

MEDICINA GRÁFICA Y TRADUCCIÓN: ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO Y DE LA LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DEL SUBTITULADO ALEMÁN-ESPAÑOL DE VIDEOGRAFÍAS SOBRE VACUNOLOGÍA

ISIDORO RAMÍREZ ALMANSA*
Universidad de Córdoba (España)

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo desarrollar la competencia digital del alumnado e implementar el uso y el conocimiento de herramientas TIC en el aula. Este tipo de herramientas y de competencia han adquirido aún más importancia desde el estallido de la pandemia mundial de la COVID-19 y el impacto que esta ha tenido en la nueva realidad docente universitaria en España. Asimismo, también pretendemos que el alumnado aprenda y mejore sus conocimientos de lengua alemana, así como que adquiera conocimiento especializado, más concretamente sobre el lenguaje biosanitario (vacunología). Para ello, proponemos una actividad que, a modo de resumen, consiste en subtítular cinco videografías sobre vacunología del alemán al español. Igualmente, analizamos la utilidad de la traducción y del subtítulado, así como del producto audiovisual en el aula y sus beneficios a la hora de aprender una nueva lengua. Finalmente, haremos una evaluación de la actividad que nos permitirá corroborar si hemos cumplido con los objetivos marcados, si nuestra actividad ha resultado útil y si su diseño es adecuado para la nueva realidad docente mencionada.

PALABRAS CLAVE: herramientas TIC; competencia digital; subtítulado; lenguaje biosanitario; videografía; vacunología

* Para correspondencia, dirigirse a: Isidoro Ramírez Almansa (112raali@uco.es).

GRAPHIC MEDICINE AND TRANSLATION: ACQUISITION OF SPECIALIZED KNOWLEDGE AND FOREIGN LANGUAGE BY GERMAN-SPANISH SUBTITLING OF VIDEOGRAPHIES ON VACCINOLOGY

ABSTRACT: The present work aims to develop the digital competence of students and implement the use and knowledge of ICT tools in the classroom. This type of tools and competence have become even more important since the outbreak of the global pandemic of COVID-19 and the impact that it has had on the new reality of higher education teaching in Spain. Also, we intend that students learn and improve their knowledge of the German language while acquiring specialized knowledge, more specifically about medical language (vaccinology). To this end, we propose an activity that, as a summary, consists of subtitling five videographies on vaccinology from German into Spanish. We also analyze how useful the translation and the subtitling process are, as well as the audiovisual product in the classroom and its benefits when learning a new language. Finally, we will assess the activity what will allow us to corroborate if we have fulfilled the objectives we set, if our activity has been useful and if its design is adequate for the new teaching reality mentioned above.

KEYWORDS: ICT tools; digital competence; subtitling; medical language; videography; vaccinology.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de corte cuantitativo consiste en un estudio de caso a partir de una propuesta didáctica, de la cual se recabarán sus resultados y valoraciones por parte del alumnado. Nuestra propuesta se enmarca en la asignatura *Traducción General de la Lengua C (Alemán)*, la cual es la primera asignatura de traducción del alemán al español a la que se enfrenta el alumnado del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba, así como el alumnado de los dobles grados de Traducción e Interpretación + Filología Hispánica, Traducción e Interpretación + Estudios Ingleses y Turismo + Traducción. Con este trabajo nos hemos marcado una serie de objetivos, entre los que están analizar si nuestra propuesta es útil a la hora de mejorar, en primer lugar, el nivel de lengua alemana de los discentes; en segundo lugar, queremos comprobar si nuestra práctica también sirve para adquirir conocimientos y aprender tanto en alemán como en español el lenguaje especializado biosanitario, más concretamente en el campo de la vacunología. Asimismo, también pretendemos comprobar si dicha práctica contribuye a adquirir o perfeccionar el nivel de competencias digitales del alumnado, así como su conocimiento y uso de herramientas TIC (Tecnología de Información y Comunicación). Para cumplir estos objetivos hemos diseñado una propuesta en la que nos servimos de diferentes videografías y su subtitulado del alemán al español. De la amplia gama de productos audiovisuales que tenemos a nuestra disposición, hemos optado por la videografía, dado que esta es altamente descriptiva y la imagen es de gran ayuda a la hora de comprender el contenido. En nuestro estudio comenzamos haciendo un repaso acerca de qué son las herramientas TIC, la competencia digital y la relevancia que estas han adquirido en un escenario docente como el actual, en el que la pandemia del coronavirus ha cambiado drásticamente la forma de trabajar del

docente universitario. A continuación, estudiaremos si la traducción como actividad es un recurso adecuado o no en la enseñanza de idiomas, pese a las duras críticas que ha recibido desde la llegada del método comunicativo. Después, analizaremos el papel del subtítulo como modalidad de traducción y su utilidad o no a la hora de aprender una lengua extranjera. Asimismo, también reflexionaremos sobre las posibles ventajas que el producto audiovisual nos ofrece en el aula. Tras esta parte más teórica de nuestro trabajo, procederemos a llevar a cabo la parte aplicada, la cual comenzará explicando qué aspectos tuvimos en cuenta a la hora de diseñar nuestra propuesta para poder así explicar seguidamente en qué consiste. Posteriormente, mostraremos los resultados obtenidos en la valoración de la actividad por parte del alumnado, para poder así finalmente comprobar si hemos conseguido los objetivos marcados, además de analizar qué conclusiones podemos arrojar tras analizar dichos resultados.

2. EL DOCENTE UNIVERSITARIO, LAS HERRAMIENTAS TIC EN EL AULA Y LA COMPETENCIA DIGITAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Antes de definir qué son las TIC, consideramos importante reflexionar que, si como docentes queremos poner en práctica las herramientas TIC, este proceso implica que el profesorado debe conocerlas para poder enseñarlas a su alumnado. Además, la relevancia de estas herramientas se ha visto enormemente incrementada con la llegada de la pandemia mundial de la COVID-19 en marzo de 2020 y el impacto que esta ha tenido en la docencia y su forma de impartirse. De hecho, pese a que este nuevo contexto es bastante reciente, ya contamos con el trabajo de Torras Virgili (2021) que demuestra y defiende la utilidad e importancia del uso de las herramientas TIC en el aula universitaria durante la docencia en tiempos de pandemia. Esta nueva forma de impartir docencia ha recibido diferentes denominaciones como *distance learning*, *distributed learning*, *blended learning*, *online learning*, *mobile learning*, las cuales recogen Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond (2020) en su trabajo. Asimismo, estimamos oportuno apuntar que el término *blended learning* implica que la mitad del alumnado está siguiendo la clase de manera telemática y la otra mitad restante sí está de manera física en el aula, lo que sí aporta un matiz diferente. En cuanto a cómo bautizar finalmente esta modalidad docente, podemos encontrar varios estudios al respecto que abogan por la denominación *emergency remote teaching*, forma también abreviada como ERT (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020; Torras Virgili, 2021; Zawacki-Richter, 2020). Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond (2020) definen el concepto como sigue:

Temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated.

Igualmente, ya contamos con algún que otro trabajo en el que se analiza esta nueva realidad docente, más concretamente nos referimos al artículo de Rapanta, Botturi, Goodyear, Guàrdia & Koole (2020) que han llevado a cabo un análisis de la situación en cuatro universidades de cuatro países diferentes (Suiza, España, Australia y Canadá) y han concluido en primer lugar que la llegada de la pandemia ha actuado a modo de “*catalyst*” y ha traído consigo la necesidad urgente de implementar cambios a nivel educativo hacia modelos más flexibles que nos permitan responder a situaciones como la descrita. Asimismo, los investigadores en su estudio concluyen que el diseño de las actividades *on line*, su evaluación y la labor también del profesor en todo raro presente, pese a la modalidad digital, deben de ser la base y el punto de partida a la hora de enfrentar la ERT. Analizando este nuevo contexto, desde el punto de vista de la universidad española, de la noche a la mañana los docentes universitarios tuvimos que adaptar las asignaturas en tiempo récord de un formato y método de evaluación presencial a un formato totalmente telemático, desde el estallido de la pandemia en marzo de 2020 hasta el final de ese curso en julio de ese mismo año. Además, durante el curso académico 2020/2021, la docencia que ha primado en la universidad española ha sido la bimodal, la cual consiste en que parte del alumnado acude a clase de forma presencial cada tres o cuatro semanas y el resto recibe la clase de manera telemática. De acuerdo con la terminología empleada por Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond (2020) esta modalidad se definiría como *blended learning*. Es decir, todo el alumnado recibe la misma clase, aunque parte de los discentes lo hacen de manera presencial y otros desde casa. Además, a este formato de docencia hay que añadir la posibilidad de que siempre la situación pandémica puede empeorar y convertir así la docencia de nuevo en 100% telemática, como ocurrió durante los meses de noviembre y diciembre de 2020 en la Universidad de Córdoba. Estas circunstancias, como es de esperar, han hecho que la competencia digital, las herramientas TIC y todo lo relacionado con ellas ha cobrado aún más importancia, dado que ya no es elección del profesor incorporarlas o no en clase, sino que es *conditio sine qua non* el implementarlas, dadas las características técnicas de la nueva modalidad docente instaurada. Por este motivo, todo el profesorado universitario, hubiésemos o no contado con formación previa en herramientas TIC y competencia digital, nos vimos obligados a, más que nunca, en primer lugar, mejorar nuestra competencia digital y conocimiento de las herramientas TIC para poder enseñarlas y usarlas en clase. Este problema es algo que ya González Rivallo & Gutiérrez Martín (2017) destacan en su trabajo, y es que precisamente este suele ser uno de los problemas existentes: la falta de formación de los docentes en competencia digital y herramientas TIC. Además, también Hernández Martín & Martín de Arriba (2017) argumentan que los docentes, pese al aumento de los recursos tecnológicos a los que tienen acceso, aún no han modificado su forma de trabajar, quizá por esta falta de formación. Por ello, nosotros, como docentes, e independientemente de si tenemos o no formación en herramientas TIC, debemos aprovechar este escenario y poner en práctica todas las nuevas herramientas con las que contamos. Igualmente, es más que obvia la necesidad de cambiar la concepción de impartir clase que teníamos hasta el momento.

La integración de las herramientas TIC en el aula y sus beneficios es una cuestión más que demostrada; de hecho, son numerosos los estudios (Gutiérrez, 2003; Ferrés, 2007; Area, Gutiérrez & Vidal, 2012; Colás-Bravo & Hernández Portero, 2017; Gutiérrez Martín, García Mantilla & Collado-Alonso, 2017) que analizan este tipo de herramientas y la forma en la que pueden implementarse en el aula en general. Esto a su vez ha conducido a que se hable de la “competencia digital” como un objetivo que se debe perseguir en clase. Incluso desde un punto de vista normativo, ya se ha materializado la importancia de incluir este tipo de herramientas, como, por ejemplo, en el *Marco para el desarrollo y el conocimiento de la competencia digital en Europa*, publicado por la Comisión Europea en 2013 (Ferrari) y actualizado en 2016 (Vourikari, Punie, Carretero Gómez & Van den Brande, 2016). Las herramientas TIC también se conocen como NTIC (Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación). Cabero (2001) hace ya algunos años apuntaba que las TIC se usan para referirse a nuevos medios. También existe la sigla TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) que se refiere más exactamente, según Cifuentes *et al.* (2014: 27), “a las aplicaciones de las TIC en el contexto educativo y más específicamente en las prácticas educativas, en la que se enfatiza en dos características relevantes de las tecnologías educativas: el aprendizaje y el conocimiento”.

Asimismo, el hecho de pensar en las TIC, su conocimiento y uso en el aula nos lleva a pensar en el concepto de *competencia digital*. Pozuelo (2014) la divide en competencias instrumentales y competencias didáctico-metodológicas. Cada uno de estos dos grupos cuenta a su vez con subcompetencias, las cuales en su conjunto dan lugar a la totalidad de competencias que debería poseer el profesor de la sociedad de la información ideal, es decir, el profesor con una competencia digital perfecta. Gabarrón Pérez (2020: 82) en su trabajo ahonda sobre estos dos grandes grupos de competencias. Al hablar de subcompetencias instrumentales se refiere a subcompetencias de “carácter genérico” (sistemas operativos, web 2.0, procesadores de texto, bases de datos, blogs, etc.); subcompetencias “relativas a la organización” (creación de mapas mentales y posters interactivos, calendarios, gestión de citas, etc.); “subcompetencias relativas a la búsqueda y gestión de información” (Internet, motores de búsqueda personalizados, gestión bibliográfica), y “subcompetencias relativas a la privacidad y la seguridad en red” (usuarios, contraseñas, licencias Creative Commons, etc.). Por otro lado, dentro del macrogrupo de las competencias didáctico-metodológicas diferencia “subcompetencias de carácter genérico” (integración de las TIC en la formación del profesorado, diseño de proyectos colaborativos en red, uso de las TIC para el aprendizaje autónomo, evaluación, acción tutorial, etc.); “subcompetencias relativas a la presentación de la información” (elección de herramientas de la web 2.0 adecuadas, presentaciones no lineales, uso imágenes con derechos de autor, etc.); “subcompetencias relativas a sistemas tecnológicos educativos” (diseño, evaluación y aplicación de materiales didácticos, uso de pizarra interactiva, ficheros multimedia, plataformas teleformativas, etc); “subcompetencias relativas a la investigación mediante el uso de las nuevas tecnologías” (uso creativo de herramientas TIC, producción y divulgación del proceso investigativo mediante soportes tecnológicos, etc.), y “subcompetencias relativas a las actitudes y valores con las TIC” (actitud

abierta y crítica ante las TIC, predisposición por el aprendizaje continuo y la formación permanente, uso productivo de las TIC, etc.).

Al reflexionar sobre qué es la competencia digital y de qué subcompetencias se compone, también hemos estimado oportuno revisar en la configuración del Grado en Traducción e Interpretación (Universidad de Córdoba) —grado en el que se enmarca nuestra actividad— si en la misma se hace referencia en algún momento a las TIC o a la competencia digital. Al examinar las competencias, estas están divididas en competencias básicas (7), de universidad (3) y específicas (20). En el grupo de competencias de universidad aparece “Conocer y perfeccionar el nivel de usuario en el ámbito de las TIC”; y en las específicas son de nuestro interés tres capacidades: “Capacidad para la búsqueda y análisis de información documental y textual y aprovechamiento de la información contenida en bases de datos, diccionarios, otros soportes informáticos e Internet, en el campo de la traducción”, “Conocimiento de las herramientas para la traducción asistida, la traducción por ordenador y la localización” y “Conocimiento de las técnicas y herramientas básicas de la interpretación”. Todas las competencias anteriormente descritas están relacionadas de una forma u otra con la competencia digital, así como el conocimiento y uso de herramientas TIC. Es decir, independientemente de la modalidad de docencia que se imparta, trabajar con herramientas TIC y ayudar a adquirir la competencia digital, en el caso de nuestra universidad, es algo que debemos de incluir en las asignaturas que impartamos. Asimismo, tampoco hemos perdido de vista el resto de las competencias, dado que en nuestro nuevo panorama docente, además de trabajar las competencias anteriormente relacionadas debemos seguir también contribuyendo a la adquisición del resto. Por lo que partimos de la idea de que cualquier actividad que hagamos en clase será ascendentemente mejor si comienza ayudando a desarrollar las destrezas relacionadas con la competencia digital, pero, a su vez, también ayuda a poner en práctica el resto de las competencias. Igualmente, en este punto de nuestro trabajo cobran gran importancia las palabras de Fernández Alex (2016: 42) que afirma que en la buena práctica con herramientas TIC, la “metodología está enfocada a conseguir un aprendizaje autónomo funcional, un aprendizaje contextualizado, un aprendizaje significativo y un aprendizaje aplicado”. A esta afirmación sumamos también la de Barría (2017) que defiende que el impacto de las herramientas TIC debe dar como resultado un trabajo colaborativo, donde se lleven a cabo proyectos conjuntos; una forma de trabajar donde se ponga el foco no solo en el producto, sino también en el proceso.

3. LA TRADUCCIÓN Y EL SUBTITULADO COMO HERRAMIENTAS PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUA

Como ya adelantamos en la introducción de nuestro trabajo, nuestra propuesta de actividad hace uso de la traducción, y más concretamente de esta en su modalidad de subtulado, como herramienta didáctica que permita aprender y aumentar el conocimiento de la lengua extranjera en general, así como el lenguaje especializado

presente en el producto audiovisual (lenguaje biosanitario del campo de la vacunología) tanto en la lengua extranjera —el alemán—, como en la lengua de destino, el español.

Bien es verdad que la traducción concebida como recurso en el proceso de aprendizaje de idiomas tuvo muchas voces en contra, entendiéndose la traducción como un recurso propio del modelo de aprendizaje gramática-traducción empleado para la enseñanza de griego antiguo y latín, modelo que a partir de los años 60-70 cayó en el más absoluto desuso. Santoro (2011) explica esta corriente de pensamiento argumentando que la traducción se desechó como herramienta en el aula de lengua extranjera por no desarrollar las cuatro habilidades que componen la competencia comunicativa (lectura, escritura, habla y audición). No obstante, con el paso del tiempo, pese a las críticas lógicas y razonables en contra de este modelo, lo concebimos como un elemento con potencial didáctico, tal y como se recoge en varios trabajos (Widdowson, 1979; Duff, 1989; Malmkjaer, 1998; Carreres, 2006; Caballero Rodríguez, 2009 o Ramírez-Almansa, 2019). Nos resultan especialmente interesantes las palabras de Carreres (2006: 15), defensora de la traducción como recurso didáctico para el aprendizaje de lenguas, al esgrimir que actualmente, aunque sus beneficios están demostrados, los materiales que existen son escasos. Por lo que la propuesta de nuevas actividades que incluyan la traducción será bienvenida. Rocha Ribeiro, Caldeiro Pedreira & Aguaded (2018) destacan de la traducción que esta dota al alumnado de una gran autonomía. Incluso, una serie de teóricos consideran la traducción como la quinta habilidad que debe desarrollarse en la enseñanza de lenguas (Urgese, 1989; Malmkjaer, 1998; Ridd, 2000, 2004, 2009). Como ya avanzamos, con la llegada del método comunicativo a la enseñanza de lenguas, el método gramática-traducción y el uso de la primera lengua en clase quedaron casi desterrados al olvido (Zabalbeascoa, 1990). Valgan como ilustradoras las palabras de Duff (1989: 5): “Translation has been generally out of favor with the language teaching community. (Almost, we might say, ‘sent to Siberia!’)”. Tras corroborar que la traducción es un recurso útil en la enseñanza de lenguas, estimamos oportuno resumir las ventajas que ofrece. Para ello, nos servimos del trabajo de Caballero Rodríguez (2009: 341-342), que destaca los siguientes aspectos:

1. Motivada por la globalización generalizada del mundo en el que vivimos, la traducción es una práctica habitual.
2. El discente aprende de forma más profunda la estructura, el significado y el uso de la lengua, tanto en la extranjera como en la materna, en el momento en que debe encontrar soluciones para los problemas que plantea el proceso de traducción.
3. La traducción ayuda a conocer al alumnado cuáles son las diferencias semánticas, sintácticas, de estilo y culturales entre lenguas.
4. El alumnado, cuando se enfrenta a la traducción y la lleva a cabo, es consciente de las semejanzas y diferencias entre la lengua extranjera y la materna, aspecto que contribuye a que evite cometer errores frecuentes, como, por ejemplo, el uso de la voz activa y la voz pasiva en cada idioma.

5. La traducción hacia la lengua materna es una práctica de aprendizaje que el discente realiza bastante a menudo. Conocer y perfeccionar el nivel de usuario en el ámbito de las TIC.
6. Al practicar la traducción, el estudiantado aprende que esta no consiste en la sustitución de una palabra de una lengua a otra (Côte, 1990) y que no existen equivalencias tal cual, para cada palabra, expresión, etc.
7. Al traducir se actúa a la vez como mediador cultural, lo que implica que con esta actividad también se desarrolla la competencia intercultural.

Antes que Caballero Rodríguez (2009), Atkinson (1993) también estableció una serie de ventajas que proporcionaba la implementación de la traducción en el aula de lengua extranjera:

1. El alumnado al traducir reflexiona sobre el significado de las palabras enmarcadas en un contexto y no se limita tan solo a usar la lengua mecánicamente.
2. La traducción permite a los discentes pensar de manera comparativa, lo que evita cometer errores comunes.
3. Al exponer a los estudiantes a traducir, estos asumen un riesgo y deben tomar decisiones, lo que los lleva a hacer uso de todo el conocimiento que poseen.
4. La traducción a su vez puede ser también una salida profesional, incluso para el alumnado que no es de traducción, sino de lengua extranjera.

Además de estudios que ponen en valor la traducción y su potencial didáctico, contamos con trabajos centrados en modalidades de la traducción determinadas, como es el subtítulo, modalidad que coincide con la que se contempla en nuestra propuesta. Dollerup (1974) destacó la importancia del subtítulo cuando en su estudio argumentó que la sociedad danesa, la cual recibe la mayoría de su contenido audiovisual subtítulo del inglés, tenía un nivel bastante bueno de este idioma. Por otro lado, hace ya casi 40 años, Vanderplank (1988: 272) confirmaba el valor del subtítulo al concluir que “far from being a distraction and a source of laziness, [they] might have a potential value in helping the learning acquisition process by providing learners with the key to massive quantities of authentic and comprehensible language input”. Igualmente, la labor de subtítulo resulta bastante atractiva al alumnado, tal y como podemos desprender de las palabras de Neves (2004: 138):

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

También es fácil encontrar autores que demuestran y defienden el subtítulo como herramienta para el aprendizaje o comprensión de una lengua extranjera como, por

ejemplo, Bravo (2008) que demuestra cómo los estudiantes, al visualizar material audiovisual en la lengua extranjera y subtítulo en la lengua materna, mejoran su comprensión del contenido y conocimiento lingüístico en el caso del inglés como segunda lengua, línea que también sigue el trabajo de Talaván-Zanón (2009). En este punto del trabajo cobran gran valor las palabras de Díaz-Cintas (2012: 111) al afirmar que: “En el aprendizaje de idiomas, en particular los subtítulos ofrecen un gran potencial didáctico reconocido por algunos, aunque todavía relativamente ignorado por otros”. Por su parte, Soler-Pardo (2017: 183) también defiende la importancia que el subtítulo puede llegar a tener en el aula a la hora de aprender una lengua extranjera: “La traducción audiovisual puede ser una herramienta útil para el aprendizaje de lenguas y ofrecer numerosas ventajas”. Incluso, podemos destacar trabajos elaborados por la Unión Europea, en primer lugar, publicados por la Comisión de las Comunidades Europeas (2003: 14):

Algunos estudios ponen de manifiesto que el uso de subtítulos en el cine y la televisión puede fomentar y facilitar el aprendizaje de idiomas. El poder de los medios de comunicación — con inclusión de nuevos medios, como los DVD — puede utilizarse para crear un entorno más favorable a las lenguas, exponiendo regularmente a los ciudadanos a otras lenguas y culturas. Podría aprovecharse la posibilidad de un mayor uso de los subtítulos para promover el aprendizaje de idiomas.

Además de otra publicación que emana de la Comisión Europea (2007: 2) que sigue la misma línea de los trabajos antes mencionados:

La subtitulación es un instrumento fabuloso para ayudar a las personas a aprender lenguas con facilidad y placer. Por tanto, se celebrará una serie de reuniones a fin de aprovechar este potencial de los medios de comunicación en relación con el aprendizaje de idiomas.

Estos estudios no son todos los existentes dedicados a demostrar la utilidad del subtítulo durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, podemos subrayar otras obras como la de Caimi (2002), Díaz Cintas & Fernández Cruz (2008) o Incalcaterra *et al.* (2011), donde se demuestra la utilidad del subtítulo como herramienta en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera a la hora de mejorar y ampliar los conocimientos lingüísticos y léxicos.

4. VENTAJAS DEL PRODUCTO AUDIOVISUAL EN EL AULA

Una vez demostrada la utilidad de la traducción como herramienta didáctica, pasamos a analizar si el producto audiovisual, el otro elemento que acompaña a la traducción en nuestro estudio, es pertinente como herramienta didáctica y si su inclusión en clase es adecuada. Estudios como los de Rubin (1990) apoyan la idea de que el material audiovisual ayuda al estudiantado a mejorar en gran medida sus competencias auditivas. Herron & Hanley (1992) defienden que el elemento audiovisual también ayuda a aprender los referentes culturales. Ramírez-Almansa (2019) también pone de relieve las ventajas que presenta en la clase de lengua extranjera trabajar con productos

audiovisuales y coincide con Herron & Hanley (1992) en la utilidad de este recurso a la hora de aprender y enseñar los referentes culturales. El vídeo presenta numerosas ventajas para el estudiantado, como, por ejemplo, poder escuchar el acento nativo de la lengua extranjera. También, Ramírez-Almansa (2019: 147) destaca su fácil accesibilidad al estar en formato digital. A esta ventaja podemos sumar otros beneficios que nos ofrece el producto audiovisual desde el punto de vista técnico, como el hecho de que se puede detener el visionado, avanzar o retroceder las imágenes o visualizar un segmento del vídeo tantas veces como se desee (Díaz-Cintas, 2012). Igualmente, Amenós (1999, citado en Mathur 2008: 39) subraya que los productos audiovisuales son documentos “fruto de la sociedad en la que nace y se consume”. También, Baddock (1996, citado en Mathur 2008: 47) reflexiona y concluye que los productos audiovisuales ayudan a introducir nuevos temas de conversación en clase; motivan a los estudiantes; reflejan aspectos culturales; introducen, ilustran y refuerzan nuevos aspectos lingüísticos y sirven para practicar con tareas derivadas como expresión escrita, juegos de roles, etc. A todas estas ventajas, también es necesario sumar el hecho de que tal y como afirma Ramírez-Almansa (2019: 148), el elemento audiovisual “redunda de manera positiva en el alumnado, dado que lo audiovisual, además de hacer la actividad más atractiva y motivadora, aumenta su poder de retención”. De hecho, Soler Pardo (2017: 176) en su trabajo afirma que los discentes al escuchar en clase retienen el 5 % de la información, el 10 % al leerla e incluso hasta un 30 % al visualizarla. Este porcentaje aumenta hasta el 75 % cuando se realiza una actividad sobre el elemento visionado, y al compartir y discutir la información entre estudiantes, se es capaz de retener hasta el 90 %.

4.1. La videografía

Una vez abordada la importancia del producto audiovisual en clase, consideramos oportuno aclarar en qué consiste el producto de este tipo elegido para nuestra actividad. Nos referimos a la videografía, un género audiovisual bastante nuevo. De hecho, aún es difícil encontrar trabajos o recursos que lo definan y categoricen. La web *Léxico* de Oxford lo define, en una de sus tres acepciones, como “Procedimiento de telecomunicación que permite la visualización de imágenes alfanuméricas y gráficas en una pantalla”. En otra de sus acepciones, ofrece la siguiente descripción: “Conjunto de grabaciones videográficas que tienen una característica común, como estar realizadas por un mismo autor, tratar un mismo tema, etc.”. La videografía es un recurso ampliamente utilizado en campos como el periodístico, dada su inmediatez y gran capacidad informativa. La prestigiosa agencia de noticias AFP define videografía como un producto que “integra textos, imágenes, fotos y la creación de entornos 3D con un comentario en audio”. En nuestras palabras, podríamos definir la videografía como un producto audiovisual de una duración relativamente corta, en el que aparece un narrador que va ofreciendo información detallada sobre un tema y que, mientras

la narra la información, esta se complementa con la imagen plasmada en la pantalla, la cual contiene un alto valor ilustrativo. De hecho, consideramos las videografías como la versión animada de las infografías, por lo que las imágenes, gráficos y texto simple son los elementos que suelen aparecer en pantalla. Esto explicaría por qué en la videografía no es común que aparezcan personajes o haya una trama. Es un género audiovisual con una capacidad informativa enorme en el que se ofrece la mayor cantidad de información de la forma más ilustrada posible. Dependiendo del público potencial de la videografía, esta será más o menos especializada, por lo que el grado de adaptación de la información depende del receptor potencial.

5. DISEÑO Y PUESTA EN PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD

Una vez que hemos llevado a cabo un análisis riguroso de los aspectos más teóricos de nuestro estudio, procedemos a dar comienzo a su parte aplicada. Para el diseño de nuestra actividad tuvimos en cuenta la hipótesis de información de entrada (*input hypothesis*) ideada por Krashen (1987), la cual afirma que para aprender una lengua extranjera la información que se proporciona al estudiante debe ser ligeramente más alta que la de su competencia actual. Aunque no podemos olvidar que los estudiantes solo son capaces de comprender la lengua que conocen, es decir, los discentes no podrán comprender mucho más contenido de la lengua que el que ellos hayan aprendido. No obstante, es importante mencionar que el elemento audiovisual presenta al estudiante una serie de pistas que van más allá de lo lingüístico y que le ayudan a suplir las carencias en el plano lingüístico, como, por ejemplo, las imágenes, sonido, etc. Más aún, en productos audiovisuales como la videografía en los que la imagen complementa la información narrada. Teniendo en cuenta la teoría de Krashen (1987), sumado a que nuestros estudiantes tienen el alemán como lengua C, es decir segunda lengua, y que la asignatura que cursan es la primera de traducción en esta lengua —sirve a modo de iniciación—, las videografías elegidas están destinadas a un público general, por lo que la información suele estar adaptada. Como ya hemos dicho, las videografías tratan sobre vacunología, más concretamente sobre cómo funcionan en el organismo los diferentes tipos de vacuna que existen y cómo actúan las vacunas contra el coronavirus desarrolladas hasta el momento. La información bibliográfica de las videografías se puede consultar en el apartado de *Referencias*.

Como ya hemos adelantado, principalmente la práctica consistirá en el subtítulo de videografías sobre vacunología y vacunas contra la COVID-19. El tipo de subtítulo con el que vamos a trabajar en la actividad, siguiendo la clasificación de Díaz-Cintas (2012) que diferencia entre cinco tipos de subtítulos (interlingüísticos estándar, interlingüísticos inversos, intralingüísticos en L1, intralingüísticos en L2 y bilingües), es el subtítulo interlingüístico estándar. En este subtítulo la información se traslada de una lengua a otra mientras el audio del producto audiovisual está en la L2 y los subtítulos en la L1. Igualmente, siguiendo las recomendaciones de Níkleva & López (2012) en cuanto a cómo implementar las herramientas TIC en el aula de lengua extranjera, hemos evaluado tanto los recursos y materiales de acuerdo con el criterio

del alumnado, así como nuestra propuesta se ha diseñado centrándose en la tarea y en la participación activa del mismo. Igualmente, es importante destacar que Pontes *et al.* (2014) defienden que la traducción como herramienta para el aprendizaje de una lengua extranjera es útil solo y cuando el ejercicio que se plantea está contextualizado, con unos objetivos bien definidos y con una base teórica, por lo que también hemos tenido en cuenta estos aspectos. Además, Romannelli (2009) suma a los anteriores investigadores que la actividad debe resultar atractiva al alumnado y que el material debe ser interesante. De ahí que el tema elegido sea de la más rabiosa actualidad, además de que goza de un interés, podríamos osar decir, generalizado. Asimismo, al alumnado se le proporcionó la transcripción de las videografías, ya que estimamos que transcribir ellos mismo el contenido, además de subtítularlo, excedía la dificultad de la práctica y escapaba a sus competencias entendiendo que el alemán es su lengua C y esta asignatura es la primera materia de traducción que cursan.

5.1. Desarrollo de la actividad

Dado que nuestra actividad consiste en el subtulado de videografías de contenido biosanitario, como formación previa a la práctica es necesario instruir al alumnado sobre la traducción audiovisual (TAV) y el subtulado en particular, qué técnicas y procedimientos deben conocer para acometer dicha tarea y qué herramientas tenemos a nuestra disposición. Asimismo, cabe destacar en este punto que, dada la hibridez de nuestra práctica en lo que a temática se refiere, esta se enmarcó en el bloque de traducción de textos biosanitarios. Para ello, se destinaron dos sesiones de una hora separadas en dos días en las que se abordó en clase qué es la TAV. Además, se explicaron cuáles son las características y convenciones del subtulado, dividiendo este apartado en tres bloques: características espaciotemporales del subtulado, donde explicamos dónde puede colocarse el subtítulo, cuál puede ser su extensión, qué naturaleza tiene, cuál puede ser su duración en pantalla y qué tipos de sincronización entre subtítulos existen; características técnicas en relación con su producción, método de elaboración, momento de elaboración, tipografía y formato de visualización y convenciones lingüísticas del subtítulo, las cuales se resumen principalmente en técnicas de omisión y condensación textual, así como de segmentación.

Una vez finalizadas estas dos sesiones más teóricas de nuestra actividad, procedimos a dedicar otra sesión, en este caso práctica, a la herramienta de subtulado que íbamos a utilizar. Para nuestro estudio hemos optado por Aegisub, ya que es un programa de software libre con una interfaz intuitiva y compatible tanto para Windows como para MAC, lo cual es un aspecto bastante positivo. En esta sesión explicamos los aspectos más importantes que debíamos conocer del programa: cómo cargar el vídeo, cómo minutar, cómo cambiar la tipografía y el tipo de subtítulo, etc. Asimismo, como normas de subtitulación optamos por seguir las utilizadas por Netflix¹, al entender

¹ Consulte las normas en <https://partnerhelp.netflixstudios.com/hc/en-us/articles/217349997-Castilian-Latin-American-Spanish-Timed-Text-Style-Guide>

que de esta forma el alumnado podría conocer cuáles son las normas de subtítulo que utiliza una de las principales potencias mundiales en subtitulación.

Tras estas tres sesiones, comienza en sí la labor de subtítulo por parte del alumnado. Igualmente, en el apartado de *Referencias* de este trabajo se pueden consultar las videografías empleadas. En la actividad han participado un total de 57 alumnos divididos en 15 grupos de trabajo compuestos por entre 3-5 personas. Dado que la práctica la integran 5 videografías, se fijaron 5 fechas de entrega, una para cada videografía, en las que cada grupo de trabajo debía no solo entregar el archivo con los subtítulos, sino que debía remitir a través de la plataforma Moodle la ficha recogida en el *Anexo I*, donde además reflejaban las técnicas que habían adoptado para condensar u omitir la información, así como los problemas hallados y las soluciones adoptadas. Para mostrar mejor el resultado de la labor de subtítulo llevada a cabo por los estudiantes, podemos ver en la Figura 1 y Figura 2 dos ejemplos de capturas de pantalla de cómo queda el subtítulo de las videografías. También, en la Figura 3 y Figura 4 podemos ver un ejemplo de ficha completada por un grupo de trabajo correspondiente al subtítulo de la *Videografía 3*. Por motivos de protección de datos hemos eliminado de la ficha los datos referentes a la identificación del grupo y las personas que lo integran.

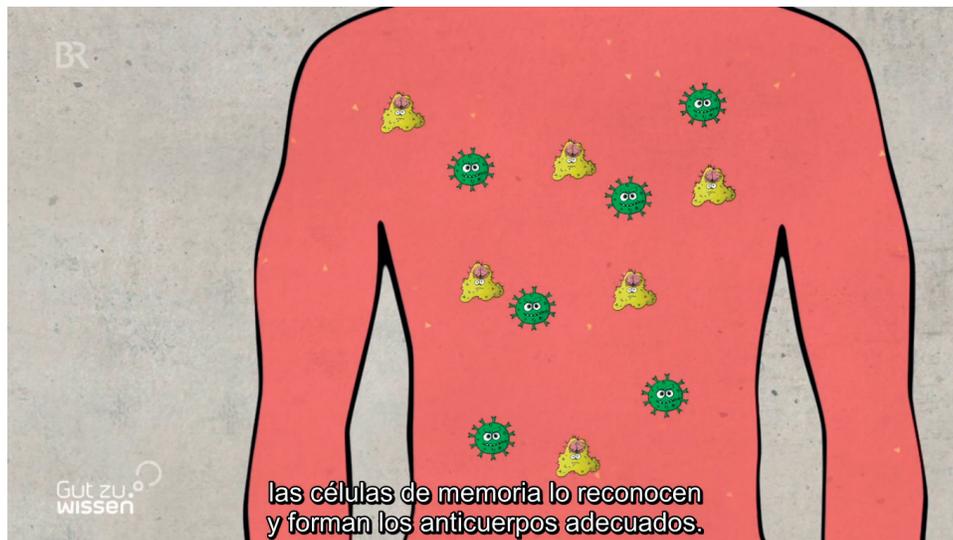


Figura 1. Captura de pantalla del subtítulo de la *Videografía 3*.

Fuente: *Elaboración propia*.



Figura 2. Captura de pantalla del subtítulo de la Videografía 5.
Fuente: Elaboración propia.

Práctica TAV: subtítulo de videografías sobre vacunología

Videografía subtitulada: Video 5 subtulado

Grupo y subgrupo:

Miembros del grupo:

Enlace para la descarga de los subtítulos exportados en tipo de archivo: Subtítulos
Advanced SSA de Aegjub (.ass):
<https://drive.google.com/drive/folders/1eB5MX7R1aM2weIERP7HRoMmZWm0Zn7usp?usp=sharing>

Dificultades encontradas y soluciones adoptadas:

Algunas de las dificultades encontradas las hemos podido solucionar mediante las estrategias de condensación y omisión explicadas con posterioridad en este informe. Otra de las dificultades halladas al subtitular ha sido la reorganización de las oraciones para que se adaptaran al tiempo establecido y fueran más sencillas para entender para aquel que lo viera. Debido al máximo de 6 segundos por subtítulo en pantalla, nos hemos visto obligadas a dividir una única intervención en varias, intentando que estas divisiones no rompieran complementos. Por último, una dificultad destacable ha sido la coordinación del texto con la imagen visual, y para solucionarlo, hemos mantenido los referentes en el momento preciso.

Estrategias de condensación adoptadas (justifica por qué han sido necesarias): al enfrentarnos al subtítulo de este video, y teniendo en cuenta las convenciones de Netflix, había muchas líneas en él que se nos antojaban más largas de lo debido. Por esto, decidimos usar estas estrategias para así adecuarlas a las reglas de subtítulo, como el uso de sinónimos de menor longitud en contraste con la lengua original, visible en sustantivos, conectores, verbos... además de la sustitución por pronombres y otras.

Algunos ejemplos en los que hemos usado la estrategia de condensación son:

Uso de sinónimos funcionales:

- Utilizar → usar
- Verdadero → real
- Contacto inicial → primer contacto
- De esta manera → así
- En raras ocasiones, → rara vez,

Sustitución por pronombres:

- Enfermedades peligrosas → estas
- Este proceso → este
- Patógeno → lo

Simplificación de perífrasis:

- No tenga que luchar → no luche
- Puede encontrar → consulte
- Poder reaccionar → reaccionar

Estrategias de omisión adoptadas (explica por qué ese contenido puede ser omitido):

Para llevar a cabo una buena subtitulación, hemos tenido que recurrir a estas estrategias de omisión para así poder adecuarnos al tiempo límite establecido por las convenciones de Netflix. Con el fin de solucionar este problema, decidimos omitir ciertas palabras o sintagmas que podían obviarse, ya fuera por el contexto, la ayuda que otorga la propia imagen visual, o porque el mismo concepto ya ha sido nombrado con anterioridad, evitando la redundancia.

Algunos ejemplos en los que hemos usado la estrategia de omisión son:

- Algunas vacunas necesitan ser renovadas después de algún tiempo para mantener el cuerpo inmune → Necesitan ser renovadas
- Agente patógeno → patógeno
- Sistema inmunitario → sistema
- Inicialmente sólo se consigue una inmunización débil → la inmunidad inicial es débil

Figura 3 y Figura 4. Capturas de pantalla del subtítulo de la Videografía 5.
Fuente: Elaboración propia.

Tras cada entrega, se corregía de manera colectiva en clase, con todos los grupos, el subtítulo de cada una de las videografías. Tras corregir en clase las cinco videografías, cada discente de manera individual ha rellenado un formulario Google de evaluación de la práctica. De esta forma, podemos valorar si hemos cumplido los objetivos previstos, así como comprobar si seguimos las recomendaciones recogidas en los anteriores puntos de este trabajo. En el *Anexo II* se puede consultar un ejemplo de la ficha de autoevaluación rellena por un/a discente.

5.2. Resultados

Tras poner en común todos los resultados de las evaluaciones individuales y analizarlos de manera global, se han obtenido diferentes resultados según el parámetro evaluado. Igualmente, cabe destacar que las puntuaciones numéricas van de 0 a 5, 0 representa la peor nota hasta alcanzar el máximo grado con la puntuación 5.

1. La mayor parte del alumnado ha considerado la práctica como divertida y amena, al calificarla gran parte de los encuestados con un 3 (24,6 %, 14 personas), un 4 (38,6 %, 22 personas) o un 5 (29,8 %, 17 personas). Para más información consultar Gráfico 1.

1. ¿La práctica en general te ha parecido divertida y amena?
57 respuestas

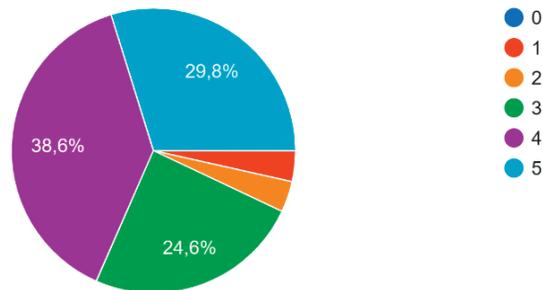


Gráfico 1. Resultados pregunta 1.

2. En cuanto a la dificultad de la práctica, el alumnado la califica de entre baja y, generalmente, media, al calificarla con un 1 (8,8 %, 5 personas), un 2 (33,3 %, 19 personas) o un 3 (45,6 %, 26 personas). En ningún caso la califican con el mayor grado de dificultad.

2. Según tu criterio, ¿qué nivel de dificultad ha tenido la práctica?

57 respuestas

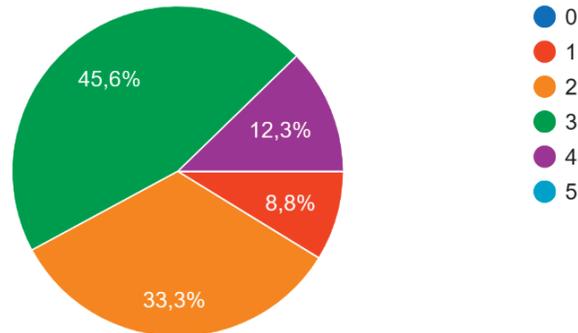


Gráfico 2. Resultados pregunta 2.

3. En cuanto a si la práctica le ha servido al alumnado para mejorar su nivel de alemán en general, podemos concluir que así ha sido, otorgando la mayoría un *sí* (68,4 %, 39 personas), seguido de *tal vez* (24,6 %, 14 personas) y quedando en último lugar el *no* (7 %, 4 personas).

3. ¿Te ha servido la práctica para mejorar tu nivel de alemán en general?

57 respuestas

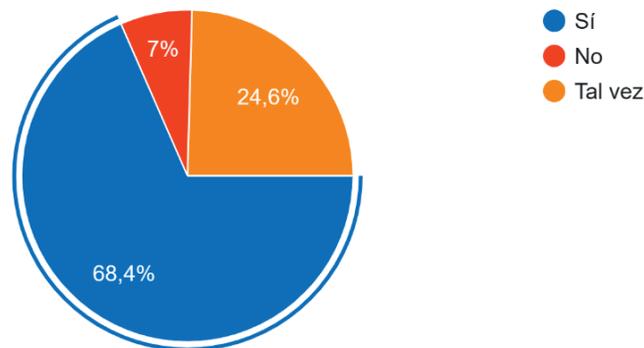


Gráfico 3. Resultados pregunta 3.

4. En cuanto a si la práctica le ha servido al alumnado para aprender y mejorar el lenguaje especializado del campo biosanitario (vacunología) en lengua alemana, podemos concluir que así ha sido, otorgando la gran mayoría un *sí* (87,7%, 50 personas), seguido de *tal vez* (12,4%, 7 personas) y no habiendo ningún *no*.

4. ¿Te ha servido la práctica para aprender y mejorar el lenguaje especializado del campo biosanitario (vacunología) en lengua alemana?

57 respuestas

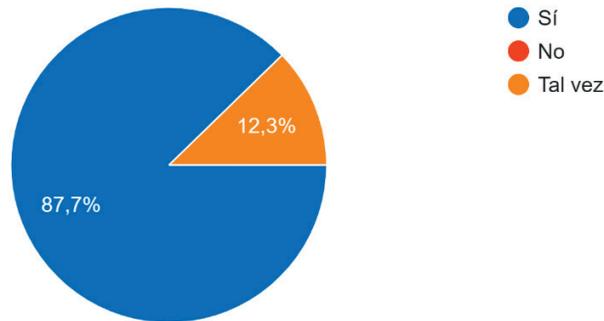


Gráfico 4. Resultados pregunta 4.

5. En cuanto a si la práctica le ha servido al alumnado para aprender y mejorar el lenguaje especializado del campo biosanitario (vacunología) en lengua española, podemos concluir que así ha sido también, otorgando la mayoría un *sí* (84.2 %, 48 personas), seguido de *tal vez* (12.3%, 7 personas) y quedando en último lugar con muy poca representación el *no* (3.5 %, 2 personas).

5. ¿Te ha servido la práctica para aprender y mejorar el lenguaje especializado del campo biosanitario (vacunología) en lengua española?

57 respuestas

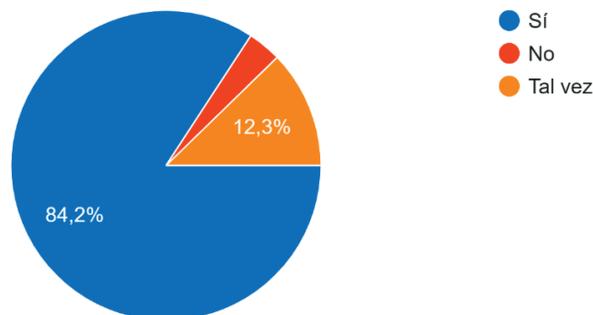


Gráfico 5. Resultados pregunta 5.

6. En cuanto a si la práctica ha permitido conocer al alumnado algo desconocido como el programa de subtítulo, podemos concluir que así ha sido, contestando la mayoría que no había trabajado anteriormente con este tipo de programas (68,4 %, 39 personas).

6. ¿Habías trabajado anteriormente en clase con programas de subtitulado?

57 respuestas

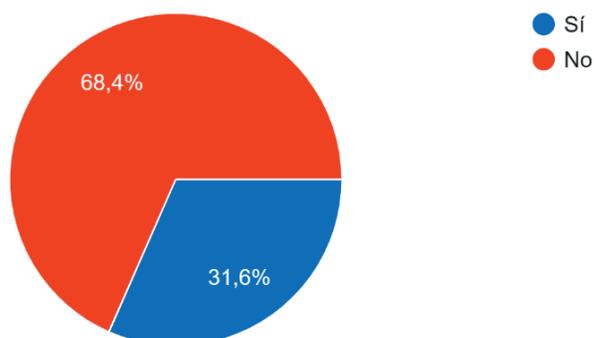


Gráfico 6. Resultados pregunta 6.

7. En cuanto a si el alumnado ha considerado útil en su formación como traductor conocer en qué consiste la TAV, el subtitulado, sus normas y técnicas, la gran mayoría (73,7%, 42 personas) otorga la mejor nota, un 5, seguido de un 4 (14%, 8 personas).

7. ¿Te ha resultado útil en tu formación como traductor aprender las principales normas de subtitulado y técnicas necesarias para acometer dicha labor?

57 respuestas

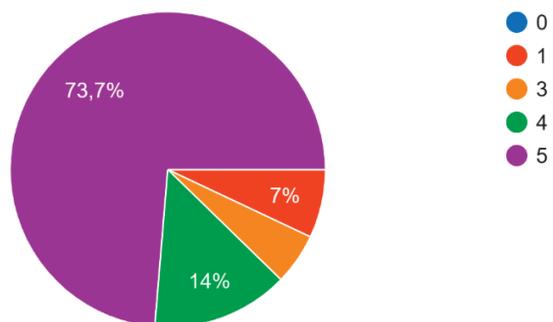


Gráfico 7. Resultados pregunta 7.

8. En cuanto a si el alumnado considera que actividades como las realizadas deberían incluirse en las asignaturas de iniciación a la traducción, su valoración está clara: el 93% (53 personas) contestan que *sí* y no hay ningún voto negativo.

8. ¿Consideras que actividades de este tipo deberían incluirse en asignaturas de iniciación a la traducción como es el caso?

57 respuestas

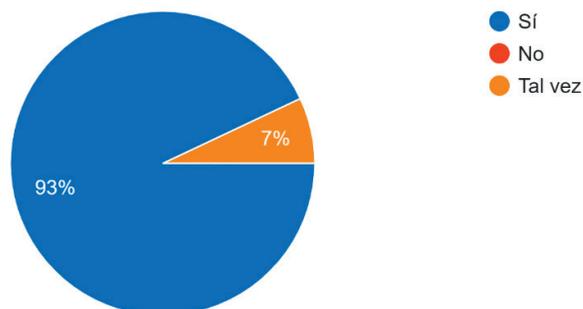


Gráfico 8. Resultados pregunta 8.

9. El alumnado, al ser preguntado acerca de si la práctica le ha permitido desarrollar su competencia digital, así como el conocimiento y uso de herramientas TIC, su posición está clara: el 91,2% (52 personas) contestan de manera afirmativa.

9. ¿Consideras que la práctica ha contribuido a tu formación acerca del uso e implementación de herramientas informáticas en general?

57 respuestas

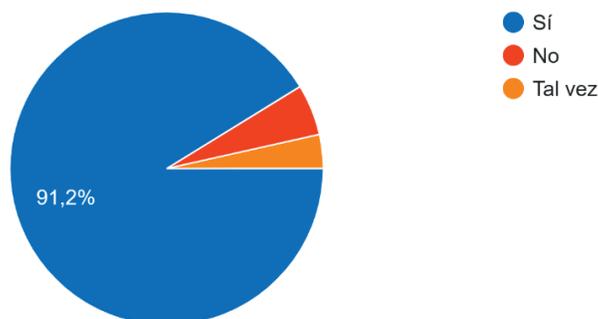


Gráfico 9. Resultados pregunta 9.

10. A la pregunta de si la práctica también ha sido útil para el alumnado en cuanto a conocer y manejar herramientas informáticas propias del campo del sector de la traducción, la gran mayoría ha contestado de manera afirmativa (71,9 %, 41 personas), seguido de *tal vez* por el 26,3 % (15 personas).

10. ¿Consideras que una vez realizada la práctica tu conocimiento y manejo de las herramientas TIC e informáticas dentro del campo de la traducción ha mejorado?

57 respuestas

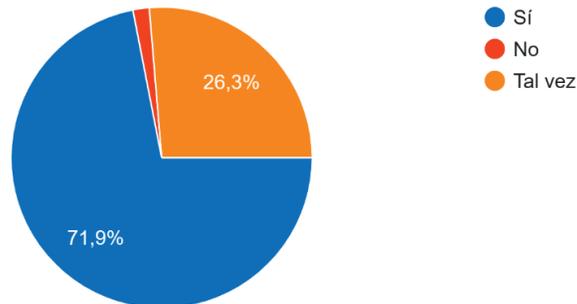


Gráfico 10. Resultados pregunta 10.

11. A la pregunta de si a la hora de comprender la videografía en lengua alemana ha sido de utilidad la relación de la imagen y contenido textual/auditivo, para la gran mayoría ha sido medianamente útil o muy útil, otorgando la mayoría un 3 (38,6 %, 22 personas), seguido de un 4 (29,8 %, 17 personas) y de un 5 (14 %, 8 personas).

11. ¿Durante el proceso de subtítulo de las videografías te ha ayudado a comprender mejor el contenido del TO la relación entre la imagen y el contenido textual?

57 respuestas

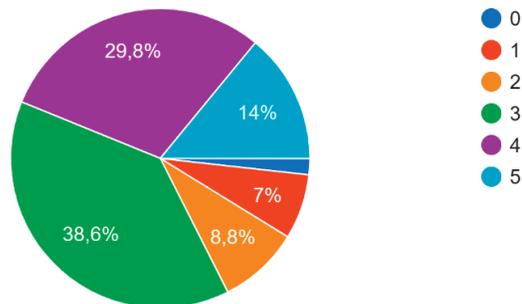


Gráfico 11. Resultados pregunta 11.

12. A la pregunta de si a la hora de subtítular la videografía en lengua alemana ha sido de utilidad la relación de la imagen y contenido textual/auditivo, para la gran mayoría ha sido medianamente útil o muy útil otorgando la mayoría un 3 (36,8 %, 21 personas), seguido de un 4 (24,6 %, 14 personas) y de un 5 (14 %, 8 personas).

12. ¿Durante el proceso de subtitulado de las videografías te ha ayudado a traducir el contenido de la LO a la LM la relación entre la imagen y el contenido textual?

57 respuestas

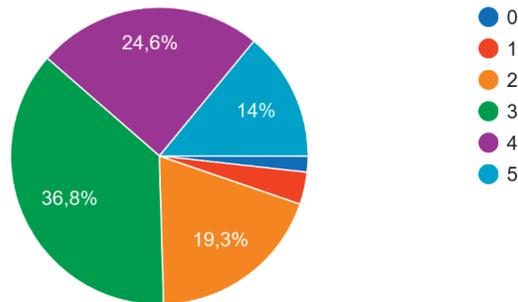


Gráfico 12. Resultados pregunta 12.

13. A la pregunta de si la práctica realizada le resulta adecuada para un sistema de docencia bimodal en el que parte de las clases se reciben de manera presencial y parte vía telemática, es decir, la modalidad docente instaurada con la crisis del coronavirus, la vasta mayoría ha contestado de manera afirmativa (80,7 %, 46 personas), seguido de *tal vez* tan solo por el 10,5 % (6 personas).

14. ¿Consideras que la práctica es adecuada para un sistema de docencia bimodal en el que parte de las clases se reciben de...lo apropiada para una docencia presencial?

57 respuestas

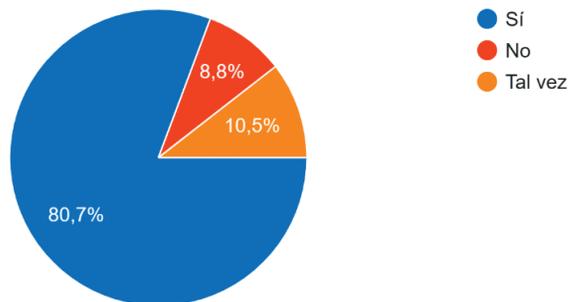


Gráfico 13. Resultados pregunta 13.

Problema en la pregunta 14 (en el cuadro)

Problema también en la numeración de las preguntas en relación a la numeración de los gráficos (13 y 14)

14. Finalmente, a la pregunta de si esta práctica le ha sido de utilidad para adquirir conocimientos y competencias para enfrentar con éxito en el futuro asignaturas de traducción especializada (traducción literaria, jurídica, médica, económica, científico-técnica, periodística, etc.), para la gran mayoría ha sido útil, otorgando la mayoría un 4 (36,8 %, 21 personas), seguido de un 3, es decir medianamente útil (31,6 %, 18 personas) y seguido de *muy útil* otorgando un 5 (15,8 %, 9 personas).

15. ¿Consideras que la realización de la práctica te ha permitido adquirir conocimientos y competencias para enfrentar...a, científico-técnica, periodística, etc.)?

57 respuestas

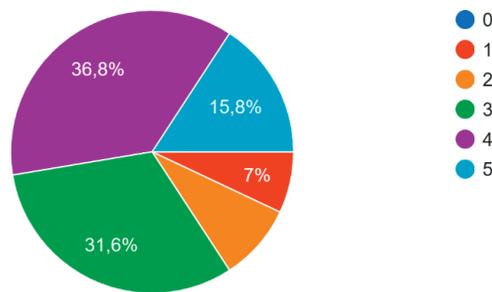


Gráfico 14. Resultados pregunta 14.

Problema también en la numeración de las preguntas en relación a la numeración de los gráficos (14 y 15)

6. CONCLUSIONES

Al analizar los resultados obtenidos tras poner en común las valoraciones de los 57 participantes en nuestra actividad, podemos arrojar varias conclusiones. Primeramente, nuestra propuesta ha resultado amena e interesante a los discentes, lo cual es un factor importante en este tipo de actividades (Romanelli, 2009). Además, el 93 % de los encuestados considera que prácticas de este tipo, dada su utilidad, deben incluirse en asignaturas de iniciación a la traducción, como es nuestro caso. A esto hay que sumar que casi el 74 % del alumnado considera que la práctica le ha resultado muy útil, otorgándole la mejor nota en este parámetro (5), seguido del 14 % que le ha otorgado un 4. Como última conclusión en el plano de la evaluación del diseño de la actividad y sus beneficios, es importante destacar que gran parte del alumnado considera que lo aprendido al completar la actividad le va a resultar útil, bastante útil o muy útil de cara a cursar en el futuro las asignaturas de traducción especializada en campos determinados.

En cuanto al grado de dificultad, podemos determinar que ha sido el adecuado, ni excesivamente fácil ni extremadamente compleja, tal y como aconseja Krashen (1987). Asimismo, podemos afirmar que hemos cumplido los objetivos marcados al diseñar la práctica: en primer lugar, su realización ha servido al alumnado para mejorar su

nivel de lengua en alemán, así como, a su vez, este afirma haberle servido también, y sobre todo, para aprender y adquirir conocimientos sobre el lenguaje especializado biosanitario (vacunología), tanto en español como en alemán. Por ello, podemos afirmar que la traducción en su modalidad de subtítulo sirve como herramienta didáctica para aprender y mejorar la lengua extranjera, el lenguaje especializado e, incluso, aprender y perfeccionar los conocimientos de este lenguaje especializado en la lengua materna o de destino. Igualmente, también hemos cumplido con el objetivo de desarrollar la competencia digital y el uso de herramientas TIC. Casi el 70% del alumnado, gracias a nuestro ejercicio, ha conocido y trabajado por primera vez el programa de subtítulo Aegisub, y el 91,2 % de los discentes afirma que la actividad ha contribuido a ello, al aprendizaje y manejo de las herramientas TIC y el desarrollo de su competencia digital. Además, todo ello enmarcado en un trabajo grupal realizado y entregado con la ayuda de herramientas TIC, es decir, los grupos de trabajo se han coordinado y trabajado mediante videoconferencia por Cisco Webex y las diferentes opciones de la plataforma teleformativa Moodle, herramienta también donde se entregaba la actividad. Igualmente, hemos hecho uso de nubes que permiten compartir información, más concretamente las hemos utilizado para compartir el archivo de los subtítulos cuyo enlace de descarga se debía proporcionar en la ficha del Anexo II al entregar la actividad de cada videografía. Las nubes utilizadas han sido Google Drive y OneDrive; respecto a esta última, la Universidad de Córdoba ofrece tanto al estudiantado como al PDI un almacenamiento gratuito de 1 TB. Asimismo, los discentes estiman que la actividad también les ha servido a la hora de conocer parte de las tecnologías propias del sector profesional de la traducción.

Otra conclusión que podemos extraer de nuestro proyecto, son los beneficios que nos ofrece trabajar con un género audiovisual nuevo como es la videografía, ya que sus rasgos más característicos, como la relación entre la imagen y el contenido y el gran valor descriptivo de todo aquello que aparece en pantalla, son de gran utilidad a la hora de entenderla. Esta relación entre la imagen y el sonido, de acuerdo con las valoraciones de los discentes, ha sido muy práctica de cara a comprender el contenido de la videografía en lengua alemana y llevar a cabo la labor de subtítulo. Finalmente, estimamos importante destacar que, tal y como hemos descrito a lo largo del trabajo, el nuevo escenario docente de la universidad española nos lleva al profesorado a cambiar la forma en la que desarrollamos nuestro trabajo y olvidar la forma en la que lo hacíamos hasta el momento, adaptándonos a la nueva realidad. En este sentido, nos alegra afirmar que la evaluación de la práctica ha sido muy positiva al determinar el 80,7 % del alumnado que su planteamiento y desarrollo es adecuado para este sistema de docencia bimodal.

7. REFERENCIAS

- AFP. Videografía. Disponible en <https://www.afp.com/es/productos/videografia>
- AREA, M., GUTIÉRREZ, A., y VIDAL, F. 2012. Alfabetización digital y competencias informacionales. Barcelona: Ariel-Telefónica.
- ATKINSON, D. 1993. Teaching in the target language: a problem in the current orthodoxy. *Language Learning Journal*, (8): 2-5.
- BARRÍA, C. L. 2017. La incorporación de las TIC en los centros educativos y sus efectos educativos en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Tesis para optar al título de Doctor. Universidad de Granada. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/46942>
- BRAVO, C. 2008. Putting the Reader in the Picture: Screen Translation and Foreign Language Learning. Tesis para optar al título de Doctor. Universidad Rovira i Virgili.
- CAIMI, A. (Ed.). 2002. Cinema: Paradiso delle lingue. I sottotitoli nell'apprendimento linguistico. Special issue of *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 34(1).
- CABALLERO RODRÍGUEZ, B. 2009. El papel de la traducción en la enseñanza del español. En D. I de los Santos (Ed.), *El currículo de ELE en Asia-Pacífico: actas del I Congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico*. Pp. 339-352. Filipinas: LSA Printing Press, Inc.
- CABERO, J. 2001. La aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa?, *Red digital 1*. Disponible en: http://reddigital.cnice.mecd.es/1/firmas/firmas_cabero_ind.html
- CARRERES, A. 2006. Strange bedfellows: Translation and Language teaching. *Actas del 6TH Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*. Pp. 1-21. Disponible en: <http://www.cttic.org/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf>
- CIFUENTES PEÑA, F. I., CHAUTA RODRÍGUEZ, F., BELTRÁN SÁNCHEZ, H. E Y PÉREZ VALENCIA, V. 2014. Desarrollo de competencias comunicativas mediadas por TIC en los docentes del Colegio La Palestina I.E.D Sede b. Proyecto para obtener el título de Especialista en Diseño de Ambientes de Aprendizaje. Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia). Disponible en: <http://hdl.handle.net/10656/2962>
- COLÁS-BRAVO, P., Y HERNÁNDEZ PORTERO, G. 2017. Itinerarios formativos del profesorado de música: sus percepciones sobre el valor didáctico de las TIC / The training routes of music teachers: perceptions on the didactic value of ICT. *Revista Fuentes* 19(1): 39-56.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. 2003. Promover el Aprendizaje de Idiomas y la Diversidad Lingüística. Plan de Acción 2004-2006. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en: <https://bit.ly/2Irbadm>
- COMISIÓN EUROPEA. 2007. Una agenda política para el multilingüismo. Comisión Europea: European Commission Press Release Database. Disponible en: <https://bit.ly/2XBKcpH>
- CÔTE, P. R. 1990. From principles to pragmatics: Teaching Translation in the classroom. *The French Review* 63 (3): 433-443.
- DÍAZ CINTAS, J. Y FERNÁNDEZ CRUZ, M. 2008. Using subtitled video materials for foreign language instruction. En J. Díaz Cintas (Ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation*. Pp. 201-214. Amsterdam: John Benjamins.
- DÍAZ-CINTAS, J. 2012. Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *abehache* 2 (3): 95-114.

- DOLLERUP, C. 1974, On Subtitles in television programmes, *Babel* 20 (4): 197-202.
- DUFF, A. 1989. Translation. Oxford: Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ ALEX, M. D. 2016. Modelo educativo emergente en las buenas prácticas TIC. Educational emergent model in the good practices ICT. *Revista Fuentes* 18(1): 33-47.
- FERRARI, A. 2013. DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Joint Research Centre. European Commission. Disponible en: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>
- FERRÉS, J. 2007. La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar* 29: 100-107.
- GABARRÓN PÉREZ, A. 2020. Competencia digital del profesorado no universitario de lenguas extranjeras y su vinculación con las competencias comunicativa y sociolingüística. *Revista de Educación de la Universidad de Granada* 27: 73-89.
- GONZÁLEZ RIVALLO, R. Y GUTIÉRREZ MARTÍN, A. 2017. Competencias Mediática y Digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales. *Revista Fuentes* 19(2): 57-67. Doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.2.04>
- GUTIÉRREZ, A. 2003. Alfabetización Digital. Algo más que ratones y teclas. Barcelona: Gedisa.
- GUTIÉRREZ-MARTÍN, A, GARCÍA-MATILLA, A., Y COLLADO-ALONSO, R. (eds.). 2017. Educación Mediática y Competencia Digital. Aportaciones. Actas del III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital. Segovia: Facultad de Educación y Facultad de CC.SS., Jurídicas y de la Comunicación. Campus María Zambrano (UVA). Disponible en: <https://drive.google.com/drive/folders/0B468hgsIvmBBbDZNVVBqdWNWRXc?resourcekey=0-hOIbNzxtOfEd-BSKPBzqew>
- HERNÁNDEZ MARTÍN, A. H., Y MARTÍN DE ARRIBA, J. M. 2017. Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC. *Educación XXI* 20(1).
- HERRON, C. A. Y HANLEY, J. 1992. Using video to introduce children to a foreign culture. *Foreign Language Annals* 25(5): 419-426.
- HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T. Y BOND, A. 2020. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educase Review* [en línea]. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> [Consulta 15/09/2021].
- INCALCATERRA L., LERTOLA, L. Y LERTOLA, J. 2011. Learn through subtitling: subtitling as an aid to language learning. En L. Incalcaterra, M. Biscio y M. Á. Ní Mhainín (Eds.), *Audiovisual Translation: Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*. Pp. 243-263. Oxford: Peter Lang.
- KRASHEN, S.D. 1987. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Londres: Prentice-Hall International.
- LÉXICO POWERED BY OXFORD. Videografía. Disponible en: <https://www.lexico.com/es/definicion/videografia>
- MALMKJAER, K. 1998. *Translation & language teaching: language teaching & translation*. Manchester: St Jerome Publishing.
- MATHUR, I. 2008. Propuestas didácticas para enseñar el contenido sociocultural y fomentar la competencia intercultural en las aulas indias a través de un estudio comparativo de una película

- española y una película india. (Memoria de Investigación para el Máster en Enseñanza de ELE). Instituto Cervantes-Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- NEVES, J. 2004. *Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing*. Tesis para optar al título de doctor. Roehampton University.
- NÍKLEVA, D. G., Y LÓPEZ, M. O. 2012. Competencia digital y herramientas de autor en la didáctica de las lenguas. *Tejuelo* 13: 123-140.
- PONTES, V. O., SOUSA, B. B. A Y DA SILVA, R. F. 2014. Tradução e Ensino de Língua Estrangeira: Uma agenda de pesquisa dos anos de 2004 a 2013. *Cadernos de Tradução, Florianópolis* 35(2): 260-288. Doi: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35n2p260>
- POZUELO, J. E. 2014. ¿Y si enseñamos de otra manera?: competencias digitales para el cambio metodológico. *Caracciolos: revista digital de investigación en docencia* 2 (1). Disponible en: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/20848>
- RAMÍREZ-ALMANSA, I. 2019. Cine, cultura y traducción: los referentes culturales del español en lengua alemana desde los ojos del inmigrante del régimen franquista. En L. Magnaco, J. Schnitzer & R. Veiga Gómez (Eds.), *JEFE-VI II: Contribuciones a las Segundas Jornadas de Español para Fines Específicos de Viena*. Pp. 141-157. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Planificación y Gestión Educativa. Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=20502
- RAPANTA, C., BOTTURI, L., GOODYEAR, P., GUÀRDIA, L. & KOOLE, M. 2020. Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigital Science and Education*, 2: 923-945. Doi: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- RIDD, M. D. 2000. Out of exile: A new role for translation in the teaching/learning of foreign languages. En J. Sedycias (ed.), *Tópico em Lingüística Aplicada 1 / Issues in applied linguistics 1*. Pp. 121-148). Brasília: Oficina Editorial do Instituto de Letras da Universidade de Brasília/ Editora Plano.
- RIDD, M. D. 2004. Tradução em ambiente de Lingüística Aplicada. *Horizontes de Lingüística Aplicada*, 3: 88-90.
- RIDD, M. D. 2009. A apresentação do organizador. *Horizontes de Lingüística Aplicada* 8(2): 142-149.
- ROMANELLI, S. 2009. o uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. *Revista horizontes de Lingüística Aplicada* 8 (2): 200-219.
- ROCHA RIBEIRO, L. V., CALDEIRO-PEDREIRA, M. C. Y AGUADED, J. I. 2018. Actividades de traducción con uso de tecnología para desarrollar la competencia comunicativa en las aulas de lenguas extranjeras. *Campus Virtuales* 7(2): 27-38.
- RUBIN, J. 1990. Improving foreign language listening comprehension. En J. E. Alatis (Ed.), *Linguistics, Language Teaching and Language Acquisition: The Interdependence of Theory, Practice and Research*. Pp. 309-316. Washington, DC: Georgetown University Press.
- SANTORO, E. 2011. Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências. *Cadernos de Tradução* 27 (1): 147-160.
- SOLER-PARDO, B. 2017. La traducción audiovisual en la enseñanza de una LE: la subtitulación como herramienta metodológica para la adquisición de léxico. *Tejuelo* 26: 163-192.

- TALAVÁN-ZANÓN, N. 2009. Aplicaciones de la traducción audiovisual para mejorar la comprensión del inglés. Tesis para optar al título de Doctor. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- TORRAS VIRGILI, M. A. 2021. Emergency Remote Teaching: las TIC aplicadas a la educación durante el confinamiento por Covid-19. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation* 7 (1): 122-136. Doi: <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9079>
- URGESE, T. 1989. Translation: how, when, and why. *ELT fórum* 27(3): 38-40.
- VANDERPLANK, R. 1988. The value of teletext sub-titles in language learning. *ELT Journal* 42(4): 272-281.
- VOURIKARI, R., PUNIE, Y., CARRETERO GÓMEZ S., Y VAN DEN BRANDE, G. 2016. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication. Office of the European Union. Doi: [10.2791/607218](https://doi.org/10.2791/607218)
- WIDDOWSON, H. 1979. The deep structure of discourse and the use of translation. En C.J. Brumfit y K. Johnson (Eds.), *The communication approach to language teaching*. Pp. 60-70. Oxford: Oxford University Press.
- ZABALBEASCOA TERRÁN, P. 1990. Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Sintagma* 2: 75-86.
- ZAWACKI-RICHTER, O. 2021. The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany. *Hum Behav & Emerg Tech*.3: 218-226. Doi: <https://doi.org/10.1002/hbe2.238226>

Videografías
Videografik: So funktionieren mRNA-Impfstoffe. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=6w03qxnhuR8&ab_channel=faz
Wie funktioniert eine Impfung? Stiftung Gesundheitswissen. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=zRs8TMDVHPg&ab_channel=StiftungGesundheitswissen
Wie funktioniert ein mRNA Impfstoff? Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=rqbOZF5QkkQ&list=LL&index=13&ab_channel=ApothekenUmschau
Wenn der Körper Hilfe braucht: So wirken Impfungen. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=xUcCXtW9ipM&ab_channel=faz
Wie funktioniert eine Impfung? Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=VRoyvNbkLr0&ab_channel=BayerischerRundfunk

ANEXO I

Videografía subtitulada:

Grupo y subgrupo:

Miembros del grupo:

² Enlace para la descarga de los subtítulos exportados en tipo de archivo: Subtítulos Advanced SSA de Aegisub (.ass):

Dificultades encontradas y soluciones adoptadas:

Estrategias de condensación adoptadas (justifica por qué han sido necesarias):

Estrategias de omisión adoptadas (explica por qué ese contenido puede ser omitido):

² No utilizar nubes como WeTransfer en las que los contenidos caducan pasado un cierto período de tiempo.

ANEXO II

EVALUACIÓN INDIVIDUAL OBLIGATORIA - PRÁCTICA DE SUBTITULADO DE VIDEOGRAFÍAS

Completa la siguiente evaluación sin olvidar contestar a ninguna de las preguntas. En las respuestas numéricas que van de 0 a 5, 0 representa un valor negativo que a partir del 1 adquiere un valor positivo en su menor potencia hasta alcanzar el máximo grado con la puntuación 5. Por ejemplo, en la pregunta 2. Según tu criterio, ¿qué nivel de dificultad ha tenido la práctica? 0 sería que la práctica no presentado ninguna dificultad, 1 representa que sí ha tenido algo de dificultad, así sucesivamente hasta 5 que representa el mayor nivel de dificultad.

Correo *

Escribe en primer lugar tus apellidos y a continuación tu nombre sin utilizar tildes o cualquier otro elemento tipográfico (PEREZ LOPEZ MARTA) *

1. ¿La práctica en general te ha parecido divertida y amena? *

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

2. Según tu criterio, ¿qué nivel de dificultad ha tenido la práctica? *

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

3. ¿Te ha servido la práctica para mejorar tu nivel de alemán en general? *

- Sí
- No
- Tal vez

4. ¿Te ha servido la práctica para aprender y mejorar el lenguaje especializado del campo biosanitario (vacunología) en lengua alemana? *

- Sí
- No
- Tal vez

5. ¿Te ha servido la práctica para aprender y mejorar el lenguaje especializado del campo biosanitario (vacunología) en lengua española? *

- Sí
- No
- Tal vez

6. ¿Habías trabajado anteriormente en clase con programas de subtítulo? *

- Sí
- No

7. ¿Te ha resultado útil en tu formación como traductor aprender las principales normas de subtítulo y técnicas necesarias para acometer dicha labor? *

- 0
- 1
- 3
- 4
- 5

8. ¿Consideras que actividades de este tipo deberían incluirse en asignaturas de iniciación a la traducción como es el caso? *

- Sí
- No
- Tal vez
-
-

9. ¿Consideras que la práctica ha contribuido a tu formación acerca del uso e implementación de herramientas informáticas en general? *

- Sí
- No
- Tal vez
-
-

10. ¿Consideras que una vez realizada la práctica tu conocimiento y manejo de las herramientas TIC e informáticas dentro del campo de la traducción ha mejorado? *

- Sí
- No
- Tal vez

11. ¿Durante el proceso de subtitulado de las videografías te ha ayudado a comprender mejor el contenido del TO la relación entre la imagen y el contenido textual? *

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

12. ¿Durante el proceso de subtitulado de las videografías te ha ayudado a traducir el contenido de la LO a la LM la relación entre la imagen y el contenido textual? *

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

13. ¿Consideras que la relación entre la imagen y el contenido textual de las videografías te ha servido como apoyo para la práctica si lo comparas con la tarea de traducción anterior (noticia científica), la cual versa sobre el mismo tema, pero no proporciona ningún apoyo audiovisual, sino tan solo algo de contenido visual? *

- Sí
- No
- Tal vez
-

14. ¿Consideras que la práctica es adecuada para un sistema de docencia bimodal en el que parte de las clases se reciben de manera presencial y parte vía telemática o dadas sus características es tan solo apropiada para una docencia presencial? *

- Sí
- No
- Tal vez
-

15. ¿Consideras que la realización de la práctica te ha permitido adquirir conocimientos y competencias para enfrentarte con éxito en el futuro a asignaturas de traducción especializada (traducción literaria, jurídica, médica, económica, científico-técnica, periodística, etc.)? *

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

16. Según tu experiencia, ¿qué ha sido lo mejor y lo peor de la práctica? *

Lo mejor de la práctica ha sido que se tratase de subtítulos: he aprendido acerca de los principales aspectos de la traducción audiovisual, de las convenciones de Netflix, etc. Además, también he podido poner en marcha estrategias de condensación y omisión, algo que no solemos hacer tanto en las traducciones realizadas hasta ahora. Lo peor, por otro lado, ha sido que Aegisub no permite el trabajo simultáneo en grupo, pero hemos sabido organizarnos bien. En cualquier caso, me ha parecido una práctica muy amena y útil que sin duda me servirá para futuros trabajos.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios