



Traducción audiovisual didáctica en enseñanza de lenguas: Resultados del proyecto TRADILEX

Didactic audiovisual translation in language teaching: Results from TRADILEX

- Dr. Alberto Fernández-Costales. Profesor Titular, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, Asturias (España) (fernandezcalberto@uniovi.es) (<https://orcid.org/0000-0002-5120-8181>)
- Dra. Noa Talaván. Profesora Titular, Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid (España) (ntalavan@flog.uned.es) (<https://orcid.org/0000-0001-5881-5323>)
- Antonio Jesús Tinedo-Rodríguez. Investigador Predoctoral FPI, Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid (España) (ajtinedo@flog.uned.es) (<https://orcid.org/0000-0002-8023-3212>)

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de un proyecto nacional sobre el uso de la traducción audiovisual didáctica (TAD) en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Si bien los resultados de investigaciones previas en este campo son favorables con respecto al desempeño académico del alumnado, la mayoría de los estudios analizan una única destreza lingüística y cuentan con muestras reducidas. El proyecto TRADILEX tiene como objetivo analizar el efecto del uso de diferentes modalidades de traducción audiovisual (TAV) (subtitulado, doblaje, subtitulado para sordos, audiodescripción y voces superpuestas) en las competencias orales y escritas del alumnado universitario que estudia inglés como lengua extranjera. El presente artículo analiza la efectividad de una propuesta didáctica que incluye 30 planes de estudio y que se analizó a través de una intervención con 566 participantes de ocho universidades españolas. La investigación toma un diseño cuantitativo en el que se realizaron pruebas estadísticas (estadísticos descriptivos y Test de Wilcoxon) para valorar el efecto de la TAD sobre las destrezas lingüísticas de recepción oral y escrita, producción oral y escrita del alumnado. Los resultados subrayan que hay diferencias estadísticamente significativas que demuestran que los participantes del estudio mejoran en las cuatro destrezas comunicativas analizadas. Además, los datos también confirman la evaluación positiva del rendimiento del alumnado en el transcurso del estudio, así como una percepción favorable de la intervención didáctica por parte de los participantes.

ABSTRACT

The current paper reports on the results of a national research project investigating the use of didactic audiovisual translation (DAT) in foreign language teaching. Although previous research in this field concludes that there are positive outcomes in students' learning, most studies rely on small samples and analyse one language skill only. The TRADILEX project aims at examining the effect of several modes of audiovisual translation (AVT) -i.e., subtitling, dubbing, subtitling for the deaf and hard of hearing, audio description and voiceover- in oral and written skills of university students learning English as a foreign language. This article assesses the effectiveness of a didactic proposal that includes 30 lesson plans through an intervention carried out with 566 participants from eight universities in Spain. The study relies on a quantitative design, and statistical tests (descriptive statistics and Wilcoxon Test) were carried out to estimate the effect of DAT on oral and written reception and oral and written production of the students. Our results underline that there are statistically significant differences that confirm students improved in the four communicative skills in the foreign language. Besides, there is a positive evolution in students' achievement during the study, and participants report a favourable perception of the didactic intervention.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Traducción didáctica, traducción audiovisual, enseñanza de lenguas, didáctica de la lengua, lengua extranjera, alfabetización digital.

Didactic translation, audiovisual translation, language teaching, language didactics, foreign language, digital literacy.



1. Introducción y estado de la cuestión

Los medios audiovisuales llevan utilizándose de manera generalizada como recurso en la enseñanza de lenguas desde la década de los 80 (Geddes & Sturtridge, 1982; Sherman, 2003; Stemplesky & Aracario, 1990; Tomalin, 1986). Su uso en el aula de idiomas reporta beneficios para el aprendizaje de los estudiantes, que pueden trabajar con lenguaje auténtico en clase e interactuar en situaciones comunicativas (Buck, 2010; Ghia & Pavesi, 2016; Izquierdo et al., 2017; Navarro-Pablo et al., 2019; Pavesi, 2015). Los avances técnicos han guiado la evolución en la forma en la que utilizamos la tecnología en el aula y, en la actualidad, los enfoques centrados en el alumnado demandan el papel activo del estudiantado en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (Motternan, 2013). En este contexto, desde hace varias décadas, la Traducción Audiovisual (TAV) comenzó a utilizarse como recurso en las clases de lengua extranjera, concretamente mediante la utilización del subtítulo como elemento de apoyo (Duff, 1989; Holobow et al., 1984; Maley & Duff, 1983; Price, 1983; Vanderplank, 1988). Más recientemente, el papel proactivo de los estudiantes en la subtitulación y doblaje de vídeos ha demostrado tener un efecto beneficioso en el aprendizaje de lenguas, lo que ha suscitado cada vez más interés por la Traducción Audiovisual Didáctica -o TAD- (Wang & Díaz-Cintas, 2022; Zabalbeascoa et al., 2012).

La TAD se refiere específicamente al uso de modalidades de traducción audiovisual -como subtítulo, doblaje, subtítulo para sordos (SpS), audiodescripción (AD) o voces superpuestas- como recursos pedagógicos en la didáctica de las lenguas (Talaván, 2020). En otras palabras, la TAD se centra en el diseño, desarrollo y aplicación de tareas didácticas en las que el alumnado tiene que subtítular, doblar, etc., un clip de vídeo utilizando distintas estrategias y haciendo uso de la tecnología disponible (que incluye diferentes aplicaciones y software como, por ejemplo, Aegisub).

La investigación sobre las posibilidades didácticas de la TAD en el aprendizaje de lenguas es un área interdisciplinar en la que confluyen la lingüística aplicada, la didáctica de la lengua y la literatura, los estudios de traducción y las ciencias de la educación (Lertola, 2021). Además de ofrecer resultados prometedores en lo relativo al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado de educación primaria, secundaria y universidad (Ávila-Cabrera & Rodríguez-Arancón, 2021; Bausells-Espín, 2022; Beltramello & Nicora, 2021; Bolaños-García-Escribano & Navarrete, 2022; Incalcaterra-McLoughlin, 2019; Marzà et al., 2022; Pintado-Gutiérrez & Torralba, 2022; Soler-Pardo, 2020), la TAD también tiene implicaciones evidentes en cuanto a la alfabetización digital, puesto que la subtitulación o el doblaje activo de vídeos por parte del alumnado facilita el trabajo con sus competencias digitales, la multimodalidad, o la mediación, entre otros (Martínez-Sierra, 2021). Además, es preciso señalar que la TAD puede emplearse en entornos educativos presenciales o virtuales, lo que resulta de especial interés dada la preminencia que han cobrado las modalidades híbridas y no presenciales en enseñanza de idiomas tras la pandemia del COVID-19.

Desde hace dos décadas, la investigación en este campo ha aportado evidencias empíricas que demuestran que el uso de la TAD facilita la adquisición de vocabulario (Lertola, 2019), la promoción de la competencia intercultural (Borghetti & Lertola, 2014), la mejora de la comprensión oral (Ávila-Cabrera, 2022; Navarrete, 2020; Sánchez-Requena, 2018) y las habilidades escritas (Ibáñez-Moreno & Escobar, 2021). Dejando a un lado las ventajas lingüísticas, se ha observado que el uso de la TAD redundaba en una mejora de otros elementos nucleares en educación, como la creatividad (Ávila-Cabrera, 2022), el fomento de la interacción en el aula y la motivación (Alonso-Pérez, 2019), la activación del conocimiento previo, el trabajo con las capacidades cognitivas de orden superior e inferior, o el translanguaging -el uso de la lengua materna y la lengua extranjera en el aula- (Baños-Piñero et al., 2021). Recientemente, los resultados de la investigación subrayan los beneficios de trabajar con destrezas integradas (Sánchez-Requena et al., 2022) y confirman las posibilidades pedagógicas de la TAD en nuevos ámbitos, como es el caso de la logopedia (Fernández-Costales et al., 2023).

Hasta el momento, la mayoría de las investigaciones se han centrado en analizar los resultados de estudios de caso con muestras reducidas y realizados en una única institución. No se constatan apenas investigaciones con estadística inferencial, ni que analicen muestras de gran tamaño recogidas en diferentes contextos. Además, los estudios previos examinan predominantemente un único aspecto: la mejora en la competencia escrita del alumnado (Ibáñez-Moreno & Escobar, 2021), el impacto en la adquisición de

vocabulario (Elsherbiny, 2021), el efecto de la TAD en la motivación (Beseghi, 2021), etc., pero no se investiga de manera integral el efecto sobre diferentes dimensiones en el aprendizaje de la lengua.

En este contexto, el proyecto TRADILEX (<https://tradiit.uned.es/proyecto-tradilex/>) parte de la base de que era necesario investigar la aplicación de la TAD desde una perspectiva más amplia y utilizando un diseño de investigación robusto, con un tamaño muestral considerable y con participantes de todo el territorio nacional. La muestra está compuesta por 566 participantes de ocho universidades españolas matriculados en el curso 2021-2022. El objetivo general del proyecto era doble: por un lado, se pretendía evaluar el impacto de la TAD sobre las cuatro destrezas lingüísticas de los participantes y, por otro, valorar la evolución del aprendiz desde el primer plan de estudios («LP» en inglés) a la última realizada. Para estimar el efecto de la TAD en el proceso de aprendizaje de la L2 se diseñaron 30 LP para los niveles B1 y B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas -o MCERL- (Consejo de Europa, 2018) en los que los participantes trabajaban con las cinco modalidades de TAV, a saber: subtítulo, SpS, doblaje, AD y voces superpuestas. Los objetivos específicos del presente artículo se formulan a continuación:

- 1) Analizar el impacto que tiene la TAD sobre la producción oral.
- 2) Analizar el impacto que tiene la TAD sobre la producción escrita.
- 3) Analizar el impacto que tiene la TAD sobre la recepción oral.
- 4) Analizar el impacto que tiene la TAD sobre la recepción escrita.
- 5) Evaluar la evolución de las destrezas en L2 y de conocimiento de la TAV a lo largo de la intervención didáctica.
- 6) Valorar la percepción de los participantes respecto a la intervención didáctica.

Consideramos que este trabajo puede contribuir a la mejora educativa en el contexto del aprendizaje de lenguas por varias razones. En primer lugar, se aportan evidencias empíricas que confirman la efectividad de la TAD como recurso pedagógico en la enseñanza de lenguas en diferentes planos lingüísticos; en segundo lugar, se constata la evolución académica del alumnado que integra este recurso didáctico en su itinerario de aprendizaje; en tercer lugar, se establecen las oportunas implicaciones educativas de una propuesta didáctica que va más allá de la mejora en la competencia lingüística, ya que promueve la alfabetización digital, el aprendizaje multimodal y el uso de las nuevas tecnologías en el aula. Por último, los resultados que aquí se presentan son el resultado de un proyecto de investigación interdisciplinar en el que han participado investigadores de filología, didáctica de la lengua, y pedagogía, que pueden aportar nuevas perspectivas interdisciplinares al proceso de enseñanza de lenguas.

2. Material y métodos

El estudio tiene un diseño de investigación mixto pre-experimental y se enmarca en el seno de un proyecto I+D+I nacional desarrollado entre 2020 y 2023. Es fundamental tener una imagen general del proyecto para aproximarse a la metodología empleada en el presente estudio. La Figura 1 muestra la temporalización del proyecto que se articula en torno a 9 hitos:

- Puesta en marcha (O1). Esta primera fase tuvo lugar en el primer cuatrimestre y consistió en la creación del grupo de investigación, la Web y la realización de una revisión bibliográfica.
- Diseño de la propuesta (O2). Durante el segundo cuatrimestre se diseñó la propuesta metodológica y el marco general de la investigación, y se seleccionaron los centros de lenguas modernas en los que se implementaría la intervención.
- Diseño de tareas y red de centros (O3). En el tercer cuatrimestre del primer año, se diseñaron 30 LP para los niveles B1 y B2 y se estableció una red colaborativa con los centros de idiomas adscritos al proyecto.
- Estudio pre-experimental (O4) y su continuación (O5). En el primer cuatrimestre del segundo año se impartieron formaciones específicas al profesorado participante para que pudiera llevar a cabo la implementación de forma rigurosa. Asimismo, comenzaron los estudios en los diferentes centros y se recogieron los datos del pilotaje. Esta fase continuó durante el segundo cuatrimestre del segundo año a través de la intervención que aquí se expone, con un seguimiento constante por parte del equipo de investigación.

- Cierre del estudio (O6). En el tercer cuatrimestre del segundo año se cerró el estudio en centros y comenzó el análisis de los datos.
- Diseño de la plataforma y otras lenguas (O7). En este séptimo hito se desarrolló la plataforma virtual para hospedar las 30 LP para que cualquier estudiante o docente puedan hacer uso de ellas.
- Implementación (O8). El octavo hito consistió en la digitalización de las LP en el formato de la nueva plataforma. Además, se finalizó un manual de buenas prácticas en TAD.
- Pilotaje, transferencia y difusión (O9). En esta última fase se llevaron a cabo pilotajes de la plataforma con algunas instituciones, se analizaron las posibilidades de transferencia a otros contextos y se celebró un congreso internacional sobre TAD.

Figura 1. Cronograma general del proyecto

	AÑO 1			AÑO 2			AÑO 3		
	Cuatrimestre 1	Cuatrimestre 2	Cuatrimestre 3	Cuatrimestre 4	Cuatrimestre 5	Cuatrimestre 6	Cuatrimestre 7	Cuatrimestre 8	Cuatrimestre 9
O1. Puesta en marcha	✓								
O2. Diseño de la propuesta		✓							
O3. Diseño de tareas y red de centros			✓						
O4. Estudio cuasi-experimental				✓					
O5. Continuación del estudio					✓				
O6. Cierre del estudio						✓			
O7. Diseño de la plataforma y otras L2							✓		
O8. Implementación de la plataforma y manual								✓	
O9. Pilotaje, transferencia y difusión									✓

El objetivo principal de la presente investigación es analizar los datos obtenidos en las fases asociadas al estudio pre-experimental (O4 y O5). Temporalmente, estas fases se desarrollaron en el último cuatrimestre de 2021 y el primero de 2022, lo que es de especial interés puesto que coincidieron con la pandemia de SARS-CoV-2. Esto motivó que la intervención se desarrollara completamente online en una Moodle en el que se crearon cursos virtuales para cada nivel y centro.

El proceso que se siguió fue idéntico para cada institución. Se proporcionaba un archivo con las instrucciones para que el alumnado formalizase la matrícula en el espacio virtual. Cada curso contaba, además de con el profesorado del centro correspondiente, con la supervisión de una persona perteneciente al grupo de investigación, cuya función principal era velar por el desarrollo correcto de la intervención. El seguimiento tenía una frecuencia semanal y se utilizaban los foros de los cursos y el correo electrónico como medio principal de comunicación. Los cursos tenían la siguiente estructura:

- Presentación del curso y tareas iniciales. En esta sección se proporcionaba una guía general en PDF, y un apoyo interactivo con los pasos principales a seguir junto con el acceso al pre-test y al cuestionario inicial.
- Lesson plans. A continuación, se ofrecían cinco bloques con las diferentes modalidades de TAD, cada uno con una guía introductoria y un apoyo interactivo con los pasos iniciales a seguir, pautas de la modalidad de TAD correspondiente, tutoriales de software, etc. El primer bloque contenía 3 LP de subtítulo, el segundo 3 LP de voces superpuestas, el tercero, 3 LP de doblaje, el cuarto, 3 LP de AD, y el quinto, 3 LP de SpS. Dentro de cada modalidad la dificultad era

creciente, al igual que en el conjunto completo de las modalidades de TAD. De esta forma se pretendía un aprendizaje secuenciado que favoreciese el proceso de aprendizaje y redujera la tasa de abandono.

- Tareas finales. Al finalizar la intervención, el alumnado debía cumplimentar un cuestionario final y un test de destrezas integradas para comprobar su evolución.

Los instrumentos utilizados para la recopilación de datos fueron los siguientes:

- Cuestionario inicial. Se trata de un cuestionario de 11 ítems (en su mayoría de respuesta cerrada) que recoge datos de interés sobre la muestra. Contiene un bloque para datos sociodemográficos, y también se exploraron la autopercepción del nivel de competencia comunicativa en L2, la experiencia previa en TAD, así como sus expectativas ante el curso.
- Test Inicial de Destrezas Integradas (ITIS). Este test evalúa las cuatro macrocompetencias básicas, y mide el rendimiento del alumnado justo antes de comenzar la intervención (Couto-Cantero et al., 2021). Las destrezas de recepción se evaluaban de forma automática a través de la plataforma puesto que consistían en preguntas de opción múltiple. Las destrezas de producción se evaluaban mediante rúbricas diseñadas específicamente para valorar la producción oral y la producción escrita.
- Intervención. La intervención se evaluó a través de rúbricas diseñadas para cada modalidad. De esta forma, cada semana el alumnado recibía información sobre las tareas entregadas, pudiendo así reflexionar sobre sus fortalezas y los aspectos con margen de mejora.

En lo concerniente a la intervención, la Figura 2 (<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22259233>) muestra una síntesis de las LP que se diseñaron y las que se utilizaron para cada secuencia didáctica: las secuencias de 6 LP de una sola modalidad y las secuencias de 15 LP de 5 modalidades combinadas. Aunque no se usaron todas las LP en la intervención que aquí se analiza, sí se implementaron cursos específicos en los que se trabajaron secuencias cortas de una única modalidad, específicamente durante el pilotaje realizado en la fase O4 (González-Vera, 2022). Tras este pilotaje, se implementaron las correspondientes correcciones y mejoras en el diseño de la intervención, en la plataforma virtual y en algunas LP.

Las LP se articulan en torno a un extracto de un cortometraje que se ha seleccionado previamente con el fin de alcanzar unos objetivos didácticos concretos. El tiempo estimado que debía dedicar cada participante a la realización de cada LP era de 60 minutos, en los que las tareas se dividen en cuatro bloques: tareas de preparación, visionado, tarea de TAD y tareas de consolidación.

- Test Final de Destrezas Integradas (FITIS). Se trata del post-test cuya naturaleza es idéntica a la del pre-test y su objetivo principal es medir de forma cuantitativa el grado de desarrollo de cada macrohabilidad tras la intervención, con el fin de poder comparar esta información con la del pre-test. Esto permite tener una visión cuantitativa sobre el progreso del alumnado, y, a su vez, es un eje clave para la investigación.
- Cuestionario final. Se trata de un cuestionario de 21 ítems (en su mayoría de respuesta cerrada) que tiene como objetivo evaluar la percepción de los alumnos sobre la experiencia. Se articula en torno a cuatro bloques: percepciones sobre el proceso, percepciones sobre los resultados obtenidos, percepciones sobre el impacto de la intervención en la motivación y el desarrollo de la interculturalidad, y satisfacción general con el proyecto.
- La muestra se compone de N=566 participantes de diferentes universidades españolas: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Europea de Madrid, Universidad de Castilla-La Mancha, Universidad de Almería, Universidad de Córdoba, Universidade da Coruña, Universitat Jaume I y Universitat de Lleida. La Figura 3 (<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22259278>) muestra la distribución por género en cada centro. La mayoría son mujeres (60,78%), mientras que los hombres representan el 38,64%, y un 0,88% son personas no binarias.

En lo relativo a la edad de los participantes, los datos se han agrupado en torno a cuatro horquillas. De 18 a 30 años (A), de 31 a 40 años (B), de 41 a 50 (C) y de 51 o más años (D). La Figura 4 (<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22259284>) muestra la distribución de la muestra por edad y género, y de ella se destila que la mayoría de las personas participantes pertenecían a la horquilla A (N=300,

53,01%), mientras que la horquilla B acumula un 18,37% (N=104), y la horquilla C un 16,6% (N=94). La horquilla menos representada es la D, con un 12,02% (N=68). La muestra incluye participantes de universidades públicas como privadas, y de instituciones de educación presencial y a distancia. También existe un equilibrio tanto en la edad como en el género de los participantes. En lo que respecta al código ético, el día 5 de julio de 2021 se obtuvo el certificado de idoneidad que permitía la investigación para proyectos que implican investigación con humanos. Además, para garantizar un tratamiento anonimizado de los datos, cada participante tenía un código que impide su identificación.

3. Análisis y resultados

En esta sección se lleva a cabo un análisis de naturaleza cuantitativa e inferencial. En primer lugar, se realiza un estudio de la normalidad de las variables de producción oral y escrita, y de recepción oral y escrita, cuyos resultados se han obtenido a través del pre-test (ITIS) y del post-test (FITIS). Asimismo, se estudia por separado cada variable a través de diferentes estadísticos. También se analiza el rendimiento de los participantes mediante las calificaciones obtenidas en cada tarea de TAD.

3.1. Análisis de estadísticos descriptivos y estudio de la normalidad de la muestra

La Tabla 1 (<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22249405>) recoge los estadísticos descriptivos básicos. Se recopilan los valores válidos para cada una de las variables y se muestran los valores perdidos. En el caso del post-test, el incremento de datos perdidos se debe a la tasa de abandono. Hay que tener presente que el curso se implementó de forma telemática en un contexto sociosanitario complejo y sin precedentes. La tasa de éxito de la recepción oral fue del 41,62%; la de recepción escrita del 43,18%; la de producción oral del 49,45%; y la de producción escrita del 47,48%. Teniendo en cuenta que en universidades como la UNED la tasa de éxito en el seguimiento suele ser menor del 40%, se puede afirmar que el engagement del curso ha sido elevado. En este contexto de Enseñanza a Distancia (EaD) (García-Aretio, 2017), se entiende por tasa de éxito aquella en la que el alumnado completa todas las tareas disponibles en los cursos, incluidas las de evaluación.

En lo que concierne al estudio de la normalidad, la H_0 es que cada variable es normal. Sin embargo, un análisis de la normalidad (Shapiro-Wilk) de la muestra de cada una de las variables consignadas en la Tabla 1 revela que el p-valor es $<.001$. Esto indica que se debe rechazar la hipótesis anteriormente expuesta y se debe aceptar la hipótesis alternativa, lo que muestra que las variables de la Tabla 1 no cumplen las condiciones de normalidad.

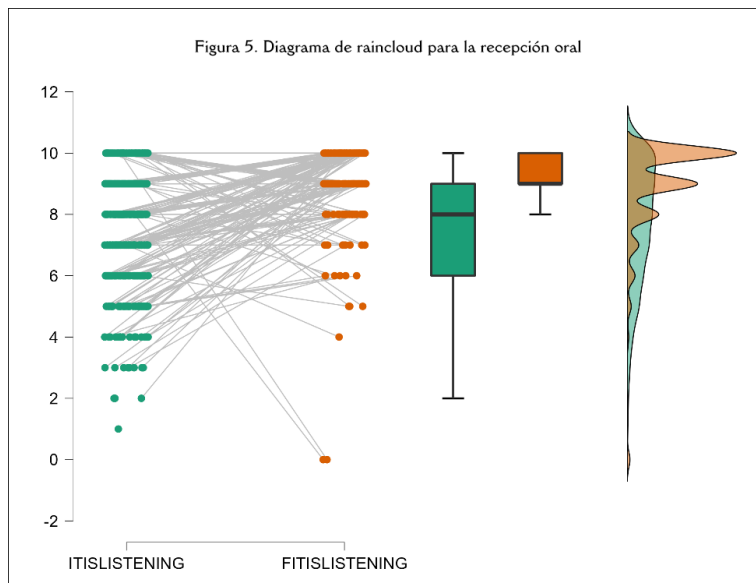
3.2. Análisis inferencial

Para llevar a cabo el análisis inferencial es fundamental tener en cuenta tanto el tamaño de la muestra como el análisis de normalidad. Al tratarse de unas variables que no cumplen con las condiciones de normalidad, se ha de optar por tests no paramétricos. En este caso, el análisis del impacto de la intervención se llevó a cabo a través de la comparación de medias. Para ello, se utilizó el test de Wilcoxon para muestras pareadas. El análisis se divide en cuatro secciones y cada una de ellas se corresponde a cada una de las destrezas lingüísticas básicas.

3.2.1. Recepción oral

Para estudiar la diferencia de medias en esta variable se plantea como hipótesis alternativa que el valor de la recepción oral en el pre-test es menor que el valor de la recepción oral en el post-test. Para ello, se implementó el test de signo de Wilcoxon pareado obteniendo los valores que se detallan en la Tabla 2 (<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22249408>). El p-valor del test de Wilcoxon es estadísticamente significativo, lo que implica rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. Por lo tanto, se puede afirmar que la diferencia de las medias es estadísticamente significativa y el valor del FITIS recepción oral es significativamente mayor que el del ITIS recepción oral, puesto que el incremento porcentual es del 16,43%. La Figura 5 se corresponde al diagrama de raincloud de la variable en cuestión. En color verde se muestra la distribución de la medida 1 (ITIS) y en color naranja la distribución de la medida 2 (FITIS) relativas a la recepción oral. Se ha optado por el uso de este tipo de diagramas debido a que, atendiendo a las últimas tendencias en Estadística y Ciencias de Datos, lo óptimo es optar por un sistema

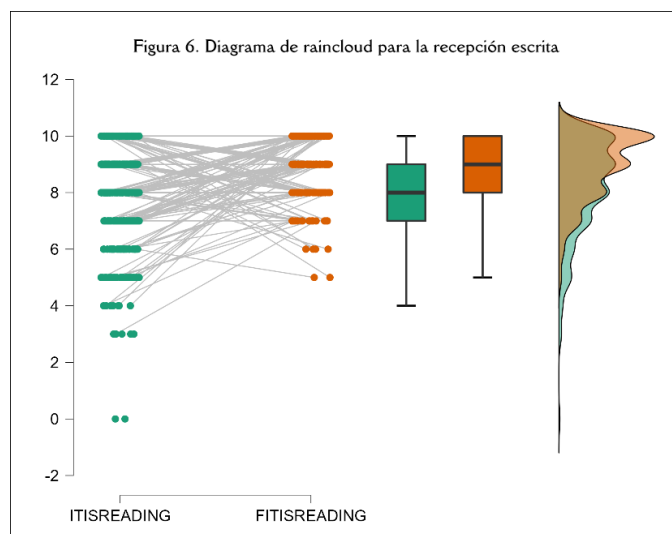
de representación que sea preciso y transparente, reflejando los datos brutos, su densidad de probabilidad y elementos clave como la media y la mediana de forma visual y clara (Allen et al., 2021).



Quizá uno de los aspectos más interesantes a resaltar sea el efecto homogeneizante y beneficioso de la intervención en lo que concierne a esta variable, puesto que la calificación media aumenta a la vez que disminuye la desviación típica, como se muestra en la Tabla 3 (<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22249615.v1>). En este sentido, y profundizando en la desviación típica, es importante matizar que ese efecto homogeneizante se refleja en una reducción porcentual, puesto que la desviación típica del FITIS (recepción oral) baja un 21,08%.

3.2.2. Recepción escrita

Se procede de forma análoga para el análisis de esta variable. En primer lugar, se aplica el test no paramétrico para estudiar la hipótesis alternativa que afirma que la calificación de la recepción escrita en el post-test (FITIS) es mayor que la del pre-test (ITIS), obteniendo los resultados que se muestran en la Tabla 4 (<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22249414>).

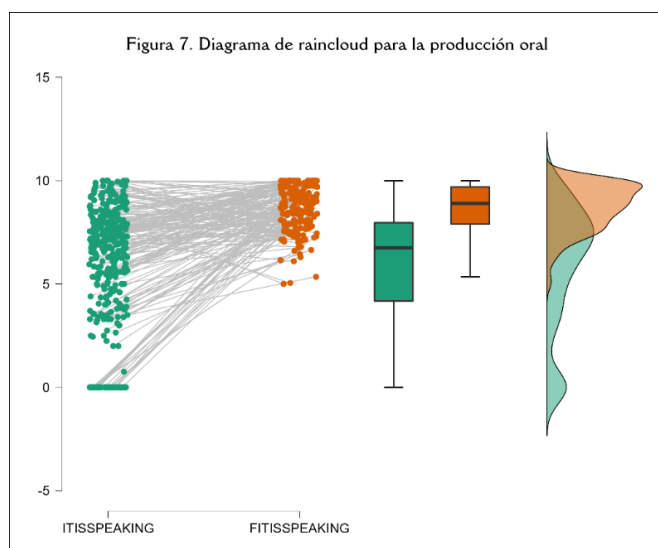


A partir de los resultados obtenidos, se debe rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa puesto que el p-valor es menor de ,05. Como se ha mencionado anteriormente, se ha optado por la representación de los datos de recepción escrita mediante diagramas de raincloud (Figura 6) con el fin de ofrecer una visión más completa del conjunto de datos.

El diagrama de raincloud muestra un efecto análogo al de la variable de recepción oral, con la salvedad de que en este caso la diferencia es menos acusada. Observando la Tabla 5 (<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22249417>), esto se debe a que la diferencia entre la media y la desviación típica es más suave, y, además, la distribución es diferente. No obstante, el efecto homogeneizante de la intervención se sigue apreciando, lo que supone que el alumnado mejora y que, además, lo hace de forma armónica. En términos porcentuales, la reducción de la desviación típica es del 33,39%.

3.2.3. Producción oral

En el caso de la producción oral, también se ha aplicado un test no paramétrico. En esta ocasión, la variable alternativa consiste en que las calificaciones de la variable son mayores tras la intervención. Se aplica de forma análoga el test no paramétrico de Wilcoxon y se obtienen los resultados que se muestran en la Tabla 6 (<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22249423>). En lo que concierne al efecto de la intervención sobre las distribuciones de la muestra, el diagrama de raincloud (Figura 7) es muy ilustrativo puesto que se aprecia claramente la distribución de los valores de la medida 2 (FITIS producción oral) en torno a valores más altos, cercanos al 9.



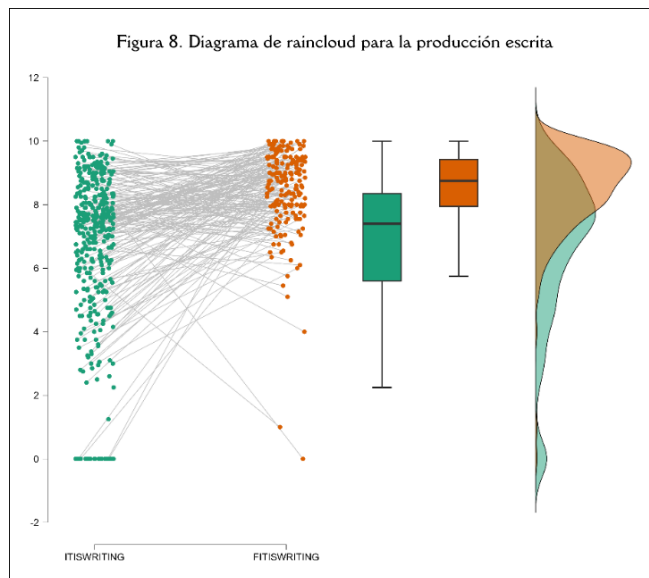
Los estadísticos descriptivos de la producción oral (Tabla 7, <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22249438>), siguen la tendencia de las variables anteriores, siendo muy acusada la diferencia de la desviación típica. Esto está directamente relacionado con la forma del diagrama de raincloud, puesto que los valores tras la intervención tienden a ser más homogéneos y elevados, tal y como es la distribución del post-test (color naranja). Es reseñable el aspecto de la reducción porcentual, ya que hay una caída de un 62,91% en la desviación típica del pre-test al post-test. Este es un indicador estadístico muy positivo, puesto que si se tiene en cuenta el incremento porcentual de calificación media de esta variable (48,05%), la tendencia es más clara que en las variables anteriores hacia la mejora de esta destreza y a la homogeneidad del rendimiento.

3.2.4. Producción escrita

La producción escrita se estudia de forma análoga. Una vez más, la hipótesis alternativa consiste en que las calificaciones obtenidas por los participantes en el post-test son mayores que las obtenidas en

el pre-test. Se aplica el test de Wilcoxon y se obtienen los resultados que se muestran en la Tabla 8 (<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22249459>).

El gráfico de raincloud (Figura 8) confirma la tendencia del resto de variables estudiadas (producción oral, recepción oral y recepción escrita). La distribución de la muestra en el caso del post-test se hace en torno a valores más elevados. Además, la dispersión es menor.



El análisis de estadísticos descriptivos (Tabla 9, <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22249468>), confirma lo observado en la Figura 8. Aunque en este caso la disminución de la desviación típica no es excesivamente acusada, sí lo es la diferencia en la media. En lo que concierne a esta variable, la reducción porcentual de la desviación típica es estadísticamente relevadora puesto que la del pre-test es un 42,68% mayor que la del post-test. Esto suaviza las diferencias y se puede lanzar de nuevo la hipótesis de que este tipo de intervención tiene un potencial homogeneizante considerable.

3.3. Análisis de rendimiento

Otro aspecto interesante es el rendimiento a lo largo del curso, que se evaluó a través de una serie de rúbricas diseñadas ad hoc para cada modalidad de TAD. Hay que partir del hecho de que la dificultad de las LP de cada modalidad aumentaba de forma progresiva y que cada tres LP se cambia de modalidad. La Figura 9 (<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22259290>) muestra la evolución de los participantes de la primera a la última LP. La Tabla 10 (<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22249501>) recoge las calificaciones de cada LP. En ella se pueden distinguir los siguientes tramos:

- Tramo I [LPS1-LPS3]. En este tramo la tendencia de la calificación es decreciente, puesto que la dificultad de cada LP es creciente y el alumnado ha de aprender a subtitular.
- Tramo II [LPS3-LPD2]. Este tramo es creciente y se corresponde con el inicio de las modalidades de relocutado (revoicing). Aunque la dificultad es creciente, el alumnado se ha familiarizado con la TAD y, además, en estas modalidades el software es el mismo para voces-superpuestas y para doblaje.
- Tramo III [LPD2-LPAD1]. En este tramo la tendencia es decreciente. La LPD3 requiere que el alumnado utilice el doblaje creativo. Esto supone un reto, ya que se solicita explícitamente que se reformule un texto en clave humorística. Las calificaciones disminuyen hasta la LPAD1, y esto responde a que la AD es una modalidad de TAV que se basa en la traducción intersemiótica y supone un reto añadido.
- Tramo IV [LPAD1-LPSDH1]. En este tramo el alumnado se ha familiarizado con la AD didáctica y aumenta su calificación. También en la LPSDH1 no hay un cambio abrupto, pero se debe a

- que en esta primera sesión el alumnado ya maneja las herramientas de subtítulo.
- Tramo V [LPSDH1-LPSDH3]. Finalmente, las calificaciones disminuyen por el hecho de que el SpS didáctico es probablemente la modalidad más compleja y en la última LP, además, se solicita SpS creativo.

3.4. Análisis general de la percepción

En esta sección se señalan algunos aspectos que se consideran de interés para el análisis holístico de la intervención. Se examinarán las percepciones sobre el tiempo dedicado a las tareas y acerca de las modalidades preferidas por el alumnado. Para estudiar la relación entre el tiempo dedicado a cada LP y la percepción de la duración total de la intervención, se ha llevado a cabo un análisis de contingencias (Tabla 11, <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22249510>), que se complementa con una prueba chi-cuadrado (Tabla 12, <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22262080>). De este análisis se concluye que existe una relación entre ambas variables y que los participantes que tienden a considerar adecuada la intervención son aquellos que han dedicado un tiempo medio de 60 a 90 minutos por cada LP. La duración aproximada era un elemento importante de la propuesta metodológica, dado que se pretende que las tareas de TAD puedan ocupar el tiempo de una sola clase o sesión de autoaprendizaje.

Otro aspecto de interés es estudiar cuál es la modalidad favorita de los participantes. Estos datos se recogen en la Figura 10 (<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22259308>). De los 201 participantes que respondieron el cuestionario final, la mayoría (N=52, 25,9%) se decantó por el doblaje, mientras que el 25,4% (N=51) lo hizo por el subtítulo estándar. Ambas modalidades se posicionan como las favoritas, seguidas por el SpS con un 18,4% (N=37), la AD con un 16,9% (N=34) y las voces superpuestas (N=15, 7,5%).

Otro aspecto de interés es la percepción general de los participantes sobre el proyecto. La Figura 11 (<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22259314>) refleja cómo una amplia mayoría (N=157) mostraba un alto grado de acuerdo con la afirmación de que su participación había cubierto sus expectativas de aprendizaje. Es de especial interés centrarse en la percepción (Figura 12, <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22259320>) que tenían los participantes sobre la inclusión de la TAD en el currículo de idiomas. Una amplia mayoría (N=163) expresaba su grado de acuerdo con la conveniencia de incluir tareas de TAD en la planificación de cursos de lenguas. Finalmente, la Figura 13 (<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22795349.v1>) subraya la percepción favorable de los participantes con el uso de la TAD en el aula, especialmente en cuanto a su potencial para promover el aprendizaje autónomo del alumnado.

4. Discusión y conclusiones

El presente trabajo resulta pionero a nivel internacional al presentar resultados con una muestra amplia y recogidos en diferentes universidades sobre el uso de la TAD como recurso didáctico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. El principal resultado a destacar -y que engloba los primeros cuatro objetivos planteados- es que existen diferencias estadísticamente significativas que permiten afirmar que la TAD contribuye a la mejora en el proceso de aprendizaje del inglés, ya que el alumnado participante ha mejorado en las cuatro destrezas lingüísticas analizadas: la recepción y producción escrita y oral. La mejora de destrezas integradas se había defendido, pero nunca analizado hasta el momento en este campo de estudio. Además de ello, se aprecia una evolución en las destrezas del alumnado en TAD y en lengua extranjera desde el comienzo de la intervención didáctica, coincidiendo con resultados similares de investigaciones previas (Talaván, 2020). Asimismo, el alumnado reconoce una percepción favorable sobre la intervención didáctica y el uso de la TAD como recurso didáctico en el aula, y muestra claras preferencias por las modalidades que les resultan más familiares: el doblaje y el subtítulo estándar.

La presente investigación abre nuevas puertas en el ámbito de la didáctica de las lenguas al aportar datos empíricos sobre las posibilidades didácticas de la TAD. El objetivo de la investigación no es plantear un método específico de enseñanza de lenguas sino contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje al facilitar al profesorado nuevas herramientas y recursos pedagógicos que puedan integrar en su docencia.

Como debilidades, cabe mencionar la tasa de abandono (que, aunque esperable, siempre podría ser más reducida) y el tiempo de realización de las LP, que, aunque se ajustó a lo previsto en muchos casos, en otros se excedió más de lo esperable. Se estudia mejorar ambos aspectos en investigaciones relacionadas futuras. También es necesario mencionar que el valor de los resultados ha de ser relativizado teniendo en cuenta el vertiginoso ritmo de transformación de la tecnología, que impacta de forma clara al tiempo y los procesos de investigación, así como los cambios de paradigma en la enseñanza universitaria y en la educación en general.

La TAD es una herramienta versátil y que puede emplearse en distintos niveles educativos (primaria, secundaria, universidad) e incluirse tanto en el aprendizaje tradicional como en modalidades híbridas o virtuales. El campo de la TAD es una línea de investigación fértil y, tomando como base el presente trabajo, pueden realizarse más estudios centrados en conocer las percepciones del profesorado sobre el uso de la TAD como herramienta didáctica, analizar el efecto acumulado de la TAD como recurso pedagógico en proyectos longitudinales, o su inclusión en programas de educación bilingüe en los que se trabaje con dos lenguas. También será interesante analizar el uso de la TAD en entornos multilingües (con lenguas co-oficiales y/o minoritarias), así como las posibilidades que ofrece para mejorar la accesibilidad del alumnado en el aula de idiomas.

Contribución de Autores

Idea, A.F.C & N.T.; Revisión de literatura (estado del arte), A.F.C; Metodología, N.T.; Análisis de datos, A.J.T.R; Resultados, A.J.T.R; Discusión y conclusiones, A.F.C; Redacción (borrador original), A.F.C; Revisiones finales, A.F.C; Diseño del Proyecto y patrocinios, N.T.

Apoyos

Este trabajo es parte del Proyecto TRADILEX («La traducción audiovisual como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas extranjeras», PID2019-107362GA-I00/AEI/10.13039/501100011033), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. La investigación también ha sido apoyada por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Asimismo, Antonio Jesús Tinedo Rodríguez recibe financiación de la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED a través de un contrato predoctoral FPI.

Referencias

- Allen, M., Poggiali, D., Whitaker, K., Marshall, T.R., Van-Langen, J., & Kievit, R.A. (2021). Raincloud plots: A multi-platform tool for robust data visualization. *Wellcome Open Research*, (63), 4-4. <https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.15191.2>
- Alonso-Pérez, R. (2019). Enhancing student motivation in foreign language learning through film subtitling projects. In *Using film and media in the language classroom* (pp. 108-126). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924498-011>
- Ávila Cabrera, J.J. (2022). Improving oral production skills in the business English class through creative dubbing. *ESP Today. Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, 10(1), 99-122. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.1.5>
- 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*, 41, 155-180. <https://doi.org/10.17398/2340-2784.41.155>
- Baños-Piñero, R., Marzà, A., & Torralba, G. (2021). Promoting plurilingual and pluricultural competence in language learning through audiovisual translation. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 7, 65-85. <https://doi.org/10.1075/tmc.00063.ban>
- Bausells-Espín, A. (2022). Audio description as a pedagogical tool in the foreign language classroom: An analysis of student perceptions of difficulty, usefulness and learning progress. *Journal of Audiovisual Translation*, 5(2), 152-175. <https://doi.org/10.47476/jat.v5i2.2022.208>
- Beltramello, A., & Nicora, F. (2021). Captioning and revoicing activities to learn Italian as a foreign language: A didactic proposal for children. *The Journal of Language and Teaching Technology*, 3, 1-23. <http://bit.ly/3ZD4NKH>
- Beseghi, M. (2021). Bridging the gap between non-professional subtitling and translator training: A collaborative approach. *The Interpreter and Translator Trainer*, 15, 102-117. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2021.1880307>
- Bolaños-García-Escribano, A., & Navarrete, M. (2022). An action-oriented approach to didactic dubbing in foreign language education: Students as producers. *XLinguae*, 15(2), 103-120. <https://doi.org/10.18355/XL.2022.15.02.08>
- Borghetti, C., & Lertola, J. (2014). Interlingual subtitling for intercultural language education: A case study. *Language and Intercultural Communication*, 14(4), 423-440. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.934380>
- Buck, G. (2010). *Assessing listening*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511732959.002>
- Consejo de Europa (Ed.) (2018). *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL). Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa. <https://bit.ly/3YH3Uis>
- Couto-Cantero, P., Sabaté-Carrové, M., & Pérez, M.C. (2021). Preliminary design of an Initial Test of Integrated Skills (ITIS) within TRADILEX: An ongoing project on the validity of audiovisual translation tools in teaching English. *Realia. Research in Education and Learning Innovation Archives*, 27, 73-88. <https://doi.org/10.7203/realia.27.20634>

- Elsherbiny, H. (2021). Audiovisual translation and incidental vocabulary acquisition in colloquial Arabic. *The Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 31, 1-31. <https://bit.ly/3B9yDvz>
- Fernández-Costales, A., Talaván-Zanón, N., & Rodríguez, A.T. (2023). La traducción audiovisual didáctica en el ámbito sanitario: estudio exploratorio sobre las posibilidades pedagógicas en logopedia. *Panace@*, 23, 29-40. <https://bit.ly/3HHuYsz>
- García-Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: Calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20, 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- Geddes, M., & Sturtridge, G. (1982). *Video in the language classroom*. Heinemann Educational Books. <https://bit.ly/3ZN75XC>
- Ghia, E., & Pavesi, M. (2016). The language of dubbing and its comprehension by learner-viewers. A resource for second language acquisition. *Across Languages and Cultures*, 17, 231-250. <https://doi.org/10.1556/084.2016.17.2.5>
- González-Vera, P. (2022). The integration of audiovisual translation and new technologies in project-based learning: An experimental study in ESP for engineering and architecture. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 9, 261-278. <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9217>
- Holobow, N.E., Lambert, W.E., & Sayegh, L. (1984). Pairing script and dialogue: Combinations that show promise for second or foreign language learning. *Language Learning*, 34(4), 59-76. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1984.tb00352.x>
- Ibáñez-Moreno, A., & Escobar, M. (2021). On the use of video description in an online collaborative writing project with ESP learners of tourism studies. *Language Teaching Research Quarterly*, 23, 45-63. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2021.23.05>
- Incalcaterra-McCloughlin, L. (2019). Audiovisual translation in language teaching and learning. In L. Pérez-González (Ed.), *The Routledge handbook of audiovisual translation* (pp. 483-497). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717166-30>
- Izquierdo, J., De-La-Cruz-Villegas, V., Aquino-Zúñiga, S.P., Sandoval-Caraveo, M.C., & García-Martínez, V. (2017). Teachers' use of ICTs in public language education: Evidence from second language secondary-school classrooms. [La enseñanza de lenguas extranjeras y el empleo de las TIC en las escuelas secundarias públicas]. *Comunicar*, 50, 33-41. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-03>
- Lertola, J. (2019). Second language vocabulary learning through subtitling. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32(2), 486-514. <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. <https://bit.ly/3JwJPXQ>
- Maley, A., & Duff, A. (1983). *Drama techniques in language teaching: A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge University Press. <https://bit.ly/3JbErlh>
- Martínez-Sierra, J.J. (2021). *Multilingualism, translation and language teaching. The PluriTAV project*. Tirant Humanidades. <https://bit.ly/3YOoM7S>
- Marzà, A., Torralba, G., & Baños-Piñero, R. (2022). Audio description and plurilingual competence: New allies in language learning? *Revista de Lenguas Para Fines Específicos*, 28, 165-180. <https://doi.org/10.20420/rife.2022.557>
- Motterman, G. (2013). *Innovations in learning technologies for English language teaching*. British Council. <https://bit.ly/3T6r7tu>
- Navarrete, M. (2020). The use of audio description in foreign language education: A preliminary approach. In *Audiovisual translation in applied linguistics* (pp. 131-152). <https://doi.org/10.1075/ttmc.00007.nav>
- Navarro-Pablo, M., López-Gándara, Y., & García-Jiménez, E. (2019). El uso de los recursos y materiales digitales dentro y fuera del aula bilingüe. [The use of digital resources and materials in and outside the bilingual classroom]. *Comunicar*, 59, 83-93. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-08>
- Pavesi, M. (2015). Audiovisual input as a context for second language acquisition. In *Language in and across communities: New voices, new identities. Studies in honour of Giuseppina Cortese* (pp. 83-104). Peter Lang. <https://bit.ly/3ZVbvD>
- Pintado-Gutiérrez, L., & Torralba, G. (2022). New landscapes in higher education: Audio description as a multilayered task in FL teaching. *The Language Learning Journal*, (pp. 1-16). <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2158209>
- Price, K. (1983). Closed-captioned TV: An untapped resource. *MATESOL Newsletter*, 12, 1-8. <https://bit.ly/3Jv3Qgz>
- Sánchez-Requena, A. (2018). Intralingual dubbing as a tool for developing speaking skills. In *Special issue of translation and translanguaging in multilingual contexts. Audiovisual translation in applied linguistics: Beyond case studies* (pp. 102-128). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00006.san>
- Sánchez-Requena, A., Igarreda, P., & Bobadilla-Pérez, M. (2022). Multimodalities in didactic audiovisual translation: A teacher's perspective. *Current Trends in Translation Teaching and Learning*, 9, 337-374. <https://doi.org/10.51287/cttl202210>
- Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1093/elt/cci014>
- Soler-Pardo, B. (2020). Subtitling and dubbing as teaching resources for learning English as a foreign language using ClipFlair software. *Lenguaje y Textos*, 51, 41-56. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12690>
- Stemplesky, S., & Aracario, P. (1990). Video in second language teaching: Using, selecting, and producing video for the classroom. *Teachers of English to speakers of other languages*. <https://bit.ly/3TaYGKW>
- Talaván, N. (2020). The didactic value of AVT in foreign language education. In L. B. M. Deckert (Ed.), *The Palgrave handbook of audiovisual translation and media accessibility* (pp. 567-591). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42105-2_28
- Tomalin, B. (1986). *Video, TV and radio in the English class*. Macmillan. <https://bit.ly/3yBTx4U>
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext sub-titles in language learning. *ELT Journal*, 42(4), 272-281. <https://doi.org/10.1093/elt/42.4.272>
- Wang, C., & Díaz-Cintas, J. (2022). The riches of hands-on subtitling in the foreign language classroom. *Revista de Lenguas Para Fines Específicos*, 28(2), 32-47. <https://doi.org/10.20420/rife.2022.550>
- Zabalbeascoa, P., Sokoli, S., & Torres-Hostench, O. (2012). Conceptual framework and pedagogical methodology. *CLIPFLAIR: Foreign language learning through interactive revoicing and captioning of clips*. <https://bit.ly/3Btjeq0>