



Entreculturas 17 (2026) pp. 82-109 — ISSN: 1989-5097

La audiodescripción en el aula de traducción: el multilingüismo como herramienta didáctica

Audio Description in the Translation Classroom: Multilingualism as a Didactic Tool

Mariona Sabaté-Carrové

 <https://orcid.org/0000-0001-6894-8824>

Universidad de Lleida (España)

Mariazell Eugènia Bosch Fàbregas

 <https://orcid.org/0000-0003-1904-2289>

Universidad de Lleida (España)

Recibido: 13 de enero de 2025

Aceptado: 18 de diciembre de 2025

Publicado: 27 de febrero de 2026

ABSTRACT

This article shows the results obtained in a multilingual and multimodal project on audio description. Applied in two consecutive translation subjects at the University of Lleida (2023-2024), direct and reverse translation in Catalan, Spanish and English are practised through two didactic units in two disciplines (theatre and cinema/TV). Audio description is introduced in a creative and dynamic practice by positioning students as audio descriptor agents. Aside from sensitizing them to media accessibility, this project focuses on our students' perceptions regarding their oral and written expression and comprehension competences. Results indicate notable improvements in all linguistic and translation skills, as well as positive assessments in bidirectional and multilingual work, which demonstrates that multilingualism is a didactic and language learning tool.

KEYWORDS: audiodescription; audiovisual translation; language learning; language and translation skills; multilingualism.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio multilingüe y multimodal sobre audiodescripción aplicado en dos asignaturas consecutivas de traducción en la Universidad de Lleida (2023-2024). A partir de dos unidades didácticas en dos disciplinas (teatro y cine/TV) se trabaja la traducción directa e inversa en catalán, castellano e inglés y se introduce la práctica de audiodescripción de forma creativa y dinámica involucrando a los estudiantes como agentes audiodescriptores. Además de concienciar al estudiantado sobre accesibilidad en los medios, este proyecto estudia su percepción acerca de las competencias de expresión y comprensión oral y escrita. Los resultados indican mejoras considerables en todas las habilidades lingüísticas y traductológicas y muestran valoraciones positivas del trabajo bidireccional y multilingüe, lo que posiciona el multilingüismo como herramienta didáctica y de aprendizaje de lenguas.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje de lenguas; audiodescripción; competencias lingüísticas y traductológicas; multilingüismo; traducción audiovisual.

1. Introducción

En las últimas décadas, la traducción audiovisual (TAV) se ha consolidado como disciplina relevante dentro de los estudios de traducción. La progresión de la TAV en sus múltiples modalidades (p.ej., doblaje, subtitulación, voces solapadas, audiodescripción) ha ido acompañada de avances profesionales y académicos en lo que respecta a la accesibilidad en los medios (*media accessibility*). Estos avances se han centrado en la mejora de la vida de personas con barreras sensoriales y lingüísticas, como lo son las personas con dificultades auditivas y visuales. Dentro de la accesibilidad en los medios, la audiodescripción (AD) se ha convertido en los últimos años en una potente herramienta didáctica que fomenta la creatividad y, por consiguiente, el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Las tareas basadas en la utilización de textos audiovisuales suelen ejercer un gran atractivo entre los estudiantes, en parte por su novedad y carácter atípico de los textos multimodales. Tal y como sostiene Díaz-Cintas (2012: 195), para los estudiantes se trata de una tarea «muy motivadora por su naturaleza práctica», gracias a que «imita una actividad profesional dentro de un entorno multimedia y familiar» para una generación de nativos digitales. Por lo tanto, la práctica audiovisual se torna oportuna para la enseñanza de la traducción inversa, como han estudiado en el doblaje Ogea y Botella (2023). Otros autores también resaltan que esta práctica provoca «ansiedad lingüística» entre los estudiantes, debido a su «temor» a hacer frente a situaciones nuevas y a tener que recurrir a destrezas lingüísticas generalmente menos desarrolladas (Tinedo Rodríguez, 2022: 67).

En este contexto, y teniendo en cuenta estos precedentes, dos miembros del equipo docente de la materia de traducción de la Universidad de Lleida diseñamos un módulo de actividades para realizar durante el curso académico 2023-2024. En este artículo se presentan cuatro objetivos, a saber (O1, O2, O3 y O4). El principal objetivo de este proyecto de AD se basaba en incorporar la TAV mediante la Traducción Audiovisual Didáctica (TAD) en dos asignaturas consecutivas de traducción de quinto y último curso respectivamente impartidas en el Doble Grado en Lenguas Aplicadas y Traducción de la Universidad de Lleida: Traducción Literaria y de Textos de Ensayo y La Traducción en los Medios de Comunicación Audiovisual (O1). En segundo lugar, buscábamos introducir y practicar la audiodescripción y la accesibilidad en dos disciplinas

específicas como son el teatro y el cine/TV (O2). En base a los datos obtenidos, nos propusimos analizar las percepciones de los estudiantes respecto a su competencia multilingüe y traductológica en el aprendizaje de lenguas en el aula de traducción, así como la recepción del proyecto por parte del estudiantado (O3). Finalmente, con este proyecto intentábamos concienciar a los estudiantes sobre la importancia de la accesibilidad mediante un trabajo bidireccional en dos lenguas por módulo que abordara tanto la expresión oral como la escrita en un entorno multilingüe a través de la audiodescripción de textos multimodales (O4). En último lugar, consideramos que este proyecto puede contribuir no solo a desarrollar competencias traductológicas específicas, sino también a sensibilizar a los estudiantes sobre el impacto social de la accesibilidad en el ámbito profesional. Creemos que esta aproximación integradora de la traducción fomenta una formación más completa que va más en la línea de las demandas actuales del mercado laboral y de la sociedad.

2. Traducción audiovisual (TAV) y enseñanza de lenguas: multilingüismo y entornos multilingües

La producción y expansión de publicaciones sobre TAV desde la década de 1980 ha aumentado exponencialmente, como indica Valdeón (2022: 369). Este dato ya nos da una idea de cómo la TAV se ha convertido en un productivo campo de investigación en el mundo académico que, como señala Zanotti (2022: 440), es el resultado de una explosión de contenido audiovisual y multimodal, así como la proliferación de canales de televisión, plataformas de *streaming* y redes sociales.

En las últimas décadas, numerosas investigaciones han destacado las ventajas que el empleo de materiales audiovisuales puede ofrecer en el aprendizaje de lenguas (Weyers, 1999; Kusumarasdyati, 2004; Luo, 2004; Yüksel y Tanriverdi, 2009; Mekheimer, 2011). En todos estos estudios se ha demostrado que este enfoque facilita la conexión con los estudiantes, quienes se muestran más motivados y participativos al involucrarse en una actividad que se relaciona con su entorno cotidiano. En este sentido, la TAV se ha extendido al ámbito educativo, y más recientemente la Traducción audiovisual didáctica (TAD) se ha consolidado como uno de los métodos más ventajosos para enseñar y aprender una lengua extranjera, como demuestran estudios de Pintado Gutiérrez (2019), Carreres y Noriega-Sánchez (2021), Talaván y Lertola

(2022) y Fernández-Costales et al. (2023).

Precisamente en el estudio de Fernández-Costales et al. (2023), en el que se exponen los resultados de un proyecto de TAD, sus autores confirman que los participantes del estudio mejoraron las cuatro destrezas comunicativas analizadas (es decir, la expresión y comprensión escrita y oral). Asimismo, los datos obtenidos confirman la evaluación positiva del rendimiento del estudiantado en el transcurso del estudio, así como una percepción favorable de la intervención didáctica por parte de los participantes. En la actualidad se están llevando a cabo múltiples estudios que exploran las posibilidades de la TAD como método de aprendizaje de una lengua extranjera y el presente proyecto es un ejemplo de cómo la TAD puede ser una excelente herramienta para el aprendizaje y mejora de una lengua nativa (L1) y segunda lengua (L2).

Si bien la subtitulación y el doblaje han recibido tradicionalmente más atención (Valdeón, 2022: 370), otros modos de TAV como son las voces superpuestas, el subtulado para personas sordas, la subtitulación en directo, la sobretitulación y la audiodescripción se han convertido en objeto de estudio, formación y práctica profesional y académica. La AD, en particular, se ha consolidado como una herramienta eficaz para el aprendizaje de una lengua extranjera y así lo certifican numerosos estudios, entre ellos los de Bausells-Espín (2022); Navarrete (2018; 2020; 2022a); Plaza-Lara y Gonzalo (2022) y Torralba et al. (2022).

En el contexto de la enseñanza, el aula de traducción no solo favorece la incorporación de herramientas innovadoras como la AD, sino que también constituye un espacio propicio para el multilingüismo. Como demuestran diversos estudios como los de Ortega et al. (2020) y Bettencourt (2021), el multilingüismo y la traducción son elementos cruciales en la globalización que contribuyen a una mejor fluidez y eficacia en la comunicación. Este entorno multilingüe promueve una interacción simultánea con varias lenguas (dos como mínimo) que permite a los estudiantes desarrollar diversas competencias interlingüísticas e interculturales de manera práctica, eficaz, intensiva y de forma casi imperceptible. Asimismo, el uso de materiales audiovisuales en diferentes lenguas incrementa la exposición de los estudiantes a contextos reales y prácticos de la lengua hablada. Esta variedad, por consiguiente, refuerza su competencia traductora, a la vez que les concienza de la importancia del multilingüismo en las relaciones interpersonales y profesionales. Por estos motivos, el presente estudio fomenta un multilingüismo efectivo y práctico que integra todas las habilidades lingüísticas y prepara a los

estudiantes para afrontar los retos lingüísticos y culturales en contextos reales de traducción.

En el aula de traducción se integran diversas lenguas como parte fundamental del proceso de aprendizaje y formación para futuros profesionales. Este entorno permite a los estudiantes comprender de manera (pro)activa la realidad multilingüe y multimodal. De la misma manera, a los docentes e investigadores nos permite analizar, con posterioridad, la relación de los estudiantes con esta realidad multilingüe. Este enfoque multilingüe fomenta no solo una mejor comprensión de los matices lingüísticos y culturales, sino que también, combinado con la TAV, mejora la relación que tienen los estudiantes con la realidad multilingüe.

Para fomentar este enfoque en el ámbito de la TAD, diseñamos un módulo de actividades mediante la incorporación de unidades didácticas orientadas a trabajar la traducción de manera bidireccional. Esto implica no solo traducir desde las lenguas nativas (L1) de los estudiantes que participaron en este proyecto (catalán y castellano) hacia la lengua extranjera (L2) de los estudiantes (inglés), sino también practicar la traducción inversa, en la línea propuesta por Ogea y Botella (2023). No obstante, en vez de centrarnos en el doblaje como proponen estas autoras, nuestro proyecto propone la modalidad de audiodescripción para la enseñanza y aprendizaje de lenguas en el aula de traducción.

3. Accesibilidad en el aula de traducción: la audiodescripción como herramienta didáctica y de traducción intersemiótica

En el contexto educativo, «la interdisciplinariedad está ganando terreno en la educación superior, principalmente como estímulo para la creación de nuevos modelos curriculares y su integración metodológica» (Torralba y Pintado Gutiérrez, 2024: 101). En particular, la accesibilidad en los medios es una herramienta cuya finalidad principal se centra en mejorar las vidas de las personas con cualquier tipo y grado de dificultad sensorial y lingüística en la sociedad contemporánea (Torralba y Pintado Gutiérrez, 2024: 372). Además, su integración en el currículum universitario es crucial, no solo como implementación educativa novedosa de carácter audiovisual y multimodal sino como forma para generar conciencia social real sobre accesibilidad entre el estudiantado. Así, Navarrete (2022b) resalta cómo esta actividad fomenta la mediación lingüística y cultural en el aula, mientras que Ogea Pozo (2022) evalúa su impacto en la empatía hacia personas con discapacidad visual y en el desarrollo de habilidades

lingüísticas. Además, Plaza Lara y Gonzalo Llera (2022) presentaron un estudio piloto en el marco del proyecto TRADILEX que confirma y refuerza la utilidad pedagógica de esta técnica en contextos educativos.

En el caso de la audiodescripción, que Fryer define como «a verbal commentary providing visual information for those unable to perceive it themselves» (2016: 1), su integración en el aula de lenguas y/o traducción es, tal y como conceptualizan Torralba y Pintado Gutiérrez, una «didáctica de aprendizaje-servicio» (2024: 102) en la que el estudiante es la pieza central y 100 % activa del proceso lingüístico de la audiodescripción, ya que esta metodología «promueve la evolución del rol del estudiantado, desde una fase inicial de descubrimiento de la AD hasta su papel como audiodescriptor y, finalmente, agente mediador [...] capaz de prestar un servicio a la sociedad, a la vez que adquiere conocimientos lingüísticos» (102). En este sentido, los estudiantes trabajan la mediación entre el vídeo y su público, de manera que tienen que prestar atención a los gestos de los personajes, así como el contenido auditivo, escrito y semiótico, y a los parámetros lingüísticos, temporales, discursivos y estructurales (Navarrete, 2021).

El grupo de investigación TRADIT de la UNED, especializado en traducción audiovisual, accesibilidad en los medios y aprendizaje de lenguas, ha desarrollado diversos estudios sobre el uso de la audiodescripción como herramienta didáctica. Este enfoque forma parte de la TAD, que ha demostrado ser una herramienta pedagógica efectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que mejora las competencias comunicativas tanto orales como escritas de los estudiantes. En el caso de la AD, Torralba y Pintado Gutiérrez (2024: 103) apuntan que «se requiere la escritura de un guion que locutará el audiodescriptor o un actor, [lo que] permite al estudiante desarrollar diferentes habilidades lingüísticas» orales y escritas que se trabajan en un mismo proyecto.

Mayoritariamente los estudios se han centrado en la AD como herramienta didáctica y pedagógica para el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2) para el desarrollo de léxico y fraseología, por ejemplo, para estudiantes de español como LE/L2 (Ibáñez Moreno y Vermeulen, 2013), así como la práctica de riqueza estilística, desarrollo y adquisición de vocabulario y precisión léxica (Calduch y Talaván, 2018), pero es interesante constatar que la AD es también una herramienta para la enseñanza, aprendizaje y mejora de L1 en educación secundaria (Bardini y Espasa, 2023) y también a nivel universitario, como se refleja en los

resultados de este estudio. Además, se ha investigado cómo la locución del guion de AD permite trabajar habilidades de expresión oral como la fluidez y pronunciación (Talaván y Lertola, 2016) y la comprensión oral (Barbosa, 2013). De hecho, la plataforma TRADILEX, vinculada al grupo, permite a los estudiantes realizar tareas como subtítulos, doblaje y audiodescripción mientras integran habilidades lingüísticas en un contexto lúdico y motivador.

En definitiva, el presente estudio se centra en analizar cómo la AD basada en TAD contribuye no solo al desarrollo de habilidades lingüísticas integrales, sino también a una concienciación activa sobre la importancia del multilingüismo en contextos académicos y profesionales. Este enfoque bidireccional de la traducción fomenta competencias interlingüísticas e interculturales, mientras expone a los estudiantes a las complejidades lingüísticas y culturales de la comunicación global actual.

4. Metodología

El estudio se realizó en dos grupos de estudiantes: 8 en un grupo y 4 en el otro, correspondiente a las asignaturas de «Traducción literaria y de textos de ensayo» y «Traducción para los medios de comunicación audiovisual», del primer y segundo semestre de 5º curso del Doble Grado en Lenguas Aplicadas y Traducción de la Universidad de Lleida. La edad de los estudiantes oscila entre 22 y 23 años. Los conocimientos traductológicos o la competencia de traducción audiovisual de los estudiantes son avanzados; sin embargo, no tenían un dominio de la audiodescripción ni conocimientos previos sobre la práctica de la audiodescripción.

Este estudio combina una metodología mixta a partir de datos cuantitativos y cualitativos para garantizar una mayor evidencia, claridad y fiabilidad de los resultados obtenidos. Cada una de las disciplinas que formaba el proyecto de AD (teatro y cine/TV) constaba de un formulario de actividades y un cuestionario de percepciones, ambos en formato Google Forms. En el formulario de actividades, diseñado para un nivel C1 en inglés y C2 en catalán y castellano, los estudiantes tenían asignada una unidad didáctica (*Lesson Plan*) con una serie de actividades evaluativas de AD de teatro y cine/TV que consistía en un formulario distinto para cada una de las disciplinas. Después de cada formulario de actividades, los estudiantes respondieron un cuestionario de percepciones y evaluación específico para cada una de las disciplinas (teatro y cine/TV). Una vez completado cada formulario y cuestionario, los estudiantes finalizaron el

proyecto de AD respondiendo un cuestionario final acerca de las dos unidades didácticas, con preguntas relacionadas con su trabajo, su percepción de la adquisición y mejora de las competencias lingüísticas y traductológicas. El presente artículo muestra los resultados obtenidos a partir del análisis del cuestionario final acerca de las dos unidades didácticas.

Antes de mostrar estos resultados, es imprescindible ofrecer una visión general de las actividades evaluativas de los formularios que nos permitan comprender los resultados obtenidos en el cuestionario de manera global. Las actividades trabajadas en los dos módulos de AD combinan competencias lingüísticas de expresión y de comprensión oral y escrita, y constan de un conjunto de actividades que siguen la estructura propuesta por Talaván y Lertola (2022): tarea pre-visionado, visionado de vídeo, tarea de AD y tarea post-AD. Para este proyecto, las autoras de este estudio han introducido las secciones como actividades preparatorias (*Warm-up activities*), la práctica principal de AD (*Main activity*) y actividades posteriores (*Post-activities*) a base de material audiovisual multimodal, entre las que destacan las siguientes: visionado de vídeos (*Video viewing*), lecturas en línea (*On-line reading*), traducciones directas e inversas (*Direct and reverse translation*), preparación y redacción de guiones de AD (*Script writing*), reflexiones en voz alta grabadas acerca del proceso traductor y decisiones traductológicas (*Oral production awareness*), así como la práctica oral y recitación de un texto audiodescrito (*Oral production recordings*).

El proyecto de AD se diseñó como tarea de autoaprendizaje para que los estudiantes la realizaran de forma individual, virtual, autodidacta y sin la supervisión del profesorado durante los nueve meses que duró el proyecto. Por este motivo, aparte de los dos formularios evaluativos de actividades de Google Forms y los cuestionarios finales de percepciones, se proporcionó a los estudiantes un Dossier a modo de guía que incluía, de forma esquemática, el resumen de todas las actividades que debían completar para que supieran de antemano las actividades que realizarían.

Para familiarizar a los estudiantes con las herramientas de software con las que trabajarían, propusimos dos programas en cada una de las disciplinas (Clideo y Screencastify para la disciplina de teatro; Lightworks y Screencastify para la disciplina de cine/TV), además de la herramienta Vocaroo para ambas disciplinas, concretamente para las tareas de expresión oral. Teniendo en cuenta que los estudiantes no habían utilizado ninguna de las herramientas de

software mencionadas, el Dossier también incluía tutoriales específicos de iniciación para cada herramienta. Adicionalmente, el Dossier contenía dos anexos con instrucciones específicas para la redacción del guion y para la práctica oral de AD. En este sentido, los estudiantes contaban con recomendaciones concretas para trabajar la creatividad, mejorar la riqueza y precisión léxica de sus descripciones de AD, en especial, verbos de movimiento y adjetivos para describir estados de ánimo y expresiones faciales. Asimismo, el Dossier contenía instrucciones específicas para trabajar la precisión, la coherencia, la objetividad, la síntesis y la reducción gramatical con el fin de evitar el uso de información innecesaria, no específica y redundante en su AD oral y escrita, así como evitar la anticipación de contenido, interpretación excesiva, subjetividad y paternalismo hacia el receptor final.

A continuación, el Dossier indicaba a los estudiantes que trabajasen su creatividad, alentándolos a visualizar las imágenes y comprender tanto su significado como su función y efecto en la *performance* que debían audiodescribir. El Dossier incluía un anexo, en el cual los estudiantes disponían de consideraciones básicas para tener en cuenta en relación a la práctica oral de AD como son la sincronía entre imagen y video, dicción, fluidez, espontaneidad, naturalidad y velocidad adecuada en el discurso oral, dramatización en la narración acorde con el contenido y tono del video. En la figura 1 se muestra una captura de pantalla con las pautas de la oralidad en AD.

Figura 1. Captura de un anexo del Dossier con pautas de la oralidad en AD [Protocolo extraído del proyecto TRADILEX 2021-2023]

These are the main elements you take into consideration in your oral audio description:

- **Synchrony.** Your audio recording needs to be synchronized with the images of the video.
- **Fluency and speed.** Speak with fluency and use an adequate speed so that your discourse sounds as natural and spontaneous as possible.
- **Dramatization.** Even if you are not an actor, record your narration in a way that it correlates to the content and tone of the video (i.e., music changes, etc.)
- **Naturalness.** Use correct intonation and pronunciation in Spanish to reach the most natural result.

La mayoría de las preguntas del cuestionario de percepciones se formuló utilizando una

escala *Likert* del 1 al 6, donde 1 representaba el valor mínimo (equivalente a 0), y 6 el valor máximo (es decir, un 10). Las preguntas del cuestionario de percepciones sobre AD en teatro y cine/TV recibían un valor mínimo de 1 en valoraciones de bajo puntaje (*Strongly disagree*) y *Strongly agree* en valoraciones de alta puntuación. Consideramos los tres primeros valores (1-3) como negativos (*Strongly disagree*, *somewhat disagree* y *disagree*) y los tres últimos (4-6) como valores positivos (*Somewhat agree*, *agree* y *strongly agree*), como se observa en la siguiente tabla, donde mostramos las preguntas de carácter lingüístico y traductológico que debían valorar los estudiantes para ambas disciplinas (véase tabla 1). Esta parte cuantitativa del cuestionario se complementó con una vertiente cualitativa, ya que se pedía a los estudiantes que razonaran sus impresiones, añadieran comentarios y explicaran en más detalle sus respuestas, que mostramos en la tabla 2 y que también corresponde a las dos disciplinas.

Tabla 1. Ejemplos de preguntas cuantitativas del cuestionario de percepciones

How would you rate the benefits of doing the audio description Lesson Plan? (rate between 1-6)
My oral production skills have improved thanks to the activities in the LP (rate between 1-6)
I feel more connected with the AVT industry thanks to this LP (rate between 1-6)
I believe I could face other AVT translation projects confidently if I were trained with LP like this one (rate between 1-6)
I am aware of my strengths (rate between 1-6)
I am aware of my weaknesses (rate between 1-6)
I have improved my repertoire of idiomatic expressions (rate between 1-6)
I feel that this pedagogical approach has helped me to better understand the culture of origin (rate between 1-6)

Tabla 2. Ejemplos de preguntas cualitativas del cuestionario de percepciones

Do you think hands-on AD exercises can be useful to make your audiovisual products accessible for the audience? Yes/No. Please elaborate on your answer.
Do you consider that this LP provides enough and varied material to work audio description in the cinema? Please explain your answer.

Have you identified any issues, glitches or flaws in the AD Lesson Plan? (Yes/No). If so, which?

Which of the cultural contents offered in the Lesson Plan did you find most enriching? Why?

Has the LP helped you raise awareness on the importance of accessibility? Please explain your answer.

Do you think that the combination of AVT and cultural content increases motivation for learning a foreign language?
Please justify your answer.

Please rate if you would like to use any AVT mode as a student in your AVT classes.

For the sake of completeness, feel free to comment on anything else that has been left untouched. For instance, you can comment on any aspects you have particularly liked/disliked, etc.

5. Resultados y discusión

El grupo de estudiantes que participó en este proyecto de AD trabajó todas las competencias lingüísticas de expresión y comprensión oral y escrita en dos lenguas (inglés y catalán) en la disciplina de teatro y dos lenguas (inglés y castellano) en la disciplina de cine y productos televisivos. En total, en todo el proyecto se trabajaron tres lenguas (inglés, castellano y catalán), con un volumen de dedicación variable para cada lengua en función de la elección del tipo de actividades para cada disciplina.

Si bien los dos cuestionarios de percepciones de cada unidad didáctica eran obligatorios y formaban parte de la evaluación del estudiantado, prácticamente toda la carga evaluativa de las dos disciplinas se centraba en la tarea de AD (es decir, las actividades preparatorias, la práctica de AD y las actividades posteriores a la tarea principal). En la disciplina de teatro, el formulario de actividades tenía un valor total de 50 puntos y el cuestionario de percepciones representaba 0,5 puntos extra. En cambio, en la disciplina de cine/TV, el cuestionario estaba incluido en los 50 puntos totales, de manera que el formulario de actividades sumaba 44,5 puntos y los puntos restantes (0,5) correspondían al cuestionario de percepciones.

A pesar de las distintas formas para incluir los cuestionarios de percepciones en la evaluación y de contar con un total de 8 estudiantes (n=8) por cada asignatura (y cada disciplina), no todos

ellos respondieron los cuestionarios finales. Teniendo en cuenta que los 0,5 puntos del cuestionario de percepciones en la disciplina de teatro eran adicionales, este incentivo podría explicar por qué el número de participantes en el cuestionario de percepciones del módulo de teatro (8 estudiantes) resultó superior al de participantes en el cuestionario de cine/TV, que fueron 4 estudiantes ($n=4$). Puesto que el proyecto de AD constituía una de las tareas evaluativas de estas dos asignaturas, creemos que los estudiantes decidieron dedicar más tiempo a otras tareas que puntuarían más para su evaluación final y no para lo que el proyecto representaba en cada asignatura (27 % en la asignatura de Traducción Literaria y de Textos de Ensayo y 25 % en la asignatura La Traducción en los Medios de Comunicación Audiovisual). Además, dada la extensión de los módulos, el proyecto no estaba pensado para realizarse en una o dos horas, sino que se introdujo la práctica de AD al inicio de cada asignatura y los estudiantes tuvieron todo el semestre para realizarlo. De esta manera, los estudiantes tuvieron tiempo para familiarizarse con la AD, trabajar a su ritmo y poder solventar cualquier duda que surgiera en el proceso audiodescriptor.

La valoración positiva final sobre los beneficios de trabajar las competencias lingüísticas en los módulos de AD muestra, por lo general, percepciones inferiores en la práctica de AD y teatro en comparación con las del cuestionario aplicado durante el segundo semestre (véanse tablas 3 y 4). No obstante, es importante puntualizar que hasta la introducción del módulo de AD y teatro los estudiantes no habían recibido formación ni experiencia previa en AD durante sus estudios universitarios, incluso muchos de ellos desconocían en qué consistía la modalidad de AD. Como se observa en la segunda columna de las tablas 3 y 4, más de la mitad de los estudiantes de cada asignatura consideró que la práctica de la AD en las dos asignaturas había sido positiva para trabajar sus competencias lingüísticas.

Tras la primera práctica, se evidencia una mayor familiarización con la AD y, como consecuencia, una mejora sustancial de todas las competencias lingüísticas. De hecho, se registra un aumento de +1 a casi +2 puntos (sobre diez) de la primera a la segunda disciplina, que se refleja en valoraciones más positivas en el segundo cuestionario. Por ejemplo, pasamos de un 5,4 en comprensión oral a un 7,1 en cine/TV. Como vemos en las tablas 3 y 4 de la valoración de competencias lingüísticas en las dos disciplinas, prácticamente la totalidad de los estudiantes que tomaron parte en este proyecto (8 estudiantes de teatro, y 4 estudiantes de

cine/TV) se pronunciaron a favor de la actividad (véase columna «Número de estudiantes (valoración favorable)»). Si nos centramos en la expresión escrita, la valoración pasa de 7,1 a 8,3, es decir, se registra una mejora notable del primer semestre al segundo. Observamos que en ambas disciplinas las dos competencias lingüísticas mejor valoradas son las que corresponden a tareas de expresión, tanto oral como escrita (7,1 y 7,9 en la disciplina de teatro y 8,3 y 8,7 en la disciplina de cine/TV, respectivamente). La competencia de expresión no es solo la que más practicaron los estudiantes en el proyecto de AD, sino que las actividades de expresión son ejercicios de producción cuyo objetivo es que los estudiantes sean sujetos y participen del proceso de AD de una forma más activa, real y productiva.

Tabla 3. Valoración de competencias lingüísticas en la modalidad de teatro

Competencias lingüísticas	Número de estudiantes (valoración favorable)	Porcentaje valoración positiva (sobre 80)	Valoración positiva total (sobre 10)
Expresión escrita	7	56,64 %	7,1
Comprensión escrita	5	38,31 %	4,8
Expresión oral	7	63,32 %	7,9
Comprensión oral	5	43,32 %	5,4

Tabla 4. Valoración de competencias lingüísticas en la modalidad de cine/TV

Competencias lingüísticas	Número de estudiantes (valoración favorable)	Porcentaje valoración positiva (sobre 40)	Valoración positiva total (sobre 10)
Expresión escrita	4	32,33 %	8,3
Comprensión escrita	3	24,99 %	6,2
Expresión oral	4	34,49 %	8,7
Comprensión oral	3	28,33 %	7,1

Asimismo, las valoraciones de los estudiantes nos indican que las dos unidades didácticas les ayudaron a aplicar, practicar, reforzar y expandir su vocabulario y conseguir precisión léxica en su discurso escrito y oral, como se muestra en la recopilación de comentarios en la figura 2.

Figura 2. Ejemplos de comentarios sobre la integración de competencias lingüísticas

Yes, it is an excellent exercise to learn new vocabulary related to movement and expression, given that we need to be very precise and concise. Also, it is a great alternative to oral presentations to practice speaking skills (proper articulation, pronunciation, clarity, dramatisation...).

Yes. I reckon that it might prove useful in strengthening vocabulary skills, due to the fact that the audiodescriber is in constant need of searching for specific words that convey the movements, expressions, etc. by the performers. Moreover, oral skills can turn out to be improved in the process of tasks like this.

In an indirect way, they contribute to language learning, by building vocabulary in order to make AD rich in terms of the words and expressions used to convey the visual content, and improving oral communication skills. The practice of organising one's flow of thought and transform it into ideas coherently and cohesively put together is also implicit.

Yes, because it involves all four language skills.

Indeed. AD tasks provide practical opportunities to actively apply and expand vocabulary, develop descriptive skills and contribute to overall written and oral development. They also work on a more skills-related dimension, by fostering critical thinking and resourcefulness.

Además, los comentarios de los estudiantes nos sugieren que durante los dos proyectos de AD trabajaron las competencias lingüísticas de expresión y comprensión oral y escrita en las tres lenguas (inglés, catalán y castellano). Estos resultados nos llevan a concluir que la aplicación de las dos unidades didácticas reforzó el multilingüismo como herramienta integradora de competencias lingüísticas.

Respecto al trabajo y la percepción de mejora de competencias lingüísticas, también se registró un cambio notable en positivo. Así pues, entre el primer y el segundo semestre, los estudiantes consideraron que habían mejorado sus competencias lingüísticas, lo cual reafirmó que durante la segunda práctica aumentara su percepción de conocimiento y confianza para trabajar la AD. En este sentido, la percepción de mejora se amplió a la expresión y comprensión oral y escrita. Como se muestra en las tablas 5 y 6 a continuación, todas las competencias lingüísticas son indicativas de mejoras de un semestre a otro. Así pues, vemos que la valoración positiva sobre 10 es constante en todos los ámbitos: expresión oral, pronunciación, expresión escrita, terminología, gramática, vocabulario y comprensión oral. Concretamente, observamos que la evaluación positiva de una disciplina a la otra aumentó entre +0,5 puntos y casi +4. De la

misma manera que se ha comentado en las dos previas tablas, el aumento de confianza y familiarización con la AD se tradujo en valoraciones positivas en la segunda disciplina.

Tabla 5. Percepción de mejora de las competencias lingüísticas en la disciplina de teatro

Mejora de las competencias lingüísticas	Número de estudiantes (valoración favorable)	Porcentaje valoración positiva (sobre 80)	Valoración positiva total (sobre 10)
Expresión oral	6	44,97 %	5,6
Pronunciación	5	34,97 %	4,3
Expresión escrita	7	56,64 %	7
Uso de terminología específica (oral/escrito)	6	51,65 %	6,4
Gramática (oral/escrito)	4	30,01 %	3,7
Vocabulario (oral/escrito)	8	63,30 %	7,9
Comprensión oral	5	39,98 %	5

Tabla 6. Percepción de mejora de las competencias lingüísticas en la disciplina de cine/TV

Mejora de las competencias lingüísticas	Número de estudiantes (valoración favorable)	Porcentaje valoración positiva (sobre 40)	Valoración positiva total (sobre 10)
Expresión oral	4	28,31 %	7
Pronunciación	4	31,65 %	7,9
Expresión escrita	4	29,98 %	7,5
Uso de terminología específica (oral/escrito)	4	31,65 %	7,9
Gramática (oral/escrito)	3	23,32 %	5,8
Vocabulario (oral/escrito)	4	33,32 %	8,3
Comprensión oral	4	29,98 %	7,5
Comprensión escrita	4	28,31 %	7

Asimismo, la percepción de mejora de sus habilidades traductológicas también ascendió de la primera a la segunda práctica. Los estudiantes no solo mejoraron sus competencias lingüísticas sino también las traductológicas (véanse tablas 7 y 8). Así pues, podemos afirmar que la mejora en todos los ámbitos de las competencias traductológicas fue constante y sostenida tanto en la disciplina de teatro como en la de cine/TV, desde el valor «Refuerzo del conocimiento de las técnicas de traducción», hasta la «Comprensión audiovisual» de los estudiantes.

Tabla 7. Percepción de mejora de las competencias traductológicas en la disciplina de teatro

Competencias traductológicas	Número de estudiantes (valoración favorable)	Porcentaje valoración positiva (sobre 80)	Valoración positiva total (sobre 10)
Refuerzo de conocimiento de las técnicas de traducción	5	38,31 %	4,8
Comprensión audiovisual	8	61,63 %	7,7
Familiarización con distintos proyectos de traducción	7	54,97 %	6,8
Conexión con la industria audiovisual	5	38,31 %	4,8
Confianza para realizar proyectos de TAV con una formación similar	3	26,66 %	3,3
Confianza general para la práctica traductológica futura	4	34,99 %	4,3
Adquisición de conocimiento útil para la profesionalización	7	58,31 %	7,3
Mejora de las competencias traductológicas	7	53,30 %	6,6
Mejora simultánea de las competencias lingüísticas y traductológicas	7	53,30 %	6,6

Tabla 8. Percepción de mejora de las competencias traductológicas en la disciplina de cine/TV

Competencias traductológicas	Número de estudiantes (valoración favorable)	Porcentaje valoración positiva (sobre 40)	Valoración positiva total (sobre 10)
Skopos del proyecto traductológico	4	33,32 %	8,3
Empleo de técnicas de traducción	4	28,31 %	7
Elección de técnicas traductológicas en función del propósito	4	33,32 %	8,3
Refuerzo de conocimiento de las técnicas de traducción	4	28,31 %	7
Comprensión audiovisual	3	19,98 %	5
Familiarización con distintos proyectos de traducción	4	33,32 %	8,3
Conexión con la industria audiovisual	4	33,32 %	8,3
Confianza para realizar proyectos de TAV con una formación similar	4	29,98 %	7,5
Confianza general para la práctica traductológica futura	3	23,32 %	5,8
Adquisición de conocimiento útil para la profesionalización	4	31,65 %	7,9
Mejora de las competencias traductológicas	4	28,31 %	7
Mejora simultánea de las competencias lingüísticas y traductológicas	4	29,98 %	7,5

De la misma manera que se registró una mejora sustancial de todas las competencias lingüísticas, tanto de expresión como de comprensión, lo mismo ocurrió con las competencias

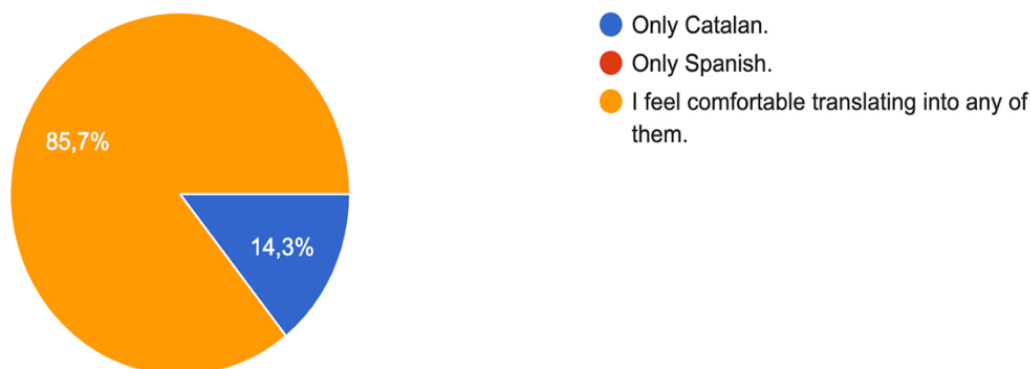
traductológicas. En este sentido, los resultados de este estudio multilingüe y multimodal mostraron valoraciones positivas acerca de las competencias lingüísticas y traductológicas, tal y como se demuestra en el estudio previo de Torralba y Pintado Gutiérrez (2024) y se constataron mejoras en todas las competencias lingüísticas y traductológicas de un semestre a otro. Las tablas 7 y 8 nos ofrecen datos interesantes sobre las competencias traductológicas trabajadas y evaluadas en este proyecto. Como se observa en las tablas 7 y 8, las valoraciones de los estudiantes indican mejoras en sus competencias traductológicas. De hecho, de la primera disciplina a la segunda hubo una mejora de +0,4 puntos de las competencias traductológicas y un aumento de +0,9 puntos de mejora simultánea de las competencias lingüísticas y traductológicas. Los estudiantes destacaron que este proyecto les había ayudado a reforzar su conocimiento previo sobre las técnicas de traducción, y esto se concretó en una mejora de +2,2 puntos de la primera a la segunda práctica. La mejora de competencias lingüísticas y traductológicas se vio reflejada con un aumento considerable (+4,2 puntos) de la confianza de los estudiantes para realizar proyectos de traducción audiovisual con una formación similar, es decir, a partir de unidades didácticas multimodales, virtuales, asíncronas y autodidactas.

La comprensión audiovisual decayó de la primera a la segunda práctica (-2,7 puntos), lo cual es un dato positivo, ya que indica una mayor familiarización de la competencia audiovisual durante la modalidad de cine/TV. Aparte de este dato tan significativo, es importante recalcar que el resto de las competencias traductológicas analizadas aumentaron. Los estudiantes consideraron que de una práctica a la otra había habido una adquisición de conocimiento útil para su profesionalización como traductores (con un aumento de +0,6 puntos de la primera a la segunda práctica) y una mejoría en la confianza general para su práctica traductológica futura (+1,5 de mejora), así como una mayor familiarización con diferentes proyectos de traducción (un aumento de +1,5 puntos) después del trabajo con las dos unidades didácticas. Finalmente, los estudiantes valoraron este proyecto como una forma de acercamiento a la industria audiovisual, como refleja el aumento de +3,5 puntos de la disciplina de teatro a la de cine/TV.

En relación con el tercer objetivo (O3) planteado en este estudio, que hace referencia a la percepción de mejora y confianza multilingüe de los estudiantes para traducir profesionalmente en sus lenguas nativas, los resultados confirman que en más de un 80 % (concretamente, 85,7 %) los estudiantes se sintieron capaces de traducir indistintamente en sus dos L1 (catalán y

castellano). Es decir, estaban seguros de su competencia traductológica en ambas lenguas, como se observa en el gráfico siguiente, en el que se indica que solo un 14,3 % escogería una de sus lenguas nativas:

Figura 3. Elección de lengua(s) para la traducción profesional

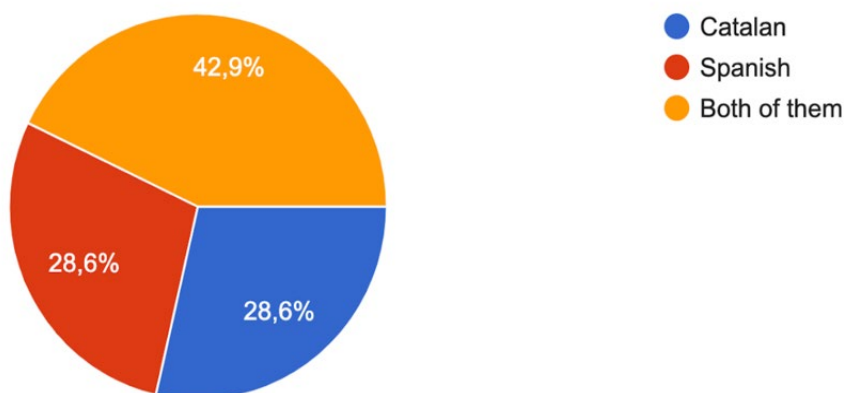


Como docentes de estas asignaturas de traducción, consideramos que estos resultados son especialmente significativos porque ponen de relieve la traducción como actividad y práctica profesional. Además, el hecho de que los estudiantes muestren autoconfianza es un elemento primordial, especialmente a la hora de aceptar un encargo de traducción profesional. Por otro lado, únicamente un 14,3 % aceptaría un trabajo solo en catalán, es decir, la mayoría de los estudiantes preferirían o aceptarían un trabajo en cualquiera de las dos lenguas.

No obstante, más de la mitad de los estudiantes están más acostumbrados (o se sienten más cómodos) traduciendo en una lengua u otra (véase figura 4), lo que muchas veces responde a factores personales y/o socioculturales externos no analizados en este proyecto, pero también de exposición y consumo de productos audiovisuales en una determinada lengua. Aunque los resultados sugieren más seguridad en una u otra lengua (57,2 %), la intención y motivación de las autoras de este proyecto es seguir trabajando ambas lenguas (catalán y castellano) por igual a nivel académico para que el porcentaje que prácticamente representa un 43 % aumente progresivamente. Es decir, un objetivo más allá de este proyecto es trabajar la confianza de los estudiantes en ambas lenguas durante su formación académica, ya que tanto el catalán como el

castellano son las dos L1 que se estudian y trabajan en el Doble Grado en Lenguas Aplicadas y Traducción de la Universidad de Lleida.

Figura 4. Familiarización con el catalán y castellano como lenguas L1



Los estudiantes indicaron que sus estudios universitarios los habían preparado para trabajar ambas lenguas L1 al mismo nivel, como observamos en algunos de sus comentarios en las respuestas cortas de la figura 5. Los estudiantes coincidieron en destacar que trabajaron el castellano y el catalán por igual durante su formación, lo que demuestra su percepción de preparación no solo para realizar un trabajo profesional sino también en practicar las lenguas.

Figura 5. Ejemplos de comentarios sobre la integración de las L1 en el currículum

UdL makes sure we use both equally

During our degree we have been translating all type of texts in both languages. Also, in my enterprise practises I've worked mostly with both of them in an equivalent way.

During the degree, we have practised both languages equally.

Por este motivo, es comprensible que los estudiantes mostraran una visión bilingüe y profesionalizadora de la traducción y consideraran ambas lenguas igual de importantes en su aprendizaje. A pesar de su costumbre (o familiarización) para traducir en una lengua nativa u otra (véase figura 4) no dudaron en elegir las dos lenguas para la traducción profesional (véase

figura 3). En consecuencia, los estudiantes mayoritariamente consideraron que necesitaban práctica en las dos lenguas indistintamente (véase figura 6 y 7) y no solo en una.

Según sus respuestas, ninguna de sus L1 fue mejor ni más fácil para el proyecto de AD, por lo que su aprendizaje, formación y práctica debían seguir incluyendo ambas lenguas. Como se destaca en otro comentario, que señala la importancia del aprendizaje y mejora continua, la competencia lingüística es imprescindible para cualquier profesional de la traducción.

Figura 6. Necesidad de práctica del catalán y castellano como lenguas nativas

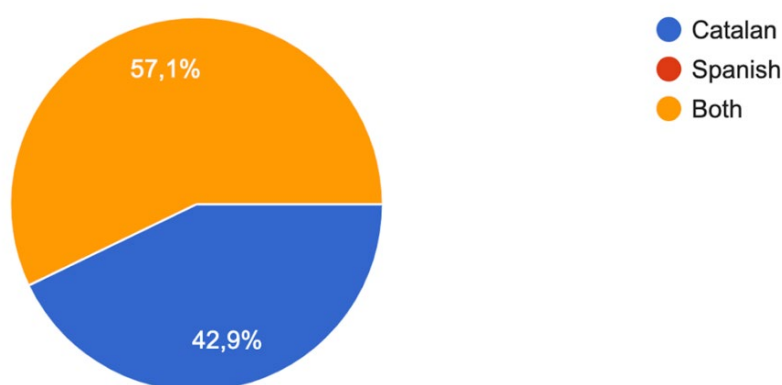


Figura 7. Ejemplos de comentarios sobre la necesidad de práctica de las L1

None of them is easier nor better. Both of them require practice.

I think it is important to be proficient in both languages in order to be a good translator, and there is always room for improvement.

De manera similar, la percepción bilingüe de los estudiantes se extendió en el grado de dificultad que les supuso la práctica de la traducción en sus lenguas nativas (véase figura 8). Con un 57,2 %, podemos apreciar tanto la dificultad como la falta de práctica en las dos lenguas nativas, lo cual se refleja en los comentarios de los estudiantes en las respuestas cortas (véase figura 9). Por lo general, los estudiantes consideraron que sus dos L1 presentaban dificultades. En ambos casos, los mayores obstáculos hacían referencia a la concisión y precisión sintáctica, gramatical y léxica, ya que tanto el castellano como el catalán generalmente presentaban una

mayor extensión en traducción oral y escrita, por lo que la selección de información imprescindible, junto con la reducción de contenido en el guion escrito y la práctica oral de AD para ajustarse a la norma de «menos es más» en AD se percibieron como las mayores dificultades en el proyecto de AD.

Figura 8. Dificultad del catalán y castellano como lenguas nativas

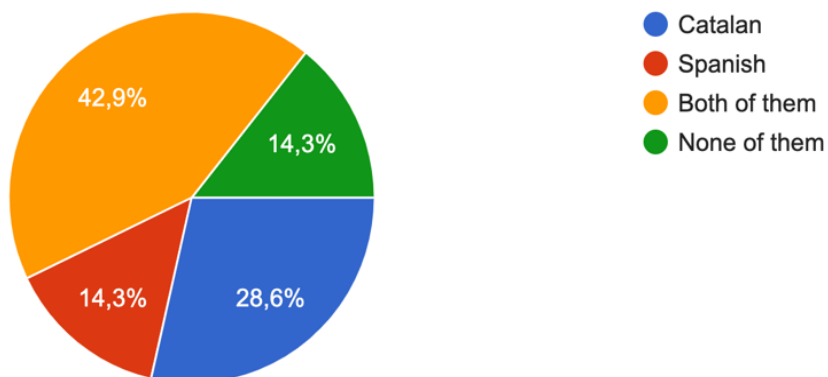


Figura 9. Ejemplos de comentarios sobre la dificultad de las L1

Both languages imply difficulties. I wouldn't say they differ much in the nature of such difficulties, however. But I do think that English offers more opportunities to synthesize than Spanish and Catalan, which makes audiodescribing in the latter languages significantly more challenging.

In both cases, finding concise but precise words/expressions to describe the video was a bit challenging. Especially because I could not give too much information in order to respect the pauses, music, and dialogue.

Finalmente, en el cuarto y último objetivo (O4) nos centramos en el trabajo bidireccional en la traducción. Los resultados indicaron que combinaciones *a priori* más complejas para los estudiantes como la traducción inversa obtuvieron unos porcentajes tan positivos como la traducción directa (véase figura 10). Combinaciones directas del inglés como lengua de salida (*source language*) hacia el catalán y castellano como lenguas de llegada (*target language*) consiguieron el mismo porcentaje positivo de valoración que la traducción directa de las lenguas nativas de los estudiantes con el castellano como lengua de llegada (85,7 %). Probablemente

debido a factores externos, como podría ser el uso diario en una de sus lenguas nativas, todos los estudiantes eligieron la combinación directa con el catalán como lengua de llegada (100 %) mientras que el consumo habitual de productos audiovisuales posiblemente en su otra L1 (es decir, el castellano) explica por qué la combinación inversa del catalán al inglés les resultó un poco más compleja (71,4 %) que la traducción inversa con el castellano como lengua de salida (85,7 %).

En las respuestas cortas, los comentarios de los estudiantes indican que se sintieron confiados trabajando en todas las direcciones (véase figura 11), aunque las pequeñas diferencias en la elección de una combinación lingüística u otra se basaban en el dominio y uso diario de sus lenguas nativas. Destacan en la figura 9 los comentarios sobre la autoconfianza de los estudiantes respecto la traducción inversa (*Reverse translation Cat/Cast > Eng*). Esta autoconfianza de las competencias lingüística y traductológica nos sorprendió como docentes de traducción, especialmente porque la visión tradicional de la traducción directa como única vía profesional choca con la práctica real de la traducción inversa, que es mucho más frecuente en la práctica profesional de lo que *a priori* pudiéramos pensar (Gallego-Hernández, 2014:236-237; Ferreira, 2013:148-153; Hunziker Heeb, 2019:183-187).

Figura 10. Ejemplos de combinaciones lingüísticas en traducción

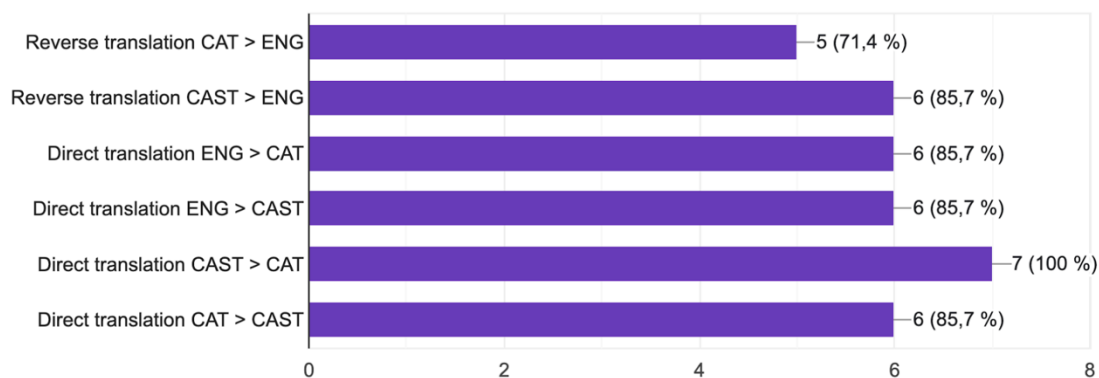


Figura 11. Ejemplos de comentarios sobre la elección de combinaciones lingüísticas en traducción

I don't feel comfortable enough in reverse translation as of yet, although I intend to improve on that aspect of my skills. Additionally, although I have checked its box, translating from Spanish into Catalan is more challenging for me, since autochtone words still remain a bit obscure to me.

I might not be as good in all of them but I think I'm capable enough of producing a good result in any of the combinations

I feel comfortable translating all of these combinations.

I guess all of these combinations have their own challenges. For instance, translating into English could be a bit tricky, as it is not my native language. Likewise, translating from Catalan into Spanish or vice-versa could also be challenging because we are often influenced by the grammar and vocabulary of the other language (and sometimes even English). However, I think that during this degree we have been given some tools and strategies to overcome these obstacles and we have been trained in all of these language combinations. During the degree, we have practised both languages equally.

6. Conclusiones

Este artículo se desarrolla a partir de un proyecto académico y de investigación de audiodescripción (AD) anual en teatro y cine/TV finalizado (2023-2024) y actualmente aplicado al curso académico 2024-2025. Este proyecto fue diseñado para facilitar la aplicación de esta modalidad de traducción audiovisual en dos asignaturas de traducción del Doble Grado en Lenguas Aplicadas y Traducción de la Universidad de Lleida, siendo uno de los objetivos principales el de concienciar a los estudiantes sobre la accesibilidad en los medios (audiovisuales). Esta implementación mediante la realización de dos unidades didácticas multimodales y multilingües promueve el trabajo virtual, asíncrono, autodidacta y activo de tres lenguas (inglés, catalán y castellano) e involucra al estudiantado en todas las fases y facetas del proceso audiodescriptor.

Uno de los principales resultados de nuestro estudio fue que el uso de esta herramienta incentivó el multilingüismo como herramienta integradora en la enseñanza de competencias lingüísticas, traductológicas y la adquisición de lenguas, tanto la L2 (inglés) como las L1 de los estudiantes (catalán y castellano). Asimismo, se observó una mejora notable en todas las competencias lingüísticas (comprensión y expresión oral como escrita) entre el primer y el segundo semestre. De hecho, las valoraciones de los estudiantes en comprensión oral incrementaron de 5,4 a 7,1 puntos en cine/TV, mientras que en expresión escrita aumentaron de 7,1 a 8,3. Estos avances evidencian un incremento en la confianza y familiarización de los estudiantes con la práctica de la AD, que aumentó de la primera a la segunda práctica.

Es importante señalar que las competencias de expresión oral y escrita obtuvieron las

valoraciones más altas en ambas disciplinas. Este resultado sugiere que los estudiantes valoraron muy positivamente la naturaleza activa y participativa de las tareas de AD y de todo el proceso como agentes audiodescriptores, ya que este proyecto requería una participación dinámica y creativa por parte de los estudiantes. En este sentido, las actividades que implican expresión activa resultaron ser las más motivadoras y, por consiguiente, especialmente eficaces para el desarrollo de habilidades lingüísticas y traductológicas.

Además de los progresos en competencias lingüísticas, las competencias traductológicas también mostraron mejoras significativas, tanto en la disciplina de teatro como en cine/TV. Los resultados demuestran un aumento considerable en la valoración del estudiantado sobre el conocimiento de las técnicas de traducción utilizadas, la comprensión del medio audiovisual y la conexión con la industria audiovisual a lo largo de los semestres, así como una valoración positiva del trabajo bidireccional y multilingüe. A través de la implementación de dos módulos didácticos en dos disciplinas multimodales (teatro y cine/TV), este estudio apunta claramente a que la TAD no solo puede mejorar las destrezas comunicativas, y también reforzar la formación de los estudiantes para encarar desafíos específicos en entornos multilingües.

Desde una perspectiva profesional, más del 85 % de los estudiantes se sintieron capacitados para traducir de manera profesional en catalán y castellano, sus dos lenguas nativas (L1). Este dato refuerza la importancia de la formación bilingüe ofrecida en los grados de traducción y lenguas, en los cuales el aprendizaje equitativo de ambas lenguas constituye un objetivo central. Es especialmente significativo que las combinaciones de traducción directa e inversa fueron igualmente valoradas positivamente por parte de los estudiantes. Estos resultados hacen extensibles a la modalidad de audiodescripción los resultados obtenidos en la modalidad de doblaje por Ogea y Botella (2023) a nivel de autoconfianza en la traducción inversa. Este dato fue particularmente destacable porque apunta a un cambio de paradigma en la percepción tradicional que prioriza la traducción directa como única vía profesional. Sin embargo, algunos estudiantes señalaron la necesidad de más práctica en sus lenguas nativas para reforzar la precisión lingüística y superar ciertas dificultades percibidas durante el proceso de traducción. Este aspecto pone de manifiesto la importancia de equilibrar la formación en catalán y castellano para consolidar el multilingüismo tanto académico como profesional.

Finalmente, en vista de los resultados expuestos, este proyecto no solo reforzó notablemente

las competencias lingüísticas y traductológicas, sino que también incrementó la confianza de los estudiantes para abordar tareas de traducción audiovisual y aplicarlas en contextos profesionales. La mejora constante entre el primer y segundo semestre muestra cómo la AD puede ser una herramienta de sensibilidad y conciencia social sobre la importancia de la accesibilidad, subraya el éxito de las actividades de AD como herramienta didáctica y de formación académica, de aprendizaje de L2 y L1 (Bardini y Espasa, 2023) y, además, pone de manifiesto la importancia del multilingüismo en los contextos audiovisuales y académicos.

Bibliografía

- Bardini, Floriane y Espasa, Eva (2023). Audio Description Practice in the Catalan L1 Classroom: Pedagogical Challenges and Opportunities in a Minoritized Language Setting. *Journal of Audiovisual Translation*, 6(2), 164-188. <https://doi.org/10.47476/jat.v6i1.2023.264>
- Barbosa, Edilene Rodrigues (2013). La audiodescripción como herramienta para la enseñanza de ELE. En Luciana Maria Almeida de Freitas, (ed.), *Anais do XIV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol: Língua e Ensino* 1 (pp. 487-496). APEERJ. <http://apeerj.blogspot.it/2013/07/anais-do-xiv-congresso-brasileiro-de.html>
- Bausells-Espín, Adriana (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>
- Bettencourt Vieira, Jennifer (2021). *Multilingualism and Translation. The multilingual actor(s) and the involvement in translation, a view on Covid-19 pandemic*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL). https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/50671/1/ulfljbvieira_tm.pdf
- Calduch, Carme y Talaván, Noa (2018). Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 168-180. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407173>
- Carreres, Ángeles. y Noriega-Sánchez, María (2021). The Translation Turn: A Communicative Approach to Translation in the Language Classroom. En Tita Beaven y Fernando Rosell-Aguilar (ed.), *Innovative language pedagogy report*, (pp-83-89). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.50.1240>
- Díaz-Cintas, José (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache* 3, 2(3), 95-114.
- Fernández-Costales, Alberto, Talaván, Noa y Tinedo Rodríguez, Jesús (2023). Didactic audiovisual translation in language teaching: Results from TRADILEX Traducción audiovisual didáctica en enseñanza de lenguas: Resultados del proyecto TRADILEX. *Comunicar*, n. 77, v. XXXI, 2023. *Media Education Research Journal*.
- Ferreira, Aline (2013). *Direcionalidade em tradução: O papel da subcompetencia bilingue em tarefas de tradução*

- L1 e L2. [Tesis doctoral, Universidade Federal de Minas Gerais]. Belo Horizonte.
- Fryer, Louise (2016). *An introduction to Audio Description. A Practical Guide*. Routledge.
- Gallego Hernández, Daniel (2014). A vueltas con la traducción inversa especializada en el ámbito profesional. Un estudio basado en encuestas. *TRANS* 18, 227-238. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2014.v0i18.3255>
- Ibáñez Moreno, Ana y Vermeulen, Anna (2013). Audio Description as a Tool to Improve Lexical and Phraseological Competence in Foreign Language Learning. En Georgius Floros y Dina Tsigari (ed.), *Translation in Language Teaching and Assessment* (pp. 41-64). Cambridge Scholars.
- Hunziker Heeb, Andre. (2019). *Effects of directionality on professional translators' processes, products and effort*. [Tesis doctoral]. Universität Hildesheim.
- Kusumarasdyati, Kusumarasdyati (2004). Listening, viewing and imagination: movies in EFL classes. 1-10. *International Conference on Imagination and Education 2004*. http://www.ierg.net/pub_conf2004.php
- Luo, Jia-Jen (2004). Using DVD films to enhance college freshmen's English listening comprehension and motivation. [Tesis de máster]. National Tsing Hua University.
- Mekheimer, Mohamed Amin (2011). The Impact of Using Videos on Whole Language Learning in EFL Context. *AWEJ Volume 2*(2), 5-39.
- Navarrete, Marga (2018). The use of audio description in foreign language education, *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(1), 129-50. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00007.nav>
- Navarrete, Marga (2020). *Active audio description as a didactic resource to improve oral skills in foreign language learning*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Navarrete, Marga (2022a). Training the trainer: The art of audio describing in language lessons. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 9(2), 216-238. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00109.nav>
- Navarrete, Marga (2022b). La audiodescripción como actividad mediadora en el aula de lenguas. En Sánchez Cuadrado, Adolfo (ed.), *Mediación en el aprendizaje de lenguas. Estrategias y recursos* (pp. 41-66). Grupo Anaya.
- Ogea Pozo, Mar (2022). Concienciar y enseñar sobre accesibilidad: Un experimento didáctico en el aula de traducción audiovisual basado en la audiodescripción. *Avanca / Cinema Journal*, 13, 20-30. <https://doi.org/10.37390/avancacinema.2022.a457>
- Ogea Pozo, Mar y Botella Tejera, Carla (2023). La traducción inversa de los elementos culturales en el doblaje: una propuesta didáctica con énfasis en el flujo de trabajo profesional. *Estudios de Traducción*, 13, 3-19. <https://doi.org/10.5209/estr.87723>
- Ortega, Pilar, Martínez, Glenn, y Diamond, Lisa (2020). Language and Health Equity during COVID-19: Lessons and Opportunities. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 31(4), 1530-1535. <https://muse.jhu.edu/article/772754>
- Pintado Gutiérrez, Lucía (2019). Mapping Translation in Foreign Language Teaching: Demystifying the Construct. En Melita Koletnik, y Nicolas Froeliger (ed.), *Translation and Language Teaching. Continuing the Dialogue*,

(pp. 23-38). Cambridge Scholars.

Plaza Lara, Cristina y Gonzalo Llera, Carolina (2022). La audiodescripción como herramienta didáctica en el aula de lengua extranjera: Un estudio piloto en el marco del proyecto TRADILEX. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 9, 199-216. <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9282>

Talaván, Noa y Lertola, Jennifer (2016). Active Audio Description to Promote Speaking Skills in Online Environments. *Sintagma*, 28, 59-74.

Talaván, Noa y Lertola, Jennifer (2022). Traducción audiovisual como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una propuesta metodológica. *Encuentro Journal*, 30, 23-39. <https://doi.org/10.37536/ej.2022.30.1931>

Tinedo Rodríguez, Antonio (2022). *La enseñanza del inglés en el siglo XXI: Una mirada integradora y multimodal*. Síndéresis.

Torralba, Gloria y Pintado Gutiérrez, Lucía (2024). Integración curricular de la audiodescripción y la mediación en la enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 11(1), 101-118. <https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2342046>

Torralba, Gloria, Baños-Piñero, Rocío, y Marzà, Anna (2022). Audio description and plurilingual competence: new allies in language learning? *Revista de lenguas para fines específicos*, 28(2), 165-180.

Valdeón, Roberto Antonio (2022). Latest trends in audiovisual translation. *Perspectives*, 30(3), 369-381. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2022.2069226>

Weyers, Joseph (1999). The Effect of Authentic Video on Communicative Competence. *The Modern Language Journal*, 83(iii), 339-349.

Yüksel, Dogan y Tanriverdi, Belgin (2009). Effects of Watching Captioned Movie Clip on Vocabulary Development of EFL Learners. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8, 48-54.

Zanotti, Serenella (2022). Audiovisual translation. En Kirsten Malmkjaer (ed.), *The Cambridge handbook of translation* (pp. 440-460). Cambridge University Press.