos de alumnos (por ejemplo, alumnos agrupados por profesión, por origen, por motivación); desde definiciones específicas sobre lo que se debe aprender, hacia el cuestionamiento de cómo se aprende (Neuner, 2006).

Durante el siglo XX la enseñanza de idiomas integró, en distintos grados, una visión del mundo en relación con la comunidad hablante de la lengua meta. Esta visión del mundo se presenta filtrada por los medios de comunicación, a través de material de apoyo, y por las casas editoriales y las autoridades educativas, en la selección de materiales incluidos en los libros de texto. Durante la primera mitad del siglo, los contenidos socio-culturales presentes en los distintos métodos dependieron enormemente del ambiente político, la dependencia y las relaciones diplomáticas entre el país en el que se enseñaba y aquel, o aquellos, en los que se hablaba la lengua meta. Después de la Segunda Guerra Mundial, y sobre todo a partir de la década de 1960, los objetivos de la didáctica de lenguas son definidos en tres dimensiones (Neuner, 2006):

- La dimensión cognitiva (el conocimiento)
- La dimensión pragmática (las habilidades lingüísticas)
- La dimensión emocional (las actitudes)

La mayoría de los métodos desarrollados durante este periodo integran una dimensión sociocultural como un objetivo independiente que selecciona sus contenidos de acuerdo a su representatividad y su utilidad para los estudiantes,

resultando en muchos casos, en la inevitable construcción de estereotipos y la generalización de la información.

Según la clasificación presentada por Johnson (2008), los métodos desarrollados durante el siglo XX son:

3.2.3 El audiolingüismo

Sus inicios se encuentran en la necesidad práctica de comunicación oral hacia el final de la Segunda Guerra Mundial, cuando los soldados estadounidenses se encontraban desplegados por gran parte de Europa y el sureste de Asia. El Programa de Entrenamiento Especializado del Ejército Norteamericano inició en 1943 la enseñanza de 27 idiomas a sus soldados, con la finalidad de lograr un suficiente grado de comprensión y expresión oral en territorios de habla extranjera. En este método se da prioridad a la lengua hablada, las destrezas receptivas (leer y escuchar) eran abordadas antes que las destrezas productivas (escribir y hablar), se daba también prioridad a la formación de hábitos por medio de la repetición, lo cual refleja el regreso al conductismo en la enseñanza.

3.2.4 Método situacional y audiovisual

En este método prevalece la idea de que el significado de los enunciados está determinado por el entorno social en el que ocurren, de modo que en los programas de estudios situacionales cada lección trata el lenguaje asociado con una situación diferente. Este método se propone hacer que el idioma resulte memorable no sólo presentándolo en contexto, sino haciendo que éste sea tan vívido como sea posible mediante el uso de ayudas visuales. Tiende a ser inductivo, puesto que pretende que el contexto desempeñe un papel importante en la determinación del significado.

3.2.5 La enseñanza nocional-funcional-comunicativa

En la década de 1970 ocurrió una revolución sociolingüística en la que el énfasis sobre la gramática fue remplazado por un interés en el uso de la lengua, es decir en la pragmática. La crítica a la enseñanza tradicional se fundamentaba en que su resultado era un estudiante estructuralmente competente, capaz de conocer

bien la gramática y producir oraciones correctas; pero incompetente comunicativamente, que usa oraciones totalmente inadecuadas, que jamás serían utilizadas por un hablante nativo, aunque correctas desde el punto de vista gramatical. En este contexto se presentan términos como la competencia comunicativa y el concepto de lo apropiado como dimensiones importantes en los estudios de idiomas. En este método, las nociones se refieren a la categoría semántica y gramatical; mientras que las funciones son los usos de la lengua. Estas ideas construyeron las bases del trabajo del Consejo de Europa en cuanto a política lingüística y determinarían, tres décadas más tarde, el fundamento del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

3.2.6 Los enfoques humanistas

Han sido desarrollados de la mano con el método nocional-funcional-comunicativo, se basan en la premisa de que la enseñanza de idiomas respeta la integridad de los aprendices, da cabida al crecimiento personal y a la responsabilidad, toma en cuenta factores psicológicos y afectivos que representan un aprendizaje de la persona en su totalidad. Este humanismo tiene una raíz fundamental en el movimiento del aprendizaje por descubrimiento, que hace énfasis en la actividad del propio estudiante y en la investigación, más que en la transmisión de información por el maestro.

En este campo, resulta especialmente influyente la idea de que el método debe estar al servicio del significado y el significado depende de lo que ocurre en el interior de las personas y entre unas y otras. En la década de 1970, dentro del movimiento humanista, se privilegió la idea de que la lengua sería adquirida sin prestar una atención consciente a la estructura de la lengua en estudio. En esta línea de pensamiento, de acuerdo con Cook (2010), por encima de la corrección formal, se aboga por la comunicación exitosa como fin último del aprendizaje.

Algunos enfoques humanistas:

La vía silenciosa

Desarrollado en la década de 1970, sugiere que el maestro guarda silencio buena parte del tiempo, renunciando a la ayuda verbal que tradicionalmente se da a los estudiantes. No se corrigen verbalmente los errores, se emplean materiales de soporte para aclarar significados. El método tiene aspectos tradicionales, incluyendo el uso de programas de estudio estructurales y la relación vertical entre maestro y alumno.

Aprendizaje comunitario de lenguas

No hay un programa establecido al inicio del curso, este se desarrolla sobre la marcha según el interés y el desarrollo de habilidades por parte del alumno. El docente tiene la función de orientador y el estudiante es un cliente. Este enfoque se basa en el aprendizaje por orientación, desarrollado por la psicopedagogía.

La respuesta física total

Se basa en la premisa de que la actividad motora fortalece la memoria. En este enfoque los alumnos desarrollan primero las habilidades de comprensión y no producen la lengua hasta avanzado el curso. Contiene elementos tradicionales, ya que se basa en la gramática y el docente ejerce el control sobre el input que reciben los estudiantes.

La sugestopedia

Este método se asocia a la psiquiatría, para implantarse se requiere de un ambiente libre de estrés, se presta especial atención a la decoración del aula, se les sugiere a los estudiantes que dejen de fumar y consumir bebidas alcohólicas y se utiliza música de fondo durante las lecciones. El docente desempeña un rol de autoridad que guía el aprendizaje de los alumnos. La lengua materna es utilizada para aclarar significados. Este método es controversial y frecuentemente rechazado por lingüistas, pero aceptado en otros ámbitos de la enseñanza y de la psiquiatría.

3.3 La traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas

Laviosa (2014) define la traducción pedagógica como el uso de actividades de mediación lingüística como un instrumento de enseñanza y de evaluación que

prioriza el desarrollo de la habilidad para operar entre lenguas orientada a la construcción de las competencias comunicativa, metalingüística y transcultural en oposición a la habilidad de replicar la competencia comunicativa de un hablante nativo de la lengua. En el mismo orden de ideas, Pintado Gutiérrez (2018) plantea que la traducción pedagógica, al involucrar textos orales, escritos y multimodales, favorece el desarrollo de habilidades específicas que son centrales en la enseñanza de lenguas, como la conciencia lingüística, la corrección, la competencia pragmática y la competencia intercultural, al mismo tiempo que ayuda a la construcción de competencias transversales como la solución de problemas, la autonomía, el trabajo colaborativo y la creatividad. En las siguientes líneas se hace un recuento del lugar de la traducción pedagógica en la historia de la enseñanza de lenguas.

Como expone Bazani (2019), el estatus de la traducción dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras ha pasado de la amistad, a la enemistad y a la rareza. El autor explora cómo traducir ya sea de manera oral o escrita ha sido una actividad presente en los procesos de aprendizaje de las lenguas a través de la historia. Bazani señala que es posible encontrar evidencias de conexiones entre traducir y aprender lenguas desde los periodos helénicos hasta las dinastías egipcias, dichas evidencias frecuentemente demuestran que la traducción no era un ejercicio académico, sino una necesidad administrativa en los imperios multilingües del pasado lejano. Las primeras instancias en las que el autor constata el uso con fines pedagógicos de la traducción es en el siglo III a. C. en comunidades griegas del imperio romano cuya población necesitaba participar en la vida de la comunidad romana. Bazani sigue el rastro de la traducción en la enseñanza-aprendizaje hasta el siglo XI d. C., cuando inicia la práctica de la enseñanza de la lengua anglosajona basada en documentos denominados Gramática y Vocabulario Efricos, de contenido en latín e inglés.

Monreal Pérez (2016) da cuenta de que, a partir del Renacimiento, de la mano del surgimiento de los estados-nación, el movimiento humanista y las reformas religiosas, se expande el uso de las lenguas vernáculas, que

posteriormente se transformarían en lenguas nacionales que se estudiarían y enseñarían en contextos formales. Bazani (2019) expone que, en este contexto, incluso la enseñanza del latín y el griego empezó a orientarse a la práctica oral, pero a diferencia de la prioridad de la oralidad en la didáctica del siglo XX, el Renacimiento no rechazó traducir, sino, por el contrario, las prácticas de enseñanza hacían uso de frecuentes actividades de traducción. Atangana (2012) refiere que el fortalecimiento de las lenguas nacionales está vinculado a proyectos ideológicos, religiosos y nacionalistas sostenidos por las monarquías y las instituciones de la época. Por ejemplo, el autor explica que, en el caso del francés, la monarquía francesa impulsó la difusión de literatura extranjera traducida de manera domesticada y en el caso del alemán, fue la traducción de textos religiosos escritos originalmente en latín y traducidos al alemán lo que inició el desarrollo de la lengua estándar.

En el siglo XVIII y extendiéndose hasta el siglo XX, surgió el método de Gramática-Traducción. Este método usaba la lengua materna como medio de instrucción, en la que se presentaban las reglas gramaticales y vocabulario de la lengua extranjera para después realizar prácticas con frases y traducciones hacia y desde la lengua materna. Bazani (2019) argumenta que inicialmente es posible identificar un Método de Gramática y un Método de Traducción, indicativos de las dos actividades de enseñanza de lenguas predominantes en la época. Por un lado, la traducción era usada para expandir el vocabulario, comparar diferentes aspectos entre las lenguas y adquirir habilidades de lectura y escritura. Por otro lado, la gramática era usada como un fin por sí mismo. Posteriormente, hacia el final del siglo XVIII e inicios del XIX según Bazani, la traducción se empezó a usar como herramienta para el aprendizaje de la gramática. El autor señala que el uso excesivo y a veces equivocado de la traducción dominó la escena de enseñanza de lenguas en Europa hasta provocar que, en la actualidad, algunos lingüistas no identifican la comparación entre lenguas como un beneficio para su aprendizaje.

Hacia finales del siglo XIX inició un movimiento de reforma, que advocaba por un cambio radical en la enseñanza de lenguas, con un mayor énfasis en las prácticas orales, con un uso exclusivo de la lengua meta en las aulas y un rechazo a la traducción, pues se establecía que traducir no era el objetivo de la enseñanza de las lenguas. Sin embargo, de acuerdo con Lertola (2018), uno de los principales promotores del Método Directo, fruto de la reforma, el lingüista danés Otto Jespersen, afirmaba que traducir en el aula de lenguas podía ser una herramienta útil en cuatro sentidos: a) dar a los alumnos la traducción hacia la lengua materna para que entiendan el sentido de alguna palabra o frase; b) pedir a los alumnos que traduzcan hacia la lengua materna para comprobar que comprenden; c) pedir a los alumnos traducir hacia la lengua extranjera para practicar; y d) pedir a los alumnos traducir hacia la lengua extranjera para evaluar la producción oral o escrita y la comprensión de reglas gramaticales. Por lo tanto, no todos los lingüistas reformistas condenaban totalmente el uso de la traducción y más bien se oponían a la Gramática-Traducción como método por su excesiva atención a las estructuras y poca puesta en práctica.

A mediados del siglo XX, nace el Método Comunicativo, que promueve la función comunicativa como el objetivo del aprendizaje de lenguas, el uso exclusivo de la lengua meta en las aulas, la autonomía del estudiante y deja en segundo plano las estructuras gramaticales. Torralba-Miralles (2016) expone que este método implicó una nueva revolución en la enseñanza, pues se propone priorizar tareas comunicativas en las que la corrección en el uso de la lengua no es primordial, sino el éxito comunicativo. Además, se promueve el uso de materiales auténticos con el fin de aumentar el contacto del alumno con la lengua meta. De acuerdo con la autora, el método comunicativo ofrece una posibilidad de relacionar la traducción no profesional con los objetivos de enseñanza de la lengua, puesto que el fin último de la traducción en este ámbito es comunicar y no seguir las normativas que rigen el mercado de la traducción.

Como afirma Lertola (2018), a pesar del lugar histórico en la enseñanza de lenguas, el rol de la traducción ha sido objeto de debate desde mediados del siglo XX, cuando, con el auge de los enfoques comunicativos, se abandona la gramática-traducción e inicia la tendencia a evitar cualquier tipo de traducción en el aula. Sin embargo, la traducción pedagógica llama a los docentes a alejarse de la visión monolingüe del aprendizaje de lenguas y a tomar ventaja de la realidad multilingüística de los estudiantes. La comprensión de este carácter multilingüístico de las aulas implica la asunción de que tanto alumnos como docentes hacen uso de su repertorio lingüístico completo para crear una red de significados que los lleve a entender y usar la nueva lengua.

Laviosa (2014) ubica los inicios de una nueva apreciación de la traducción dentro de la enseñanza comunicativa de lenguas en la década de 1980, cuando se verifica de manera generalizada un cambio que va del énfasis de aprender traducción como una habilidad a usar la traducción como una herramienta para la promoción del aprendizaje de lenguas. La autora recoge las posturas de lingüistas como Duff, Sewell o Higgins en su promoción de la readmisión de la traducción, sobre todo a niveles universitarios, tanto como medio para lograr un dominio de la lengua y también como habilidad por derecho propio. Para Laviosa, si la traducción es bien entendida, las objeciones sobre su uso didáctico expresadas en los diversos enfoques y métodos de enseñanza se desmoronan. Por ejemplo, contrario a lo que comúnmente se piensa, la traducción no puede separarse de las cuatro habilidades lingüísticas básicas (comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita), por lo que es un medio de práctica y puede serlo de evaluación de cualquiera de estas habilidades. La autora concluye que, a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, la traducción ha estado siempre presente en las aulas y que lo que ha cambiado es la función de la actividad traductora, ya sea como medio o como fin.

Por su parte, Zimányi (2017) afirma que el Método Comunicativo, a pesar de ser ampliamente utilizado, es objeto de críticas que han dado lugar a un cambio en

el paradigma de estrategias de enseñanza de lenguas y al nacimiento de lo que hoy se denomina Enfoque Post-Método. Este enfoque se propone superar las diferencias entre los métodos surgidos en los siglos anteriores de manera que sea posible integrar estrategias previamente desechadas, reintroduciendo en las aulas recursos metodológicos que incluyen la traducción. La autora se opone a dos ideas preconcebidas que subsisten en las aulas de lengua contemporáneas. Por un lado, que la traducción es una herramienta didáctica inapropiada y por otro, que la traducción se reduce a la transferencia de contenido de una lengua a otra. Por su parte, Cook (2010) critica el estatus actual del habla del nativo como un pilar que fundamenta los diversos enfoques monolingüísticos frecuentemente encontrados en el Método Comunicativo, que excluyen el uso de la lengua de los estudiantes en los cursos de idiomas contemporáneos.

Como se puede apreciar en este breve repaso histórico, el obstáculo que se presenta con más frecuencia en el último siglo para el uso de la traducción como instrumento didáctico, es que la lengua objeto de estudio no sea usada de manera exclusiva por parte de los aprendientes, puesto que prevalece en la idea de que el monolingüismo es la norma de enseñanza más conveniente.

3.4 La consolidación de la traducción audiovisual didáctica

El desarrollo tecnológico acelerado de las últimas décadas ha permitido el uso masivo de materiales audiovisuales y herramientas digitales con propósitos de enseñanza en todos los ámbitos y niveles educativos. En la década de 1990 se presentó un gran impulso al uso, en ese momento considerado innovador, de materiales audiovisuales en las aulas de lenguas. Di Carlo (1994), recomienda el uso de videos como comerciales, películas, transmisiones deportivas, documentales y programas de juegos exponiendo que dichos materiales tienen una influencia positiva en seis diversos aspectos de la enseñanza: 1) enriquecen los contenidos curriculares integrando todas las habilidades en experiencias comunicativas; 2) proveen exposición a la lengua en diferentes contextos

discursivos; 3) presentan estructuras gramaticales y vocabulario en contexto, ayudando así al desarrollo de la competencia sociolingüística; 4) promueven la conciencia cultural; 5) presentan modelos de pronunciación, entonación, ritmo y acento; 6) crean un contexto ideal para un acercamiento natural a la lengua extranjera.

Por su parte, Díaz-Cintas (1995) propuso el uso de tareas de traducción audiovisual como actividad didáctica para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Al igual que Di Carlo, el autor observa el poco uso que se hace de materiales audiovisuales en la didáctica de lenguas, incluso dentro del área de traducción, que en ese momento priorizaba la traducción literaria. Díaz-Cintas exhorta al uso de la subtitulación como herramienta didáctica, resaltando que se trata de un contexto ideal para practicar la técnica del resumen y, así, ayudar a los estudiantes a retener la información más relevante sin perder la coherencia y la cohesión internas del material original. El autor, además, señala que la subtitulación didáctica es una actividad lúdica, que resulta de gran interés como aliciente en la motivación de los alumnos en una sociedad inmersa en la información mediática y audiovisual como la nuestra.

Sánchez-Requena, Igareda y Bobadilla-Pérez (2022), argumentan que, dados los avances tecnológicos en materia de medios electrónicos y acceso a contenidos audiovisuales, el uso de la traducción audiovisual en los cursos de lenguas extranjeras se ha consolidado como una herramienta útil para mejorar las habilidades no solo comunicativas, sino también de mediación, interculturales y digitales. Debido a los cambios en los hábitos de consumo audiovisual y el surgimiento de nuevos productos, tanto la industria de la traducción como el mundo de la enseñanza de lenguas también han cambiado. De manera que si hace más de dos décadas era impensable proponer actividades de traducción audiovisual utilizando software especializado dentro de un aula de lengua por su inviabilidad, hoy es no solo viable, sino que incluso puede afirmarse que las exigencias

tecnológicas que conlleva la propuesta no sobrepasan aquellas de cualquier otro tipo de intervención educativa que involucre el uso de las TIC.

Dentro de todos los cambios que han favorecido el fortalecimiento de la disciplina académica de la traducción audiovisual y su utilización como herramienta didáctica en el ámbito de las lenguas, cabe destacar el peso que ha tenido la aparición y popularidad de las plataformas de contenido en *streaming*, cuya oferta de contenidos incluyen producciones internacionales que es posible ver en versiones originales, dobladas, subtituladas e incluso audiodescritas en una gran variedad de lenguas. Esta situación ha hecho crecer vertiginosamente el mercado de la traducción audiovisual, dado el enorme consumo de materiales en diversas modalidades de traducción por parte del público. Ogea Pozo (2021) indica que una consecuencia natural de lo anterior es el aumento del número de universidades que incluyen la traducción audiovisual dentro de sus cursos, así como el volumen de investigación dedicado a esta actividad.

3.5 La subtitulación dentro del modelo de aprendizaje basado en tareas

Dado el diseño de la presente investigación y de la intervención didáctica que involucra la puesta en práctica de tareas de subtitulación, se hace necesario situar conceptualmente el aprendizaje de lenguas basado en tareas. En la disciplina de la lingüística aplicada a la enseñanza, el aprendizaje basado en tareas supone que la realización de una tarea requiere el procesamiento de contenido lingüístico centrado en el significado y en el uso de la lengua en contexto. El autor referente en este ámbito es Rod Ellis con su obra *Task-based language learning and teaching* (2003), en la que expone que las características del aprendizaje de lenguas basado en tareas son la identificación clara de metas, procedimientos y resultados de actividades diseñadas en torno a contenido significativo para el estudiante.

Arau Ribeiro *et al* (2018) explican que el diseño de las tareas puede presentar escenarios en los que la atención se enfoca en la forma, en la función, en el

aprendizaje, o combinar varios aspectos. A continuación, se definen los tipos de diseño de tareas de acuerdo con los autores:

- Las tareas centradas en la forma dirigen la atención del estudiante hacia las propiedades formales de la lengua, esto es, a la gramática, la sintaxis, el léxico, la fonética, etc.
- Las tareas centradas en la función se enfocan en las propiedades funcionales de la lengua, esto es, a los propósitos comunicativos de las actividades que realizará el estudiante.
- Las tareas centradas en el aprendizaje involucran las habilidades transversales de construcción, interpretación y negociación de significados sin que la forma o la función lingüísticas sean explícitamente expuestas en la tarea.

La subtitulación como tarea implica traducir la información oral y visual de un producto fílmico mediante un texto escrito que se visualizará en líneas cortas en la parte inferior de la pantalla. Esta actividad de traducción puede centrarse tanto en cuestiones formales, como funcionales de la lengua dependiendo de la elección del producto audiovisual, su contenido lingüístico y la modalidad de traducción.

Como expone Talaván (2019b), la tarea de subtitular requiere la condensación de los diálogos para trasladarlos a los subtítulos, lo cual beneficia a los estudiantes dada la necesidad de comprender la totalidad del mensaje para transcribirlo y comprender las ideas clave para reformularlas. De manera que la tarea puede prever que los alumnos se concentren en comprender todo lo que escuchan, con especial atención a los aspectos gramaticales o bien, que enfoquen su atención en las ideas principales y en los objetivos de la comunicación representada en los diálogos, no en las palabras concretas. En ambos escenarios se involucran las habilidades transversales que proponen Arau Ribeiro *et al* (2018).

De acuerdo con Ragni (2018), dentro de este enfoque teórico, las actividades de subtitulación son una tarea significativa puesto que, además de la conformidad

con el procesamiento de la lengua estudiada, cumplen con las siguientes características:

- Los estudiantes tienen el control sobre cómo ver el material audiovisual (repetirlo, ralentizarlo, pausarlo, tomar notas), qué formas lingüísticas y qué estrategias de traducción utilizar cuando se trata de traducciones interlingüísticas.
- La tarea de subtitulación presenta un hueco en la información que el estudiante debe llenar: la información verbal y no verbal presentada en un video debe ser comprendida y llevada a la lengua meta a través de los propios recursos lingüísticos.
- Subtitular es poner en práctica la lengua en contextos de la vida real, por lo que promueve el desarrollo de la competencia pragmática, además de las competencias lingüísticas básicas.
- El diseño de la tarea de subtitulación puede orientarse al desarrollo de competencias específicas. Independientemente de la combinación de lenguas que involucre la tarea, todas las tareas de traducción audiovisual promueven la capacidad de síntesis, la adquisición de vocabulario, la práctica de un amplio abanico de estructuras gramaticales y la corrección en la escritura.
- La tarea de subtitulación tiene un resultado tangible que puede variar para cada estudiante, por lo que, a excepción de los subtítulos intralingüísticos, cada alumno puede llegar a un producto final distinto.

Por otro lado, Lertola (2019) advierte que las principales limitaciones del uso de tareas de subtitulación, y de traducción audiovisual en general, son la necesidad de crear las propias actividades y la condición de que tanto estudiantes como docentes se familiaricen con software de traducción. Ambas limitaciones exigen invertir tiempo y disposición para sortearlas. Sin embargo, la revisión de la literatura demuestra que existe un vasto número de estudios que apoyan la integración de tareas de subtitulación en el ejercicio de la docencia de lenguas extranjeras a nivel

universitario y que los beneficios de dichas tareas sobrepasan los posibles inconvenientes de su proceso de preparación.

Solo algunos ejemplos representativos de lo anterior los encontramos en Campbell & Fuentes-Luque (2020), Dimopoulou (2017), Talaván (2019), Talaván, Lertola, y Costal (2019) y Barbasán Ortuño & Pérez-Sabater (2021), quienes a partir de estudios experimentales diversos dan cuenta de las ventajas de incluir tareas de subtítulos intralingüística en los cursos de lengua y reconocen que la creación activa de subtítulos es una actividad que los estudiantes encuentran innovadora, motivante y que ayuda en la mejora de todas las habilidades lingüísticas, pero especialmente coinciden en señalar mejoras en comprensión oral. Por su parte, Talaván, Ibáñez, & Bárcena (2016), González Cruz (2017), Ávila-Cabrera (2019) y Ávila-Cabrera y Rodríguez Arancón (2021) evalúan el impacto de la subtítulos inversa en la habilidad de producción escrita, demostrando que los estudiantes que participan en las tareas de subtítulos mejoran considerablemente sus puntajes en pruebas de composiciones escritas, en las que además plasman una mayor riqueza lexical conforme más se exponen a la tarea de traducción.

3.6 Traducción audiovisual y la Teoría Cognitiva de Aprendizaje Multimedia

La Teoría Cognitiva de Aprendizaje Multimedia, propuesta inicialmente por Mayer (2001) establece que los seres humanos tenemos una capacidad cognitiva limitada y aprendemos gracias a canales de procesamiento de información verbal y visual, de tal modo que cuando las palabras y las imágenes son presentadas al mismo tiempo, la capacidad cognitiva del aprendiente aumenta debido al uso del doble canal de presentación. Mayer define multimedia como la presentación de material conformado por palabras e imágenes. En esta definición apunta que las palabras se refieren a texto hablado o escrito y las imágenes se refieren tanto a gráficos estáticos como en movimiento. De acuerdo con el modelo de Mayer, el proceso de aprendizaje multimedia puede ser visto como adquisición de información (en la que los mensajes multimedia son vehículos de transmisión de información) o como

construcción de conocimiento (en la que los mensajes multimedia son ayudas para la creación de sentido). Y los posibles resultados son tres: aprendizaje nulo (es decir, una pobre retención y pobre transferencia hacia la acción), aprendizaje de memoria (buena retención y mala transferencia hacia la acción) y aprendizaje significativo (buena retención y buena transferencia hacia la acción). Mayer afirma que el aprendizaje significativo depende más de la actividad cognitiva que del comportamiento durante el aprendizaje.

La utilidad de un doble canal de comunicación se justifica, según Mayer (2001) con una explicación de índole cuantitativa y otra cualitativa. La primera implica que es posible presentar mayor cantidad de materiales e informaciones por dos canales que por uno. Presentar información por dos canales es como presentarla dos veces, dando así al estudiante el doble de exposición a la información. La justificación cualitativa nos informa que, aunque las palabras y las imágenes son diferentes en naturaleza, se complementan entre ellas y el aprendizaje humano ocurre cuando los aprendientes son capaces de integrar mentalmente las representaciones verbales y visuales. Sin embargo, el éxito de implementaciones de intervenciones basadas en el aprendizaje multimedia no está garantizado con la sola explicación de que representa una oportunidad de incrementar la cantidad de información y las posibilidades de integrarla mentalmente. El éxito, según el autor, depende del enfoque con que se trabaje, pudiendo ser este basado en la tecnología o basado en el aprendiente. A continuación, la Tabla 6¹ expone las diferencias entre ambos enfoques.

¹ Traducción propia de la presentada por Mayer (2001).

Tabla 6

Enfoques de uso de la tecnología

Enfoque	Base	Meta	Pregunta guía
Centrado en la tecnología	Capacidades de la tecnología multimedia	Proveer acceso a la información	¿Cómo podemos usar tecnología de punta para presentar información multimedia?
Centrado en el aprendiente	Maneras en que funciona la mente humana	Ayudar a la cognición humana	¿Cómo podemos adaptar la tecnología multimedia para ayudar a la cognición humana?

La Teoría Cognitiva de Aprendizaje Multimedia (Mayer, 2005) enuncia una serie de principios sobre los que se construye, los cuales se enlistan y definen de manera sucinta a continuación:

- Principio multimedia: Sostiene que el aprendizaje de los seres humanos se beneficia en mayor medida con el uso de imágenes y palabras, en comparación con el uso de únicamente palabras.

- Principio de la atención dividida: Cuando las palabras y las imágenes están unidas en el aspecto temporal y espacial, de manera que se presentan de manera contigua, la atención del aprendiente capta informaciones de manera separada que posteriormente integra.

- Principio de modalidad: El aprendiente retiene mayor cantidad de información cuando esta proviene de medios gráficos y narración en comparación con medios gráficos solamente o narración solamente.

- Principio de redundancia: Los seres humanos aprendemos mejor cuando la misma información se presenta en más de un formato.

- Principio de segmentación: El aprendiente es beneficiado en su comprensión de los contenidos cuando estos se presentan segmentados y a un

ritmo adecuado para el estudiante en comparación con una presentación de una unidad total de contenidos.

- Principio de coherencia: El aprendizaje se facilita cuando al material presentado se agregan indicaciones sobre la organización del mismo, así como cuando las palabras que corresponden a imágenes se presentan cerca de las mismas.

- Principio de personalización: Es más efectivo que las palabras o narración de un material multimedia se presenten de manera conversacional, natural, con acentos y registros lingüísticos estándares que presentarlas con registros o incluso voces artificiales.

Además, de acuerdo con Mayer (2001), la Teoría Cognitiva de Aprendizaje Multimedia asume que existen cinco procesos cognitivos, que se describen a continuación:

1. Selección de palabras: El estudiante pone atención a las palabras relevantes en un mensaje multimedia con el fin de crear y almacenar sonidos en su memoria a corto plazo.
2. Selección de imágenes: El estudiante pone atención a las imágenes relevantes de un mensaje multimedia almacenarlas en su memoria a corto plazo.
3. Organización de palabras e imágenes: El estudiante construye conexiones entre las imágenes y palabras seleccionadas para crear un modelo visual coherente en su memoria a corto plazo.
4. Integración: El estudiante construye conexiones entre sus conocimientos previos y los modelos verbal y visual.

Cada uno de estos procesos puede suceder múltiples veces durante la exposición a contenidos multimedia ya que el estudiante los lleva a cabo para cada segmento al que es expuesto y no para la totalidad del contenido. Después de que los cuatro primeros procesos se llevan a cabo en la memoria a corto plazo, su

vinculación con el conocimiento previo del estudiante crea nuevo conocimiento que se almacena en la memoria a largo plazo, convirtiéndolo en un nuevo elemento de conocimientos previos.

Según Incalcaterra y Lertola (2014), la subtitulación activa como herramienta didáctica, se soporta teóricamente en la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia dado que en la sociedad actual está acostumbrada a lidiar con textos multimodales polisémicos, es decir, materiales audiovisuales que transmiten sus mensajes a través de múltiples canales, tanto visuales como textuales y en múltiples lenguas. Esta familiaridad con los medios audiovisuales compartida por docentes y estudiantes es clave en la buena recepción de la subtitulación activa en contextos educativos y convierte a esta herramienta didáctica en una actividad más completa que las actividades basadas en el modelo de habilidades lingüísticas separadas, esto es, el trabajo independiente en tareas de lectura, comprensión oral, escritura o habla. Además, se ubica en el segundo enfoque, es decir, en el centrado en el aprendiente, pues su implementación requiere forzosamente de un proceso de selección y adaptación de recursos audiovisuales, selección de recursos informáticos como softwares o programas de subtitulación adecuados para el contexto educativo, mientras que la finalidad de las tareas de subtitulación no son el acceso a contenidos audiovisuales o el uso de tecnología de la traducción, sino que estos elementos son solo medios por los cuales se busca la mejora de las habilidades lingüísticas de manera integral.

4. Preguntas de investigación e hipótesis

Pregunta principal:

¿Cuáles son la recepción y el impacto de la subtitulación didáctica en el desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas de los estudiantes de italiano de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras?

Preguntas secundarias:

1. ¿La traducción tiene actualmente lugar y pertinencia como herramienta didáctica en la enseñanza del italiano en el contexto citado?
2. ¿Qué herramientas y actividades propios de la traducción audiovisual son explotables de manera congruente con el contexto de los alumnos de italiano para mejorar sus competencias lingüísticas básicas?
3. ¿Cuál es el impacto de la subtitulación didáctica en el desarrollo de las habilidades de comprensión oral, comprensión escrita y dominio gramatical de los estudiantes de italiano?

Hipótesis principal:

La traducción tiene una presencia limitada en el contexto citado, sin embargo, la exposición a la traducción guiada por las normas y herramientas propios de la subtitulación resulta en la mejora de las habilidades de comprensión oral, comprensión escrita, dominio gramatical y en la aceptación de la traducción como herramienta didáctica por parte de los estudiantes.

Hipótesis secundarias:

1. La traducción tiene presencia limitada en los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas en el contexto citado.
2. Es posible adoptar normas y software libre de subtitulación para la elaboración de secuencias didácticas en la enseñanza del italiano en modalidad virtual en el contexto citado.
3. La práctica de la subtitulación didáctica provoca una mejora de las habilidades de comprensión oral, comprensión escrita y dominio gramatical.

5. Objetivos

Objetivo general:

Implementar una estrategia educativa mediada por el software de subtitulación Aegisub para el desarrollo de habilidades lingüísticas en italiano en los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Objetivos específicos:

1. Conocer el lugar actual de la traducción en los cursos de italiano en el contexto citado para establecer su pertinencia.
2. Diseñar una estrategia educativa basada en la subtitulación para el desarrollo de las competencias lingüísticas básicas en estudiantes de italiano del contexto citado.
3. Evaluar la recepción de la estrategia educativa por parte de los estudiantes y el desarrollo de sus habilidades de comprensión oral, comprensión escrita y dominio gramatical.

6. Metodología

La metodología utilizada es la investigación-acción con análisis de datos de tipo cuanti-cualitativo. La investigación acción consistió en una intervención en un curso de italiano de nivel intermedio-avanzado. Dicha intervención se basa en la implementación de secuencias didácticas de subtitulación intralingüística e interlingüística mediante el software Aegisub y el análisis de su impacto en los estudiantes. Este impacto se verificó mediante cuestionarios que midieron la recepción de la intervención y mediante exámenes de lengua que evidenciaron la mejora de las habilidades de comprensión oral, comprensión escrita y dominio gramatical de los estudiantes participantes (ver Anexos).

De acuerdo con Burns (2015), la investigación-acción es un enfoque basado en la acción práctica dentro del aula de lenguas mientras se propone generar, informar o construir teoría. Ambos componentes se vinculan y dialogan entre sí durante la investigación y se requiere la recolección de datos para observar lo que sucede cuando la acción tiene lugar. Dentro del modelo cualitativo, los datos son recogidos principalmente a través de cuestionarios, entrevistas y narrativas personales de los participantes. Burns (2015) indica que la investigación-acción involucra:

- El cambio, pues se ocupa de documentar el cambio que ocurre en los participantes del aula de lengua ante ciertas medidas.
- El contexto social, pues reconoce que las aulas son parte de un sistema más amplio y que el aprendizaje y la enseñanza son influenciados por el contexto particular del aula.
- La variabilidad, pues las aulas son dinámicas y solo pueden ser entendidas mediante la investigación de su manera de operar en la realidad cotidiana.

El contexto que enmarca esta propuesta de proyecto es la enseñanza de italiano en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. La licenciatura ofrece formaciones en las áreas de Docencia, Traducción y Servicios Empresariales y Culturales con uso profesional del inglés como lengua extranjera común a todos los estudiantes y una lengua adicional a elegir entre alemán, francés e italiano. El italiano es la lengua con menos número de inscritos en relación con francés y alemán, en el presente semestre se cuenta con 65 estudiantes de italiano que se distribuyen en cuatro grupos, de un total de 376 estudiantes inscritos en la licenciatura. Cualquiera de las tres lenguas adicionales a elegir se estudia durante cuatro años y se espera que al finalizar el programa el alumno logre un nivel de competencia B2, que en el caso de italiano se certifica mediante los exámenes oficiales CILS o PLIDA. En este entorno las lenguas adicionales se estudian como complemento de una formación que para la mayoría

de los egresados tiene un desenlace en el ejercicio profesional de la docencia del inglés en instituciones locales.

6.1 Participantes

Población:

Alumnos de 8° semestre de italiano de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la UAZ.

Características:

Edad promedio de 26 años;

Han estudiado en el nivel superior por al menos dos años;

Tienen conocimientos de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas extranjeras;

Tienen un nivel de dominio B1 o B2 de la lengua italiana;

Poseen la lengua inglesa y la española como vehiculares en su vida escolar y personal.

La muestra es no probabilística e intencional, conformada por ocho estudiantes (6 mujeres y 2 hombres) que se inscribieron voluntariamente en el curso propuesto.

6.2 Estrategia educativa

La estrategia educativa estuvo conformada por actividades de introducción a la traducción audiovisual y sus diversos tipos, así como actividades de subtitulación intralingüística e interlingüística de tráileres de películas. Se utilizó el programa de subtítulo Aegisub, ya que, tras haber elaborado una revisión sistemática del tema, se identificó que es uno de los programas gratuitos de subtitulación más utilizados en estudios experimentales con participantes universitarios. Evidencia de lo anterior la encontramos en Quijada Diez (2020), Talaván (2019a), Talaván (2019b), Talaván, Ibañez y Bárcena (2016) y Ávila Cabrera y Rodríguez Arancón (2021), quienes dan

cuenta de la utilidad de Aegisub en tareas de subtítulos tanto individuales como colaborativas, en contextos presenciales y a distancia, pues se trata de un producto fácil de usar, con una interfaz sencilla y clara.

Para la evaluación del impacto de la intervención se aplicaron tres instrumentos de recolección de datos: dos cuestionarios (Anexos 1 y 2) y un examen de lengua (Anexo 3). Los cuestionarios son de elaboración propia con base en la revisión de la literatura y sirvieron el propósito de recoger información factual y actitudinal sobre los participantes, sobre su recepción de la intervención y sobre opiniones a priori y a posteriori en torno al uso de la traducción audiovisual como instrumento didáctico. El examen de lengua consistió en la evaluación de la comprensión oral, la comprensión escrita y el dominio gramatical al inicio y al final del curso para observar las diferencias. En el diseño del examen se utilizaron reactivos y claves de respuesta de los cuadernillos de preparación a las certificaciones CILS (Certificazione d'Italiano Lingua Straniera de la Universidad para Extranjeros de Siena, Italia) con el objeto de asegurar que los criterios de medición del nivel de competencia son objetivos y no dependientes de la investigadora y que corresponden al nivel B2. Las certificaciones referidas son exámenes oficiales destinados a evaluar el nivel de competencia lingüística de adultos escolarizados.

El análisis de los datos obtenidos de los cuestionarios y del examen fue cuantitativo. Asimismo, se recogieron comentarios libres y anónimos al final del curso para que los estudiantes expresaran sus opiniones respecto a la intervención. El análisis de estos últimos fue cualitativo. De acuerdo con Barkhuizen, Benson y Chik (2013) cuando el número de participantes es relativamente pequeño, es posible realizar análisis temáticos a partir de las narrativas recogidas en los instrumentos. La estrategia propuesta por los autores es identificar mediante palabras clave los contenidos principales de las narrativas y relacionarlas identificando variaciones y puntos en común en las experiencias individuales de los participantes. Utilizar este enfoque cualitativo de análisis de contenido en el que los

temas son categorizados para identificar sus relaciones, permite una interpretación de la narrativa global.

Dewaele (2018) expone que los cuestionarios tanto en soporte papel como en línea han sido utilizados exitosamente en la investigación en lingüística aplicada para recoger datos. El autor recomienda el uso de cuestionarios en línea apuntando que el contacto en el aula entre el investigador y los participantes puede representar un conflicto ético si el mismo investigador distribuye el cuestionario en persona, pues el participante puede sentirse inclinado a dar las respuestas que cree que satisfacen la expectativa del investigador. Por ello, se propone que los cuestionarios sean aplicados en línea para garantizar el anonimato de los participantes, lo cual favorece la honestidad en las respuestas.

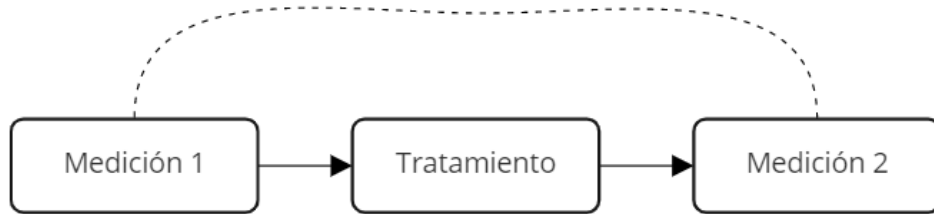
6.3 Diseño de la investigación

La intervención didáctica se encuentra limitada por factores de índole administrativo ajenos a la investigadora que imposibilitan la disponibilidad de un grupo de control para la fase experimental, de manera que se cuenta únicamente con los participantes que voluntariamente realicen las actividades propuestas. Se plantea, entonces, un diseño pre experimental con un solo grupo de participantes, una pre prueba y una post prueba para observar el impacto sobre la comprensión oral, la comprensión escrita y el dominio gramatical de un tratamiento experimental: la subtitulación didáctica. Este tratamiento involucra secuencias didácticas con visionado de materiales subtitulados, que se presentan como ejemplos, seguidas de secuencias con tareas de creación de subtítulos.

De acuerdo con Hernández-Sampieri & Mendoza Torres (2018), el diseño de investigación pre experimental simple puede expresarse gráficamente como se ilustra en la Figura 2, en donde la línea punteada indica comparación y análisis de resultados.

Figura 2

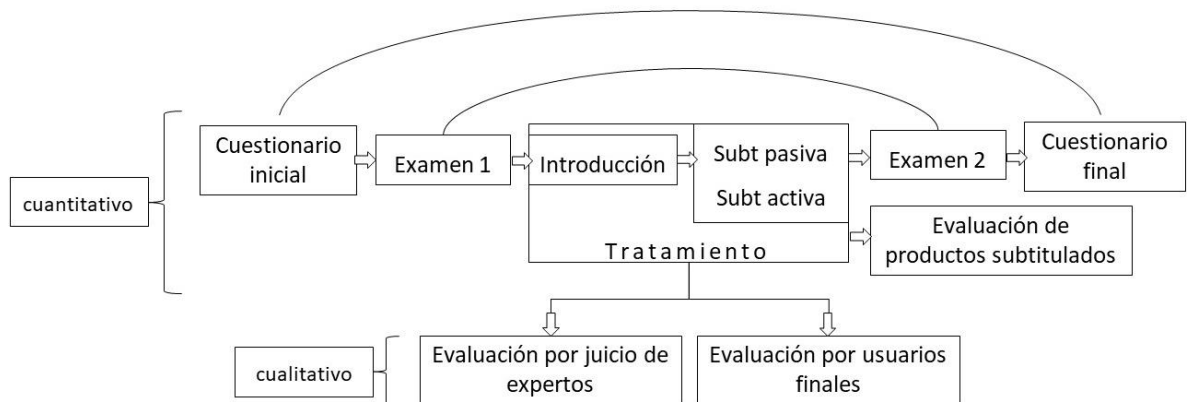
Esquema de investigación preexperimental



Para ilustrar de manera completa la investigación propuesta, se exponen en la Figura 3 las mediciones (exámenes y cuestionarios), el tratamiento (secuencias didácticas) y las comparaciones necesarias para probar las hipótesis planteadas.

Figura 3

Esquema detallado de diseño de investigación



Como se puede observar, el estímulo o manipulación se efectúa sobre un grupo de participantes y para el análisis se cuenta con la referencia de dos mediciones iniciales y finales, pues se pretende recabar información sobre la recepción de la traducción como herramienta didáctica y sobre su impacto en las habilidades lingüísticas.

6.4 Definición de variables

Como ya se expuso en los apartados de objetivos, preguntas e hipótesis, este estudio se propuso demostrar la efectividad de la subtitulación didáctica en las habilidades de comprensión oral, comprensión escrita y dominio gramatical en lengua italiana en estudiantes universitarios. Por lo tanto, la variable independiente es la tarea de creación de subtítulos intralingüísticos e inversos, mientras que las tres habilidades mencionadas son las variables dependientes cuya observación y medición requiere una base experimental. Dado que la subtitulación didáctica ya ha sido conceptualizada, se procede, a continuación, a definir las variables dependientes y su medición.

La comprensión oral, de acuerdo con el Diccionario de términos clave de ELE (Instituto Cervantes, s. f.), es una capacidad comunicativa que abarca el proceso de interpretación del discurso, desde la decodificación de fonemas, sílabas y palabras, hasta la valoración personal del mensaje. De acuerdo con la Certificación de Italiano como Lengua Extranjera, la evaluación de esta habilidad consiste en verificar que el estudiante comprende intercambios bidireccionales orales entre hablantes nativos en los dominios personales, sociales, profesionales, educativos y públicos. Esta verificación se realiza a través de tres pruebas a partir de grabaciones de textos orales de entre 800 y 1000 palabras. Las pruebas proponen evaluar los siguientes aspectos:

1. La comprensión del sentido global y de la información principal y secundaria
2. El reconocimiento de contenido informativo y de puntos de vista.
3. La identificación de sentidos a través de entonaciones.

La primera prueba de comprensión oral consiste en un diálogo o monólogo breve con preguntas de opción múltiple. La segunda prueba, también de opción múltiple, se realiza a partir de un diálogo de mayor duración que el primero. Finalmente, en la última prueba el estudiante escucha un monólogo y selecciona

información presente en el mismo a partir de una lista de informaciones (ver en Anexo 3 la sección *Ascolto*).

La comprensión escrita o comprensión lectora es, según el Instituto Cervantes (s. f.), una capacidad comunicativa que se refiere a la interpretación del discurso escrito desde la decodificación hasta la valoración personal y en la que intervienen factores cognitivos, perceptivos, actitudinales y sociológicos, además de los lingüísticos. Para la CILS (Barni *et al*, 2009), con la evaluación de la comprensión escrita se pretende demostrar que el estudiante comprende textos de entre 1200 y 1400 palabras sobre temas generales, artículos de actualidad sobre cuestiones de sociedad, trabajo y educación, pero también textos narrativos. La evaluación consiste en tres pruebas cuyos textos provienen de periódicos, revistas, catálogos, reglamentos, instrucciones y obras literarias. Las pruebas evalúan que el estudiante es capaz de:

1. Comprender el sentido global y las informaciones principales y secundarias
2. Identificar puntos de vista de los autores.
3. Reconstruir la concatenación lógico-temporal de una narración.

La primera prueba de comprensión escrita se realiza a partir de un texto informativo y las preguntas son de opción múltiple. La segunda prueba incluye un texto de tipo instructivo o reglamento y una lista de informaciones entre las que el estudiante debe elegir las presentes en el texto. La tercera prueba es un texto narrativo que se presenta en segmentos que el estudiante debe ordenar respetando la secuencia lógica y cronológica (ver en Anexo 3 la sección *Comprensione della lettura*).

En relación al dominio gramatical, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) expone que la competencia gramatical es el conocimiento de los recursos y principios que rigen el ensamblaje de una lengua y la capacidad de utilizarlos. Por su parte, el Instituto Cervantes (s. f.) define

la competencia gramatical como el conocimiento implícito de un hablante sobre la lengua, que le permite codificar mensajes, comprenderlos y evaluar su gramaticalidad. El Marco Común Europeo establece una escala para la corrección gramatical que considera una progresión desde un control limitado sobre pocas estructuras gramaticales y sintácticas simples hasta un control consistente sobre un repertorio complejo. La CILS establece que la evaluación de la competencia gramatical se realiza a través de pruebas mediante las cuales se propone demostrar que el estudiante es capaz de:

1. Realizar operaciones no elementales de análisis, síntesis y transformación de estructuras lingüísticas en el plano lexical y morfosintáctico.

La primera prueba consiste en completar un texto con adjetivos y pronombres de todo tipo sin opciones o guías dadas al estudiante. La segunda, en completar un texto con las formas correctas de verbos en infinitivo dados entre paréntesis. La tercera prueba presenta un texto a completar a nivel lexical con opciones múltiples para cada espacio vacío (ver en Anexo 3 la sección *Analisi delle strutture di comunicazione*).

6.5 Diseño de instrumentos

Como ya se expuso, la presente investigación contó con cuatro instrumentos de recolección de datos para su posterior análisis: dos cuestionarios, un examen de lengua y una rúbrica de evaluación de tareas de subtitulación (ver Anexos al final del documento). A continuación, se expone brevemente cada instrumento y posteriormente se discute su piloteo.

El cuestionario inicial (Anexo 1) se aplicará el primer día de la intervención frente a grupo con el propósito de recoger datos sobre los participantes en términos de hábitos de consumo de productos audiovisuales traducidos y en términos actitudinales en torno a la traducción en el aula de lenguas. Su diseño incluye preguntas de elección múltiple y preguntas con escala de intensidad según el

modelo de escala de Likert. Este cuestionario consta de 15 ítems. El primero recaba información sobre la identificación del participante y el semestre que cursa. Las siguientes dos preguntas indagan el tipo de traducción presente en los materiales audiovisuales que los participantes consumen habitualmente, después se presentan dos preguntas sobre la experiencia de los participantes en subtítulos y su conocimiento de softwares y plataformas especialmente diseñadas para dicho fin, posteriormente se plantean siete preguntas en torno a la opinión a priori que los participantes tienen sobre la pertinencia de la traducción en clase de lengua y finalmente se tienen tres preguntas sobre la percepción del propio nivel de lengua en las tres habilidades que el proyecto evaluará (comprensión oral, comprensión escrita y dominio gramatical). Se decidió incluir la percepción del nivel de dominio lingüístico debido a que la revisión de literatura revela que los estudios empíricos llevados a cabo sobre la subtítulos didáctica suelen indagar los cambios en el nivel de lengua que los participantes suponen poseer antes y después de las intervenciones (Barbasán Ortuño & Pérez-Sabater, 2021; Ávila-Cabrera & Rodríguez Arancón, 2021; Herrero, Sánchez Requena, & Escobar, 2017; Talaván, 2019; Quijada Diez, 2020; Soler Pardo, 2020). Otros estudios no consideran la percepción de los estudiantes, sino nada más los resultados de las pruebas de lengua (Talaván, Ibáñez, & Bárcena, 2016; Dimopoulou, 2017; Talaván N. , 2019a; Talaván, Lertola, & Costal, 2019; Ávila-Cabrera, 2019; Beltramello, 2019; Campbell & Fuentes-Luque, 2020).

El segundo cuestionario (Anexo 2) se aplicará el último día de la intervención frente a grupo y contendrá las mismas preguntas de tipo actitudinal presentes en el inicial, puesto que se propone evidenciar una transformación en las opiniones tras las actividades de subtítulos que habrán sido realizadas durante el semestre. Además, contendrá preguntas en torno a la utilidad y pertinencia de las actividades de la subtítulos. Este cuestionario está conformado por 17 ítems: uno de identificación del contexto participante a través de la elección de su semestre de estudios, trece de escalas de Likert y una pregunta abierta. Las primeras siete preguntas abordan la opinión sobre la traducción con fines didácticos, después se

presentan tres preguntas sobre la percepción del propio nivel de lengua y a continuación, tres preguntas recogen las opiniones sobre las actividades de subtitulación realizadas y dos preguntas sobre el tipo de subtitulación tanto activa como pasiva que más disfrutaron, finalmente, una pregunta solicita a los participantes plasmar comentarios libres sobre las actividades.

Estos primeros dos instrumentos fueron diseñados mediante la aplicación Formularios de Google, ya que se trata de una herramienta web gratuita, con la que los participantes están familiarizados, permite recopilar las respuestas de manera automática y ordenada y cubre las necesidades de diseño de las preguntas. Dewaele (2018) recomienda el uso de cuestionarios en línea apuntando que el contacto en el aula entre el investigador y los participantes puede representar un conflicto ético, pues el participante, sobre todo el estudiante, puede sentirse inclinado a dar las respuestas que cree que satisfacen la expectativa del aplicador.

Los objetivos del piloteo de estos instrumentos son, por un lado, validarlos y, por otro, confirmar que existe el problema de investigación planteado. Por lo tanto, se espera observar en los resultados una tendencia al bajo grado de aceptación de la tarea de subtitulación y a opiniones negativas en cuanto a la pertinencia de la traducción en clase de lengua. Los resultados serán trasladados a una hoja de cálculo y, dado el reducido tamaño de la muestra, se verificará si se presenta la tendencia esperada en las respuestas a través de un análisis de tipo descriptivo con la información básica de los datos recabados. En cuanto a los hábitos de consumo de productos audiovisuales se anticipa que los participantes vean sobre todo materiales subtitulados en español y en close captions (subtítulos escritos en la misma lengua del audio y que incluyen la descripción de ruidos además de los diálogos). Además, se espera que las opiniones a priori sobre la utilidad de la traducción en clase de lengua resulten negativas, es decir, que las opciones de la escala de Likert más elegidas sean No estoy seguro, En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo. Es esperable que las percepciones del propio nivel de competencia en la lengua extranjera varíen entre las opciones de Regular, Aceptable y Bueno.

Por otro lado, se anticipa que algunos de los participantes tengan experiencia subtitulando videos, debido a que los alumnos de la salida terminal de Traducción realizan actividades de este tipo, pero no quienes eligen las salidas terminales de Docencia o Relaciones Internacionales. Esta diferenciación en la muestra nos permitirá identificar a los participantes con experiencia en subtitulación para aplicar solo a ellos el segundo cuestionario.

El piloteo del segundo cuestionario se llevó a cabo tras la recepción de respuestas al inicial. Las respuestas de este segundo instrumento fueron trasladadas a una hoja de cálculo para su análisis, que también fue estadístico descriptivo. En este caso, no se anticipa una tendencia en las respuestas. Como se expuso previamente, el propósito de este instrumento es identificar el grado de aceptación de la subtitulación una vez realizadas las actividades de la intervención, por lo tanto, las respuestas que se obtengan en el piloteo informarán sobre la experiencia de los participantes en sus clases de traducción. Sus opiniones son valiosas, independientemente de si expresan agrado o desagrado por su experiencia de subtitulación, puesto que arrojarán luz sobre las preferencias de los estudiantes, de modo que puedan ser tomadas en cuenta en el diseño de las actividades que conformarán la intervención. Algunas cuestiones que pueden parcialmente esperarse de las respuestas a este instrumento son la confirmación de recomendaciones sobre la manera de proponer la subtitulación didáctica que encontramos en la revisión de la literatura. Por ejemplo, la preferencia por videos cortos y por el trabajo individual o en parejas pero no en grupos (Barbasán Ortuño & Pérez-Sabater, 2021), y la preferencia por la subtitulación intralingüística por estudiantes de niveles avanzados y por la inversa por estudiantes de niveles más bajos (Herrero, Sánchez Requena, & Escobar, 2017).

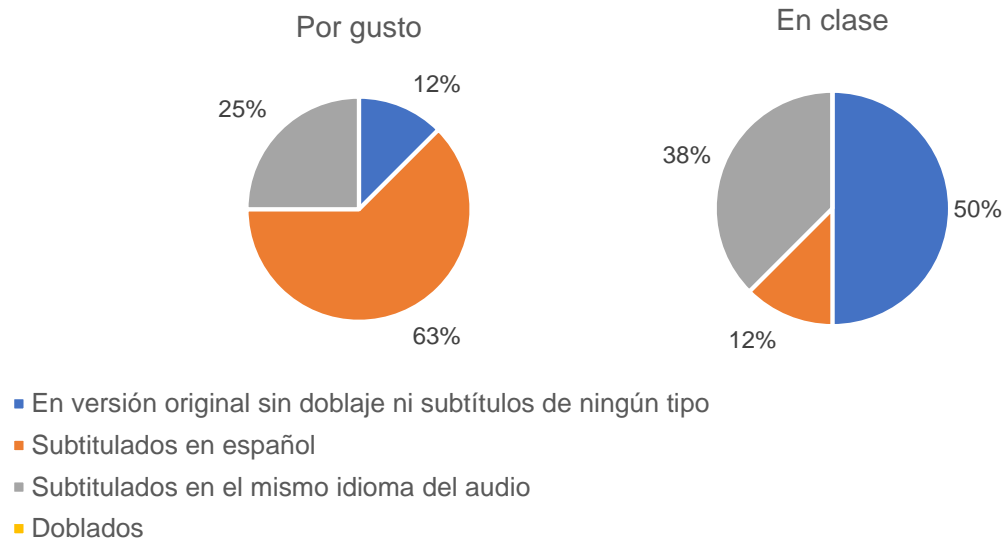
6.6 Piloteo de instrumentos y diagnóstico inicial

El piloteo se llevó a cabo en noviembre de 2021, la muestra para la aplicación del primer instrumento fue la totalidad de un grupo de cuarto año, que, de acuerdo con

el acta del Departamento de Servicios Escolares, estaba conformado en ese momento por doce estudiantes. A continuación, los resultados del piloteo de este primer cuestionario se comentan de manera sucinta agrupando en áreas temáticas los ítems del cuestionario para relacionar las respuestas obtenidas.

Figura 4

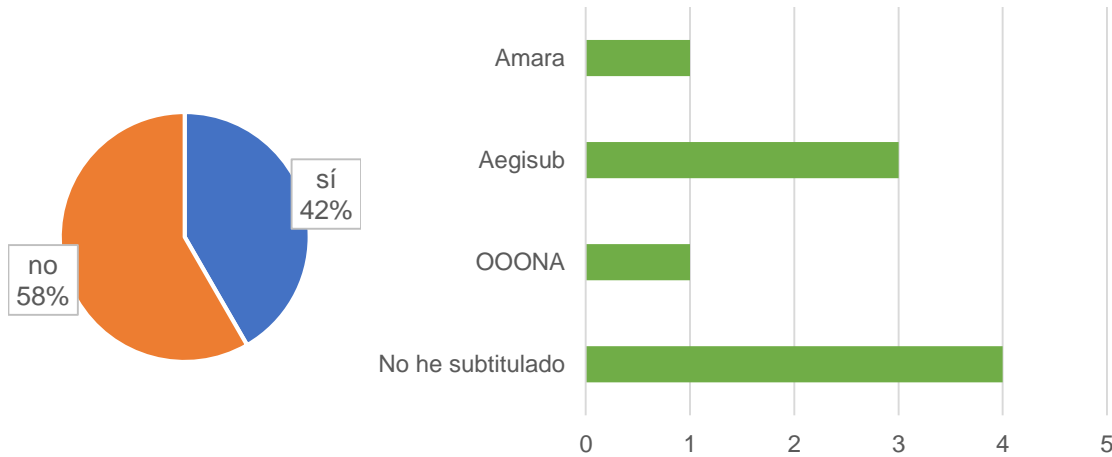
Consumo de productos audiovisuales



La Figura 4 expone el tipo de traducción presente en los materiales audiovisuales que los participantes consumen habitualmente. Los resultados evidencian un consumo dominante de materiales en modalidad de subtitulación tanto por gusto como en clases de lengua.

Figura 5

Experiencia subtitulando y software o plataforma utilizada

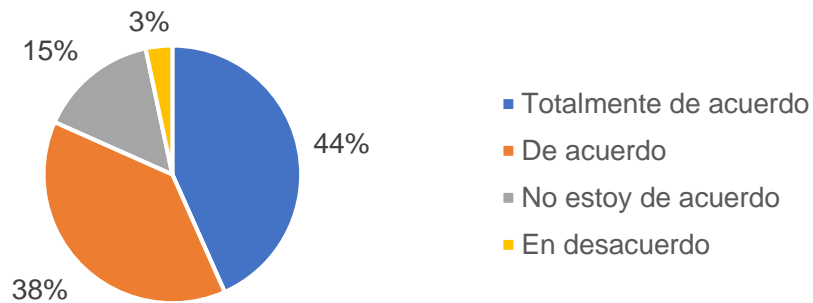


Ante la pregunta sobre la experiencia en subtitulación, la Figura 5 muestra que cinco estudiantes respondieron haber subtitulado videos, mientras los siete restantes no lo han hecho. Del listado herramientas de subtitulación, los estudiantes que sí han subtitulado expresaron haber utilizado Amara y la plataforma de subtítulos de YouTube.

Posteriormente se agrupan cinco preguntas de escala de Likert, las cuales el grado de acuerdo o desacuerdo de los participantes en torno a la utilidad de las actividades de traducción para mejorar las habilidades lingüísticas, conocer elementos culturales, practicar la comprensión oral, practicar la comprensión escrita y practicar la gramática.

Figura 6

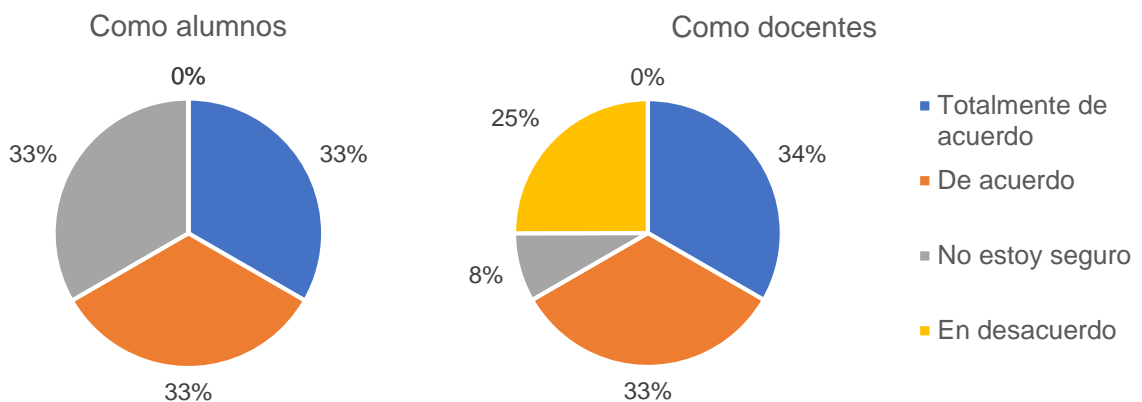
Utilidad de la traducción en clases de lengua



Los resultados observables en la Figura 6 demuestran que en general los participantes tienen una opinión positiva sobre la utilidad de la traducción, ya que se recogieron opiniones de totalmente de acuerdo o de acuerdo con las afirmaciones presentadas en 49 de las 60 respuestas. Únicamente se recogieron dos respuestas en desacuerdo para el ítem de la utilidad de la traducción para practicar la comprensión oral y nueve respuestas que muestran duda sobre su utilidad para conocer elementos culturales (2), practicar la comprensión oral (1), la comprensión escrita (3) y la gramática (3).

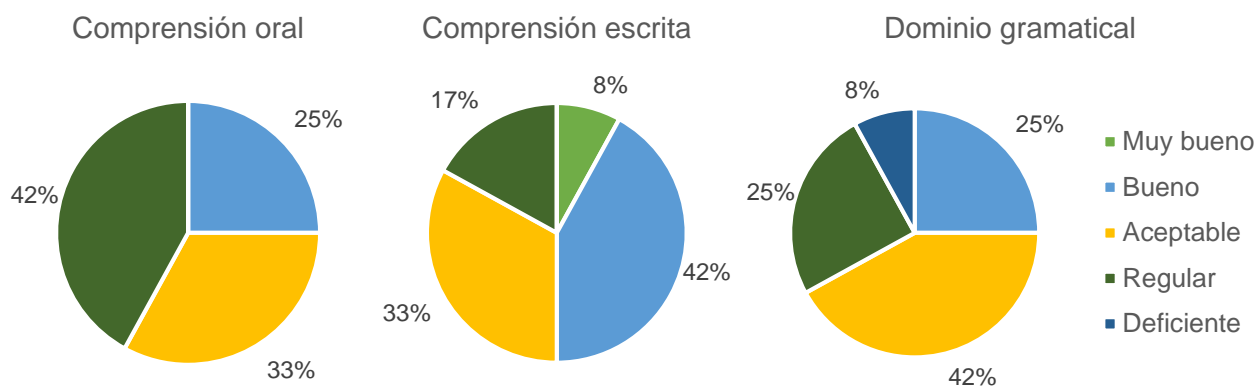
Figura 7

Aceptación de actividades de traducción en el aula



Los siguientes ítems indagan la percepción de los estudiantes sobre la adecuación de las actividades de traducción en las clases de lengua. En primera instancia se pregunta su opinión como alumnos y en segunda como maestros de lengua que hipotéticamente realicen este tipo de actividades. La Figura 7 muestra las respuestas. Es interesante notar que a pesar de que en el grupo de preguntas anterior los participantes mostraron una opinión positiva sobre la utilidad de la traducción, ahora responden con duda. Las respuestas no muestran una tendencia, ya que se observa una división en tercios para expresar que están totalmente de acuerdo, de acuerdo o con dudas en el caso de su percepción como alumnos, mientras que, en la percepción como docentes, un tercio de los participantes revela no solo duda, sino incluso desacuerdo con el uso de la traducción.

Figura 8
Percepción del propio nivel de competencia



Finalmente, ante las preguntas sobre la percepción del propio nivel de lengua en las tres habilidades que el proyecto evaluará, la Figura 8 muestra que los estudiantes respondieron entre bueno y regular para la comprensión oral, entre muy bueno y regular para la comprensión escrita y entre deficiente y bueno para el dominio gramatical. La tendencia en las respuestas es el nivel aceptable en las tres habilidades.

Como se evidenció, el piloteo de este instrumento validó el problema de investigación ya que:

- Se evidenció un consumo habitual de traducción audiovisual, principalmente de materiales subtítulos;
- Sin embargo, pocos estudiantes están familiarizados con la subtítulos;
- Ningún estudiante ha utilizado el software Aegisub;
- Y el resultado más relevante del piloteo es que a pesar de expresar aceptación de la utilidad de la traducción para el desarrollo de habilidades, los participantes expresaron dudas respecto a la pertinencia del uso de actividades de traducción en las aulas de lengua.

Tras la aplicación del primer cuestionario, se procedió a aplicar el segundo únicamente a los dos estudiantes que declararon tener experiencia subtítulos videos. Como se anticipó, ambos estudiantes expresaron haber disfrutado de la subtítulos, además de que las tareas se ajustaban a su nivel de lengua y les gustaría realizar más tareas de este tipo. Los dos participantes concuerdan en la utilidad de la traducción para mejorar habilidades lingüísticas en general y para conocer elementos culturales. Sin embargo, difieren en cuanto a su utilidad para practicar la comprensión oral, la comprensión escrita y la gramática, ya que para cada una de esas áreas, uno de ellos respondió estar totalmente de acuerdo y otro en desacuerdo. Es importante destacar que tras su experiencia subtítulos, ambos participantes expresaron que se sentirían cómodos como maestros utilizando traducción en sus clases.

Los cuestionarios inicial y final fueron validados mediante el método de Alfa de Cronbach con las respuestas obtenidas durante su piloteo. Tras la codificación numérica de los resultados que arroja tabulados la aplicación de Google Formularios, se obtuvo que para el primer instrumento el Alfa es de 0.7898, mientras

que para el segundo es de 0.8180. Por lo tanto, ambos instrumentos se consideran confiables para su uso en la investigación.

Finalmente, no se estima útil pilotear ni validar el examen de lengua y la rúbrica de evaluación de tareas de subtitulación por los motivos que se exponen seguidamente. En primer lugar, el examen está compuesto por reactivos de evaluaciones estándares que se aplican a nivel mundial a universitarios, de modo que su validez como instrumento ha sido probada y, en segundo lugar, su propósito es comparar resultados entre una primera y una segunda aplicación, antes y después de la intervención, por lo que aplicarlo en una sola ocasión a la muestra de piloteo que no participará en las actividades de subtitulación que se propondrán, no aportaría información sobre la validez del problema de investigación. En cuanto a la rúbrica, se desestimó llevar a cabo un proceso de validación debido a que fue tomada íntegramente de Plaza-Lara y Fernández-Costales (2022) quienes la validaron en el marco de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio Español de Ciencia e Innovación.

A partir de este contexto y este diagnóstico que demuestra un área de oportunidad, se crearon actividades de subtitulación que a continuación se exponen.

6.7 Software

Es importante ahondar en el papel primordial de la tecnología en cualquier estudio que se proponga usar la subtitulación como recurso didáctico, ya sea en entornos virtuales o presenciales de enseñanza, puesto que la tarea de subtitulación requiere de softwares o plataformas especializadas. Bolaños-García-Escribano y Díaz-Cintas (2020) exponen que de los modos de TAV, la subtitulación es la más demandante en términos de familiarización con tecnología especializada. Lograr el dominio de software libre, comercial o de plataforma en línea es un prerrequisito esencial para el desarrollo de cualquier intervención educativa que involucre la creación de subtítulos. Los autores recomiendan Aegisub (www.aegisub.org),

Subtitle Edit (www.nikse.dk/subtitleedit) y Subtitle Workshop (www.subworkshop.sourceforge.net) en la categoría de recursos de descarga libre debido a su interfaz sencilla y su facilidad de uso. Estos programas fueron diseñados para la subtitulación amateur, pero no para la enseñanza de lenguas.

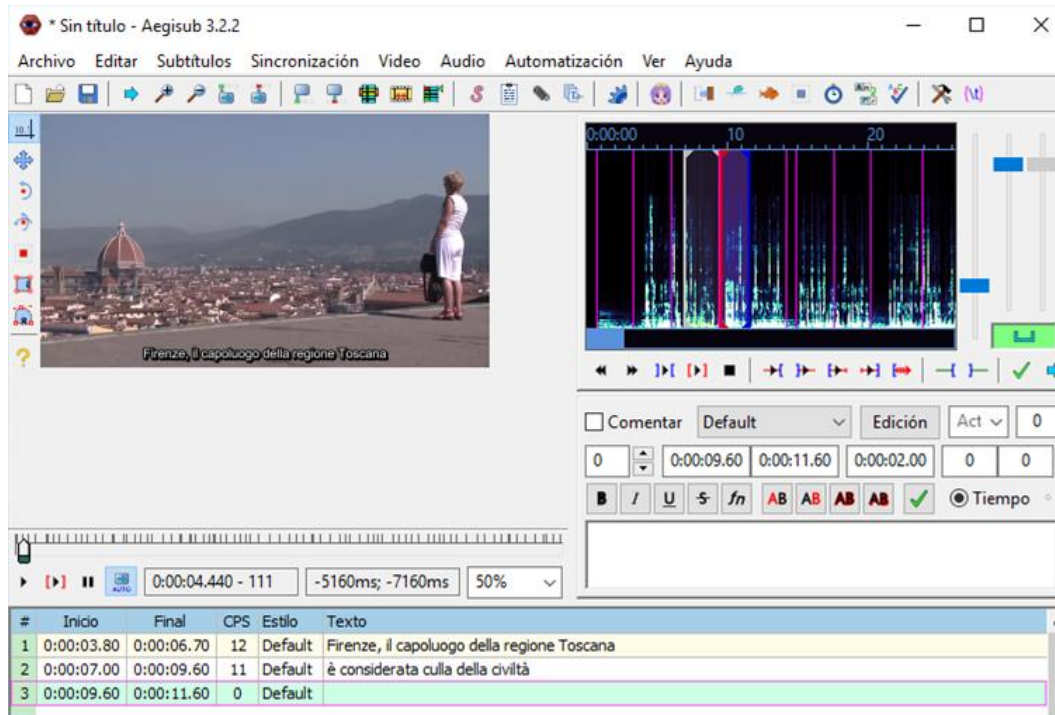
Existen proyectos financiados por la Comisión Europea que presentan plataformas específicamente diseñadas para la enseñanza de lenguas extranjeras a través de la TAV. La primera de ellas fue Learning via Subtitling, conocida como Levis (<http://levis.cti.gr/>). Levis duró de 2006 a 2008 y, de acuerdo con Sokoli (2006), su principal autora, la plataforma se propuso imitar un entorno profesional de subtitulación sin dejar de lado el objetivo didáctico, pues permitía el diseño de actividades previas y posteriores al proceso de subtulado, de manera que ofrecía la posibilidad de enfocar la atención a las diferentes habilidades lingüísticas en diferentes momentos. Tras la culminación del proyecto, surge la plataforma ClipFlair (www.clipflair.net), que se puede considerar heredera de Levis y que incluye actividades de subtitulación, doblaje y audio descripción. Según Zabalbeascoa, Sokoli, y Torres (2012), autores principales del proyecto, su principal objetivo fue desarrollar ejercicios y actividades que permitieran la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas básicas (escribir, hablar, escuchar y leer), así como habilidades audiovisuales (ver, doblar y subtitular). La innovación de ClipFlair fue la integración de doblaje y subtitulación en una misma plataforma gratuita. A pesar de la existencia de estas plataformas de trabajo en línea, los softwares libres siguen siendo muy utilizados en estudios empíricos ya que estos últimos pueden descargarse y utilizarse sin conexión a internet, mientras que las primeras requieren de una conexión estable.

La revisión sistemática reveló que el software más utilizado en los estudios empíricos analizados sobre subtitulación didáctica es Aegisub, software de libre descarga creado en 2005. De acuerdo con Torralba-Miralles (2020), Aegisub fue diseñado no como herramienta para subtítulos profesionales, sino para aficionados y con el objetivo principal de acercar la cultura de los materiales audiovisuales a los

espectadores mediante explicaciones de elementos culturales. Este programa destaca de entre otros similares por mostrar en su interfaz la onda de sonido sobre la cual se sincroniza cada subtítulo; por la posibilidad de modificar la posición de los subtítulos en la pantalla, el color y el estilo de letra; por disponer de correctores ortográficos de libre descarga en varias lenguas; y por la opción de visualización de subtítulos que hayamos creado previamente mientras introducimos nuevos subtítulos. Esta última característica es especialmente útil en actividades didácticas en las que primero se realiza una transcripción de diálogos y después una condensación o una nueva versión en otra lengua.

La Figura 9 muestra la interfaz de Aegisub. En la ventana superior izquierda se reproduce el video a subtítular y se visualizan los subtítulos conforme se van escribiendo. La ventana superior derecha muestra la onda de sonido, que permite identificar con claridad el inicio y final de los diálogos para indicar con el ratón los tiempos de entrada y salida de cada subtítulo. Debajo de la onda de sonido se presenta la ventana de edición de subtítulos, en donde se muestran las propiedades temporales de los mismos, se teclea el texto y se seleccionan características de estilo. Finalmente, la ventana inferior muestra cada línea de subtítulos que introduzcamos, exponiendo sus tiempos de inicio y final, sus caracteres por segundo y su estilo.

Figura 9
Interfaz de Aegisub



Las actividades interactivas fueron diseñadas utilizando H5P (<https://h5p.org/>) y se albergan en el entorno virtual Chamilo (<https://campus.chamilo.otg/>). Todas las actividades en H5P son para realizarse de manera autónoma, el estudiante puede revisar sus respuestas y recibir retroalimentación automática en los errores. Para la subtitulación, se propone el software libre Aegisub (<https://aegisub.softonic.com/>). En este caso, el alumno debe subir a la plataforma Chamilo el archivo de subtítulos para su revisión, pues no es posible programar una revisión y retroalimentación automática, ya que el proceso y el producto de la subtitulación variará para cada estudiante.

Chamilo es un sistema gratuito de gestión de aprendizaje en línea. Se eligió Chamilo debido a que dentro de este sistema es posible albergar y visualizar los archivos de actividades interactivas en formato H5P sin necesidad de que el usuario

deba descargarlos en su equipo. Cabe señalar que dicha capacidad de integración de contenidos interactivos también está disponible en entornos como Moodle y Canvas Learning, sin embargo, tras la creación del curso en las tres plataformas, se eligió Chamilo por las razones que ahora se exponen.

Con relación a Moodle, quien suscribe no tiene acceso a una cuenta institucional para utilizar la plataforma, por lo que se creó el curso en un espacio provisto por un propietario de un servidor doméstico. La versión de Moodle con la que se trabajó únicamente permitía la visualización de módulos organizados verticalmente, no con pestañas horizontales que separaran los contenidos. Por otro lado, aunque es posible cargar los materiales creados en h5p, su visualización no es completa, ya que las imágenes son mostradas en una calidad muy pobre. Con relación a Canvas, los materiales en h5p son mostrados en una buena calidad, sin embargo, su visualización se limita a una angosta ventana horizontal que obliga el uso del *scroll* para ver cada página completa, lo cual impacta negativamente la experiencia de responder las actividades de vocabulario que requieren relacionar imágenes y palabras. Además, el diseño de los ítems de comprensión lectora que conforman el examen de lengua se ve limitado nuevamente en las secciones que requieren relacionar y ordenar información. Se concluyó que Chamilo ofrece una mejor experiencia de usuario para este contexto específico, ya que no presenta las limitaciones de visualización de materiales ni de diseño de exámenes.

6.8 Diseño y montaje de las secuencias didácticas

Para el diseño del tratamiento se crearon cuatro secuencias didácticas interactivas con materiales audiovisuales ya subtítulos y cuatro con materiales para subtítular, de manera que la intervención consta de una secuencia de introducción y ocho secuencias de tratamiento. Para el trabajo con materiales ya subtítulos, las secuencias constan de las etapas de pre-visionado, visionado del material audiovisual y post-visionado. El resto de las secuencias se estructuraron en etapas de pre-visionado, visionado del material audiovisual, subtitulación y post-

subtitulación. Dichas estructuras son resultado de la revisión sistemática de estudios empíricos sobre el uso de tareas de subtitulación como instrumento didáctico en contextos universitarios publicados entre 2016 y 2022 que fue expuesta en el estado del arte de este documento. A partir de la muestra analizada, se identificaron las tareas que acompañan y enmarcan el proyecto de subtitulación didáctica, como se muestra en la Tabla 7.

Tabla 7

Etapas de las secuencias con material subtitulado

Tipo de secuencia didáctica	Etapas	Actividad
Subtitulación pasiva	Pre-visionado	Trabajo introductorio sobre vocabulario, estructuras gramaticales, temas o elementos culturales presentes en el video
	Visionado	Visionado de video corto (en promedio dos minutos de duración)
		Trabajo de comprensión oral
Post-visionado	Trabajo de profundización sobre vocabulario, estructuras gramaticales, temas o elementos culturales presentes en el video	
Subtitulación activa	Pre-visionado	Trabajo introductorio sobre vocabulario, estructuras gramaticales, temas o elementos culturales presentes en el video a subtítular
	Visionado	Visionado de video corto (en promedio dos minutos de duración)
		Trabajo de comprensión oral
		Toma de notas sobre dificultades identificadas
	Post-visionado	Trabajo de profundización sobre vocabulario, estructuras gramaticales, temas o elementos culturales presentes en el video subtitulado
	Subtitulación	Trabajo individual o en parejas, no se recomienda más de dos personas subtitulando como equipo.
Revisión personalizada de los archivos de subtítulos		

Los criterios para la elección de los tráileres para el tratamiento experimental fueron, en el caso de subtítulos intralingüísticos: que su contenido permitiera

abordar algún tema de interés sobre la cultura o la historia italianas, que la duración no excediera los dos minutos, que esté hablado en italiano estándar y que, con ayuda de actividades de introducción, se considerara que los alumnos pudieran entender la totalidad de las ideas presentadas. Los criterios de elección de los tráileres ya subtitulados de manera intralingüística incluyen los mencionados más el criterio de que el tráiler ya cuente con subtítulos en italiano en la plataforma de YouTube. Por otro lado, para los subtítulos interlingüísticos, se seleccionaron tráileres de películas habladas en inglés que abordaran alguna temática italiana. Siguiendo estos criterios se eligieron los tráileres mostrados en la Tabla 8, que también ilustra los temas tanto culturales como gramaticales a trabajar con cada tráiler.

Tabla 8
Tráileres y temas

Título y año de estreno	Tipo de actividad	Tema cultural	Tema gramatical
<i>La vita davanti a sé</i> , 2020	Material con subtítulos intralingüísticos	Italia meridional	La partícula <i>ci</i>
<i>La Befana vien di notte</i> , 2018	Creación de subtítulos intralingüísticos fieles al original	La Befana	Periodo hipotético del 2° y 3° tipo
<i>La partita</i> , 2018	Material con subtítulos intralingüísticos	Calcio italiano	Adjetivos y pronombres indefinidos
<i>L'ombra del giorno</i> , 2022	Creación de subtítulos intralingüísticos condensados	Las leyes raciales de 1938	Condicional compuesto
<i>Little Italy</i> , 2018	Material con subtítulos interlingüísticos	Estereotipos italianos	La partícula <i>cui</i> como relativo y como posesivo
<i>Italy unpacked</i> , 2013	Creación de subtítulos interlingüísticos	El patrimonio italiano enlistado por UNESCO	Forma pasiva
<i>Mio fratello rincorre i dinosauri</i> , 2019	Material con subtítulos interlingüísticos estándar	La familia italiana	Subjuntivos
<i>Il giovane favoloso</i> , 2014	Creación de subtítulos interlingüísticos estándar	Poetas italianos	Subjuntivos

Una vez seleccionados los materiales audiovisuales, se procedió a la creación de las lecciones. La Tabla 9 expone las actividades didácticas que conforman cada etapa. En esta exposición es posible apreciar que los objetivos de cada actividad están alineados con la meta de aprendizaje que guía el diseño del curso.

Tabla 9

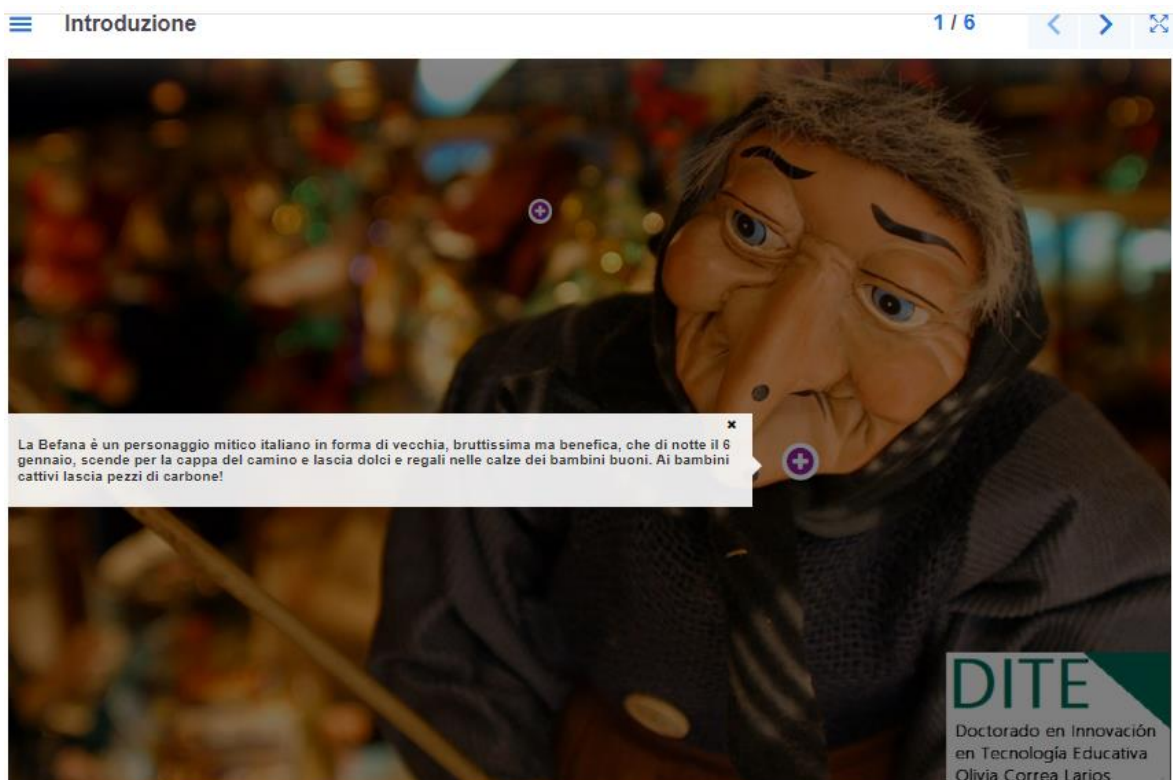
Descripción de las secuencias didácticas

Etapas	Actividad y duración	Descripción	Objetivo
Pre-visionado	Introducción 3 minutos	Se presenta información del tema cultural abordado en el material audiovisual	Proveer información contextual para anticipar el contenido del video
Pre-visionado	Vocabulario 10 minutos	Se introduce vocabulario nuevo presente en los diálogos	Familiarizarse con el léxico presente en el video
Visionado	Primera visión del material audiovisual 2 minutos	Se ve un tráiler con duración máxima de 2 minutos. En las lecciones de subtitulación pasiva el tráiler se presenta subtulado.	Practicar la comprensión oral (y la comprensión escrita en el caso de materiales subtulados) para familiarizarse con las ideas generales expuestas en el video
Visionado	Segunda visión del material audiovisual 5-7 minutos	La visión del mismo tráiler es ahora interrumpida por preguntas de comprensión oral	Comprender el contenido lingüístico del video
Visionado	Análisis de diálogos 5-7 minutos	Se presenta una selección de frases seleccionadas	Facilitar la comprensión a detalle del contenido relacionando el trabajo realizado en las etapas de pre-visionado y visionado
Subtitulación	Tarea de creación de subtítulos 60 minutos	El estudiante crea los subtítulos para el tráiler visto usando el software Aegisub y siguiendo las indicaciones dadas	Poner en práctica la traducción audiovisual para ejercitar las habilidades lingüísticas, de mediación y digitales
Post-visionado Post-subtitulación	Repaso gramatical 5 minutos	Se presenta un tema gramatical acompañado de ejemplos presentes en el material audiovisual	Profundizar en el estudio formal y gramatical de la lengua a partir del contenido del material audiovisual
Post-visionado Post-subtitulación	Práctica gramatical 10 minutos	El estudiante ejercita la estructura gramatical presentada	Fortalecer el dominio gramatical de la lengua como complemento a la exposición al contenido audiovisual

La fase de pre-visualizado cuenta con dos actividades: una de introducción y una de vocabulario. Se inicia con una imagen con *hotspots* sobre los que el estudiante hace *click* para descubrir información del tema cultural a explorar en el tráiler. Ejemplo de lo anterior se muestra en la Figura 10.

Figura 10

Ejemplo de actividad de pre-visualizado



Le seguenti attività mirano ad aiutarti a capire il contesto e i dialoghi del trailer del film *La Befana vien di notte*. Imparerai delle parole ed espressioni nuove e degli aspetti culturali italiani che ti prepareranno per l'attività di sottotitolazione

Posteriormente se presenta una actividad de vocabulario (Figura 11) en la que el alumno debe asociar palabras a imágenes o a sus sinónimos. El diseño de la actividad requiere una selección de unidades lexicales que podrían ser nuevas para los estudiantes y cuya retención será posteriormente observada en los productos subtítulados.

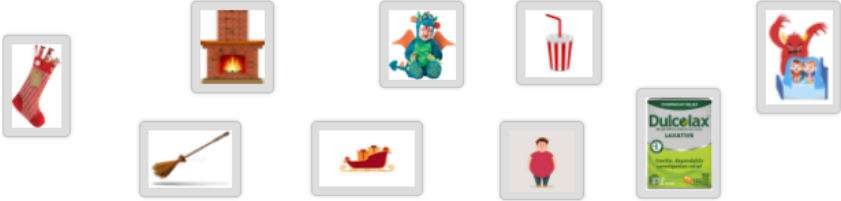
Figura 11

Ejemplo de actividad de vocabulario

Vocabolario 2 / 6 < > ✕

Cosa significano queste parole? Unisci le immagini alle parole e poi controlla le risposte.

calza	incubo	camino	scopa	slitta
costume	bibita	lassativo	ciccione	



Usando il vocabolario dell'attività precedente, scrivi il significato delle seguenti parole. Scrivi sempre in minuscole.

Trineo:

Laxante:

Gordo:

Escoba:

Calceta:

Chimenea:

Disfraz:

Pesadilla:

Bebida:

Ho terminato questa pagina

Vocabolario 2 / 8 < >

La etapa de visionado consiste en tres actividades. La primera es el visionado libre del tráiler completo, la segunda es el visionado interrumpido por preguntas de comprensión oral (Figura 12) que aparecen en pantalla en formato de verdadero o falso o de opción múltiple y que el alumno debe responder para poder continuar. La tercera es una actividad de profundización en la comprensión oral en la que se propone un análisis de diálogos (Figura 13) mediante la tarea de completar diálogos con opciones dadas en donde se presentan segmentos que podrían ser de difícil comprensión ya sea por el vocabulario usado o por la velocidad a la que son enunciados.

Figura 12

Ejemplo de actividad de comprensión oral



The screenshot shows a video player interface. At the top, there is a navigation bar with a hamburger menu icon, the text "Comprensione del trailer", the page number "4 / 8", and navigation arrows. The video player itself shows a dark scene with a white overlay box containing a question: "Paola diventa la Befana". Below the question are three radio button options: "dalle 12:00 alle 18:00", "dalle 00:00 alle 8:00", and "dalle 12:00 alle 8:00". A blue "Verifica" button is at the bottom of the overlay. The video player controls at the bottom show a play button, a progress bar, and the time "0:28 / 1:58". Below the video player, there is a checkbox labeled "Ho terminato questa pagina". At the bottom, there is another navigation bar with an up arrow, the text "Comprensione del trailer", the page number "4 / 8", and navigation arrows.

Figura 13

Ejemplo de actividad de análisis de diálogos

Analisi dei dialoghi 5 / 8

Ecco alcune battute dette da Paola. Completa le frasi con le opzioni date.

Questi sono i miei adorabili ragazzi e poi [] .

Quella del [] gennaio, della calza, dei [] se sono stati buoni e dei carboni se hanno rotto le [] ... se sono stati [] .

Tieniti in forma perché poi [] nei camini e quella povera [] non si alza da terra.

Lui viaggia comodo in [] , ha un costume favoloso, è testimonial della [] più famosa del mondo e a me non hanno proposto nemmeno la [] .

[non entri] [pubblicità del lassativo] [scopa] [palle] [sei] [ci sarebbe lui] [cattivi]

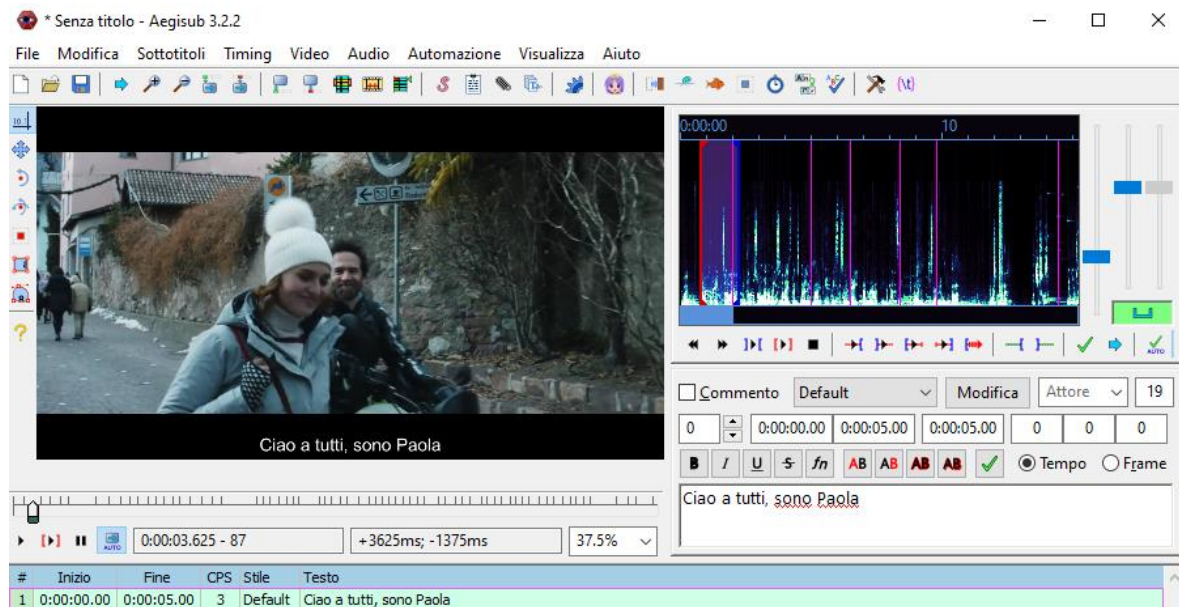
[dolcetti] [bibita] [slitta]

✓ Verifica

Ho terminato questa pagina

Posteriormente viene la etapa de subtitulación (Figura 14) con el software Aegisub, cuya interfaz y funciones fueron descritas en la introducción de este trabajo recepcional. Se provee al alumno con un breve tutorial de uso del programa e instrucciones para producir los subtítulos intralingüísticos o inversos, según sea el caso. El archivo de video es compartido con los estudiantes para su descarga. Tras la finalización de los subtítulos, el alumno envía al docente el archivo para su revisión, la corrección del archivo por parte del alumno concluye la fase de subtitular.

Figura 14
Ejemplo de actividad de subtitulación

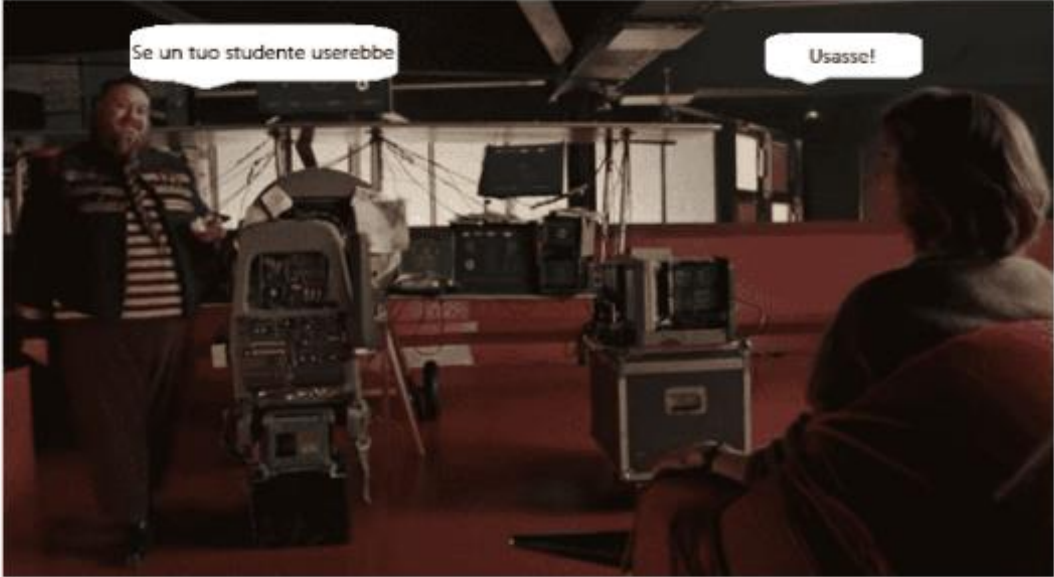


Para terminar, en la etapa de post-visionado y post-subtitulación se realizan dos actividades de trabajo gramatical sobre un tema específico presente en los diálogos de cada tráiler. Esta etapa inicia con una captura de la escena en la que es usado el tema gramatical elegido y se le recuerda al alumno la estructura adecuada y el significado (Figura 15). Se procede a realizar un ejercicio de elegir las formas verbales correctas entre las opciones dadas y finalmente se presenta un ejercicio de completar las frases arrastrando los verbos o las partículas gramaticales al sitio adecuado (Figura 16).

Figura 15
Ejemplo de actividad de presentación gramatical

Periodo ipotetico 6 / 8

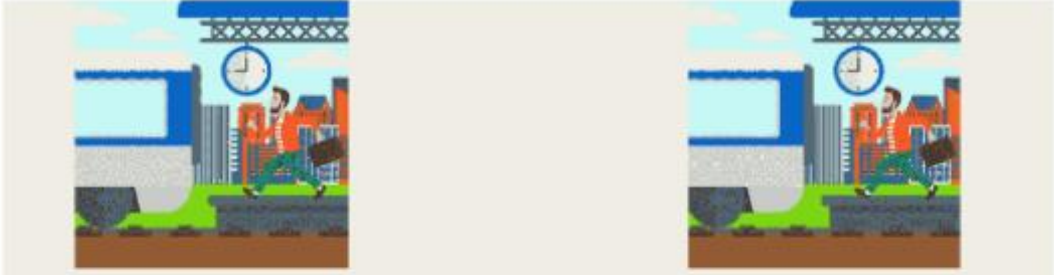
Ripassiamo il periodo ipotetico



Come vedremo, queste costruzioni grammaticali, chiamate periodi ipotetici, usano il congiuntivo per esprimere un'ipotesi e il condizionale per esprimere una conseguenza.

L'errore che fa il personaggio corrisponderebbe in spagnolo a: "si un alumno tuyo usaria" --> "si un alumno tuyo usara!" oppure "si yo seria" --> "si yo fuera!"

Vediamo come deve formarsi il periodo ipotetico



Se **partisse** prima,

Se lui **fosse partito** prima,

Figura 16

Ejemplo de actividad de práctica gramatical

☰ Pratica grammaticale 7 / 8 < > ✕

Fai click sulle forme verbali corrette

1. Se i clienti ci **pagheranno** / **pagassero** , potremo anche noi pagare alcuni debiti.
2. Se **viaggiassi** / **viaggeresti** in aereo , risparmiaresti molto tempo .
3. Se Emanuele **torna** / **tornasse** prima delle otto , usciremmo .
4. Se tu **fossi** / **sarai** più sincero , forse saresti anche più simpatico agli altri .
5. Se **comprasti** / **comprassi** un nuovo telefonino , me lo daresti il vecchio ?

✔ Verifica

Completa le ipotesi e le conseguenze trascinando i verbi dati.

1. Se vicino alla scuola , ci a piedi.
2. Se oggi non un esame importante , anche saltare un giorno di scuola.
3. Se qualcuno che va nella mia stessa direzione , gli un passaggio.
4. Se un taxi per tornare a casa , mi una fortuna.

trovassi
potrei
chiederei
prendessi
avessi
abitassi
costerebbe
andrei

✔ Verifica

Como ya se mencionó, la herramienta seleccionada para diseñar las actividades que introducen, acompañan y guían el proceso de subtitulación fue H5P. Para cada sección del curso se diseñaron actividades como las aquí arriba ejemplificadas y que en total suman 81 como se expone en la Tabla 10.

Tabla 10*Cantidad de actividades diseñadas en H5P*

Sesión	Tema	Cultura	Vocabulario	Comprensión oral	Comprensión escrita	Presentación gramatical	Práctica gramatical
2	Introducción	2	2	-	3	1	1
3	La vita davanti a sé	1	2	1	2	1	2
	La Befana vien di notte	1	2	2	1	1	2
4	La partita	1	2	1	2	1	2
	L'ombra del giorno	1	2	2	1	1	2
5	Little Italy	1	2	1	2	1	2
	Italy unpacked	1	2	2	1	1	2
6	Mio fratello rincorre i dinosauri	1	2	1	2	1	2
	Il giovane favoloso	1	2	2	1	1	2
Total	81	10	18	12	15	9	17

Posterior a la preparación de los contenidos y actividades, se procedió al montaje de las secuencias didácticas en módulos dentro del entorno virtual de aprendizaje. Se ingresaron los cuestionarios, los exámenes, la introducción al curso y se creó un módulo para cada uno de los tráileres de trabajo. La Figura 17 muestra la página principal del curso en el entorno virtual de aprendizaje. Después de una imagen de portada que representa la creación de subtítulos, se expone un mensaje de bienvenida al curso junto con el objetivo general del mismo. Posteriormente se ubican los íconos que llevan a cada uno de los componentes organizados en unidades: cuestionario y examen inicial, introducción a la subtitulación, subtítulos intralingüísticos como transcripción del original, subtítulos intralingüísticos como

condensación del original, subtítulos inversos, subtítulos estándar, cuestionario y examen final, y para terminar, un ícono de fechas importantes en el que se resumen las prácticas de subtitulación y las fechas límite para su entrega.

Figura 17

Portada del curso



Benvenuto al corso di sottotitolazione didattica!

posta didattica che usa tecnologie, materiali audiovisivi e sottotitolaggio per creare un contesto comunicativo e linguistico e culturali in italiano lingua straniera. L'obiettivo è osservare l'impatto della sottotitolazione sulla comprensione scritta e la padronanza delle strutture grammaticali.

un questionario ed un esame. Ma non ti stressare, userò i risultati solo per osservare se il corso ti aiuta a migliorare. Dopo il questionario e l'esame iniziali, il resto dei contenuti del corso saranno attivati.

 Inizio 1. Questionario ed esame iniziale	 2. Introduzione alla sottotitolazione	 3. Sottotitoli intralinguistici (trascrizione)	 4. Sottotitoli intralinguistici (riduzione)
 5. Sottotitoli rovesciati	 6. Sottotitoli standard	 Fine 7. Questionario ed esame finale	

Dentro de cada unidad, se agrupan las diversas tareas que el estudiante realizará. La Figura 18 presenta las actividades relativas a la Unidad 3 Subtítulos intralingüísticos como transcripción. En ella se observa a la izquierda un índice de contenidos que inicia con una introducción a la unidad, seguido de la actividad interactiva con material ya subtulado, que es el contenido que se visualiza en este ejemplo. Después se presenta la actividad interactiva con el material para subtular. Dado que la Figura 18 expone la primera unidad en la que el participante debe

subtitular, entre los contenidos se encuentra un tutorial de uso del software Aegisub. Tras el tutorial se ubica la descripción de la tarea de subtitulación y finalmente, cada unidad cierra con un foro de preguntas sobre la realización de la tarea.

Figura 18

Ejemplo de estructura de una unidad



7. Resultados

En este apartado se expondrán los resultados de la estrategia educativa descrita en este proyecto. Dichos resultados son el producto de la evaluación de la adecuación y efectividad del curso virtual en que se materializó la propuesta de uso de subtitulación como herramienta didáctica para el desarrollo de las habilidades de comprensión oral, comprensión escrita y dominio gramatical en lengua italiana por parte de estudiantes universitarios. Los resultados consisten en diversas maneras en las que fue evaluada la estrategia didáctica: en primer lugar, a través de validación por juicio de expertos; y, en segundo lugar, a través de su implementación, que conlleva el análisis de las prácticas de subtitulación realizadas por los participantes, las respuestas obtenidas en los cuestionarios inicial y final, los

exámenes inicial y final, así como los comentarios libres que sobre su apreciación del curso emitieron los participantes.

7.1 Evaluación por juicio de expertos

Una vez diseñado y montado el curso, se procedió a su evaluación a través de validación por un panel de cinco expertos en el tema de la didáctica de lenguas extranjeras y la tecnología educativa. De acuerdo con Cabero Almenara y Llorente Cejudo (2013), el juicio de expertos consiste en que se solicite a una serie de personas un juicio de un objeto, instrumento o material de enseñanza. Los autores apuntan que las ventajas de esta estrategia de evaluación incluyen la teórica calidad de las respuestas, la facilidad de implementación y el bajo coste que conlleva. La evaluación de contenidos por juicio de expertos para el curso que aquí se expone se llevó a cabo por medio de un cuestionario (ver Anexo 5) en formato de Formularios de Google. Dicho instrumento fue tomado de Violoni, Sanz y Pesado (2022) y se trata de una adaptación al español del Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM) de Timothy Teo (2009) que ha sido ya validado por los autores.

El instrumento de 18 ítems inicia con tres ítems dedicados a la identificación del experto en términos de titulación académica, tipo de institución en la que labora y asignaturas que imparte. Posteriormente, mediante 14 preguntas de escala de Likert, se solicita su evaluación de tres áreas: los aspectos técnicos y estéticos del curso; su facilidad de utilización; y la utilidad de los recursos y actividades. Finalmente, en una pregunta abierta se recogen observaciones adicionales sobre la presentación, la adecuación o el funcionamiento de los materiales del curso.

La selección de los expertos siguió el criterio de buscar profesionales con diferentes formaciones y áreas de experiencia afines al proyecto: didáctica de lenguas extranjeras, traducción y tecnologías aplicadas a la educación. De esta manera se atienden las dimensiones pedagógicas y tecnológicas que conformaron la construcción del curso. Se envió una invitación a evaluar el curso a seis expertos, de los cuales cinco aceptaron participar. Se creó una cuenta de usuario para dar a

los expertos acceso a la totalidad de los contenidos y se les envió el cuestionario a responder tras la realizar la revisión. Los cinco expertos participantes se desempeñan en el ámbito de la docencia (dos en lenguas extranjeras, uno en traducción, uno en tecnologías aplicadas a la educación y uno tanto en lenguas como en formación docente) y poseen formaciones ad hoc en las asignaturas que imparten (dos poseen grado de licenciatura, uno de maestría y dos de doctorado), además tres de ellos laboran en centros universitarios en programas de nivel de licenciatura y maestría (cuatro en instituciones mexicanas y uno en instituciones españolas), mientras que dos lo hacen en centros no universitarios impartiendo cursos de lengua italiana abiertos al público en general (uno de ellos en instituciones argentinas).

Siguiendo la metodología de Violoni, Sanz y Pesado (2022), las respuestas de cada experto a los 14 ítems en escala de Likert del cuestionario TAM acumulan un puntaje que expresa la aceptación general del curso por parte del experto, según niveles determinados por rangos de puntaje como se muestra en la Tabla 11:

Tabla 11

Aceptación general del curso de acuerdo al puntaje acumulado en cuestionario TAM

Puntaje	Nivel de aceptación
14-25	Muy bajo
26-37	Bajo
38-48	Neutral
49-59	Alto
60-70	Muy alto

Fuente: Violoni, Sanz y Pesado (2022)

Para los cinco expertos participantes, el rango de puntaje se ubica en el nivel de aceptación muy alto (con sumatorias mínimas de 67 y máximas de 69). A continuación, se desglosan los puntajes por área evaluada. En la Tabla 12 se muestra el puntaje promedio de cada uno de los catorce ítems agrupados en las tres áreas de interés evaluadas.

Tabla 12*Puntaje promedio por ítem y por área evaluada*

Área evaluada	Tema del ítem	Promedio por ítem	Promedio por área
Aspectos técnicos	Estructura del curso	5	5
	Funcionamiento del curso	5	
Aspectos estéticos	Estética de materiales	4.2	4.5
	Presentación de información	4.8	
Usabilidad	Facilidad de uso	5	4.93
	Facilidad de comprensión	5	
	Facilidad de acceso	4.8	
Utilidad	Divertimento	5	4.94
	Exposición de temas	5	
	Adecuación de multimedia	4.6	
	Motivación	5	
	Innovación	5	
	Diversidad de materiales	5	
	Relación entre contenidos y competencias	5	

Como se observa, todas las áreas evaluadas tienen un promedio superior a los cuatro puntos. El área mejor evaluada tiene que ver con la estructura y funcionamiento general del curso, que los expertos consideraron como muy positivo en la escala de Likert. En contraste, el área con los puntajes más bajos corresponde a los aspectos estéticos, que evalúa la estética de los materiales y la presentación de la información en pantalla. Cabe recordar que, tal como se mencionó en la autoevaluación, en esta área se encontraron limitaciones en el entorno virtual de aprendizaje, que permite subir un máximo total de 20MB acumulados entre todos los contenidos del curso. Tal condición requirió que la calidad de cada una de las imágenes fuera disminuida antes de ser cargada. Por otro lado, el área de usabilidad obtuvo promedios de puntuaciones máximas en todos los ítems exceptuando la accesibilidad, que un experto consideró “positivo” y no “muy positivo”. Finalmente, en el área de utilidad, se obtuvieron igualmente puntuaciones máximas en todos los ítems, salvo en el que evalúa la adecuación de los contenidos multimedia presentes en el curso, ítem en el que dos expertos coincidieron en su valoración de “positivo”.

El último ítem del cuestionario recoge comentarios libres sobre el curso. El análisis de los datos obtenidos se realizó siguiendo el procedimiento sistemático de codificación dentro de la técnica de análisis cualitativo de contenido (Mayring, 2014). Con esta técnica es posible describir e interpretar el significado de material textual, como es el caso de los comentarios libres que los expertos proporcionaron sobre el curso a valorar. Se inició con la codificación inductiva del material, para la cual los contenidos de cada comentario se reformularon en códigos, resultando una serie de códigos que fueron categorizados según temáticas generales abordadas, finalmente se asignó la frecuencia de menciones de cada código dentro de cada categoría. Del total de comentarios emitidos por los cinco expertos, se identificaron cuatro categorías y nueve códigos. En la Tabla 13 se exponen estas categorías y códigos, así como el total de menciones por parte de los expertos.

Tabla 13

Categorías y códigos de comentarios emitidos por expertos

Categoría	Código	Menciones
Valoraciones positivas sobre el tipo de materiales del curso	Los ejercicios son útiles	4
	Las actividades son interesantes	4
	Las actividades son fáciles de realizar	3
	Los materiales abordan adecuadamente la cultura	1
Valoraciones positivas sobre la organización del curso	El curso está bien estructurado	2
Aspectos técnicos del curso a mejorar	Inicialmente es difícil entender el uso del software	2
Aspectos a mejorar en la apariencia y presentación del curso	El formato de los íconos debe ser uniforme	1
	La calidad de las imágenes debe cuidarse	1
	El consentimiento informado debe aparecer en la página principal	1

Como se observa en la tabla, la mayor cantidad de códigos y de menciones corresponde a las categorías que valoran positivamente tanto los materiales que

conforman el curso como la estructura del mismo, lo que a continuación se ejemplifica con algunas observaciones de los expertos participantes:

Todo muy bien estructurado, organizado y aplicado. (...) Los ejercicios de léxico y gramaticales son de gran ayuda para la comprensión de los textos orales. El acercamiento a la cultura italiana estuvo muy bien abordado. Es interesante y resulta divertido realizar los subtítulos (Experto 1).

Material pertinente para el curso, comprensible y fácil para realizar las actividades (Experto 2).

Por el contrario, también se recibieron comentarios que apuntan a las mejoras de aspectos técnicos y de apariencia de los contenidos:

Se recomienda agregar un video tutorial para el uso del software (Experto 1).

Al inicio entender del todo la plataforma resulta un poco tedioso (Experto 3).

Sugiero que el consentimiento informado aparezca en la página principal del curso (...). Unificar el formato de los íconos de la página principal (tamaño, alineación del texto). Cuidar la calidad de las imágenes (tamaño (píxeles y cm), claridad/contraste). La sesión 3 no incluye la celda para indicar que ha terminado la página (Experto 4).

Con relación al cuidado de la calidad de las imágenes, solo un experto hizo mención de esta recomendación, aunque se observó un consenso entre los cinco expertos que no dieron el puntaje más alto a la estética de los materiales del curso en sus respuestas al cuestionario TAM. Asimismo, la recomendación de incluir un video tutorial para el uso de Aegisub fue acatada y dicho video se incluyó como link dentro del tutorial escrito que ya se encontraba presente en la sesión 3 del curso. También se dio respuesta a la recomendación sobre la visibilidad del consentimiento informado, no colocándolo en la página principal, sino como primer elemento al que se accede al entrar a la primera sesión del curso. Finalmente se corrigieron los errores relativos al formato de íconos y celdas faltantes.

7.2 Implementación

La estrategia educativa en formato de curso virtual de subtitulación didáctica se implementó durante el semestre enero-junio 2023. La duración del curso fue de diez semanas y su estructura, ya descrita en apartados previos de este trabajo, se esquematiza en la Tabla 14, donde se aprecian las mediciones llevadas a cabo, la aplicación del tratamiento, así como las actividades y las fechas de realización que comprende cada etapa.

Tabla 14

Implementación de estrategia educativa por sesiones

	Sesión	Actividad	Fechas
	-	Registro de participantes	2-6 enero
Medición 1	Sesión 1	Cuestionario y examen inicial	9-14 enero
	Sesión 2	Introducción a la subtitulación	15-20 enero
	Sesión 3	Subtitulación intralingüística como transcripción italiano-italiano Práctica con tráileres: Modo pasivo: <i>La vita davanti a sé</i> Modo activo: <i>La Befana vien di notte</i>	21-29 enero
Tratamiento	Sesión 4	Subtitulación intralingüística como condensación italiano-italiano Práctica con tráileres: Modo pasivo: <i>La partita</i> Modo activo: <i>L'ombra del giorno</i>	30 enero-12 febrero
	Sesión 5	Subtitulación inversa inglés-italiano Práctica con tráileres: Modo pasivo: <i>Little Italy</i> Modo activo: <i>Italy unpacked</i>	13-26 febrero
	Sesión 6	Subtitulación estándar italiano-español Práctica con tráileres: Modo pasivo: <i>Mio fratello rincorre i dinosauri</i> Modo activo: <i>Il giovane favoloso</i>	27 febrero-5 marzo
Medición 2	Sesión 7	Cuestionario y examen final	6-12 marzo

La participación en el curso ofrecido fue voluntaria, por lo que se diseñó una infografía para promover el curso entre los estudiantes de 6° y 8° semestres de italiano de la LILEX (ver Anexo 6). Compartiendo dicha infografía se invitó a los estudiantes a participar mediante redes sociales y correo electrónico. Respondieron a la invitación doce estudiantes (nueve de 8° semestre y tres de 6° semestre), de

los cuales solamente ocho (todos de 8° semestre) efectivamente concluyeron el curso. Esta muestra de participantes está conformada por 6 mujeres (75%) y 2 hombres (25%), cuya edad promedio es de 26 años y que tienen como lengua materna el español. Cuatro de los participantes (50%) cursaron la salida terminal de Docencia de lenguas extranjeras, uno de ellos (12.5%) cursó la opción de Relaciones Internacionales, mientras que los tres restantes (37.5%) cursaron la opción de Traducción.

La muestra final conformada por ocho participantes representa el 12.3% de la población total de estudiantes de italiano en la LILEX, que, al momento de la escritura de este trabajo doctoral cuenta con 65 estudiantes distribuidos en cuatro grupos de niveles lingüísticos diferentes. Además, la muestra representa el 72.7% de la población del octavo semestre de italiano de la generación 2019-2023, ya que, de acuerdo a los datos obtenidos del Departamento Escolar del programa, el ingreso fue de 21 estudiantes y el egreso de 11. Dada la naturaleza voluntaria de la participación en el curso y la independencia del mismo respecto a las asignaturas ofrecidas por la licenciatura, no se contaron con mecanismos que indujeran a los estudiantes a participar, tales como ofrecimientos de puntos otorgables sobre sus calificaciones o beneficios similares. Por lo tanto, los sujetos participantes llevaron a cabo las actividades propuestas gracias a un interés genuino que implicó la inversión del propio tiempo libre para completar el curso. En este sentido, la infografía de promoción indica las fechas de inicio y de fin, describe brevemente las prácticas de subtitulación a realizar y expone que se busca la participación estudiantil únicamente con fines de investigación. Por otro lado, el formato de consentimiento informado, que se integró como primer contenido del curso, enfatiza su carácter voluntario y su orientación exclusiva a la investigación.

Con respecto al reducido tamaño de la muestra de ocho participantes, es útil añadir contextos internacionales señalando que, dentro de la revisión sistemática llevada a cabo para identificar estudios empíricos sobre el uso didáctico de la subtitulación en enseñanza de lenguas en universidades, se encuentran algunas

investigaciones publicadas en revistas de impacto y por autores prominentes dentro del tema, con muestras compuestas por cinco, ocho, diez u once participantes (Dimopoulou, 2017; Talaván, 2019a; Plaza-Lara & Fernández-Costales, 2022; Talaván, 2019c). La deserción de cuatro de los estudiantes registrados en la presente investigación doctoral representa un 33% de una muestra inicial de 12 potenciales participantes en la investigación. Experimentos similares realizados en contextos virtuales y con participación voluntaria de estudiantes en centros universitarios reportan elevados índices de deserción, como por ejemplo Talaván (2019a) indica que, de 20 estudiantes, solo 8 completaron el curso online de traducción audiovisual creativa que les fue propuesto. Por su parte, un proyecto de doblaje didáctico reportó que, de 25 estudiantes, 10 terminaron el curso propuesto (Talaván & Costal, 2017). Mientras que en el caso del curso online de subtitulación intralingüística propuesto por Talaván, Ibáñez y Bárcena (2016), de 70 estudiantes, solamente 41 terminaron las actividades.

Cohen, Manion y Morrison (2007) indican que los experimentos mediados por internet tienen un índice de deserción mayor a aquellos desarrollados en contextos presenciales, pudiendo existir una diferencia de hasta 87 puntos porcentuales entre experimentos similares. Los autores apuntan a un abanico de factores que resultan en una mayor deserción en contextos virtuales, entre los que destacan la motivación, el interés en el tema, los probables problemas técnicos y de conectividad. A pesar de ello, señalan también las ventajas que supone el diseño de investigaciones cuya implementación práctica se lleva a cabo a través de medios digitales:

- Los participantes conocen y tienen cierto control sobre los contextos y los tiempos de implementación, ya que el experimento va al encuentro de participantes y no a la inversa como ocurre en experimentos que requieren de contextos presenciales;
- Es posible observar comportamientos más auténticos por parte de los sujetos debido al alto grado de compromiso voluntario que requiere la participación

- Es posible replicar los experimentos y con ello aumentar su grado de generalización con mayor facilidad que en contextos presenciales.

A los cuatro potenciales participantes que no terminaron el curso, se les contactó vía correo electrónico para solicitar su retroalimentación del mismo con el objeto de conocer sus apreciaciones y, de ser posible, comprender la razón que motivó el abandono. Se obtuvo respuesta de dos estudiantes, quienes respondieron como a continuación se reporta:

“Me gustó mucho, pero no me abría la plataforma para terminar todos los módulos y pensé que era un problema general” (Participante 9).

“La edición del video respecto al subtulado y el audio fue muy tedioso. Pero la actividad de traducción fue desafiante y aprendí bastante” (Participante 10).

En estas breves respuestas se observa que las razones dadas entran dentro de la categoría de dificultades técnicas en ambos casos, aunado a la falta de comunicación oportuna entre docente y estudiantes para resolver los problemas encontrados. A pesar de que se incluyó un foro de dudas en cada una de las actividades de subtitulación, los participantes antes citados no indicaron en ninguna de ellas o en correos electrónicos que estuvieran experimentando alguna dificultad técnica.

Con estas consideraciones se procede ahora a exponer los productos de la intervención frente a los ocho participantes. Se presentarán y discutirán en el siguiente orden los resultados de:

- Las prácticas de subtitulación realizadas por los participantes;
- Los cuestionarios inicial y final;
- Los exámenes inicial y final;
- Los comentarios libres expresados por los participantes al final del curso.

7.3 Análisis de las prácticas de subtitulación

La estrategia educativa, compuesta por unidades didácticas con contenidos culturales, de vocabulario, de comprensión oral, de gramática y de traducción, incluyó la realización por parte de los participantes de cuatro prácticas de subtitulación: 1) subtítulos intralingüísticos como transcripción italiano-italiano, 2) subtítulos intralingüísticos como condensación italiano-italiano, 3) subtítulos interlingüísticos inglés-italiano, y 4) subtítulos estándar italiano-español. Las cuatro prácticas realizadas por los ocho estudiantes conforman un corpus de 32 archivos de subtítulos que fue revisado y evaluado de manera individual. El análisis de dicho corpus se expondrá en este apartado y considerará:

- La exposición de instrucciones y ejemplos ideales de subtítulos creados
- La evaluación del uso de unidades lexicales a través de su recuento
- La evaluación de los productos subtitulados a través de rúbrica

7.3.1 Instrucciones de traducción y ejemplos ideales producidos

Las prácticas fueron guiadas, no solamente por los ejercicios de las unidades didácticas en las que se insertaban y por el tutorial que les fue provisto a los participantes, sino también por las instrucciones de cada práctica, en la que se incluían ejemplos de posibles traducciones, reformulaciones utilizando fragmentos de diálogos presentes en los tráileres y estrategias de traducción y condensación. La Tabla 13 ilustra las instrucciones dadas en cada práctica, así como transcripciones de líneas de subtítulos creados por los participantes que representan ejemplos ideales de realización de las prácticas. En la Tabla 15, el símbolo → indica traducción, el guion (-) indica una nueva línea de subtítulos y el símbolo \N indica el punto de segmentación de un subtítulo.

Tabla 15

Instrucciones de subtitulación y ejemplos ideales

Prática	Instruções	Traducción al español	Ejemplos ideales
1	<p><i>Crea i sottotitoli intralinguistici trascrivendo i dialoghi completi. Sì, parola per parola. Il testo di questo tipo di sottotitoli deve essere fedele all'originale.</i></p> <p><i>Se il personaggio dice "Ciao a tutti, sono Paola",</i> <i>Il sottotitolo deve dire "Ciao a tutti, sono Paola".</i></p>	<p>Crea los subtítulos intralingüísticos transcribiendo los diálogos completos. Sí, palabra por palabra. El texto de este tipo de subtítulos debe ser fiel al original.</p> <p>Si el personaje dice "Hola a todos, soy Paola", El subtítulo debe decir "Hola a todos, soy Paola".</p>	<p><i>Quella del 6 gennaio, della calza, dei dolcetti se sono stati buoni e dei carboni se hanno rotto le pa... se sono stati cattivi.</i></p> <p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Quella del 6 gennaio, della calza, Ndei dolcetti se sono stati buoni</i> - <i>e dei carboni se hanno rotto le pa... Nse sono stati cattivi.</i> <p>(Partecipante 7)</p>
2	<p><i>Crea i sottotitoli intralinguistici riducendo al minimo i dialoghi sempre che sia possibile. Devi conservare il messaggio originale ma cerca di scriverlo nel modo più corto possibile. Il testo di questo tipo di sottotitoli non è fedele all'originale nella forma ma sì nel significato.</i></p> <p><i>Se il personaggio dice "Avete bisogno di qualcosa?",</i> <i>Il sottotitolo potrebbe dire, per esempio "Vi serve qualcosa?".</i></p> <p><i>Come vedi, non si tratta soltanto di scrivere meno parole, ma di scrivere meno lettere!!! L'obbiettivo è creare sottotitoli corti, leggibili, che non dominino la visione. Alcune strategie da usare per ridurre la lunghezza di un sottotitolo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Omissione (esempio: "senti, e tu come ti chiami?" → "come ti chiami?")</i> - <i>Modulazione (esempio: "non è difficile" → "è facile")</i> - <i>Trasposizione (esempio: "il presidente pensa che" → "secondo il presidente")</i> <p><i>Usa la tua creatività e divertiti riducendo le battute :) Non sottotitolare né la musica né gli effetti sonori, soltanto i dialoghi.</i></p>	<p>Crea los subtítulos intralingüísticos reduciendo al mínimo los diálogos siempre que sea posible. Debes conservar el mensaje original, pero escribirlo en el modo más corto posible. El texto de este tipo de subtítulos no es fiel al original en la forma, pero sí en el significado.</p> <p>Si el personaje dice "¿Tiene usted necesidad de alguna cosa?", El subtítulo podría decir "¿Necesita algo?"</p> <p>Como ves, no se trata solo de escribir menos palabras, sino menos letras. El objetivo es crear subtítulos cortos, legibles, que no dominen la visión.</p> <p>Algunas estrategias útiles son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Omisión ("oye, tú, ¿cómo te llamas?" → "¿cómo te llamas?")</i> - <i>Modulación ("no es difícil" → "es fácil")</i> - <i>Trasposición ("el presidente piensa que" → "según el presidente")</i> <p>Usa tu creatividad y diviértete reduciendo los diálogos. No subtítulos la música ni los efectos sonoros, solo los diálogos.</p>	<p><i>Alfredo, mi hanno chiuso il negozio, non voglio sentire più una mosca.</i></p> <p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>State zitti perché il negozio è chiuso</i> <p>(Partecipante 8)</p> <p><i>Da quando siete arrivata non riesco a immaginare questo posto senza di voi.</i></p> <p>→</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Non riesco più a immaginare\Nquesto posto senza di Lei</i> <p>(Partecipante 3)</p>

<p>3</p>	<p><i>Crea i sottotitoli interlinguistici rovesciati. I dialoghi sono in inglese, i sottotitoli devono scriversi in italiano! Come hai fatto nei sottotitoli precedenti, anche questa volta conserva il messaggio ma scrivilo in pochissime parole (e pochissime lettere) sempre che sia possibile.</i> <i>Se il personaggio dice "these have captivated me since childhood", Il sottotitolo potrebbe dire, per esempio "mi affascinano dall'infanzia" oppure anche "mi affascinano da sempre".</i> <i>L'obbiettivo è creare sottotitoli corti, leggibili, che non dominino la visione. Non sottotitolare né la musica né gli effetti sonori, soltanto i dialoghi.</i></p>	<p>Crea los subtítulos interlingüísticos inversos. Los diálogos están en inglés, los subtítulos deben escribirse en italiano. Al igual que en la práctica precedente, conserva el mensaje, pero escríbelo en pocas palabras (y pocas letras) siempre que sea posible. Si el personaje dice "these have captivated me since childhood", El subtítulo podría decir "me cautivan desde la infancia" o "me cautivan desde siempre". El objetivo es crear subtítulos cortos, legibles, que no dominen la visión. No subtítulos la música ni los efectos sonoros, solo los diálogos.</p>	<p><i>We are both passionate about my homeland, Italy.</i> → - <i>Amiamo entrambi la mia terra natale</i> (Partecipante 5) <i>and this country's rich layers of art and history have captivated me since childhood.</i> → - <i>E le ricche terre di questo paeseWd'arte e di storia</i> - <i>mi hanno affascinato fin dall'infanzia.</i> (Partecipante 2)</p>
<p>4</p>	<p><i>Crea i sottotitoli interlinguistici standard. I dialoghi sono in italiano, i sottotitoli devono scriversi in spagnolo!</i> <i>Come hai fatto nei sottotitoli precedenti, anche questa volta conserva il messaggio ma scrivilo in pochissime parole sempre che sia possibile.</i> <i>In questo esempio i personaggi dicono:</i> <i>"- E in cosa consiste il vero?"</i> <i>"- Consiste nel dubbio".</i> <i>Osserviamo ripetizioni che possiamo evitare nei sottotitoli, facendoli più corti, per esempio:</i> <i>"- Y ¿qué es la verdad?"</i> <i>"- La duda".</i> <i>L'obbiettivo è creare sottotitoli corti, leggibili, che non dominino la visione. Non sottotitolare né la musica né gli effetti sonori, soltanto i dialoghi.</i></p>	<p>Crea los subtítulos interlingüísticos estándar. Los diálogos están en italiano, los subtítulos deben estar en español. Al igual que en las prácticas precedentes, conserva el mensaje, pero escríbelo en pocas palabras siempre que sea posible. En este ejemplo los personajes dicen: "- E in cosa consiste il vero?" "- Consiste nel dubbio". Observamos repeticiones que se pueden evitar en el subtítulo: "- Y ¿qué es la verdad?" "- La duda". El objetivo es crear subtítulos cortos, legibles, que no dominen la visión. No subtítulos la música ni los efectos sonoros, solo los diálogos.</p>	<p><i>La ragione umana non potrà mai spogliarsi di questo scetticismo perché contiene il vero.</i> → - La razón humana no podrá separarse del escepticismo \Nporque contiene la verdad. (Partecipante 4) <i>Io odio, odio questa prudenza che rende impossibile ogni mia intenzione, padre.</i> → - ¡Padre, odio estos cuidados\N que imposibilitan todos mis intentos! (Partecipante 6)</p>

7.3.2 Uso de unidades lexicales

Como se expuso en el apartado metodológico, el diseño de las unidades didácticas de subtitulación incluyó la extracción de unidades lexicales de cada tráiler con el fin de proponer un trabajo de pre-subtitulación que permitiera al estudiante familiarizarse con el vocabulario contenido. El listado final de unidades lexicales extraídas consiste en 30 palabras. La comprensión de dicho vocabulario es necesario no solo para la visión y comprensión del material audiovisual, sino para la creación de subtítulos, pues exige su transcripción o su traducción condensada intralingüística o interlingüística. En los productos subtitulados entregados por cada participante es posible evaluar la efectividad del trabajo previo a través de la identificación del uso adecuado de las unidades lexicales estudiadas.

La Tabla 14 presenta el listado de palabras extraídas para cada práctica de subtitulación, así como su porcentaje de presencia en los productos subtitulados, de modo que puede apreciarse de manera numérica la medida en que los participantes fueron capaces de recordar y usar correctamente cada unidad lexical. Como se aprecia, en la práctica 1, de subtitulación intralingüística como transcripción del original, al estar obligados a escribir palabra por palabra los diálogos originales, los participantes recordaron una mayor cantidad de unidades lexicales y las escribieron con corrección ortográfica, promediando 95.83% de uso adecuado. En contraste, en la práctica 2, de subtitulación intralingüística como reducción del original, los participantes tuvieron mayores dificultades en recordar las unidades lexicales trabajadas antes de la creación de subtítulos, promediando solo 76.78% de uso adecuado. Es en esta práctica donde se encuentra la palabra menos recordada del experimento, que corresponde a *sbandò* (desorden), que solo la mitad de los participantes logró usar correctamente. La Tabla 16 ilustra que para las cuatro prácticas de subtitulación, las unidades lexicales previamente trabajadas están presentes en la mayoría de los productos terminados.

Tabla 16*Unidades lexicales extraídas y porcentaje de uso correcto*

Práctica	Unidad lexical	Traducción	Porcentaje de uso correcto		
			Por palabra	Por práctica	
1	1	<i>Calza</i>	calcetín	87.5	95.83
	2	<i>Incubo</i>	pesadilla	100	
	3	<i>Camino</i>	chimenea	100	
	4	<i>Scopa</i>	escoba	100	
	5	<i>Slitta</i>	trineo	100	
	6	<i>Costume</i>	disfraz	100	
	7	<i>Bibita</i>	bebida	87.5	
	8	<i>Lassativo</i>	laxante	87.5	
	9	<i>Ciccione</i>	gordo	100	
2	1	<i>Affare</i>	asunto	75	76.78
	2	<i>Stoffa</i>	tela	87.5	
	3	<i>Camerata</i>	camarada	87.5	
	4	<i>Sbando</i>	desorden	50	
	5	<i>Eletto</i>	elegido	87.5	
	6	<i>Perquisizione</i>	orden de cateo	75	
	7	<i>Sfuggire</i>	escapar	75	
3	1	<i>Storico</i>	historiador	87.5	78.57
	2	<i>Entrambi</i>	ambos	75	
	3	<i>terra natale</i>	tierra natal	62.5	
	4	<i>essere portato</i>	ser llevado	75	
	5	<i>Paradiso</i>	paraíso	87.5	
	6	<i>Uscire</i>	salir	75	
	7	<i>Trascurare</i>	ignorar	87.5	
4	1	<i>Spogliarsi</i>	desvestirse	75	83.92
	2	<i>Scetticismo</i>	escepticismo	87.5	
	3	<i>Dubio</i>	duda	100	
	4	<i>a caso</i>	al azar	62.5	
	5	<i>Sterile</i>	estéril	87.5	
	6	<i>Assai</i>	mucho	100	
	7	<i>Rendere</i>	convertir	75	

Por otro lado, se realizó un análisis a nivel de participante para observar el desempeño individual en el uso del vocabulario. Dentro de las prácticas entregadas

por cada estudiante, se realizó la identificación y conteo de las unidades lexicales que fueron correctamente utilizadas en el proceso de subtítulos. La Figura 19 ilustra la identificación de vocabulario de maneras correctas y erróneas dentro de un producto entregado en Aegisub. Se subrayaron con color verde los aciertos y con color rojo los errores referidos al léxico previamente trabajado.

Figura 19

Identificación de unidades lexicales en práctica

#	Inicio	Final	CPS	Estilo	Texto
3	0:00:13.70	0:00:16.57	10	Default	Luciano, le hai dato davvero un <u>affare?</u>
4	0:00:16.57	0:00:19.86	17	Default	Aiutavo mio padre con la contabilità\Ndel nostro negozio di <u>stoffa</u>
5	0:00:20.45	0:00:22.69	12	Default	Che tipo di persona è?\NNon si vede?
6	0:00:22.69	0:00:24.69	4	Default	Non tutto
7	0:00:26.49	0:00:29.04	8	Default	E quella ragazza?\NÈ brava
8	0:00:29.04	0:00:30.84	18	Default	Portiamo un caffè\Nal <u>camerata</u> Lucchini?
9	0:00:30.84	0:00:33.82	17	Default	Luciano ed io siamo vecchi amici\Nma per lui sono solo lo <u>sbaldo</u>
10	0:00:33.82	0:00:36.02	9	Default	Vai in cucina, ci penso io
11	0:00:36.38	0:00:38.76	12	Default	Cos'hai in comune con\Nquella gente?
12	0:00:41.08	0:00:44.41	14	Default	Alfredo mi ha chiuso il negozio\Nnon voglio sentire niente
13	0:00:44.41	0:00:46.10	10	Default	Non c'è nessun futuro
14	0:00:46.10	0:00:48.38	16	Default	Le persone che applaudono\Nlo fanno per paura
15	0:00:49.56	0:00:50.66	17	Default	Eravate lì quel giorno
16	0:00:50.66	0:00:52.66	14	Default	Vi ricordate i punti del programma?
17	0:00:52.66	0:00:54.02	17	Default	Si parlava di voto alle donne
18	0:00:54.08	0:00:56.77	13	Default	Ed oltre a votare potevano\Nessere <u>elette</u>

La Tabla 17 expone los resultados del conteo realizado por participante. En ella se aprecia que incluso los participantes que lograron recordar menos palabras, recordaron la mayoría de ellas.

Tabla 17

Unidades lexicales recordadas por participante

Participante	Unidades lexicales recordadas	Porcentaje
1	22	73.33
2	30	100
3	26	86.67
4	23	76.67


5	21	70
6	28	93.33
7	27	90
8	27	90

Los porcentajes de uso correcto por palabra y por práctica expuestos en la Tabla 16, así como el recuento de palabras usadas correctamente por participante expuesto en la Tabla 17 son, sin duda, un indicador de la eficacia de las tareas de subtítulos en la mejora de las habilidades lingüísticas, específicamente del dominio gramatical, pues se demuestra que, tras el recorrido pedagógico propuesto, los participantes logran aprender y recordar la mayoría de las unidades lexicales de un listado total de 30 unidades.

Continuando con el análisis de los productos subtítulos, cada participante recibió a través de la plataforma retroalimentación consistente en el señalamiento y la corrección de errores tanto lingüísticos como técnicos, indicando en cada caso el número de línea del subtítulo a corregir. La Figura 20 ejemplifica el nivel de detalle en el que se llevó a cabo la retroalimentación hecha a cada práctica que conforma el corpus de análisis. En este ejemplo se observa la corrección de tres líneas de subtítulos dentro de una práctica, en las que se señala un error técnico (la presencia de líneas vacías en la línea 5) y dos errores lingüísticos (una falta de ortografía en la línea 6 y un error de correspondencia entre pronombre y forma verbal en la línea 7).

Figura 20

Ejemplo de retroalimentación a práctica de creación de subtítulos



The screenshot shows a video player with a scene of people in a room. Subtitles at the bottom of the video read: "Lavorava con la contabilità" and "Mio padre ha un negozio". Below the video is a subtitle editor interface with a timeline and a table of subtitle entries.

#	Inicio	Final	CPS	Estilo	Texto
4	0:00:09.50	0:00:11.14	10	Default	Certo, forse siete voi
5	0:00:11.00	0:00:13.00	0	Default	
6	0:00:13.38	0:00:16.28	10	Default	Lascialo! Lei ha fatto un'affere già!
7	0:00:16.28	0:00:20.04	11	Default	Lavorava con la contabilità ¶ Mio padre ha un negozio
8	0:00:20.04	0:00:22.04	6	Default	che tipo siete?

Riga 5: Per eliminare le righe vuote, fai clic destro sulla riga e poi seleziona "Eliminar líneas"

Riga 6: "affare"

Riga 7: "Lavoravo" (io)

7.3.3 Evaluación de subtítulos

Tras revisar, comentar, corregir cada práctica y enviar la retroalimentación a cada participante, las prácticas fueron evaluadas usando la rúbrica de Plaza-Lara y Fernández-Costales (2022) (ver Anexo 4). Los puntajes no fueron compartidos con los participantes, pues recibieron únicamente una evaluación formativa, mientras que la evaluación sumativa fue utilizada con el propósito de reportar los resultados de la investigación y contrastar numéricamente el desempeño de los participantes en las prácticas con los resultados de los exámenes de lengua. La rúbrica utilizada fue específicamente diseñada para la evaluación de tareas de subtitulación

didáctica y considera cinco criterios: corrección del texto; longitud y duración de los subtítulos; condensación de contenidos; segmentación; y sincronización de los subtítulos con el audio del material. Cada criterio se puntúa usando la escala pobre (5%), adecuado (10%), bueno (15%) y excelente (20%). A continuación, se define cada criterio que compone la rúbrica de evaluación:

- Corrección del texto: los subtítulos son correctos en cuanto a la ortografía, la puntuación, la sintaxis y la gramática.
- Longitud y duración de los subtítulos: los subtítulos son legibles en el tiempo que aparecen en pantalla, no exceden el límite de caracteres por segundo indicado en el tutorial de subtitulación.
- Condensación: respetando la idea original presente en el diálogo, los subtítulos representan una reducción del número de palabras y de caracteres.
- Segmentación: el texto del subtítulo está correctamente separado en dos líneas cuando es necesario y esta separación respeta los lineamientos presentados en el tutorial de subtitulación.
- Sincronización: el inicio y duración de cada subtítulo corresponde con el inicio y duración de las correspondientes intervenciones de los actores.

En la Tabla 18 se reportan las calificaciones obtenidas por cada participante en cada práctica, indicando los promedios por participante, los promedios grupales por práctica, así como la desviación estándar de estos últimos. Es útil hacer notar que para los participantes 2, 4, 7 y 8 las calificaciones obtenidas en las primeras prácticas son más bajas que las obtenidas en las últimas, de manera que es posible apreciar una mejora sostenida. Para los participantes 3, 5 y 6, las calificaciones se mantuvieron dentro de los mismos rangos a lo largo del curso, mientras que para el participante 1, que obtuvo las calificaciones más bajas del grupo en todas las prácticas, se observa una caída en los puntajes, con un importante descenso en la calificación de la práctica 3.

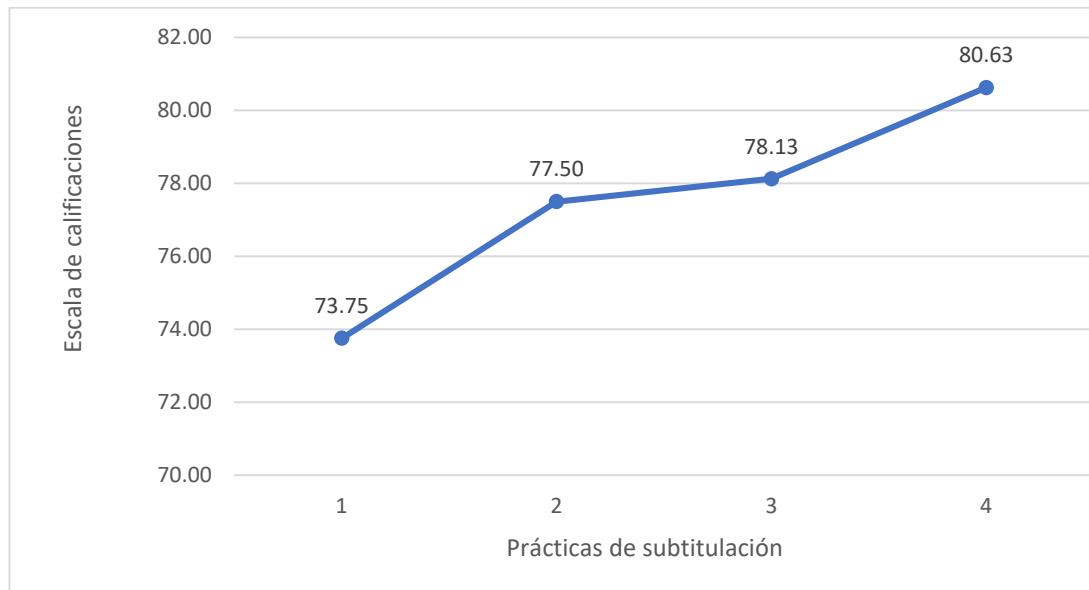
Tabla 18*Calificaciones de prácticas de subtitulación*

No. Práctica	Participantes								Promedio por práctica	Desviación estándar
	1	2	3	4	5	6	7	8		
1	60	85	80	60	80	85	70	70	73.75	10.26
2	50	80	85	75	85	80	70	95	77.50	13.36
3	25	95	85	70	90	85	80	95	78.13	22.98
4	50	90	70	90	85	80	85	95	80.63	14.50
Promedio por participante	46	88	80	74	85	83	76	89		

La Figura 21 expone los promedios grupales de calificaciones para cada una de las cuatro prácticas de subtitulación con el fin de observar que el recorrido pedagógico permitió que las calificaciones grupales fueran a la alza de manera sostenida desde la primera hacia la última práctica. Con ello se muestra que los participantes mejoraron su habilidad digital para crear los diversos tipos subtítulos utilizando correctamente el software Aegisub pero también sus habilidades lingüísticas involucradas (la comprensión del texto audiovisual, su condensación y reformulación, así como la producción escrita del subtítulo).

Figura 21

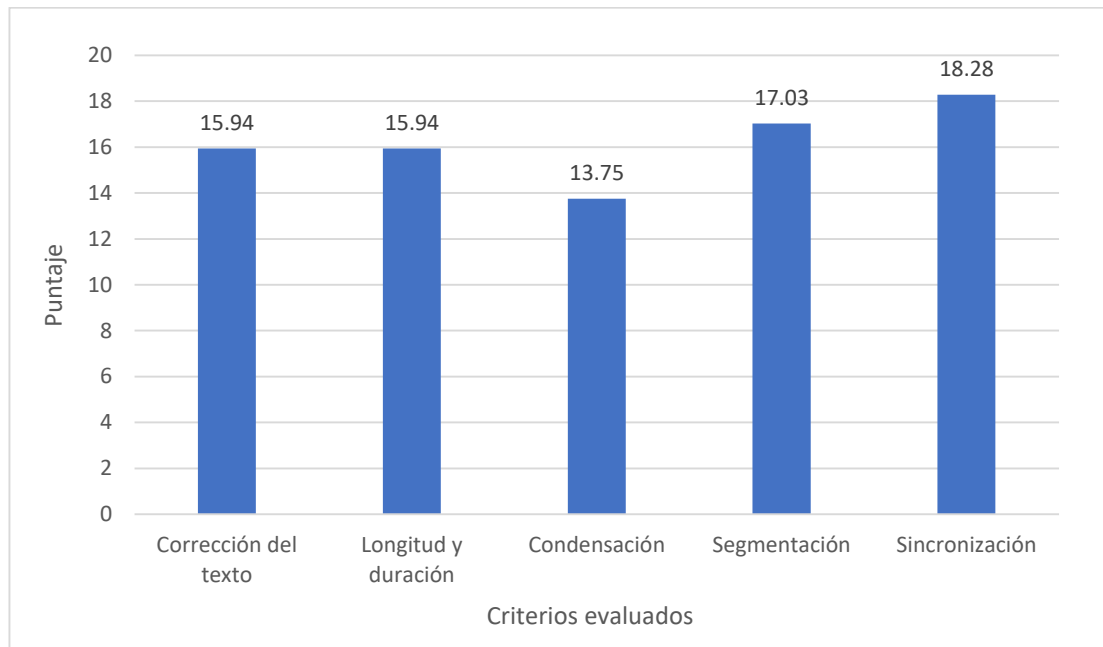
Promedios de calificaciones en prácticas de subtitulación



De los cinco criterios que evalúa la rúbrica, se observaron tendencias en puntajes generalmente más altos y generalmente más bajos que el resto. Esta afirmación es ilustrada por la Figura 22, que muestra los promedios obtenidos de los puntajes de cada criterio evaluado por la rúbrica en cada una de las cuatro prácticas. Como se aprecia, los participantes obtuvieron los puntajes más altos en los aspectos más asociados a las competencias digitales dentro de la habilidad subtituladora, esto es, la segmentación y la sincronización de las líneas de subtítulos. Mientras que los puntajes más bajos corresponden a un aspecto meramente lingüístico como la condensación, es decir, la reducción del mensaje original y su presentación en la menor cantidad de caracteres posible. Por otro lado, la corrección del texto y la longitud y duración de los subtítulos, aspecto lingüístico el primero y técnico el segundo, promediaron puntajes iguales y que se ubican a la mitad entre el puntaje más alto y el más bajo.

Figura 22

Promedio de puntajes por criterio evaluado

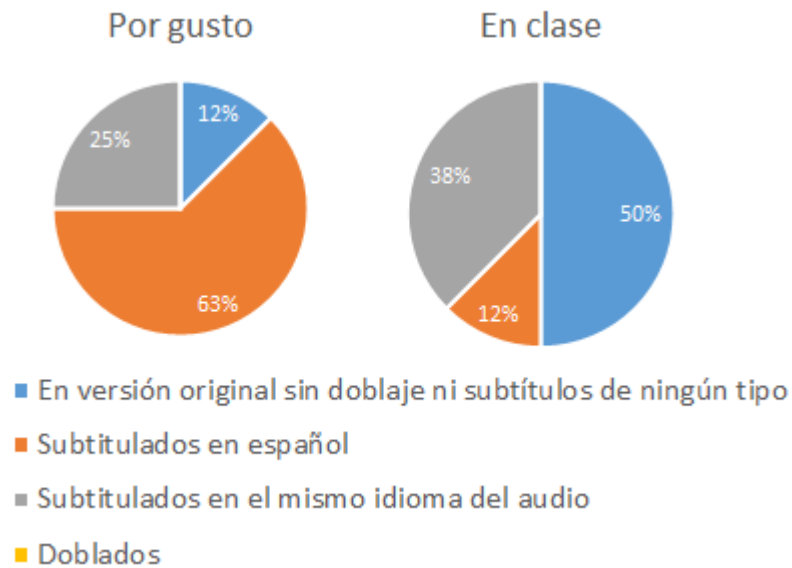


7.4 Análisis de resultados de los cuestionarios inicial y final

El perfil de consumo de materiales audiovisuales, de experiencia y de percepciones sobre la traducción audiovisual de los participantes se recoge en los primeros ítems del cuestionario inicial, cuyos resultados se exponen a continuación y se comentan de manera sucinta agrupando en áreas temáticas los ítems para relacionar las respuestas obtenidas.

Figura 23

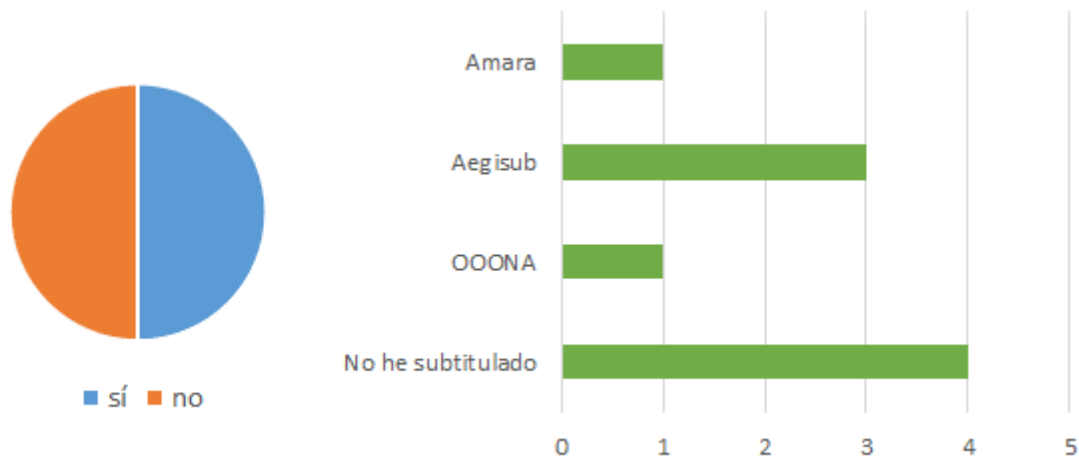
Consumo de productos audiovisuales



La Figura 23 expone el tipo de traducción presente en los materiales audiovisuales que los participantes consumen habitualmente. Los resultados evidencian un consumo dominante de materiales en modalidad de subtitulación tanto por gusto como en clases de lengua. En el consumo audiovisual por gusto, el 63% de los participantes indicó que mira materiales subtitulados en español, el 25% subtitulados en el mismo idioma del audio y el 12% en versión original. En el consumo que se realiza en las clases de lengua, el 50% reportó que ve materiales en versión original, el 38% subtitulados en el mismo idioma del audio y el 12% subtitulados en español. Ninguno de los estudiantes reportó ver materiales audiovisuales doblados por gusto o en clases.

Figura 24

Experiencia subtitulando y software o plataforma utilizada



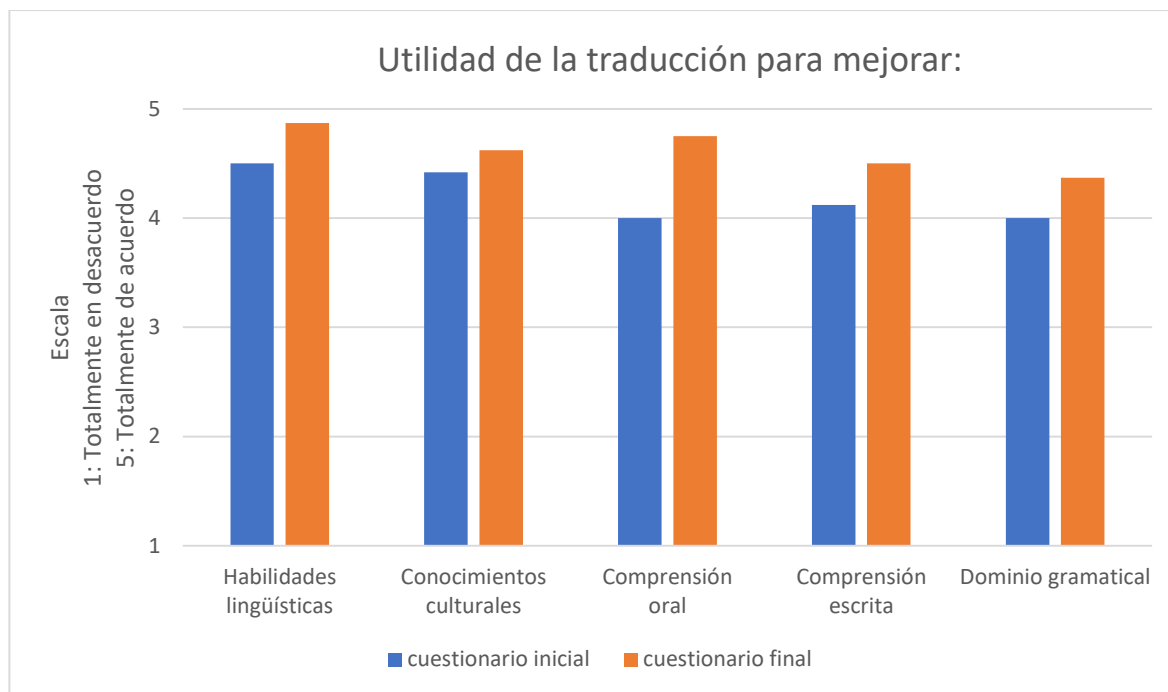
Ante la pregunta sobre la experiencia en subtitulación, la Figura 24 muestra que cuatro estudiantes (el 50%) respondieron haber subtitulado videos, mientras los cuatro restantes no lo han hecho. Del listado de herramientas de subtitulación, los estudiantes que sí han subtitulado expresaron haber utilizado Amara, Aegisub y OONA. Es importante mencionar que los participantes con experiencia previa en creación de subtítulos, utilizaron dichas plataformas durante la prestación de su servicio social en el área de traducción que coordina el propio programa de LILEX.

Después de las primeras preguntas del cuestionario inicial que se proponen delinear el perfil de consumo y experiencia en subtitulación del participante, tanto el cuestionario inicial como el final presentan cinco ítems en escala de Likert cuyo objetivo es recoger la percepción del estudiante sobre la utilidad de la traducción como herramienta pedagógica en las aulas de lenguas para mejorar: 1) las habilidades lingüísticas generales, 2) los conocimientos culturales relativos a la lengua meta, 3) la comprensión oral, 4) la comprensión escrita y 5) la gramática. Los participantes indicaron su grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación “La traducción en el aula de lengua extranjera es útil para mejorar” cada uno de los

aspectos indicados. La Figura 25 agrupa los resultados de estos ítems presentando la media obtenida en las respuestas de cada ítem.

Figura 25

Percepción de utilidad de la traducción como herramienta didáctica

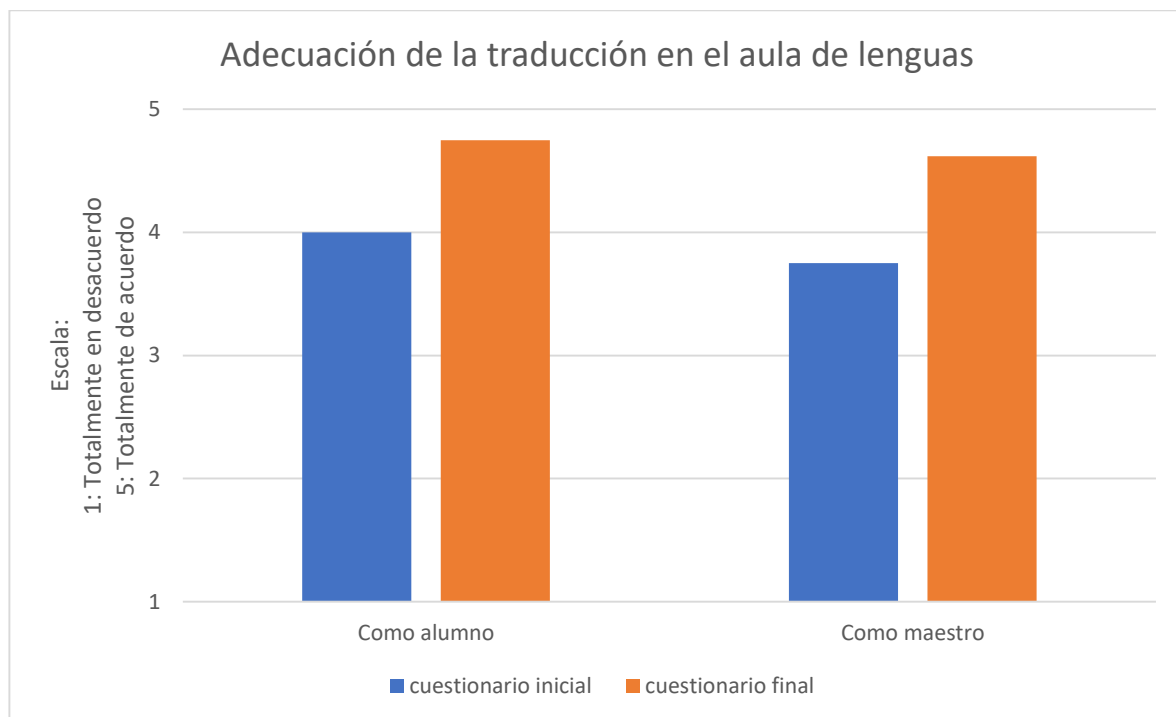


Como puede apreciarse en la Figura 25, la implementación de la estrategia educativa tuvo un impacto positivo en la percepción de la utilidad de la traducción, que, aunque ya era inicialmente buena en los participantes, mejoró en todas las áreas tras la participación en el curso. Los resultados reflejan que el mayor impacto en la opinión de los estudiantes se muestra en el área de la comprensión oral (0.75 puntos de diferencia), mientras que en el área de conocimientos culturales la opinión registró una menor mejora (0.2 puntos). La percepción de utilidad para la comprensión escrita presentó una diferencia de 0.38 puntos, mientras que tanto las habilidades generales como el dominio gramatical registraron una mejora de 0.37 puntos.

Tras recoger estas percepciones sobre la utilidad de la traducción como herramienta didáctica, los cuestionarios buscan el grado de acuerdo con la adecuación de la traducción como herramienta didáctica en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Tal como se mencionó en la descripción del contexto en el que se realiza esta investigación, los estudiantes de la LILEX, independientemente de la salida terminal que elijan, suelen desempeñarse como docentes de lenguas en diversas instituciones locales públicas o privadas. Por lo tanto, es de interés para la investigación observar el impacto de la implementación, no solo en los participantes como estudiantes, sino como futuros docentes, de manera que se crea una influencia en la apertura de los mismos a la posibilidad de incluir diversas modalidades de traducción dentro de su práctica profesional.

Figura 26

Percepción de la adecuación de la traducción didáctica desde perspectivas de alumno y maestro

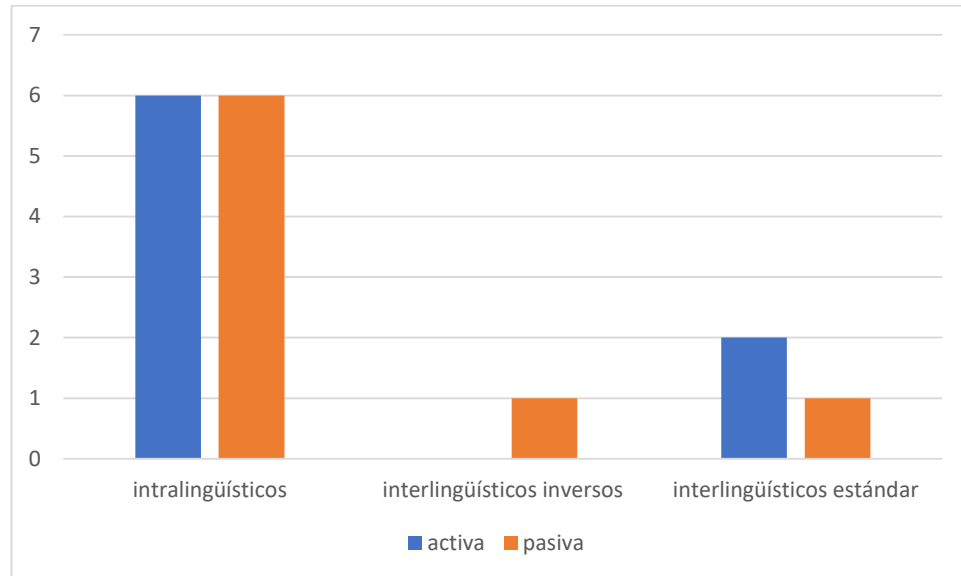


La Figura 26 muestra los promedios obtenidos en los ítems que recogen el grado de acuerdo con las afirmaciones “Como alumno, me sentiría cómodo haciendo actividades de traducción en clases de lengua extranjera” y “Como maestro, me sentiría cómodo haciendo actividades de traducción en clases de lengua extranjera” en los cuestionarios inicial y final. En ambos casos, la estrategia educativa tuvo el efecto de mejorar la apreciación que de la traducción tienen los participantes. Como se observa, los participantes, tanto antes como después de la intervención muestran mayor aceptación de la traducción desde su papel de alumnos receptores de una actividad didáctica que como docentes proponentes de dicha actividad. Sin embargo, fue en el papel de docentes donde se registró un mayor incremento en el grado de acuerdo: desde la perspectiva de alumnos, el promedio de respuestas tuvo un aumento de 0.75 puntos, mientras que, desde la perspectiva de profesores, se registró un aumento de 0.87 puntos tras la participación.

Después, se indaga la preferencia por un tipo de subtitulación tanto para la fase pasiva como para la fase activa. La Figura 27 expone una marcada preferencia por la subtitulación intralingüística en ambas fases. Es interesante notar que los subtítulos inversos son los menos preferidos por los participantes.

Figura 27

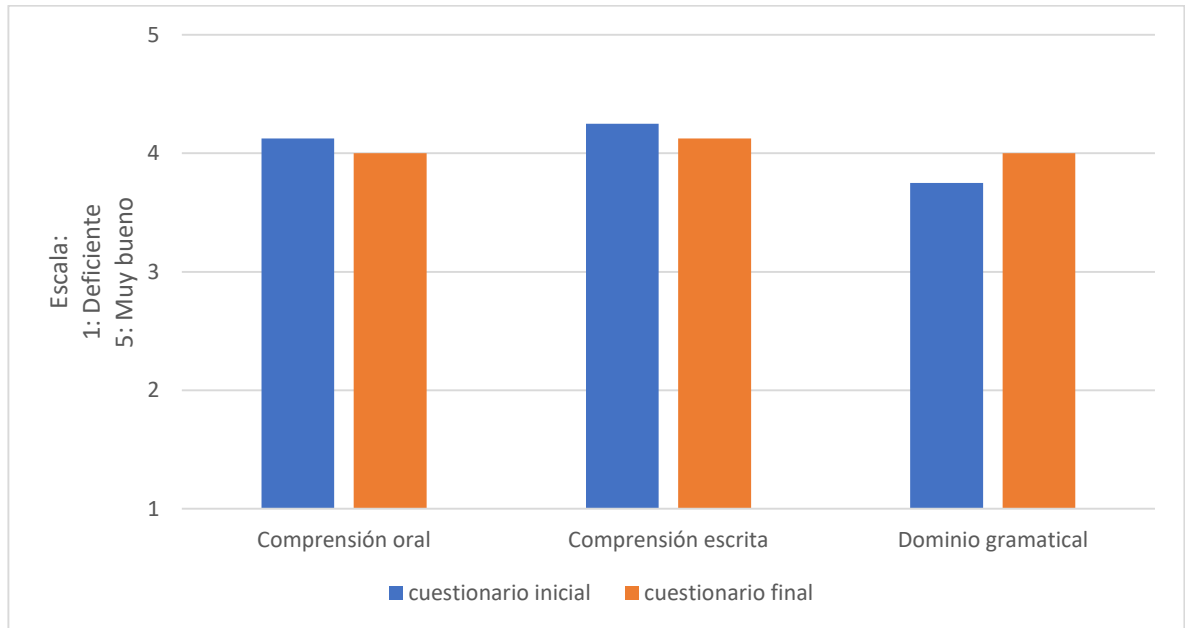
Preferencia por tipo de subtítulo



Finalmente, los cuestionarios recogen la percepción del propio nivel de competencia en las áreas a evaluar por la estrategia educativa: la comprensión oral, la comprensión escrita y el dominio gramatical. En tres ítems de escala de Likert, los participantes eligieron el nivel de competencia que, de acuerdo a su propia percepción, poseen en las mencionadas áreas. La Figura 28 ilustra los promedios de las respuestas obtenidas. Se aprecia que la percepción de la competencia en comprensión oral y en comprensión escrita fue impactada negativamente tras la participación en el curso. Ambas áreas registraron una disminución de 0.125 puntos en el promedio de respuestas en el cuestionario final con respecto al inicial, mientras que el dominio gramatical se vio afectado positivamente con una diferencia de 0.25 puntos.

Figura 28

Percepción del propio nivel de competencia



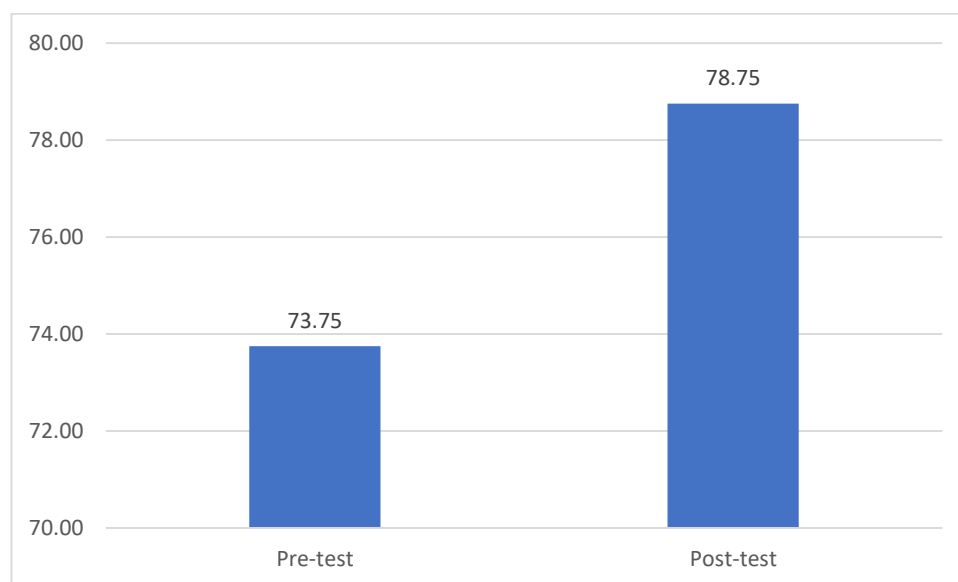
Los resultados obtenidos de los ítems que indagan la utilidad y la adecuación de la traducción pedagógica en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras demuestran que la implementación de la estrategia educativa propuesta en este proyecto tuvo un impacto positivo en la modificación de las percepciones de los participantes. En oposición, la percepción que los estudiantes tienen de su nivel de competencia en las habilidades lingüísticas fue afectada negativamente, si bien la diferencia negativa es reducida, es igualmente notable que la participación en un curso virtual de subtítulos didácticos haya causado un efecto de disminución en la consideración de los propios conocimientos lingüísticos relativos a la comprensión oral y la comprensión escrita. Una vez examinado el impacto de la propuesta sobre las percepciones, es necesario contrastar estos datos con los resultados de los exámenes de lengua, que revelarán el provecho de las actividades de traducción sobre las competencias evaluadas.

7.5 Análisis de resultados de los exámenes de habilidades lingüísticas

Como ya se expuso, para evaluar el efecto de la subtítulos didáctica sobre las habilidades lingüísticas se utilizó el examen estandarizado de certificación de nivel B2 denominado CILS (*Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*) de la Universidad para Extranjeros de Siena, Italia. El mismo examen fue aplicado al inicio y al final del curso con el fin de obtener información cuantitativa que revelara de qué manera los participantes mejoraban sus habilidades de comprensión oral, comprensión escrita y dominio gramatical tras el itinerario didáctico de subtítulos. Los resultados de los exámenes evidencian un impacto positivo de la intervención, ya que se observan puntuaciones globales más altas en el post-test que en el pre-test, como se muestra en la Figura 29.

Figura 29

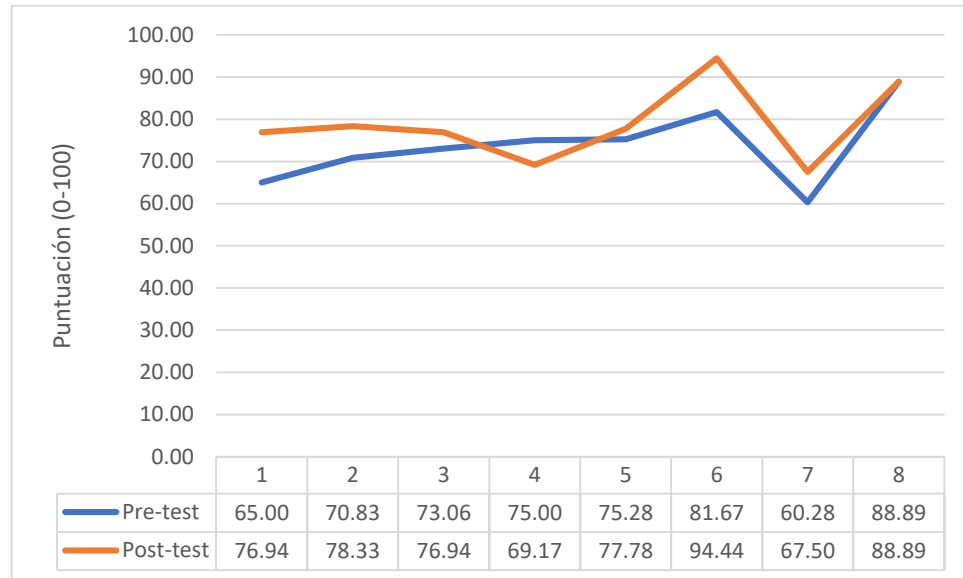
Promedio de calificaciones globales en exámenes de lengua



Mientras el promedio grupal del pre-test es de 73.75/100, el promedio final alcanza 78.75/100, lo cual indica un aumento de 5 puntos. Sin embargo, como se aprecia en la Figura 30, uno de los participantes obtuvo un puntaje menor tras la intervención y otro obtuvo el mismo resultado en ambas aplicaciones del examen.

Figura 30

Resultados globales de las evaluaciones de habilidades lingüísticas



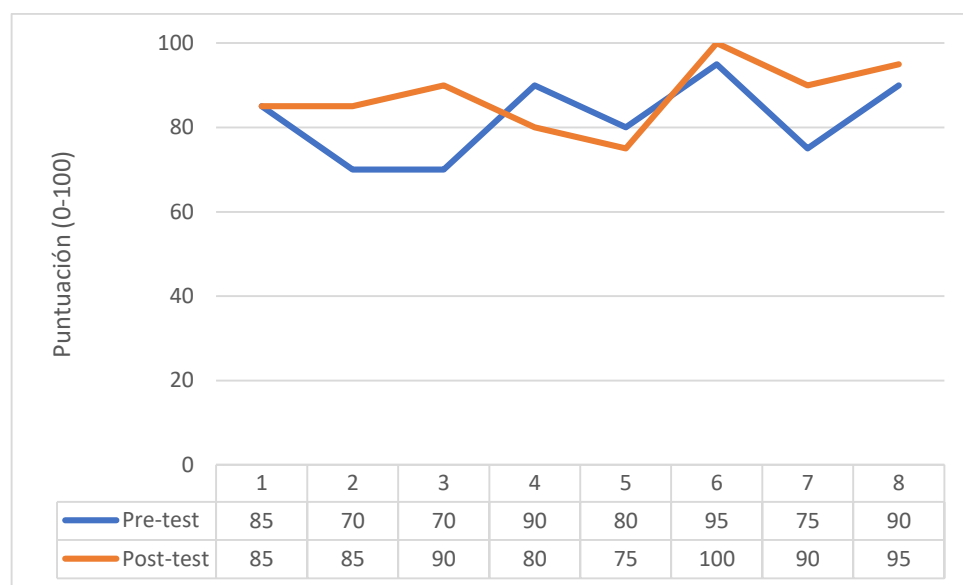
Esta diferencia positiva obtenida entre el pre-test y el post-test coincide con los resultados reportados por otras investigaciones que utilizaron exámenes estandarizados de competencias lingüísticas generales. Por ejemplo, Campbell y Fuentes-Luque (2020) reportan un aumento promedio de 5.6 puntos en las calificaciones del post-test con respecto al pre-test, utilizando el examen TOEIC como instrumento de medición, tras la realización de un curso virtual de subtítulos en inglés para hablantes de español. Por su parte, Plaza-Lara y Fernández-Costales (2022), indican que los participantes obtuvieron aumento promedio de solo 0.17 puntos, utilizando los exámenes ITIS y FITIS como instrumentos, tras la participación en un curso presencial de subtítulos en inglés para hispanohablantes.

Para desglosar los resultados globales expuestos en las Figuras 29 y 30, se presentan, a continuación, los puntajes obtenidos en cada una de las habilidades evaluadas: comprensión oral, comprensión escrita y dominio gramatical. Los puntajes de las pruebas de comprensión oral, que se ilustran en la Figura 31,

muestran una diferencia positiva de 5.63 puntos entre el promedio inicial de 81.87/100 y el final de 87.50/100. Además, esta habilidad es en la que se observan puntajes más altos en el pre-test, lo cual indica que los participantes poseían un alto nivel de comprensión oral antes de la intervención y, aun así, es en esta habilidad en la que se verifica el mayor impacto positivo del curso, que además se presentó de manera más regular entre los participantes.

Figura 31

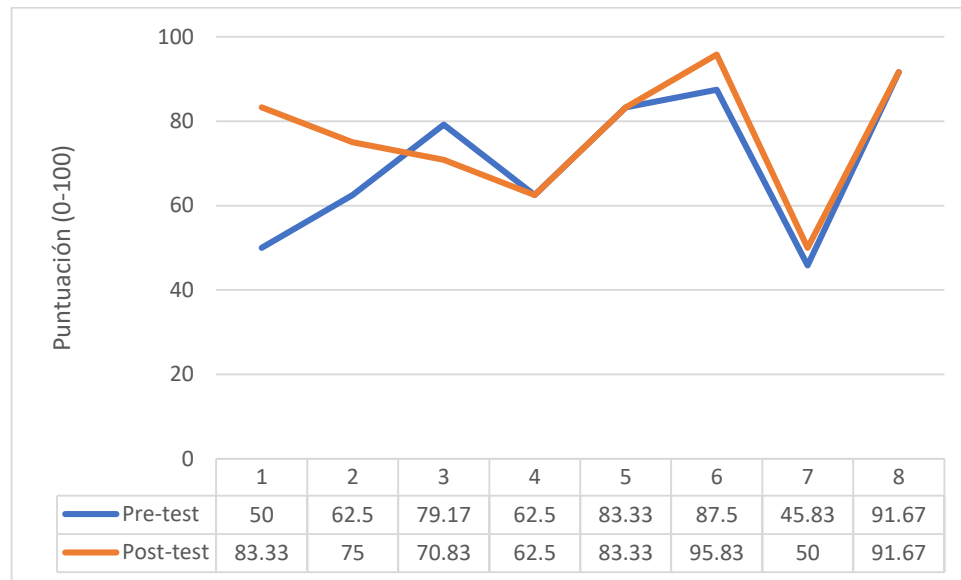
Resultados de las pruebas de comprensión oral



La comprensión lectora es la habilidad en la que se observa un impacto más dispar entre los participantes. Como se aprecia en la Figura 32, tres de los estudiantes obtuvieron los mismos puntajes en ambas pruebas, uno obtuvo un puntaje menor en la prueba final, mientras los cuatro restantes mejoraron su puntuación tras la intervención, uno de ellos con una diferencia de más de 30 puntos. Esta variación hace que se tenga un aumento de 6.25 puntos entre el promedio inicial de 70.31/100 y 76.56/100.

Figura 32

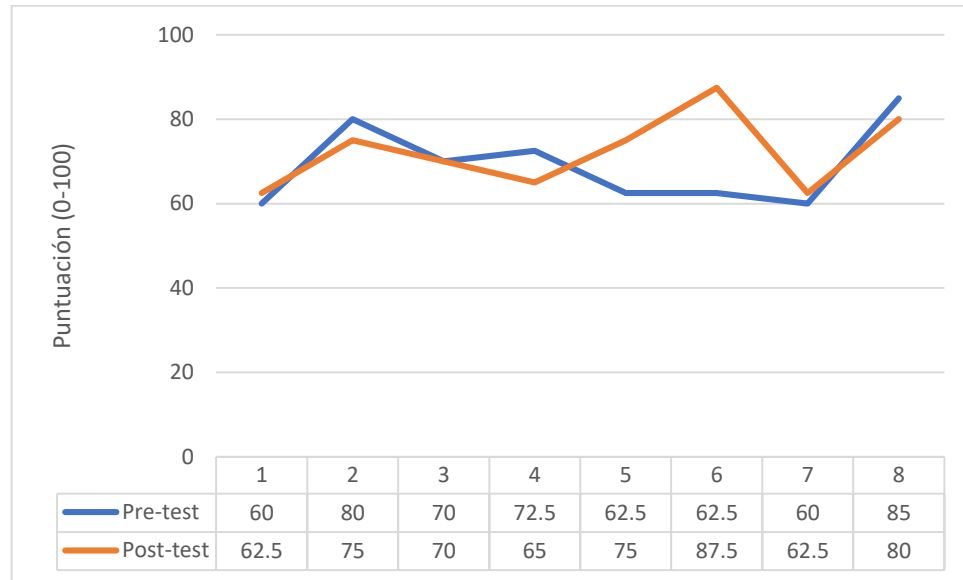
Resultados de las pruebas de comprensión lectora



Finalmente, en el dominio gramatical el impacto del curso fue el menor en términos de puntuación, ya que se obtuvo un aumento de 3.13 puntos entre el promedio de 69.06/100 de la prueba inicial y el promedio de 72.19/100 de la prueba final. Cabe destacar que, como se expone en la Figura 33, esta es la prueba con los puntajes más bajos tanto en la primera como en la segunda aplicación.

Figura 33

Resultados de las pruebas de gramática



7.6 Análisis de comentarios libres sobre el curso por parte de participantes

Con el fin de observar la recepción del curso por parte de los participantes, así como recibir sus opiniones sobre el mismo, en el cuestionario final se incluyó un ítem en formato de pregunta abierta que recoge comentarios libres sobre el curso. El análisis de los datos obtenidos se realizó de dos maneras, en primer lugar, al igual que con los comentarios de los expertos, se siguió la técnica de análisis cualitativo de contenido (Mayring, 2014) mediante un procedimiento sistemático de codificación. En segundo lugar, se hizo un análisis de frecuencia de las palabras contenidas en el material textual para posteriormente crear una nube de palabras que ilustrara la recepción del curso por parte de los participantes. Para el análisis cualitativo se inició con la codificación del material para obtener una serie de códigos que después se agruparon en categorías según el tema abordado, finalmente, tras la revisión de los comentarios, se determinó la frecuencia de menciones de cada código dentro de cada categoría. Del total de comentarios emitidos por los ocho participantes del curso, se identificaron cuatro categorías y nueve códigos. En la Tabla 19 se exponen

estas categorías y códigos, así como el total de menciones por parte de los estudiantes.

Tabla 19

Categorías y códigos de comentarios emitidos por los participantes

Categoría	Código	Menciones
Valoraciones positivas sobre el tipo de materiales del curso	Las actividades son motivantes	8
	Los contenidos son útiles	7
	El curso es divertido	6
	Los materiales ayudan a realizar los subtítulos	2
	Los ejercicios son dinámicos	1
Aspectos a mejorar en el tipo de materiales	El video es difícil de comprender	1
	La práctica es muy larga	1
Contenidos cuyo aprendizaje es promovido por el curso	Aprendí vocabulario nuevo	7
	Aprendí aspectos culturales italianos	5
	Practiqué la gramática	5
	Aprendí a usar herramientas útiles	3
Valoraciones positivas de la experiencia de aprendizaje	Reforcé mi italiano	4
	Me gustó hacer traducciones	4
	Me sentí orgulloso de mis resultados	2
	Como docente utilizaría este método	2
	Aumentó mi amor por el idioma	1
Aspectos técnicos del curso	El programa es fácil de usar	4
	El programa es difícil de usar al principio	1
	El programa es incompatible con mi equipo de cómputo personal	1
Valoraciones positivas sobre la organización del curso	El curso está bien estructurado	3
Valoraciones positivas sobre las acciones docentes	El acompañamiento pedagógico fue útil	2

Las dos categorías con mayor número de menciones son las denominadas Valoraciones positivas sobre el tipo de materiales del curso y Contenidos cuyo aprendizaje es promovido por el curso. Algunos ejemplos representativos de las

menciones enlistadas en la Tabla 19 los encontramos en las siguientes observaciones de los participantes:

Me gustaron mucho todas las actividades, en especial los aspectos culturales que aparecían en los videos y las frases nuevas que aprendí al trabajar con ellos. Me fueron de gran ayuda las actividades con el vocabulario, los repasos de gramática (que me hacían mucha falta) y la práctica de la misma. (Participante 2).

Las actividades fueron bastante entretenidas y fáciles de entender, logrando que se adquiriera un vocabulario más amplio gracias al contexto de los tráiler (sic). En general fue una buena experiencia trabajar con este estilo de traducciones (Participante 3).

Me encantó participar en este curso. Cada una de las actividades y prácticas fue verdaderamente enriquecedora y muy creativa. Aprendí mucho, tanto lingüística como culturalmente hablando (Participante 5).

Me encantó el curso, no solamente es fácil de comprender, sino que también la información está condensada de manera que es más fácil retener las ideas principales. También me gustó que cada ejercicio estaba planeado y estructurado para que no solamente se vieran temas de gramática, sino también de cultura y vocabulario (Participante 7).

Los ejercicios de léxico y gramaticales fueron de gran ayuda para la comprensión de los textos orales. El acercamiento a la cultura italiana estuvo muy bien abordado. Fue muy interesante y me resultó divertido y atrapante realizar los subtítulos. (Participante 8).

Por otro lado, los participantes plasmaron algunas apreciaciones positivas sobre la experiencia de aprendizaje, de las cuales se destacan las relativas al impacto que el conocer los resultados tenía sobre los estudiantes y a su percepción de que este tipo de actividades de traducción debería tener presencia en las aulas de lengua extranjera. Estas observaciones se destacan puesto que están

directamente relacionados con el planteamiento de esta investigación y sus propósitos:

Por último, diré que al ir realizando las actividades recordé mi amor por este idioma. Quizá no me fue del todo bien al responder los ejercicios, pero cada uno de ellos me permitió reencontrarme con el italiano, y eso me encantó. Y definitivamente me gustaría aplicar este método al dar clases algún día, pues me parece muy divertido (Participante 2).

Fue muy emocionante ver mis resultados a lo largo del desarrollo del curso ya que me hacían sentir orgullosa de mi conocimiento y habilidad. (Participante 4).

Sin duda, en mi opinión, si la subtitulación formara parte de todos los cursos de lenguas extranjeras, la experiencia de los alumnos sería mucho más exitosa y gratificante (Participante 5).

Disfruté mucho trabajar con contenido italiano original [...]. Descubrí que no todos los tipos de subtitulación son fáciles por lo que conocí mejor al cual me dedicaría en caso de seguir con la labor de traducción. (Participante 6).

Los resultados fueron positivos y lo aprendido me resultó muy útil (Participante 8).

Dos de los participantes hicieron saber que apreciaron el acompañamiento docente a lo largo del curso y que esta acción tuvo repercusiones positivas sobre el aprendizaje tanto en la parte lingüística como en la técnica:

Pienso que ha sido genial todo. Me gustó el programa y era muy fácil de usar. Cuando tuve problemas, me ayudó mucho la maestra y eso me hizo mejorar (Participante 1).

Gracias a este curso tuve la oportunidad de aprender cosas nuevas de la lengua italiana, pero, sobre todo, de corregir mis errores con ayuda de los comentarios de retroalimentación de la maestra (Participante 7).

A pesar del recibimiento positivo que se demuestra en los códigos y las menciones expuestas en la Tabla 17, es necesario reconocer que también se identificaron cuatro observaciones negativas sobre el curso, las cuales pertenecen a las categorías Aspectos técnicos del curso y Aspectos a mejorar en el tipo de materiales. Estas cuatro menciones se reproducen a continuación:

Lo único que no me gustó tanto fue cuando trabajamos con el video en inglés, pero eso se debe a que esa no es de mis lenguas favoritas y, además, no tengo buen nivel en ella, así que las actividades me parecieron más difíciles (Participante 2).

Debo mencionar que tuve un gran problema con el software: mi computadora es una Mac y no aceptó el programa para subtitular. Al final, con ayuda de un profesional pude descargar Aegisub en una laptop HP del 2004, pero por la misma "edad" de la computadora, el proceso de subtitulación (de todos los trailers) fue más tardado de lo normal (Participante 7).

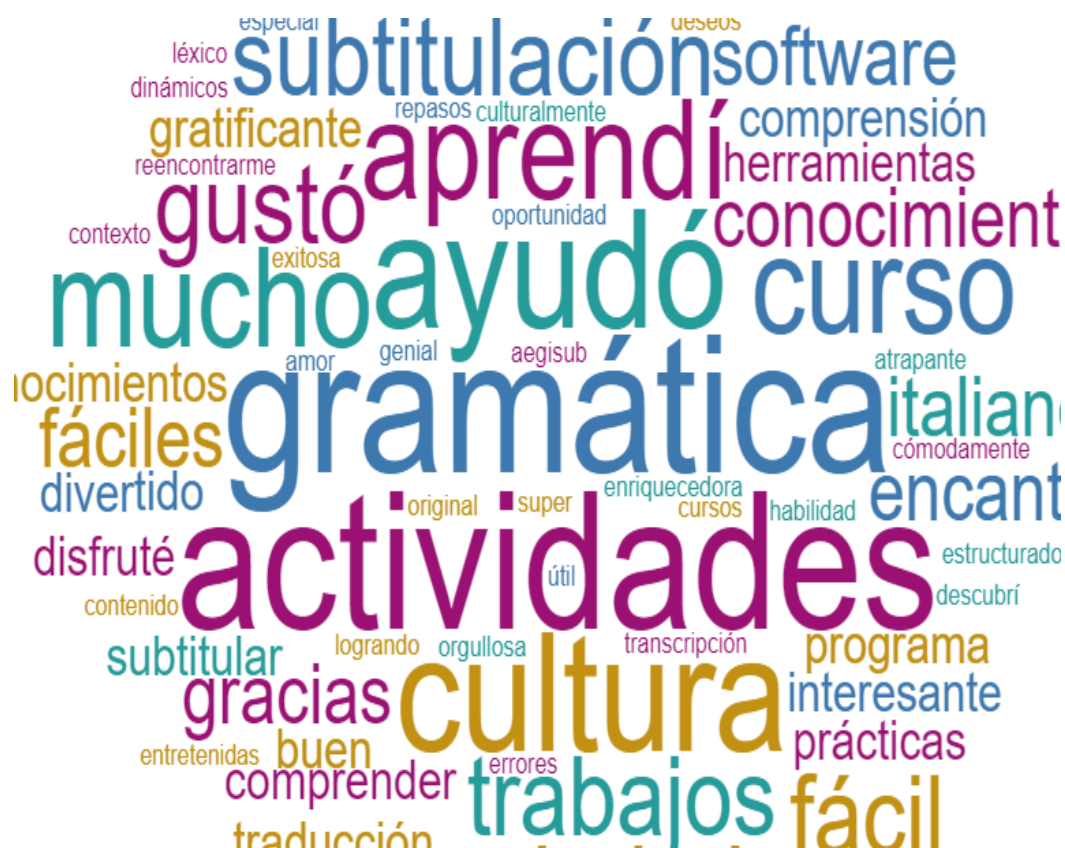
Inicialmente me costó entender cómo se utilizaba el software (Participante 8).

El primer trabajo de subtitulación me resultó muy extenso (Participante 8).

Estas observaciones y sugerencias pueden ser incorporadas en futuras réplicas de la intervención. Tras este primer análisis de contenido, se procedió a utilizar una herramienta de representación gráfica de datos con la finalidad de exponer la recepción del curso a través de la frecuencia y por ende la prominencia de palabras que los participantes usaron para expresar su opinión tras la experiencia de aprendizaje. De acuerdo con Vrain y Lovett (2019), la creación de nubes de palabras es una buena técnica de visualización para comunicar las ideas generales de contenidos textuales, facilitando así su comprensión y análisis. La Figura 34 expone la nube de palabras resultante de los comentarios recibidos. En la figura se evidencia el carácter generalmente positivo de las opiniones expresadas.

Figura 34

Nube de palabras de la recepción del curso



8. Discusión

Como se indicó en el planteamiento de este trabajo, el propósito de esta investigación fue diseñar e implementar una estrategia didáctica para probar el efecto de la subtítulos sobre las habilidades de comprensión oral, comprensión escrita y dominio gramatical en estudiantes de lengua italiana de nivel universitario. Para tal efecto, el diseño de investigación pre-experimental con una pre-prueba, un tratamiento y una post-prueba se implementó frente a un grupo de participantes voluntarios, estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Esta intervención se llevó a cabo durante el semestre enero-julio 2023 en modalidad virtual, a la cual los participantes estaban habituados

debido a la experiencia de confinamiento que forzó la transición de la escolarización presencial a remota desde marzo de 2020 hasta enero de 2022.

Este apartado de discusión crítica propone, en primer lugar, dar respuesta a las preguntas de investigación a partir de los resultados obtenidos en la intervención; en segundo lugar, discutir el papel de la tecnología en la estrategia educativa; y en tercer lugar, evaluar la validez interna y externa de la investigación. A continuación, se expone cada una de las preguntas específicas seguidas del método por el cual se llegó a darle respuesta a través de la implementación de la estrategia educativa planteada.

1. ¿La traducción tiene actualmente lugar y pertinencia como herramienta didáctica en la enseñanza del italiano en el contexto citado?

Esta pregunta fue respondida mediante dos vías, la primera fue una revisión de los contenidos de las asignaturas de la LILEX y la segunda fue la aplicación de una encuesta de diagnóstico a estudiantes de último año de la licenciatura en cuestión durante el semestre agosto-diciembre 2021. Con respecto a la revisión curricular, se encontró que en ninguno de los contenidos de las diez asignaturas de italiano tiene presencia explícita la traducción en ninguna de sus modalidades. Sin embargo, la licenciatura cuenta con la salida terminal electiva de Traducción, en la que los estudiantes que la eligen cursan las asignaturas de Fundamentos de la Traducción, Metodologías de la Traducción, Traducción Contrastiva, Traducción Técnica, Traducción Literaria e Introducción a la Interpretación. Cabe señalar, que la esta salida terminal no se propone hacer uso de la traducción como medio para la mejora de las habilidades lingüísticas en las lenguas de trabajo de los estudiantes, sino que su objetivo es la formación de profesionales de la traducción. De cualquier manera, se hizo una revisión de contenidos de estas seis asignaturas y se concluyó que no se encuentra ninguna mención de la traducción audiovisual. Una revisión más amplia del currículo, incluyendo de los contenidos del eje de Lingüística y de inglés como lengua extranjera reveló, en consonancia con los hallazgos anteriores,

que la traducción no es utilizada como herramienta didáctica con fines de mejoramiento de las habilidades lingüísticas.

La segunda vía por la que se responde a esta pregunta es la aplicación de una encuesta de diagnóstico a doce estudiantes de cuarto año de la LILEX en noviembre de 2021. Los resultados, además de validar el problema de investigación, evidenciaron un consumo recurrente de productos audiovisuales subtítulos por parte de los participantes, así como una preferencia por los subtítulos por encima de los doblajes cuando se trata de consumos audiovisuales de ocio. Por otro lado, los participantes indicaron que, dentro del contexto de sus clases de lenguas extranjeras, suelen ver videos en versión original sin doblaje ni subtítulos o bien con subtítulos intralingüísticos. A pesar del constante contacto con subtítulos y de estar cursando una carrera de profesionales en lenguas extranjeras, los participantes no están familiarizados con la subtitulación como proceso y desconocen tanto las herramientas digitales disponibles como los procedimientos de esta modalidad de traducción audiovisual.

Además, como se comentó antes, el resultado más importante de este diagnóstico y el que con más claridad responde a la primera pregunta de investigación, es que los participantes revelaron una buena aceptación de la utilidad de la traducción como herramienta didáctica para el desarrollo de habilidades, sin embargo, al mismo tiempo indicaron tener dudas respecto a la pertinencia del uso de actividades de traducción en las aulas de lengua. Esto se observó en dos ítems de la encuesta en escala de Likert que indagan la percepción de los estudiantes sobre la adecuación del uso de traducción en el aula de lenguas. El primer ítem busca conocer la opinión de los participantes desde su perspectiva de alumnos de lengua y el segundo desde su perspectiva de docentes. En el primer caso, los participantes eligieron en proporciones iguales (33.3%) las opciones de totalmente de acuerdo, de acuerdo y no estoy seguro, mientras que, en el segundo caso, si bien se mantiene el 33.3% respuestas para totalmente de acuerdo y para de

acuerdo, el último tercio de las respuestas se reparte en 25% para desacuerdo y 8.3% para no estoy seguro.

Ambas vías de respuesta a esta primera pregunta de investigación contribuyen a validar la necesidad de cuestionar la ausencia de la traducción didáctica en el contexto de la LILEX. Esta ausencia es total en los contenidos del programa y parcial en las necesidades de los estudiantes, quienes perciben la utilidad de la traducción como herramienta didáctica, pero en su papel de docentes, con una formación en lingüística aplicada y dentro de una tendencia dominante de métodos comunicativos en los manuales de enseñanza, dudan de la pertinencia de dicha herramienta considerada anticuada e incompatible con las actividades usualmente propuestas en los libros de texto.

2. ¿Qué herramientas y actividades propios de la traducción audiovisual son explotables de manera congruente con el contexto de los alumnos de italiano para mejorar sus competencias lingüísticas básicas?

La revisión sistemática de la literatura reveló que en los últimos años se han llevado a cabo investigaciones empíricas que hacen uso de las diversas modalidades de traducción audiovisual (subtitulación, doblaje, subtitulación para sordos y audiodescripción) y herramientas digitales (Aegisub, Subtitles Workshop, Amara, LeViS, entre otros), así como las distintas direcciones de traducción (intra lingüística e interlingüística inversa y estándar) para explorar sus efectos sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. Gracias a la revisión de la literatura, se observó que cada modalidad y dirección tiene un efecto distinto en el proceso de aprendizaje puesto que requiere la práctica de habilidades lingüísticas específicas y de construcción de conocimientos distintos.

En el caso de la investigación aquí planteada, tras realizar el diagnóstico y relacionar los objetivos con los de investigaciones similares, se utilizó la actividad de subtitulación de videos cortos, específicamente de tráileres de películas contemporáneas tomados de la plataforma YouTube, tal como lo sugieren Barbasán Ortuño & Pérez-Sabater (2021). Dada la meta educativa del proyecto planteado, se

decidió poner la prueba las direcciones intralingüística, por su impacto previamente comprobado sobre la comprensión oral y el uso de léxico (Talaván, 2019c; Talaván, Lertola & Costal, 2019); la interlingüística estándar por el reporte de mejoras en el uso de léxico (Lertola, 2019b); y la interlingüística inversa por sus efectos sobre la comprensión y producción escrita (Talaván, Ibáñez & Bárcena, 2016; Ávila-Cabrera, 2019). Además, se utilizaron tareas con subtitulación pasiva para guiar las tareas de subtitulación activa (Torralba-Miralles G, 2020).

Tras la implementación de la estrategia se encontró que los participantes tienen una marcada preferencia (75%) por los subtítulos intralingüísticos tanto en las actividades que involucran la visualización pasiva de materiales audiovisuales como en las actividades que requieren la creación de subtítulos. Además, es importante notar que ninguno de los participantes señaló preferencia por la creación de subtítulos inversos y solo uno de ellos señaló su preferencia en el trabajo de visualización. En cuanto a los subtítulos estándar, solo un estudiante indicó su preferencia en la subtitulación pasiva, mientras que dos la señalaron en la creación de subtítulos. La mala recepción de los subtítulos inversos y estándar no necesariamente los invalida de manera general como herramientas didácticas, sino que responde a la pregunta específica de esta investigación al indicar con claridad que, en el contexto de la LILEX, para estudiantes de nivel intermedio y avanzado, las actividades de subtitulación intralingüística son los más adecuados.

Con relación a las herramientas digitales, tanto los expertos que evaluaron el curso como los participantes expresaron gusto por y facilidad de uso del software Aegisub y de las actividades en H5P que involucraron y acompañaron la subtitulación, por lo tanto, se consideran herramientas adecuadas para el contexto en que se llevó a cabo la investigación. Además, en la investigación documental se observó que Aegisub es la herramienta de subtitulación más utilizada en estudios publicados que involucran estudiantes de nivel universitario (Talaván, 2019c; González-Vera, 2022; Talaván, Ibáñez, & Bárcena, 2016; Ávila-Cabrera &

Rodríguez Arancón, 2021; Talaván & Ávila-Cabrera, 2021; Talaván N. , 2019a; Quijada Diez, 2020 y Plaza-Lara & Fernández-Costales, 2022).

3. ¿Cuál es el impacto de la subtitulación didáctica en el desarrollo de las habilidades de comprensión oral, comprensión escrita y dominio gramatical de los estudiantes de italiano?

El impacto de la estrategia educativa fue observado en los resultados de los exámenes de lengua inicial y final. Como se mencionó en el diseño de instrumentos, los exámenes utilizados en esta investigación son estandarizados, correspondientes a los niveles B2 y C1 y son producidos por la Universidad para Extranjeros de Siena, Italia con el objeto de certificar el nivel de competencia de adultos en todas las habilidades lingüísticas básicas en italiano. De manera global, el promedio grupal del primer examen fue de 73.75, mientras que del segundo examen fue de 78.75, por lo que se observa un aumento de 5 puntos.

En la sección de comprensión oral se obtuvo un promedio grupal inicial de 81.87 y uno final de 87.50, esto es, un aumento de 5.63 puntos. Para la sección de comprensión escrita el promedio inicial fue de 70.31 y el final de 76.56, logrando un aumento de 6.25 puntos. Finalmente, la sección de dominio gramatical fue la que reportó un impacto menor, en comparación con las otras áreas evaluadas, pues se obtuvo un promedio inicial de 69.06 y final de 72.19, un aumento de 3.12 puntos. A partir de lo anterior, es útil señalar que los participantes poseen niveles muy dispares entre las habilidades, es decir, de manera general, sus conocimientos gramaticales y su capacidad de comprensión lectora son bajos comparados con su capacidad de comprensión oral.

Algunas investigaciones similares a la aquí propuesta reportan resultados parecidos. Tras un curso virtual de subtitulación de contenidos militares en inglés para hispanohablantes, Campbell y Fuentes-Luque (2020) indican una diferencia positiva de 5.6 puntos entre los resultados del primer y el segundo examen, utilizando como instrumento el examen estandarizado TOEIC. Por otro lado, tras un curso presencial de subtitulación inglés-español y utilizando los exámenes ITIS y

FITIS, Plaza-Lara y Fernández-Costales (2022) reportan un aumento de calificaciones globales de 0.17 puntos.

A continuación, se discute la evaluación del papel de la tecnología en la estrategia educativa planteada, específicamente del uso del software libre de subtitulación Aegisub, señalando ventajas y desventajas.

El uso didáctico de materiales audiovisuales en la clase de lenguas requiere evidentemente de un soporte tecnológico. Si bien, algunos soportes tecnológicos han estado presentes en las aulas desde hace décadas, la estrategia didáctica de utilizar software de traducción audiovisual implicó aumentar el protagonismo de la tecnología como vehículo de la estrategia. Es útil hacer énfasis en que los estudiantes participantes no solo fueron espectadores de videos, sino usuarios de un programa con el que crearon productos terminados. Las ventajas de la tecnología elegida observadas en la implementación de la estrategia educativa son:

1. El software libre Aegisub es un programa gratuito.
2. Su uso es bastante intuitivo y fue suficiente redactar un breve manual, acompañado de capturas de pantalla para que los participantes hicieran uso correcto de las funciones básicas que les permitieron llevar a cabo las tareas de subtitulación.
3. La visualización de los propios avances en la creación de subtítulos dentro de la interfaz del programa es una función del software que representó para los participantes una fuente de motivación.

Por el contrario, las desventajas observadas de esta herramienta tecnológica son:

1. Aegisub solo ofrece compatibilidad parcial con los equipos Mac. Una de las participantes expresó las dificultades que tuvo en el curso por este motivo.
2. Aegisub no fue creado con propósitos de enseñanza de ninguna disciplina, sino que está destinado a subtituladores aficionados o

profesionales, por lo tanto, posee algunas funciones innecesarias o incluso distractoras cuando el objetivo es el aprendizaje de la lengua y no el aprendizaje de la traducción audiovisual como disciplina.

Finalmente, se discute la validez interna y externamente la investigación. Para ello, se mencionan algunas amenazas a dicha validez y la manera en la que fueron asumidas o controladas. Al tratarse de un diseño pretest-postest sin grupo de control y, siguiendo la clasificación de Vara Horna (2010), las amenazas a la validez que conciernen a esta investigación son:

1. Historia: Las clases normales que los participantes frecuentaron al mismo tiempo que participaban en la intervención podrían haber afectado positivamente sus resultados de los exámenes de lengua. El mecanismo de control para esta amenaza consistió en agregar la covariante de retención de vocabulario específicamente visto durante las sesiones de la intervención, para lo cual se preparó una lista de cotejo y se observó que la intervención ejercía positivamente un efecto sobre la retención de vocabulario no relacionado con las clases que los participantes frecuentaban y exclusivamente vinculado con el contenido de la intervención. Los resultados fueron positivos tanto en los exámenes como en la lista de cotejo, por lo cual, fue posible asegurar que la mejora en los puntajes relativos a las habilidades lingüísticas estuvo influenciada por la intervención.
2. Administración de pruebas: Al aplicar la misma prueba lingüística como pretest y postest, los resultados pueden ser mejores en el postest por efecto del recuerdo. Para mitigar esta amenaza se estableció un procedimiento estandarizado de administración de las pruebas en el que los participantes no recibían ningún tipo de retroalimentación ni conocían sus respuestas correctas o incorrectas ni resultados parciales o globales. Al inicio de la intervención, se les informó que los exámenes serían utilizados solo para investigación. Además, no tenían ningún incentivo

para buscar un buen puntaje o incluso hacer trampa, puesto que la participación fue voluntaria y no recibían puntos ni ningún otro beneficio en sus clases de italiano.

3. Selección: Efectos positivos de la intervención dados por errores de muestreo, resultantes en una selección no aleatoria o sesgada. Dada la pequeña población de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la UAZ, no era posible contar con un grupo de control o incluso hacer una selección aleatoria. Por lo tanto, esta es una amenaza asumida y no mitigada. Sin embargo, como a continuación se expone, la muestra es representativa de la población. Los participantes se inscribieron voluntariamente al curso y no se contó con mecanismos de retención como puntos extras u otros beneficios. De este modo se buscó que la participación fuera lo más libre y honesta posible dentro de las condiciones dadas. A pesar de que la muestra de participantes es solo de 8 estudiantes, representa el 72.7% de la población de octavo semestre y el 12.3% de la población total de italiano.
4. Interacción contexto-tratamiento: El impacto de la intervención podría ser influido por el comportamiento de los participantes específicamente porque estaban participando voluntariamente. Podrían actuar de manera diferente en otras condiciones, aunque el tratamiento fuera el mismo. Esto limitaría las posibilidades de generalización de los resultados. Para contrarrestar esta amenaza a la validez externa de la investigación, el impacto de la intervención se mide en diversas maneras, con variables múltiples. Además, se comparan los resultados obtenidos con los reportados en la literatura relevante y se observa que los impactos son similares.

9. Conclusiones

En esta sección se presentan las implicaciones de los hallazgos de esta investigación. Para comenzar, se resume el propósito de la investigación y la manera en la que fue llevada a cabo una intervención para cumplir con dicho propósito. A continuación, se enlistan las conclusiones a manera de respuestas sintéticas a las preguntas de investigación. Posteriormente se evalúa la validez de las hipótesis planteadas. Finalmente se presentan sugerencias para futuras investigaciones que consideran aspectos que no formaron parte de esta tesis.

Como se indicó en el planteamiento de este trabajo, el propósito de esta investigación fue diseñar e implementar una estrategia didáctica para probar el efecto de la subtitulación sobre las habilidades de comprensión oral, comprensión escrita y dominio gramatical en estudiantes de lengua italiana de nivel universitario. Para tal efecto, el diseño de investigación pre-experimental con una pre-prueba, un tratamiento y una post-prueba se implementó frente a un grupo de participantes voluntarios, estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (LILEX) de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Esta intervención se llevó a cabo durante el semestre enero-julio 2023 en modalidad virtual, a la cual los participantes estaban habituados debido a la experiencia de confinamiento que forzó la transición de la escolarización presencial a remota desde marzo de 2020 hasta enero de 2022. A partir de la discusión de resultados obtenidos y bajo las condiciones en que se llevó a cabo la investigación, se concluye que:

- La traducción audiovisual en cualquiera de sus modalidades no está presente en los contenidos curriculares de la LILEX.
- Los estudiantes hacen un consumo cotidiano de materiales audiovisuales subtitulados y expresan tanto interés en la producción de subtítulos como desconocimiento de procesos y herramientas para dicho fin.
- La estrategia didáctica diseñada usando el software de subtitulación Aegisub y los procesos propios de la subtitulación intralingüística,

interlingüística inversa e interlingüística estándar impactaron positivamente la comprensión oral, la comprensión escrita y el dominio gramatical de los estudiantes participantes.

- La comprensión escrita se incrementó en mayor medida que la comprensión oral y que el dominio gramatical con la implementación de la estrategia didáctica.
- Existe una marcada preferencia por la subtitulación intralingüística tanto pasiva como activa por parte de los participantes.
- La implementación de la estrategia didáctica impactó de manera positiva la percepción de los estudiantes sobre la utilidad de la traducción como herramienta didáctica.

Los resultados sobre los que se sustentan estas conclusiones también permiten validar las hipótesis de trabajo planteadas:

Hipótesis 1: La traducción tiene presencia limitada en los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas en el contexto citado.

No se encontró ningún contenido de traducción audiovisual en el currículo. Dentro de los contenidos de la salida terminal de traducción no se hace mención alguna de los posibles usos de la traducción con fines didácticos en la enseñanza de lenguas.

Hipótesis 2: Es posible adoptar normas y software libre de subtitulación para la elaboración de secuencias didácticas en la enseñanza del italiano en modalidad virtual en el contexto citado.

La revisión de la literatura reveló que el software libre Aegisub ha sido el más utilizado en intervenciones similares. Los procesos activos de subtitulación intralingüística se usaron con el propósito de potenciar la comprensión oral y la producción escrita; de subtitulación interlingüística inversa para el léxico y la comprensión escrita; y de subtitulación interlingüística estándar para la comprensión

oral. Asimismo, los procesos pasivos de estos tres tipos de subtítulos fueron utilizados para guiar y modelar los procesos activos y para favorecer la comprensión oral y escrita, el dominio gramatical y el léxico.

Hipótesis 3: La práctica de la subtitulación didáctica provoca una mejora de las habilidades de comprensión oral, comprensión escrita y dominio gramatical.

Los puntajes en evaluaciones estandarizadas de las tres habilidades fueron mejorados tras la intervención, siendo la comprensión escrita la habilidad en la que se observó un mayor impacto positivo.

Finalmente, es útil señalar que la comprensión del impacto de la subtitulación didáctica sobre las habilidades lingüísticas será profundizada con futuras investigaciones en las que las condiciones permitan la participación de múltiples docentes que actúen como observadores y evaluadores con el fin de incluir las variables de habilidades de producción oral y producción escrita. Además, a pesar de que los productos de esta investigación se añaden a la discusión científica del tema, por el momento la literatura especializada revela una falta de estudios con diseño experimental y grupo de control, por lo que sin duda existe una necesidad de multiplicar los esfuerzos investigativos con tales características.

Bibliografía

- Arau Ribeiro, M. d., Martins das Neves, M. P., Queiroz de Campos, L., & Best, W. (2018). Evaluating projects involving ICT and Task-based language teaching. *Culturas, Identidades e Litero-Línguas Estrangeiras. Atas do I Colóquio Internacional de Línguas Estrangeiras* (pp. 81-90). Instituto Politécnico de Braganca.
- Atangana, C. (2012). Translators and the development of national languages. Em J. Delisle, & J. Woodsworth, *Translators through history* (pp. 25-66). John Benjamins Publishing Company.
- Ávila-Cabrera, J. J. (2019). Reverse Subtitling in the ESP Class to Improve Written Skills in English. *Journal of Audiovisual Translation*, 4(1), 27-49. doi:<https://doi.org/10.47476/jat.v4i1.2021.22>
- Ávila-Cabrera, J. J., & Rodríguez Arancón, P. (2021). The use of active subtitling activities for students of Tourism in order to improve their English writing production. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 155-180. Fonte: http://www.aelfe.org/documents/41_07_IBERICA.pdf
- Ávila-Cabrera, J. J., & Rodríguez Arancón, P. (2021). The use of active subtitling activities for students of Tourism in order to improve their English writing production. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 155-180. Fonte: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8038740>
- Balboni, P. (2018). *A theoretical framework for language education and teaching*. Cambridge Scholars Publishing.
- Barbasán Ortuño, I., & Pérez-Sabater, C. (2021). La subtitulación intralingüística en la docencia de lenguas de especialidad. *Alsic, pratique et recherche*, 24(1). doi:<http://journals.openedition.org/alsic/5409>
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2013). *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*. Nueva York: Routledge.
- Barni, M., Bandini, A., Sprugnoli, L., Lucarelli, S., Scaglioso, A. M., Strambi, B., . . . Arruffoli, A. M. (2009). *Linee guida CILS Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*. Università per Stranieri di Siena.
- Bazani, A. (2019). Translation and L2 teaching's relations status: from friends and enemies to current strangers. Em M. Koletnik, & N. Froeliger, *Translation and language teaching. Continuing the dialogue* (pp. 3-23). Cambridge Scholars Publishing.

- Beltramello, A. (2019). Exploring the Combination of Subtitling and Revoicing Tasks: A Proposal for Maximising Learning Opportunities in the Italian Language Classroom. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 93-109. doi:<https://doi.org/10.12681/ijltic.20279>
- Bianco, S. (2020). Imparare a tradurre il cinema: appunti per una didattica delle quattro abilità linguistiche. *Actas del XXI Congreso de Italianistas de Boloña* (pp. 1-13). ADI.
- Bolaños-García-Escribano, A., & Díaz-Cintas, J. (2020). Audiovisual translation: subtitling and revoicing. Em S. Laviosa, & M. González-Davies, *The Routledge Handbook of Translation and Education* (pp. 207-225). Routledge.
- Burns, A. (2015). Action Research. Em J. Dean Brown, & C. Coombe, *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning* (pp. 99-104). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cabero Almenara, J., & Llorente Cejudo, M. d. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las Tecnologías de la Información y Comunicación. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22. Fonte: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf>
- Campbell, A. P., & Fuentes-Luque, A. (2020). Using subtitling to improve military ESP listening comprehension: an experimental study. *Ibérica*(40), 245-266. Fonte: http://www.aelfe.org/documents/40_11_IBERICA.pdf
- Centro Virtual Cervantes. (s. f.). *Enseñanza de segundas lenguas*. Fonte: Diccionario de Términos Clave de ELE: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzasegleng.htm
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa. Fonte: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Dewaele, J.-M. (2018). Online questionnaires. Em A. Phakiti, P. De Costa, L. Plonsky, & S. Starfield, *The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology* (pp. 269-286). Londres: Palgrave Macmillan.

- Di Carlo, A. (1994). Comprehensible input through the practical application of video-texts in second language acquisition. *Italica*, 71(4), 465-483. doi:<https://doi.org/10.2307/479666>
- Díaz Cintas, J., & Wang, C. (2022). The riches of hands-on subtitling in the foreign language classroom. *Revista de lenguas para fines específicos*, 28(2), 32-47. doi:<https://doi.org/10.20420/rlfe.2022.550>
- Díaz-Cintas, J. (1995). El subtitulado como técnica docente. *Vida Hispánica*(12), 10-14.
- Dimopoulou, G. (2017). Subtitling of films as a potential tool in learning Greek as a second or as a foreign language. *International Journal of Multilingual Education*, 8-17. Fonte: [http://www.multilingualeducation.org/storage/uploads/articles_contents/2.-Georgia-Dimopoulou%20\(1\).pdf](http://www.multilingualeducation.org/storage/uploads/articles_contents/2.-Georgia-Dimopoulou%20(1).pdf)
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning*. Oxford University Press.
- González Cruz, S. (2017). The use of active subtitling in a foreign language classroom. Em J. McCullough, *APAC Proceedings* (pp. 59-66). Universitat de Girona.
- González-Vera, P. (2022). Integración de la subtitulación activa en el aula: estudio de una intervención educativa. *Revista de lenguas para fines específicos*, 28(2), 48-63. doi:<https://doi.org/10.20420/rlfe.2022.551>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Herrero, C., Sánchez Requena, A., & Escobar, M. (2017). Una propuesta triple: análisis fílmico, traducción audiovisual y enseñanza de lenguas extranjeras. *InTRAlínea online translation journal*. Fonte: <http://www.intraline.org/specials/article/2245>
- Incalcaterra McLoughlin, L., & Lertola, J. (2014). Audiovisual translation in second language acquisition: integrating subtitling in the foreign language curriculum. *Special Issue of The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70-83. doi:<https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908558>
- Johnson, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras, una introducción*. México, D.F.: FCE.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- Laviosa, S. (2014). *Translation and Language Education*. Nueva York: Routledge.

- Lertola, J. (2018). From Translation to Audiovisual Translation in Foreign Language Learning. *Trans, Revista de Traductología*(22), 185-202.
- Lertola, J. (2019a). *Audiovisual translation in the foreign language classroom. Applications in the teaching of English and other foreign languages*. Voillans: Research-publishing.
doi:<https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252>
- Lertola, J. (2019b). Second language vocabulary acquisition through subtitling. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32(2), 486-514.
doi:<https://doi.org/10.1075/resla.17009.ler>
- Lertola, J. (2021). Towards the integration of audiovisual translation in the teaching of English as a Foreign Language (EFL) in higher education. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*(114), 151-168.
- Macaro, E. (2019). Systematic reviews in applied linguistics. Em J. McKinley, & H. Rose, *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*. Routledge.
- Marzà, A., Torralba Miralles, G., Cerezo Mechán, B., & Martínez Sierra, J. J. (2019). PluriTAV: desarrollo de las competencias plurilingües mediante el uso de la traducción audiovisual. *Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red In-Red* (pp. 111-125). Valencia: Universitat Politècnica de Valencia.
- Mayer, R. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Mayer, R. (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. Fonte: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-395173>
- Monreal Pérez, J. L. (2016). Influencia del reformismo religioso en el uso de la lengua vulgar. *Carthaginensia*(32), 479-500.
- Neuner, G. (2006). Sociocultural interim worlds in foreign language teaching and learning. Em M. Byram, *Intercultural Competence* (pp. 15-62). Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Ogea Pozo, M. (2021). El proyecto TradAV: la creación de un sitio web para la enseñanza virtual y la práctica de la traducción audiovisual. *Alfinge*(33), 85-111. doi:DOI: <https://orcid.org/0000-0001-7612-2280>

- Pintado Gutiérrez, L. (2018). Translation in language teaching, pedagogical translation, and code-switching: restructuring the boundaries. *The Language Learning Journal*, 49(2), 219-239. doi:<https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1534260>
- Plaza-Lara, C., & Fernández-Costales, A. (2022). Enhancing communicative competence and translation skills through active subtitling: a model for pilot testing didactic Audiovisual Translation (AVT). *Revista de lenguas para fines específicos*, 28(2), 16-31. doi:<https://doi.org/10.20420/rife.2022.549>
- Quijada Diez, C. (2020). Subtitular desde casa en tiempos de covid-19: adquisición de las competencias traductora, lingüística y digital en un entorno enteramente virtual. *INNODOCT*, 623-632. doi:<http://dx.doi.org/10.4995/INN2020.2020.11884>
- Ragni, V. (2018). Didactic subtitling in the Foreign Language classroom. Improving language skills through task-based practice and Form-Focused instruction: Background considerations. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(1), 9-29. doi:<https://doi.org/10.1075/ttmc.00002.rag>
- Richards, J., & Renandya, W. (2008). *Methodology in Language Teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.
- Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Multilingual Matters.
- Sánchez-Requena, A., Igareda, P., & Bobadilla-Pérez, M. (2022). Multimodalities in didactic audiovisual translation: a teachers' perspective. *Current Trends in Translation Teaching and Learning*, 337-372.
- Sokoli, S. (2006). Learning via Subtitling (LvS): A tool for the creation of foreign language activities based on film subtitling. *MuTra 2006 – Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings* (pp. 1-8). EU-High-Level Scientific Conference Series.
- Soler Pardo, B. (2020). Subtitling and dubbing as teaching resources for learning English as a foreign language using software. *Lenguaje y textos*(51), 41-56. doi: <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12690>
- Talaván, N. (2019a). Creative Audiovisual Translation Applied to Foreign Language Education: A Preliminary Approach. *Journal of Audiovisual Translation*, 53-74. doi:<https://doi.org/10.47476/jat.v2i1.57>
- Talaván, N. (2019b). La traducción audiovisual como recurso didáctico para mejorar la comprensión audiovisual en lengua extranjera. *Doblele: revista de lengua y literatura*, 85-97. doi:<https://doi.org/10.5565/rev/doblele.59>

- Talaván, N. (2019c). Using subtitles for the deaf and hard of hearing as an innovative pedagogical tool in the language class. *International Journal of English Studies*, 19(1), 21-40. doi:doi: 10.6018/ijes.338671
- Talaván, N., & Ávila-Cabrera, J. (2021). Creating collaborative subtitling communities to increase access to audiovisual materials in academia. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(15), 118-135. doi:10.1080/1750399x.2021.1880305
- Talaván, N., & Costal, T. (2017). iDub - The potential of intralingual dubbing in foreign language learning: How to assess the task. *Language Value*, 9(1), 62-88. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/LanguageV.2017.9.4>
- Talaván, N., Ibáñez, A., & Bárcena, E. (2016). Exploring collaborative reverse subtitling for the enhancement of written production activities in English as a second language. *ReCALL*, 29(1), 39-58. doi:<https://doi.org/10.1017/S0958344016000197>
- Talaván, N., Lertola, J., & Costal, T. (2019). iCap: Intralingual Captioning for Writing and Vocabulary Enhancement. *Alicante Journal of English Studies*(29), 229-248. Fonte: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/68015/1/RAEI_29_13.pdf
- Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers & Education*, 52(2), 302-312. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.08.006>
- Torrallba-Miralles, G. (2016). *L'aprenentatge de llengües a través de la traducció audiovisual: la subtitulació com a eina per a l'adquisició de lèxic en llengua estrangera*. Universitat Jaume I.
- Torrallba-Miralles, G. (2020). El uso de subtítulos pasivos y activos en la enseñanza de lenguas extranjeras: una revisión de las posibilidades didácticas de ambos recursos. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 231-250. Fonte: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/332147/20795644>
- Touriñán López, J. M. (2021). El concepto de educación: la confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *Boletín REDIPE*, 10(6), 33-84.
- Vara Horna, A. (2010). *¿Cómo evaluar la rigurosidad científica de las tesis doctorales? Criterios teóricos y metodológicos aplicados a la educación*. Universidad de San Martín de Porres.

- Violoni, M. L., Sanz, C. V., & Pesado, P. M. (2022). Prototipo de un framework para la creación de Objetos de Aprendizaje y su evaluación mediante juicio de expertos. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(81), 137-155. doi:<https://doi.org/10.21556/edutec.2022.81.2529>
- Vrain, E., & Lovett, A. (2019). Using word clouds to present farmers' perceptions of advisory services on pollution mitigation measures. *Journal of Environmental Planning and Management*. doi:<https://doi.org/10.1080/09640568.2019.1638232>
- Zabalbeascoa, P., Sokoli, S., & Torres, O. (2012). *CLIPFLAIR Foreign language learning through interactive revoicing and captioning of clips*. Comisión Europea.
- Zimányi, K. (2017). Gateways into teaching translation in the language classroom: a proposal for audiovisual translation of *Coraline* in EFL/ESOL. *Araraquara*, 3(2), 336-351. doi:[10.29051/rel.v3.n2.2017.9427](https://doi.org/10.29051/rel.v3.n2.2017.9427)

Anexos

Anexo 1 Cuestionario inicial

Desarrollo de habilidades lingüísticas a través de la subtitulación didáctica en estudiantes de lenguas de nivel superior

A continuación, encontrarás un cuestionario que forma parte de un proyecto doctoral sobre traducción audiovisual. Todos los datos obtenidos serán usados exclusivamente con fines de investigación y tus respuestas no impactarán de ningún modo tus calificaciones. Tu anonimato está garantizado, únicamente se pide que escribas tu correo con la finalidad de clasificar las respuestas y enviarte un segundo cuestionario. Responde libremente y con apego a la verdad.

*Obligatorio

Correo *



Semestre*:

Selecciona el tipo de traducción audiovisual que sueles consumir para los contextos dados.

1 Doblados

2 Subtitulados en español

3 Subtitulados en el mismo idioma del audio

4 En versión original sin doblaje ni subtítulos de ningún tipo

	1	2	3	4
--	---	---	---	---

1. Los productos audiovisuales extranjeros que veo por gusto son en su mayoría:				
2. Los productos audiovisuales que veo en clases de L2/L3 son en su mayoría				

3. ¿Has subtitulado videos? *

Sí

No

4. ¿Cuáles softwares/plataformas de subtitulación has utilizado? *

No he subtitulado

Aegisub

Subtitles Workshop

Amara

Plataforma de subtítulos de YouTube

ClipFlair

Otro:

Selecciona tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

1 Totalmente de acuerdo

2 De acuerdo

3 No estoy seguro

4 En desacuerdo

5 Totalmente en desacuerdo

	1	2	3	4	5
Subtitular videos ayuda a mejorar las habilidades lingüísticas					
La traducción en clase de lenguas es útil para conocer elementos culturales					
La traducción en clase de lenguas es útil para practicar la comprensión oral					
La traducción en clase de lenguas es útil para practicar la comprensión escrita					
La traducción en clase de lenguas es útil para practicar la gramática					
Es adecuado realizar actividades de traducción en clase de lengua extranjera					
Me sentiría cómodo como maestro utilizando actividades de traducción con alumnos de lengua extranjera					

Selecciona el nivel que estimas poseer en las siguientes áreas

1 Muy bueno

2 Bueno

3 Regular

4 Deficiente

	1	2	3	4	5
Considero que mi nivel de comprensión oral en L3 es					
Considero que mi nivel de comprensión escrita en L3 es					
Considero que mi nivel de dominio gramatical en L3 es					

Anexo 2 Cuestionario final

Desarrollo de habilidades lingüísticas a través de la subtitulación didáctica en estudiantes de lenguas de nivel superior

A continuación, encontrarás un cuestionario que forma parte de un proyecto doctoral sobre traducción audiovisual. Todos los datos obtenidos serán usados exclusivamente con fines de investigación y tus respuestas no impactarán de ningún modo tus calificaciones. Tu anonimato está garantizado, únicamente se pide que escribas tu correo con la finalidad de clasificar las respuestas. Responde libremente y con apego a la verdad.

*Obligatorio

Correo: *



DITE
DOCTORADO EN
INNOVACIÓN EN
TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Semestre*:

Selecciona tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

1 Totalmente de acuerdo

2 De acuerdo

3 No estoy seguro

4 En desacuerdo

5 Totalmente en desacuerdo

	1	2	3	4	5
Subtitular videos ayuda a mejorar las habilidades lingüísticas					
La traducción en clase de lenguas es útil para conocer elementos culturales					
La traducción en clase de lenguas es útil para practicar la comprensión oral					
La traducción en clase de lenguas es útil para practicar la comprensión escrita					
La traducción en clase de lenguas es útil para practicar la gramática					
Es adecuado realizar actividades de traducción en clase de lengua extranjera					
Me sentiría cómodo como maestro utilizando actividades de traducción con alumnos de lengua extranjera					
Las actividades de subtitulación fueron motivadoras					
Me gustaría realizar más actividades de subtitulación					
Las actividades de subtitulación realizadas se ajustaban a mi nivel de L3					

Selecciona el nivel que estimas poseer en las siguientes áreas

- 1 Muy bueno
- 2 Bueno
- 3 Aceptable
- 4 Regular
- 5 Deficiente

	1	2	3	4	5
Considero que mi nivel de comprensión oral en L3 es					
Considero que mi nivel de comprensión escrita en L3 es					
Considero que mi nivel de dominio gramatical en L3 es					

Comentarios (opinión libre sobre las actividades de subtitulación realizadas -los videos, el software, la dinámica de trabajo, los resultados, lo que te gustaría que hubiera sido diferente-)

Anexo 3 Examen de lengua

ESAME DI LIVELLO B2 Foglio delle risposte

Indirizzo mail: _____

ASCOLTO PROVA N. 1		ASCOLTO PROVA N. 2		ASCOLTO PROVA N.3		LETTURA PROVA N. 1			LETTURA PROVA N. 2			LETTURA PROVA N. 3											
A B C D		A B C D		○ 1	○ 6	○ 11	A B C D			○ 1	○ 6	○ 11	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	○ ○ ○ ○ ○	1	○ ○ ○ ○ ○	○ 2	○ 7	○ 12	1	○ ○ ○ ○ ○	○ 2	○ 7	○ 12	1	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
2	○ ○ ○ ○ ○	2	○ ○ ○ ○ ○	○ 3	○ 8	○ 13	2	○ ○ ○ ○ ○	○ 3	○ 8	○ 13	2	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
3	○ ○ ○ ○ ○	3	○ ○ ○ ○ ○	○ 4	○ 9		3	○ ○ ○ ○ ○	○ 4	○ 9	○ 14	3	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
4	○ ○ ○ ○ ○	4	○ ○ ○ ○ ○	○ 5	○ 10		4	○ ○ ○ ○ ○	○ 5	○ 10	○ 15	4	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
5	○ ○ ○ ○ ○	5	○ ○ ○ ○ ○				5	○ ○ ○ ○ ○				5	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
6	○ ○ ○ ○ ○	6	○ ○ ○ ○ ○				6	○ ○ ○ ○ ○				6	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
7	○ ○ ○ ○ ○	7	○ ○ ○ ○ ○				7	○ ○ ○ ○ ○				7	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

PUNTI: _____

**STRUTTURE DELLA
COMUNICAZIONE
PROVA N. 1**

**STRUTTURE DELLA COMUNICAZIONE
PROVA N. 2**

**STRUTTURE DELLA
COMUNICAZIONE
PROVA N. 3**

1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.
7.	7.
8.	8.
9.	9.
10.	10.
11.	11.
12.	12.
13.	13.
14.	14.
15.	15.
16.	16.
17.	17.
18.	18.
19.	19.
20.	20.

	A	B	C	D
0	●	○	○	○
1	○	○	○	○
2	○	○	○	○
3	○	○	○	○
4	○	○	○	○
5	○	○	○	○
6	○	○	○	○
7	○	○	○	○
8	○	○	○	○
9	○	○	○	○
10	○	○	○	○
11	○	○	○	○
12	○	○	○	○
13	○	○	○	○
14	○	○	○	○
15	○	○	○	○

PUNTI: _____

Ascolto – Prova n. 1 (it viii c1 giugno 2012 prova 1)

Ascolta i testi. Poi completa le frasi. Scegli una delle quattro proposte di completamento.

1. Secondo la conduttrice della trasmissione, con gli audiolibri di Emons

- A) è aumentato il numero dei lettori tradizionali.
 - B) possiamo fare un salto indietro nell'infanzia.
 - C) sono cambiati i gusti e le motivazioni dei lettori.
 - D) possiamo risparmiare per l'acquisto dei libri.
- 2.** Flavia Gentili, la direttrice di produzione di Emons, afferma che
- A) Emons sta attraversando un periodo particolarmente produttivo.
 - B) ha intenzione di dare nuovo impulso al settore di Emons dedicato ai bambini.
 - C) Emons si sta specializzando nella lettura di romanzi gialli.
 - D) vuole fare una selezione per garantire a Emons nuove voci.
- 3.** Per Flavia Gentili, il libro Momenti di trascurabile felicità di Francesco Piccolo
- A) presenta una trama intrigante e appassionante.
 - B) si presta ad una lettura a più strati di interpretazione.
 - C) è letto dall'autore in modo molto vivace e personalizzato.
 - D) è raccontato da un attore con una voce calda e coinvolgente.
- 4.** Aristide, l'altro conduttore della trasmissione, afferma che
- A) la lettura degli audiolibri rischia di diventare una moda.
 - B) l'ascolto degli audiolibri è quasi una cerimonia collettiva.
 - C) ognuno di noi interpreta un libro secondo la propria sensibilità.
 - D) la maggior parte delle persone scorre le pagine dei libri senza leggerli attentamente.
- 5.** Secondo Flavia Gentili, il racconto e l'ascolto di una storia
- A) sono importanti per riproporre la tradizione orale.
 - B) sono un piacere riservato ai bambini.
 - C) sono gradevoli solo se la voce ci piace.
 - D) sono attività innate dell'essere umano.
- 6.** Flavia Gentili racconta che a Emons la scelta di una voce per la lettura di un libro

- A) è il frutto di incontri stimolanti tra i redattori.
- B) tiene in considerazione i consigli del pubblico.
- C) è condizionata dalla disponibilità economica del momento.
- D) avviene in maniera del tutto casuale sull'onda dell'emotività.

7. Secondo Flavia Gentili, il lettore che è anche autore

- A) è un esempio per i giovani autori.
- B) interpreta il romanzo con più passione.
- C) fa risparmiare la casa editrice.
- D) rivela qualcosa di se stesso leggendo il romanzo.

Ascolto - Prova n. 2

Ascolta il testo: è un'intervista radiofonica. Poi completa le frasi. Scegli una delle quattro proposte di completamento.

1. Nell'introduzione all'intervista, la giornalista dice che la trasmissione parlerà

- A) delle fonti di energia rinnovabile.
- B) dell'ultima moda in tema di viaggi.
- C) di nuove possibilità di lavoro.
- D) di una prossima campagna sull'ecologia.

2. Il professor Stefano Malatesta afferma che l'Università di Milano Bicocca

- A) ha cominciato a tenere corsi sul turismo etico e sostenibile 15 anni fa.
- B) ha istituito per prima un master sulla comunicazione del turismo sostenibile.
- C) si avvale di supporti multimediali nelle attività didattiche.
- D) cerca di mantenere alte le motivazioni dei suoi studenti.

3. Il master in Comunicazione del turismo sostenibile dell'Università di Milano Bicocca cerca

- A) di coniugare principi teorici solidi con strategie di diffusione e promozione.
- B) di ottenere la collaborazione degli enti e delle imprese locali.

- C) di sensibilizzare gli studenti verso il problema della difesa ambientale.
D) di assicurarsi l'apporto di esperti in tecnologie multimediali e audiovisive.
4. Il master in Comunicazione del turismo sostenibile è indicato
- A) per chi è interessato a sviluppare competenze linguistiche.
 - B) per tutte le persone che vivono in zone meta di turismo sostenibile.
 - C) per gli operatori del settore della comunicazione.
 - D) per chi ama viaggiare e conoscere realtà diverse.
5. Il master in Comunicazione del turismo sostenibile è strutturato
- A) in tre moduli altamente differenziati.
 - B) in un unico percorso con venti esami nelle varie discipline.
 - C) in sette parti comuni e in tre parti differenziate di approfondimento.
 - D) in un unico insegnamento con sette moduli di approfondimento.
6. Secondo il prof. Malatesta, il concetto di sostenibilità
- A) deve riguardare sia l'offerta recettiva che la responsabilità del turista.
 - B) ha ancora poca diffusione tra i viaggiatori.
 - C) è rivolto al turismo culturale.
 - D) si riferisce all'offerta gastronomica.
7. Il prof. Malatesta afferma che il turista che sceglie un viaggio sostenibile
- A) si aspetta un alto livello di ospitalità.
 - B) deve avere la capacità di adattarsi al territorio.
 - C) ha un interesse notevole per i monumenti di un territorio.
 - D) ottiene forti sconti nelle strutture turistiche.

Ascolto – Prova n. 3

Ascolta il testo: è una trasmissione radiofonica. Poi leggi le informazioni e scegli quelle presenti nel testo.

1. Gianni Cuman è un ricercatore universitario che si occupa di studi sulla lingua italiana.

2. L'obiettivo di Gianni Cuman è preservare e difendere i dialetti italiani.
3. In tutta Italia ci sono iniziative per far conoscere l'importanza dei dialetti italiani.
4. Il progetto iniziale di Gianni Cuman era di viaggiare in tutta Italia e registrare parole dialettali.
5. Nel suo progetto iniziale Gianni Cuman voleva coinvolgere le persone anziane.
6. Nella sua ricerca Gianni Cuman ha coinvolto anche studenti che si occupano di linguistica.
7. Gianni Cuman attraverso il sito di Turisti per caso è riuscito a portare avanti la sua ricerca e scoprire variazioni dialettali nuove in piccoli paesi.
8. Secondo Gianni Cuman negli ultimi anni c'è stato un impoverimento sia della lingua italiana sia dei dialetti.
9. Gianni Cuman è interessato a analizzare l'origine delle parole dialettali delle varie regioni.
10. Gianni Cuman invita la gente a fare pubblicità al suo progetto e a coinvolgere più persone attraverso internet.
11. Per Gianni Cuman questo tipo di ricerca può creare posti di lavoro nell'ambiente del turismo.
12. Gianni Cuman non pronuncia le parole dialettali perché lui ha cambiato per molte volte città e ha perso il suo accento.
13. È possibile consultare il programma della ricerca su internet.

Comprensione della lettura – Prova n. 1

RAGAZZE CON LA MATITA

Sono nate negli anni Ottanta, di mestiere fanno i fumetti, vivono dove le porta il disegno e per incontrarle il posto migliore è la rete. Si annidano tra blog e social network le venti-trentenni italiane del fumetto, dove raccontano in forma di disegno il loro quotidiano vivere, concedendo eleganza, umorismo e irriverenza all'altrimenti asettica dimensione virtuale.

“Se fai fumetti, avere almeno un blog è molto importante. Per essere bravi e professionali, si deve avere anche una pagina web. Bisogna saper sfruttare l'aiuto che ti può offrire la rete per diffondere il tuo lavoro”. A parlare è Alice Social, nata a Mestre nel 1986. Ha studiato all'Accademia di Belle Arti di Bologna e attualmente vive e studia ad Amburgo, da dove pubblica i suoi lavori sul blog. “Certo, poi con i social network si finisce per perdere ore a guardare le foto dei tuoi compagni delle elementari, delle ex-fidanzate dei fratelli e dei loro figli, cani e tutto il resto”,

riprende Alice Social continuando il ragionamento sui pro e sui contro di internet, “ma tant’è, è il prezzo da pagare”.

È d’accordo con lei Maria Pia Cinque, fumettista nata nell’80. Dice: “I social network e i blog sono utili per diffondere qualsiasi cosa: musica, arte, fumetto, murales. Io sono sempre presente sul web, mutando forma e canali di volta in volta”.

Al momento è su *mpcinque.com*, sito pieno di illustrazioni, tavole a fumetti, foto di murales, di installazioni, di animazioni. In bella vista la copertina nera e bianca del suo ultimo lavoro, *Palindromi*, libro a fisarmonica che è anche serigrafia e poster e murale e quadro. “Il concetto di palindromo mi ha sempre interessata”, spiega, “ho sempre bisogno di almeno due chiavi di lettura per leggere il mondo. Mi interessano gli enormi giri che facciamo per poi tornare al punto di partenza. *Palindromi* all’inizio era un lungo murale creato per una mia mostra personale al museo di Terni. Poi ho fotografato tutto e l’ho montato su una struttura a fisarmonica. È un libro se vuoi che sia un libro, altrimenti, aprendolo, i disegni si susseguono e ti mostrano altre verità”.

Fatto a mano in 400 copie, *Palindromi* rientra a pieno titolo nella categoria dei prodotti fatti a mano, tornati in voga di recente nell’editoria e non solo.

“La possibilità di confezionarti il tuo libro a mano è il valore aggiunto dell’editoria indipendente. E l’essere indipendente è l’elemento più contemporaneo del fumetto italiano. La scena dell’autoproduzione è quella da tenere d’occhio”, aggiunge Eleonora Antonioni, nata a Roma nell’83, autrice di magnifici albi a fumetti, che si fabbrica da sé e vende in rete o alle fiere del fumetto, e di un diario che pubblica quotidianamente online sul suo blog.

Eleonora racconta di quando da bambina leggeva i fumetti, “quasi unicamente Disney e ogni tanto Il giornalino”, e la cosa che le interessava era il mestiere: “Andavo a cercare i nomi dei disegnatori per capire come funzionava il lavoro del fumetto. Poi da adolescente ho iniziato a disegnare storie che facevo girare a scuola tra i compagni di classe. Finito il liceo, ho deciso di concretizzare tutto facendo la Scuola di Comics”.

Ma servono davvero le scuole? Eleonora non ha dubbi: “Sicuramente aiutano. Ti fanno migliorare molto, soprattutto tecnicamente, e lo fanno in fretta. Chi vuole fare fumetto lo può fare a prescindere dalle scuole, certo, e magari da autodidatta può raggiungere gli stessi risultati, ma ci mette più tempo. È a scuola che impari la disciplina”. “Non è un caso”, sottolinea, “che a scuola le più disciplinate e puntuali nelle consegne fossero le ragazze: prendevamo la cosa più seriamente, e infatti la maggior parte di noi ce l’ha fatta a fare del fumetto un mestiere”.

Sulla scena del fumetto italiano anche fuori dalla rete, nella zona più tradizionale delle riviste, antologie e festival, vicino al suo centro c'è sicuramente Teiera, una piccola preziosa casa editrice autoprodotta creata e curata da Giulia Sagramola e Cristina Spanò. Entrambe nate nell'85, entrambe fumettiste e illustratrici, nel 2010 hanno fondato una loro etichetta indipendente, in cui pubblicano piccoli libri monografici e antologici legati all'illustrazione, al fumetto e alla grafica.

Molti degli autori in catalogo sono ragazze. "Il fatto di avere più donne che uomini in catalogo è una coincidenza", dice Giulia. "Di sicuro i maestri del fumetto sono in gran parte uomini, tuttavia adesso si stanno affacciando sulla scena di questo genere narrativo anche molte disegnatrici". La casa editrice Teiera dà spazio ai giovani talenti e rappresenta un buon trampolino di lancio per le "ragazze con la matita".

Completa le frasi. Scegli una delle quattro proposte di completamento.

1. Secondo Alice Socal, per svolgere la professione di disegnatrice di fumetti è necessario

- A) trasferirsi all'estero.
- B) utilizzare la rete virtuale.
- C) rinunciare alla propria vita privata.
- D) appoggiarsi a una buona casa editrice.

2. Nel suo sito Maria Pia Cinque pubblica

- A) le foto dei suoi compagni di scuola.
- B) le copertine dei suoi fumetti più famosi.
- C) documenti relativi alla propria vita privata.
- D) materiali realizzati attraverso vari canali espressivi.

3. Attraverso il suo ultimo lavoro, Palindromi, Maria Pia Cinque vuole suggerire al pubblico la possibilità di

- A) avvicinarsi alle mostre d'arte contemporanea.
- B) intervenire attraverso internet per modificare l'opera d'arte.
- C) interpretare l'opera d'arte e la vita secondo diverse modalità.
- D) costruire la propria vita come si costruiscono le pagine di un libro.

4. Secondo Eleonora Antonioni, una delle novità che caratterizza il fumetto italiano è il fatto che gli autori

- A) sono liberi da qualsiasi ideologia politica.
- B) hanno costituito un consorzio di piccole case editrici.
- C) pubblicano la maggior parte dei loro lavori su internet.
- D) provvedono all'intero ciclo di produzione e di vendita.

5. Eleonora racconta che fin da piccola leggeva i fumetti per

- A) evadere dalla realtà.
- B) divertirsi con gli amici.
- C) individuare i segreti dei fumettisti.
- D) trovare una corrispondenza con il proprio mondo interiore.

6. Secondo Eleonora, le persone che frequentano una scuola di fumetto

- A) hanno tempi di formazione più brevi.
- B) hanno maggiori possibilità di trovare lavoro.
- C) raggiungono una qualità tecnica superiore.
- D) sviluppano un modo più personale di esprimersi.

7. Giulia Sagromola dice che la selezione degli autori da parte della casa editrice Teiera dipende

- A) dalle analisi di mercato sui gusti del pubblico.
- B) dalla volontà di valorizzare fumettisti giovani.
- C) dalla qualità dei testi disegnati o scritti.
- D) dalle segnalazioni da parte di scuole specializzate.

Comprensione della lettura – Prova n. 2

SERVIZIO DI RISTORAZIONE

Gli utenti

Il servizio di ristorazione è accessibile a tutti gli studenti iscritti presso l'Università degli Studi Roma Tre.

Le strutture

Le strutture presso le quali è attivo il servizio mensa per gli studenti dell'Università degli Studi Roma Tre sono in via della Vasca n.79.

Caratteristiche del servizio

Il servizio di ristorazione è tra gli interventi più rilevanti rivolti agli studenti, non solo per l'entità delle risorse finanziarie che l'Università impiega, ma anche perché di esso beneficiano, quotidianamente, un grande numero di utenti. Il servizio è attivo in occasione del pranzo dal lunedì al venerdì, dalle ore 12.00 alle ore 15.00, dal mese di gennaio al mese di luglio e dal mese di settembre al mese di dicembre, fatte salve le pause dell'attività accademica e le festività.

Accesso al servizio

Per accedere al servizio mensa gli utenti devono effettuare on-line la richiesta di una tessera all'indirizzo www.adisu.uniroma3.it con la seguente procedura: selezione del campo "ristorazione", "richiesta e rinnovo tessera di accesso", "richiedere la tessera" e "inserimento del codice fiscale". Per la convalida dei dati e il ritiro della tessera è necessario recarsi presso l'ufficio del Diritto allo Studio, sede Territoriale Roma Tre in via della Vasca,79 – stanza 17. Gli studenti extracomunitari devono presentare copia del permesso di soggiorno; gli studenti del progetto Erasmus devono presentare il codice fiscale e il certificato Erasmus. Gli studenti iscritti agli anni successivi al primo devono rinnovare la tessera per l'accesso al servizio mensa per l'anno accademico 2012/13, a partire dal mese di dicembre on-line all'indirizzo www.adisu.uniroma3.it.

Fruizione del servizio

Dopo aver scelto il pranzo gli studenti devono consegnare la tessera al personale della mensa che individuerà il prezzo del pasto grazie alla "lettura ottica" della tessera. Lo studente pagherà direttamente all'incaricato. Gli studenti devono consumare il pasto nella sala mensa, che è climatizzata in tutte le stagioni. Agli studenti non è consentito sedersi nei locali della mensa per consumare un proprio pasto. Il numero delle pietanze a disposizione degli utenti del servizio è molto vario e consente scelte ampie e soddisfacenti per qualsiasi abitudine alimentare. Il menù a disposizione è adattato alle esigenze climatiche delle diverse stagioni ed è strutturato in modo da consentire composizioni a diverso contenuto calorico, vegetariane ecc. La lista delle pietanze si trova agli ingressi del servizio. Per ragioni igieniche il servizio utilizza stoviglie usa e getta.

Leggi le informazioni e scegli quelle presenti nel testo.

1. Alle strutture del servizio mensa dell'Università degli Studi Roma Tre non possono accedere i docenti e il personale tecnico amministrativo che lavora all'Università.
2. Gli studenti dell'Università degli Studi Roma Tre possono scegliere tra più/diverse strutture per il servizio mensa in varie zone della città.
3. Il servizio mensa non è attivo il sabato e la domenica.
4. Gli studenti possono usufruire del servizio mensa durante tutto l'anno.
5. Per accedere al servizio mensa gli studenti devono avere il tesserino universitario.
6. La richiesta della tessera per accedere al servizio mensa avviene attraverso il sito internet www.adisu.uniroma3.it.
7. La procedura on-line di richiesta della tessera per l'accesso al servizio mensa prevede l'inserimento del numero di matricola da parte degli studenti.
8. L'ufficio del Diritto allo Studio, sede Territoriale Roma Tre, invia una mail agli studenti che hanno richiesto la tessera per confermare i loro dati.
9. Gli studenti europei del progetto Erasmus devono consegnare il certificato Erasmus all'ufficio del Diritto allo Studio sede Territoriale Roma Tre.
10. Per gli studenti già in possesso della tessera per l'accesso al servizio mensa il rinnovo della tessera è automatico.
11. Il personale della mensa incaricato della riscossione richiede la tessera per l'accesso al servizio mensa dopo che l'utente ha scelto i cibi per il pasto.
12. Gli utenti del servizio mensa non possono portare né consumare il pasto fuori dalle strutture del servizio.
13. Gli studenti possono sedersi nei locali della struttura anche se non consumano il pasto del servizio mensa, purché presentino la tessera per l'accesso al servizio mensa.
14. Gli utenti che hanno particolari esigenze alimentari (cibi a basso contenuto calorico, vegetariani ecc.) devono fare una specifica richiesta al servizio mensa.
15. Il menù delle pietanze subisce variazioni in base alla stagione.

Comprensione della lettura – Prova n. 3

**Leggi il testo. Il testo è diviso in 11 parti. Le parti non sono in ordine.
Ricostruisci il testo.**

ISCRIVERSI ALL'UNIVERSITÀ A 30 ANNI

1 A. Salve ragazzi. Sono in piena crisi esistenziale. Cerco consigli e suggerimenti. Ho 29 anni e una laurea in Scienze dell'educazione.

 B. Ho preso un po' di informazioni sulla facoltà di Medicina: c'è un test di ingresso e la frequenza alle lezioni e poi lo studio, con materie dure da affrontare, le tasse da versare ogni anno.

 C. Dov'è allora il problema se ho un lavoro sicuro e penso al matrimonio? Il fatto è che sento l'esigenza di cambiare lavoro, di respirare altra aria.

 D. Il test di ingresso mi spaventa, lo studio invece è la cosa che mi spaventa meno, perché, da gran lavoratore quale sono sempre stato, sono convinto che ce la potrei fare.

 E. Grazie allo stipendio, a giugno 2012 vorrei coronare un mio grande sogno: sposarmi con la donna della mia vita con cui sono fidanzato da 10 anni.

 F. Iscrivermi ad un corso di laurea, ma non nel mio settore... qualcosa di diverso, ad esempio provare in Medicina e Odontoiatria, passione nascosta anche a me stesso credo fino a poco tempo fa.

 G. Già! La mia fidanzata avrà voglia di intraprendere questa nuova avventura con me?

 H. Sarebbe un sogno, per favore datemi, se potete, qualche consiglio, ma vorrei qualche dato di fatto. Ringrazio anticipatamente delle risposte.

 I. E se dovessi farcela, secondo voi, mi riuscirebbe in 6-7 anni di chiudere il tutto e cominciare a lavorare come odontoiatra? E poi c'è il problema della mia fidanzata.

 J. Lavoro da 11 anni nel settore dell'educazione, sono presidente di una cooperativa sociale, prendo uno stipendio discretamente buono, soprattutto di questi tempi.

 K. Vorrei cambiare, vorrei in parte stravolgere la mia vita. Ecco allora spuntare in me l'idea di iscrivermi nuovamente all'università.

Analisi delle strutture di comunicazione – Prova n. 1

Completa con i pronomi e gli aggettivi.

IL "TOP CHEF" FIORENTINO. IN CALIFORNIA IL PORTAVOCE DELLA CUCINA MADE IN ITALY NEL MONDO È UN FIORENTINO.

Ecco la (0) sua storia. Fabio Viviani è il portavoce della cucina made in Italy nel mondo. Fabio è fiorentino e a 27 anni, dopo aver gestito vari ristoranti in Italia, si trasferisce in California, dove, grazie al (1) _____ estro e alla (2) _____ creatività, si fa apprezzare e diventa conosciutissimo dal pubblico americano. La (3) _____ grande popolarità si deve alla partecipazione al programma TV “Top Chef”, nel (4) _____ è arrivato in finale. Oggi Fabio Viviani è proprietario di due ristoranti, ma è diventato anche scrittore di successo e produttore televisivo con un programma (5) _____ insegna i segreti della cucina toscana. (6) _____ abbiamo raggiunto via skype e (7) _____ ha raccontato come ha iniziato e (8) _____ sono i (9) _____ progetti futuri.

Da (10) _____ tempo ha aperto i (11) _____ ristoranti? “Il primo da cinque anni e il secondo tre anni fa”.

(12) _____ difficoltà ha incontrato al (13) _____ arrivo? “La più grossa è che non parlo benissimo l’inglese. In Italia parlavo inglese solo per conoscere le ragazze straniere”.

(14) _____ è il primo lavoro che ha fatto quando è arrivato negli States? “Appena sono arrivato, ho fatto lo chef in un ristorante sulla spiaggia di Ventura. Lì ho conosciuto uno dei (15) _____ finanziatori, (16) _____ ho detto che volevo aprire un ristorante tutto mio e (17) _____ è stato tanto pazzo da dirmi sì. Da allora lavoriamo insieme e abbiamo realizzato anche altri progetti, come la (18) _____ linea di pentole da vendere in tutta America e la pubblicazione di dodici libri di cucina, uno per (19) _____ mese del 2012”.

Il piatto toscano che (20) _____ chiedono di più? “Tortellacci maremmani e il risotto con il sugo di cinghiale.”

Analisi delle strutture di comunicazione – Prova n. 2

Completa il testo con le forme giuste dei verbi che sono tra parentesi.

(IMPARARE) Impariamo A CONOSCERE GLI ANIMALI

Qualche giorno fa un bambino in visita in un’Oasi Wwf aveva in mano una tartaruga viva. La (1) (girare) _____ da tutte le parti con molta attenzione, poi (2) (chiedere) _____: “Dove si (3) (mettere) _____ le pile?”

Una madre (4) (telefonare) _____ indignata a un’animatrice che (5) (portare) _____ la classe di sua figlia a visitare una fattoria didattica:

infatti la piccola non (6) (volere) _____ più mangiare le uova perché (7) (essere) _____ sporche.

Per capire questa progressiva lontananza dei bambini dagli animali e dalla natura, (8) (bastare) _____ percorrere in treno il tratto da Milano a Bologna. In quelle campagne non vedi più una sola mucca, un cavallo o una gallina.

Così è assai meritoria l'opera di Liberi Tutti, un'associazione che (9) (perseguire) _____ con la sua attività l'obiettivo di avvicinare i bambini alla natura e agli animali. Recentemente Liberi Tutti (10) (promuovere) _____ una campagna di raccolta fondi basata sull'adozione di qualche specie in pericolo di estinzione e (11) (ottenere) _____ buoni risultati. Per (12) (acquistare) _____ una foresta in Sardegna, ultimo rifugio del cervo sardo, nel 1995 i bambini del Wwf (13) (vendere) _____ francobolli con l'immagine del cervo e in questo modo (14) (raccolgere) _____ un quarto del miliardo di lire occorrenti.

E il film Animals United, che (15) (raccontare) _____ la rivolta degli animali contro la sopraffazione dell'uomo e ha per madrina l'attrice Gabriella Pession, (16) (avere) _____ un grande successo. Quaranta bambini di nove anni (17) (ispirarsi) _____ a questo film e (18) (ideare) _____ il cartone Il Paradiso può attendere. I soldi che i bambini (19) (ricavare) _____, da novembre 2011 a oggi, con la vendita del Dvd del cartone animato, (20) (servire) _____ a sostenere le azioni Wwf a tutela dei boschi italiani.

Anexo 4 Rúbrica de evaluación de subtítulos

	Pobre (5%)	Adecuado (10%)	Bueno (15%)	Excelente (20%)
Corrección del texto				
Longitud y duración de subtítulos				

Condensación				
Segmentación				
Sincronización				

Anexo 5 Cuestionario de evaluación por juicio de expertos

Ficha de evaluación de curso virtual

Estimado colega,

Como experto en el tema, te pedimos que colabores en la evaluación del curso virtual "Subtitulación didáctica en italiano". El curso forma parte de un proyecto doctoral sobre traducción audiovisual llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Querétaro.

Las respuestas son anónimas.

Gracias por participar.



Identificación del experto:

1. Titulación académica máxima que posee
2. Tipo de institución en la que labora
 - a. Centro universitario
 - b. Centro no universitario
3. Imparte asignaturas/contenidos relacionados con
 - a. Lenguas extranjeras

- b. Tecnologías aplicadas a la educación
- c. Educación
- d. Otro:

Evaluación del curso:

A continuación, se presenta un instrumento para evaluar la calidad técnica, facilidad de uso y adecuación de los contenidos del curso virtual al que accedió. Se recogerán sus respuestas de acuerdo a la siguiente escala de valoración:

- 1. Muy negativo / Muy en desacuerdo
- 2. Negativo / En desacuerdo
- 3. Neutro
- 4. Positivo / De acuerdo
- 5. Muy positivo / Muy de acuerdo

Cuestionario TAM

Área a evaluar	Pregunta	1	2	3	4	5
Aspectos técnicos y estéticos	1. ¿Cómo calificaría la estructura del curso?					
	2. ¿Cómo calificaría el funcionamiento de los materiales presentados?					
	3. ¿Cómo calificaría la estética de los materiales?					
	4. ¿Cómo calificaría la presentación de la información en la pantalla?					

Facilidad de utilización	5. ¿Cómo calificaría la facilidad de uso del curso?					
	6. ¿Cómo calificaría la facilidad de comprensión del curso?					
	7. ¿Cómo calificaría la facilidad de acceso al curso presentado?					
Recursos y actividades	8. Utilizar los materiales es divertido					
	9. Los materiales facilitan la comprensión de los temas					
	10. Las animaciones, videos, imágenes presentados en el curso son adecuados					
	11. Los materiales son motivantes para el estudio					
	12. Las actividades resultan innovadoras					
	13. En el curso existen actividades de presentación, refuerzo, apoyo, ampliación de temas					
	14. Los contenidos se adecuan a las competencias que se desean desarrollar					

15. Observaciones adicionales sobre presentación, adecuación o funcionamiento de los materiales del curso


Anexo 6 Infografía de promoción del curso virtual

CURSO ONLINE GRATUITO


Subtitulación en italiano

Este curso es una propuesta didáctica que usa tecnologías, materiales audiovisuales y subtítulos para crear un contexto comunicativo original y auténtico con el fin de potenciar las competencias lingüísticas y culturales en estudiantes universitarios de italiano como lengua extranjera.


¿Qué encontrarás en el curso?




Actividades 100% interactivas en un entorno virtual sencillo y amigable



Introducción a la subtítulos, normas y uso del software Aegisub



Práctica de habilidades básicas, vocabulario y traducción




- ✓ Prácticas de subtítulos de tráileres de películas italianas contemporáneas (duración de 2 min cada una).
- ✓ Cuatro tipos de subtítulos con las combinaciones lingüísticas: italiano-italiano, inglés-italiano e italiano-español.
- ✓ Feedback y atención personalizada.
- ✓ Posibilidad de avanzar a tu ritmo, adelantando contenidos y prácticas o seguir fechas límite preestablecidas.

Datos generales y requisitos


- Para participar en el curso es necesario ser estudiante de italiano de nivel intermedio (B1 o superior).
- Completar las actividades y prácticas del curso toma alrededor de 14 horas, todas de trabajo autónomo.

Inicio: 9 de enero
Fin: 3 de marzo (El curso estará disponible online durante este período, pero recuerda que puedes avanzar a tu ritmo y terminar antes).

- El curso inicia y termina con un examen de comprensión oral, comprensión lectora y gramática.
- Este curso es parte de un proyecto doctoral, la participación es voluntaria y la información y resultados del mismo serán usados sólo con fines de investigación.



Inscripciones e información



Si quieres inscribirte o necesitas más información, escribe a ocorrearios@gmail.com
¿Quieres dar un vistazo al tipo de actividades interactivas que componen el curso? Haz clic [aquí](#)