

**FOMENTANDO LA CREATIVIDAD EN EL AULA DESDE UNA
PERSPECTIVA DE GÉNERO: LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL
DIDÁCTICA APLICADA AL VIDEOJUEGO VONA**

**FOSTERING CREATIVITY IN THE CLASSROOM FROM A GENDER
PERSPECTIVE: DIDACTIC AUDIOVISUAL TRANSLATION APPLIED TO
THE VIDEOGAME VONA**

MARÍA DEL MAR OGEA POZO
Universidad de Córdoba
lr1ogpom@uco.es

Fecha de recepción: 28-09-2023
Fecha de aceptación: 10-10-2023

RESUMEN

Este estudio presenta los resultados preliminares obtenidos a partir de un experimento pedagógico basado en la traducción audiovisual didáctica (TAD) y que, a través de la traducción del videojuego feminista *Vona* y del vídeo de presentación de dicho proyecto, pretende fomentar, por un lado, la adquisición de competencias lingüísticas y creativas y, por otro, aquellas relativas a la concienciación social acerca de la desigualdad de género. Así, mediante el análisis cualitativo de los resultados obtenidos de la actividad y las percepciones de los participantes, se ha determinado la eficacia de la intervención en el aula para la adquisición de la conciencia de género y el aprendizaje por competencias. Los resultados revelan un alto grado de motivación entre los estudiantes, quienes consideraron haber mejorado ampliamente sus

competencias extralingüísticas, profesionales y psicofisiológicas, así como haber incrementado su conciencia de género.

PALABRAS CLAVE: traducción audiovisual didáctica; creatividad; traducción audiovisual; género; videojuegos

ABSTRACT

This study provides preliminary results from a pedagogical experiment based on didactic audiovisual translation which, through the translation of the feminist video game *Vona* and the promotional video of the project, aims to foster both the acquisition of linguistic and creative competencies as well as those related to social awareness of gender inequality. Thus, by means of the qualitative analysis of the outcomes from the activity and the participants' perceptions, the effectiveness of the in-classroom intervention towards the acquisition of gender awareness and competency-based learning has been determined. The results show a high degree of motivation among the students, who considered to have improved their extralinguistic, professional and psychophysiological competencies, as well as to have raised their personal sensitivity.

KEYWORDS: didactic audiovisual translation; creativity; audiovisual translation; gender; videogames

1. INTRODUCCIÓN

La traducción audiovisual (TAV) se ha consolidado como una disciplina versátil que sirve no solo para ampliar las fronteras de contenidos producidos en todo el mundo, sino como una herramienta eficaz en distintos contextos educativos. Así, diversos estudios han demostrado su gran potencial haciendo uso de diferentes formatos, géneros audiovisuales y modalidades de traducción audiovisual, permitiendo avanzar hacia una enseñanza orientada a la mejora de una lengua extranjera (L2) (Incalcaterra McLoughlin et al., 2020; Talaván, 2020; Lertola, 2013), a la adquisición de terminología específica a partir de la metodología AICLE (Gómez Parra, 2018; Tinedo Rodríguez y Ogea Pozo, 2023) o hacia una metodología que aborde temas de impacto social (Tinedo Rodríguez, 2021; Tinedo Rodríguez y Huertas Abril, 2019).

No obstante, la aplicación de la traducción audiovisual didáctica (TAD) al campo de los videojuegos ha sido poco explorada, si bien los resultados obtenidos hasta la fecha apuntan a que puede aportar múltiples beneficios gracias al interés que suscitan estos productos de entretenimiento entre la población joven. Cabe mencionar que los videojuegos han evolucionado de manera significativa a lo largo de los años, tanto en términos de su desarrollo técnico como de su contenido (por ejemplo, construyendo tramas más complejas). Uno de los cambios más notables en lo que respecta a su contenido ha sido la creciente presencia de videojuegos de temáticas feministas, cuyas historias desafían las convenciones tradicionales de la industria del entretenimiento digital, que durante décadas había perpetuado estereotipos de género a través de personajes femeninos débiles o hipersexualizados. A través de la narrativa, la jugabilidad y la representación de mujeres fuertes, diversas y empoderadas, videojuegos como *The Missing: J.J Macfield and the Island of Memories* (2018), *Celeste* (2018), *Life is Strange* (2015), *Her Story* (2015) y *Gone Home* (2013) versan sobre temas como la discriminación, la justicia social y la lucha femenina en diferentes contextos culturales y sociales, reales o ficticios. Este tipo de juegos pueden convertirse en un poderoso instrumento pedagógico que despierte el interés del alumnado y, a su vez, propicie la reflexión ética y plantee argumentos de importancia para la sociedad a través de su narrativa y de personajes inclusivos.

Para potenciar la adquisición de una serie de competencias relacionadas con la mejora del inglés como L2, la traducción y la localización (inglés-español), el uso del lenguaje respetuoso con cuestiones de género, la creatividad, la redacción y la locución de guiones para *voice-over*, así como para incrementar la motivación del alumnado de la asignatura «Traducción multimedia» —perteneciente al plan de estudios del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba— se llevó a cabo un experimento didáctico compuesto de cuatro fases basadas en el uso didáctico de la traducción audiovisual. La actividad incluye tareas de *voice-over* creativo y localización del vídeo promocional y del videojuego *Vona* (2023), cuyo objetivo es empoderar a las mujeres y apoyar la pervivencia del único museo de género en Ucrania. Para trabajar con el vídeo —que no solo presenta el producto en cuestión, sino que encierra referencias a mujeres con un rol trascendental en la historia de la lucha feminista—, los estudiantes realizaron su propio guion creativo en un intento por ofrecer al usuario una experiencia inmersiva que lograra, al mismo tiempo, describir la información práctica sobre el videojuego y sorprender a través de guiños al feminismo «ocultos» en las imágenes. Posteriormente, emprendieron la tarea de traducción y localización de parte del texto extraído del videojuego propiamente dicho. Este estudio presenta los resultados preliminares obtenidos

a partir de esta actividad, en lo que respecta a la adquisición tanto de competencias lingüísticas y traductoras como de aquellas necesarias para aumentar la concienciación social. Por ende, se parte de dos objetivos principales:

- Estudiar la eficacia de la intervención en el aula para la adquisición de la conciencia de género.
- Llevar a cabo un análisis cuantitativo de los resultados del proceso de aprendizaje por competencias basado en el uso de la traducción audiovisual didáctica.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado se revisan los estudios previos que sustentan la base teórica del planteamiento empírico que nos ocupa. A tal efecto, la argumentación se centra en las últimas aportaciones al campo de la traducción audiovisual didáctica y el uso de la voz superpuesta con fines pedagógicos desde un enfoque creativo, para después prestar atención a la perspectiva de género en el marco de la innovación docente y la traducción, haciendo especial hincapié en lo que concierne a la traducción audiovisual y multimedia.

2.1. *La traducción audiovisual didáctica (TAD)*

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas siempre han supuesto un campo propicio para explorar el potencial de materiales audiovisuales, los cuales facilitan la asimilación de conceptos y sirven como ejemplos de los usos reales de la lengua. Sin embargo, a menudo la utilización de estos contenidos en el aula se ha basado en un aprendizaje pasivo (a través de la mera observación), mientras que las metodologías más recientes han dirigido su atención hacia un aprendizaje activo orientado a la realización de actividades prácticas. De hecho, diversos proyectos de investigación como ClipFlair (2011-2014), LeVis (2006-2008), PluriTAV (2016-2019) y TRADILEX (2020-2023) han demostrado, por medio de sus respectivos resultados empíricos, que la ejecución de tareas consistentes en la resolución de retos y problemas a partir de la traducción audiovisual favorece el desarrollo de las competencias relacionadas con la recepción, producción y traducción de textos en lenguas extranjeras, al tiempo que favorece el reforzamiento de múltiples habilidades como la competencia plurilingüe, el pensamiento crítico, la comprensión pragmática, la mediación intercultural, la motivación, y la capacidad de extraer e interpretar información hallada en textos multisemióticos (Talaván y Rodríguez Arancón, 2023; Fernández Costales et al., 2023; Rodríguez Arancón, 2023; Ávila-Cabrera, 2021; Talaván, 2020; Incalcaterra McLoughlin et al., 2020 Baños y Sokoli, 2015).

La TAD nace de un planteamiento metodológico mediante el cual se utilizan activamente las diferentes modalidades de traducción audiovisual para la enseñanza de lenguas y para el desarrollo de competencias traductoras específicas (Lertola y Talaván, 2022). Como consecuencia, la TAD ha adquirido mayor protagonismo en los últimos años tanto en el ámbito académico como en diversas líneas de investigación, con resultados especialmente fructíferos en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque también positivos en experiencias basadas en la traducción y mediación de textos audiovisuales en inglés y español.

Por otro lado, los datos obtenidos de otros experimentos que usan la TAD para la adquisición de competencias traductoras específicas son alentadores, pues apuntan a la mejora de los conocimientos lingüísticos e interculturales, la capacidad de mediación intercultural, la interpretación del lenguaje cinematográfico y los códigos de significación, la gestión de terminología especializada, y la aplicación práctica de los protocolos y convenciones propias de cada modalidad de traducción audiovisual (Bolaños García-Escribano y Ogea Pozo, 2023; Ogea, 2022, 2020).

En el marco de la investigación sobre la TAD nace el proyecto TRADILEX (<https://www.tradilex.es/>), cuya metodología ha valido como modelo para diseñar la actividad desarrollada para este estudio. El objetivo principal de TRADILEX es consolidar una línea de investigación innovadora en la que se combinan los beneficios de la tecnología, los recursos audiovisuales y la mediación para un uso didáctico de la traducción audiovisual que permita perfeccionar el dominio de la L2. Más concretamente, a través de tareas basadas en el aprendizaje activo se pretende evaluar el grado de mejora en el proceso de aprendizaje de la L2 cuando se implementa la TAD. Para lograrlo, se ha articulado una propuesta metodológica que comprende cinco secuencias (por cada modalidad de traducción audiovisual), cada una compuesta por tres unidades didácticas (*lesson plans*) cuya dedicación estimada es de una hora, implementadas en línea para favorecer el aprendizaje autónomo del alumnado en entornos virtuales (Talaván y Lertola, 2022). Cada *lesson plan* se ordena en cuatro fases que completan el proceso de aprendizaje, tal y como se ilustra en la Tabla 1.

Fase	Descripción	Objetivo
<i>Warm-up</i>	Tarea de recepción y/o producción (lectura, escritura, comprensión oral, expresión oral y/o mediación) (10 minutos).	Reunir los conocimientos previos necesarios para afrontar el visionado del vídeo y las fases didácticas de la AVT.

<i>Video viewing</i>	Tarea de recepción y mediación (escucha, lectura y mediación) (5/10 minutos).	Comprender los mensajes que se van a traducir y familiarizarse con los contenidos lingüísticos clave.
<i>Didactic AVT</i>	Recepción, producción y mediación (comprensión oral, expresión escrita y/o oral y mediación) (30 minutos).	Trabajar las destrezas y estrategias de mediación AV y desarrollar la competencia léxica, gramatical e intercultural.
<i>Post AVT task</i>	Tarea de producción y/o recepción (redacción, expresión oral, lectura, comprensión oral y/o mediación) (15 minutos).	Aprovechar el contenido lingüístico y cultural del vídeo y complementar la práctica de mediación anterior.

Tabla 1. Estructura de una unidad didáctica en TRADILEX (Talaván y Lertola, 2022)

Si bien la eficacia de la TAD que se sirve de contenidos audiovisuales ha sido ampliamente validada en diversos estudios empíricos, la aplicación de esta metodología en el ámbito de los videojuegos ha sido poco explorada, aunque con resultados halagüeños hasta la fecha que revelan sus beneficios para el conocimiento de distintos sistemas culturales (Mangiron, 2016), la mejora de las competencias integradas en el aprendizaje de una L2 (Tinedo Rodríguez, 2023; Calvo Ferrer, 2021, 2020, 2017) y el desarrollo de la creatividad (Tinedo Rodríguez, 2023). Por otro lado, los videojuegos también han sido de gran utilidad en el marco educativo por su naturaleza multimodal, que ayuda al alumnado a interpretar el contexto en que se inscriben los diálogos, vinculados a las imágenes y los sonidos (Gee, 2008).

Así, esta propuesta parte de los estudios anteriores para seguir explorando el potencial de la TAD en la traducción de un videojuego y de un vídeo emitido en línea para promocionar de dicho producto, con el propósito de determinar si estos materiales multimedia contribuyen al refuerzo de competencias traductoras específicas, la mejora del vocabulario en inglés relacionado con la temática de género, la estimulación de la creatividad, y la concienciación social.

2.2. *La voz superpuesta aplicada a una propuesta didáctica creativa*

La voz superpuesta o *voice-over* consiste en superponer una locución en la lengua meta sobre la pista de audio original, manteniendo esta última a un volumen casi imperceptible y apostando por una traducción fiel al texto origen que aporte mayor veracidad al contenido. Esta modalidad, que está principalmente relacionada con los géneros no ficticios como documentales, reportajes

y *realities*, ha recibido poca atención en el ámbito académico (Talaván, 2021; Matamala, 2019), a pesar de los beneficios que puede ofrecer en el marco de la enseñanza de lenguas y en la formación de traductores audiovisuales (Ogea Pozo, 2022; Talaván y Rodríguez Arancón, 2018).

Siempre comparada con el doblaje, la voz superpuesta es una modalidad menos compleja a nivel técnico, pues no es necesario adaptar el texto a los movimientos labiales (Díaz Cintas y Orero, 2010), de manera que ofrece dos grandes ventajas: es más económica y puede llevarse a cabo con rapidez. Esto también resulta conveniente en el aula, donde el alumnado es capaz de completar la tarea con facilidad, teniendo a su disposición programas informáticos de uso libre que le permiten grabar su propia locución. No obstante, la realización de un guion para voces superpuestas no es anárquico y debe obedecer a una serie de observaciones como las propuestas por Bermejo (2021) y por Talaván (2021): (1) reducir el texto y prescindir de la información innecesaria; (2) mantener cierta sincronía textual; (3) trabajar con la imagen como referencia para corregir posibles errores lingüísticos o de sincronía; (4) usar el lenguaje y registro apropiados, respetando las referencias culturales, referencias intertextuales y la terminología específica; (4) elaborar un texto dotado de oralidad; (5) prestar atención a la impostación de las voces durante la locución y recurrir a la expresividad.

Por otro lado, cabe mencionar que en la propuesta didáctica que aquí se describe se pretende potenciar el interés y la creatividad del alumnado en el aula de «Traducción multimedia», por lo que para su diseño se optó por un método de trabajo a medio camino entre la práctica convencional del *voice-over* y la transcreación para el vídeo promocional de *Vona*. Esta actividad sería preparatoria para el posterior ejercicio de localización del videojuego propiamente dicho. Según TAUS (2019), el proceso de transcreación consiste en la elaboración de una traducción enriquecida por la creatividad y pone el foco de atención en el estilo, el registro y el impacto emocional, adaptando el texto meta a un nuevo público que puede ser un grupo de usuarios, un país, una región, etc. Esta práctica suele englobar textos pertenecientes a la publicidad, carteles, eslóganes y logotipos textuales, entre otros; aunque Botella Tejera et al. (2021) señalan que se ha convertido en habitual para traductores especializados en ámbitos que van más allá del *marketing* y que igualmente requieren altas dosis de creatividad. En este sentido, algunos investigadores consideran que esta estrategia puede aplicarse en distintas formas de traducción intersemiótica, como la localización de videojuegos (Mangiron y O'Hagan, 2006), la localización de páginas web (Carreira, 2021) y, en última instancia, en la traducción audiovisual (Carreira, 2023; Chaume, 2018; Malenova, 2017). En suma, la transcreación supone la preparación de un texto prácticamente nuevo en la lengua meta que se

adapte a la situación comunicativa de llegada y a las diferencias culturales, y que provoque la reacción esperada por parte de los receptores.

Para guiar al alumnado en la realización de un *voice-over* creativo, se tomó como referencia el modelo propuesto por Bayer-Hohenwarter (2009), que distingue cuatro características que ha de poseer el texto creativo:

1. Aceptabilidad: alude a la evaluación y la capacidad para resolver problemas y establecer asociaciones. Se define como la capacidad para juzgar o evaluar la adecuación de los equivalentes posibles al *skopos* o finalidad de la traducción.
2. Flexibilidad: se concibe como la habilidad para producir giros de traducción, los cuales consisten en dotar al mensaje transmitido en la lengua meta un nivel mayor de abstracción o de concreción, o simplemente modificarlos de algún otro modo.
3. Originalidad: se refiere al carácter único de las versiones de traducción producidas.
4. Fluidez: hace referencia a la capacidad del traductor para producir diferentes versiones del texto origen de forma automática y con rapidez.

Todo lo anteriormente descrito servirá como base para guiar al alumnado en una tarea consistente en la elaboración de un *voice-over* creativo que dé voz al vídeo promocional de *Vona*, persiguiendo distintos objetivos de aprendizaje: reforzar los conocimientos adquiridos previamente acerca de la traducción audiovisual, atender al valor informativo de las imágenes e intertítulos, e incrementar la creatividad, capacidad de producción escrita y oral, y concienciación del alumnado.

2.3. *La perspectiva de género en la didáctica de traducción*

La elección de un texto susceptible de ser traducido en un proceso de aprendizaje activo no debe ser azarosa, y supone una compleja labor de búsqueda, análisis y previsión de los retos a los que se enfrentarán los estudiantes. A este respecto, Tinedo Rodríguez (2022) sostiene que los textos han de ser lo suficientemente complejos como para abordar el tema en cuestión y despertar el pensamiento crítico y el ingenio. En este sentido, la desigualdad de género y, de manera más específica, la presencia de personajes femeninos empoderados en el ámbito de los videojuegos, constituyen una temática de gran trascendencia y repercusión social, por lo que merecen ser incluidos en el plan de estudios. Al incorporar este tema como parte de un recurso didáctico, los beneficios que se pueden reportar se ven incrementados (Tinedo Rodríguez, 2022).

Aunque no abundan las investigaciones centradas en la traducción de videojuegos desde una perspectiva de género, la conexión entre el feminismo y los medios digitales ha estado en el punto de mira desde la década de los sesenta (von Flotow y Josephy-Hernández, 2018), y desde entonces hasta la actualidad han surgido críticas feministas a las representaciones de género en la industria audiovisual (Goodman, 2019; Zurian Hernández y Herrero Jiménez, 2014; De Lauretis, 1987; Mulvey, 1975). En lo que respecta a la traducción, autoras como De Marco (2016) y von Flotow y Josephy-Hernández (2018) se han centrado en la problemática del lenguaje de género con el objetivo de estudiar el proceso de transferencia.

Sin embargo, las investigaciones sobre innovación docente y género en el marco de los estudios de Traducción e Interpretación aún son escasas, y las que existen giran en torno a la implementación del lenguaje inclusivo (Rodríguez Muñoz, 2022; Martínez Pleguezuelos, 2021; González-Jover et al., 2020), a aspectos culturales (Rodríguez Muñoz, 2022) y al impacto social del texto susceptible de ser traducido (Carreira, 2021). Por ende, siguen siendo necesarias nuevas propuestas que, desde un enfoque transversal, fusionen los estudios de género, la traducción audiovisual y/o la localización de videojuegos. En relación con esto, no se puede olvidar que los contenidos multimedia se han convertido en un instrumento ideal para arrojar luz e iniciar el debate sobre temas de interés social, especialmente entre la población joven, muy familiarizada con los entornos digitales. Por este motivo, la utilización de un recurso audiovisual y de un videojuego sobre la desigualdad de género y la visibilización de artistas femeninas puede convertirse en un valioso activo en el aula, que además cumple con la obligatoriedad de la introducción del enfoque de género en el Grado de Traducción e Interpretación en la Universidad de Córdoba, cuyo sistema de evaluación (VERIFICA) recoge como competencia básica la «capacidad para reunir e interpretar datos relevantes y para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre diversidad de género, multiculturalidad y valores democráticos, adoptando un compromiso ético en el desarrollo de la profesión» (Rodríguez Muñoz, 2022). Además, estos materiales no solo ofrecen la posibilidad de reflexionar sobre la temática y de mejorar el nivel de inglés como lengua extranjera, sino que también proporcionan experiencias lúdicas a partir de una aproximación a los macrogéneros fundamentales de videojuegos —acción, estrategia, aventura, rol y simulación (Pérez, 2011)— y permiten la realización de actividades dentro y fuera del juego (Tinedo Rodríguez, 2022). Por otro lado, su uso también puede animar a los alumnos a reflexionar sobre su propio aprendizaje y a ganar autonomía (Baier Schmidt, 2014).

3. METODOLOGÍA

En este apartado se describe el experimento didáctico llevado a cabo durante el curso 2022-2023 en el que participó un grupo de 30 estudiantes de 4º curso del grado de Traducción e Interpretación en la Universidad de Córdoba. Para ello se utilizaron el videojuego *Vona* y uno de sus vídeos promocionales difundidos a través de Internet y de redes sociales. Las razones para la elección de estos contenidos fueron tres: (1) el hecho de que el videojuego permitía su libre descarga, de manera que el alumnado pudiera conocer de primera mano el producto susceptible de ser traducido y observar con detenimiento las imágenes que acompañarían al texto localizado; (2) que el vídeo promocional no contenía pista de audio, lo que hacía posible desarrollar las competencias creativas del alumnado; y (3) la temática del videojuego, que trata un argumento social que no solo propicia un aprendizaje de la L2, sino que también conlleva reflexiones de orden moral y ético que inciden en el desarrollo de una sensibilidad de tipo deontológico.

3.1. *Materiales*

Vona (que significa «ella» en ucraniano) nace como apoyo a la iniciativa #SaveGenderMuseum, con la que se buscan mecenas para conservar el Gendermuseum de Járkov (Museo de Historia de la Mujer y el Género), el único espacio dedicado a las artistas femeninas en Ucrania (Garzo, 2017; Villena, 2017). Se trata de un videojuego desarrollado por Gamera Nest de tipo *escape room* virtual (un juego contextualizado en un lugar cerrado donde se deben resolver cuestiones para poder salir) que toma como punto de partida información recabada en Ucrania para simbolizar el aislamiento y la desigualdad de género, y cuya finalidad principal es despertar conciencias a través de un mensaje a mujeres y hombres. *Vona* se ubica en una vivienda ucraniana (véase Figura1) donde su protagonista tiene que completar una lista de tareas domésticas día tras día, recorriendo cada habitación. Sin embargo, en la pantalla nunca aparece la mujer que habita la casa, sino que se trata de un juego en primera persona. Así, el jugador experimenta por sí mismo cómo es la vida de las mujeres en sociedades donde no gozan de un papel igualitario y cómo pueden rebelarse contra esa monotonía. La historia permite cambiar la ideología impuesta, pues la protagonista del juego puede optar por no hacer las tareas y, como premio, obtendrá piezas de la colección de arte que aluden a mujeres empoderadas que se rebelaron contra las normas¹.

¹ Información extraída de <https://gendermuseumgame.wixsite.com/info/1>

Para la realización de esta actividad se emplearon dos materiales derivados del proyecto:

- 1) Un vídeo de presentación de *Vona* de 1:57 minutos de duración, donde se incluyen múltiples referencias artísticas (obras, intervenciones y retratos), disponible en el canal de Youtube de Gamera Nest.
- 2) El videojuego propiamente dicho, disponible para su descarga en Steam, Itch.io, App Store y Google Play.



Figura 1. Retrato de Virginia Woolf junto al reflejo de la protagonista de *Vona* en el espejo

3.2. *Participantes*

En la actividad participaron un total de 30 estudiantes matriculados en la asignatura «Traducción multimedia», que corresponde al cuarto curso del plan de estudios del grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba. De ellos, 29 estudiantes eran nativos de español y su lengua principal de trabajo era el inglés (lengua B), y 1 estudiante Erasmus era nativa de polaco con un alto nivel de inglés. Todos los estudiantes poseían conocimientos previos de traducción audiovisual, pues habían completado una asignatura específica sobre dicha materia en el cuatrimestre anterior. Cabe mencionar que el grupo de estudiantes contaba con 2 hombres y 28 mujeres, todos de entre 21 y 23 años.

3.3. *Diseño de la actividad*

Siguiendo la metodología desarrollada para el proyecto TRADILEX, la unidad didáctica estaba estructurada en cuatro fases que se completaban a través de un primer cuestionario en inglés en línea (en Google Forms). Sin embargo, la fase 3 quedaba a su vez subdividida en dos tareas de tipo práctico, que se centraban en la traducción audiovisual y en la localización del vídeo y del

juego, respectivamente. Así, la distribución de la unidad didáctica diseñada para este proyecto es la que se especifica en la Tabla 2.

1. <i>Warm-up</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de un texto en inglés extraído del sitio web del Gendermuseum (https://gendermuseum.com/en/), donde se pone de manifiesto el propósito principal del museo y se explican conceptos relacionados con el género y el empoderamiento femenino en la cultura ucraniana. - Preguntas de comprensión textual. - Preguntas acerca del conocimiento previo, la interpretación y traducción (inglés-español) de las construcciones léxicas <i>gender-glasses</i> y <i>gender construction</i>.
2. <i>Video viewing</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Visionado del vídeo promocional de <i>Vona</i>, que incluye una serie de referencias visuales y/o intertextuales aún no desveladas a los participantes. En este punto, se les animó a prestar atención a la información visual para tratar de hallar tantas referencias artísticas como les fuera posible. - Pregunta sobre las referencias intertextuales encontradas. - Pregunta sobre las mujeres identificadas en el vídeo. - Pregunta sobre las piezas de videoarte reconocidas. - Pregunta sobre la apreciación personal, sentimientos aflorados, concienciación y sensibilización ante la temática.
3(1). <i>AVT task</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura del listado de referencias artísticas en el vídeo para la adquisición de nuevos conocimientos: Susan Frazier; Vicki Hodgetts y Robin Weltsch, “The Nurturant Kitchen”; Martha Rosler, “Semiotics of the kitchen”; Cindy Sherman, “Doll clothes”; Yayoi Kusama; Virginia Woolf; Louise Bourgeois, “Mamá”, Faith Wilding, “Esperando”, e imágenes del Gendermuseum. - Creación de un <i>voice-over</i> creativo, mencionando a las artistas y obras representadas. Para la redacción del guion, se recomendó el uso de lenguaje inclusivo y sensible con cuestiones de género. - Grabación de la locución a través de la aplicación Vocaroo.

3(2). <i>L10n task</i> ²	<ul style="list-style-type: none"> - Traducción y localización del texto extraído del videojuego en una hoja de MS Excel. Para ello, se prestó atención al contexto, las imágenes y las limitaciones de espacio.
4. <i>Post AVT task</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de un texto en español sobre las conclusiones de <i>Vona</i> (https://gendermuseumgame.wixsite.com/info/copia-de-conclusiones-ucrania-ii). - Desarrollo de la imaginación, pensamiento crítico y concienciación social: <ul style="list-style-type: none"> - Idear un videojuego feminista según las tipologías. - Idear un título (en inglés o español) para dicho videojuego. - Redactar brevemente el objetivo del juego. - Pregunta sobre títulos de videojuegos feministas conocidos.

Tabla 2. Estructura de la unidad didáctica «Vona»

Por último, se cumplimentaría un segundo cuestionario (en inglés) basado en el modelo holístico de la competencia traductora desarrollado por el grupo PACTE (Hurtado Albir et al., 2022), a fin de conocer la percepción del alumnado acerca de su propio aprendizaje, en términos de competencias comunicativas, extralingüísticas, profesionales y psicofisiológicas. Igualmente, se quiso indagar en otras dos dimensiones: su satisfacción personal con la actividad y el posible incremento de su concienciación sobre la desigualdad de género.

4. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado se observan los resultados preliminares del experimento didáctico, con el objetivo de determinar si la actividad ha sido beneficiosa para el desarrollo de las destrezas creativas y traductoras, y si ha tenido un impacto positivo en lo que respecta a la concienciación social.

4.1. Cuestionario de la unidad didáctica

Las respuestas al ejercicio correspondiente a la fase del *warm-up* revelan que solo un 26,7% de los participantes (8) y un 23,3% (7) conocían con anterioridad las expresiones *gender glasses* y *gender constuction* en inglés, lo que sugiere que un alto porcentaje del alumnado no estaba

² L10n = Localisation

familiarizado con estas cuestiones relativas a la mirada feminista y la igualdad de género, al menos en la lengua inglesa. Cuando se les instó a proponer una traducción al español, varias estudiantes optaron alternativas basadas en la adaptación «gafas violeta» (un 10%, es decir, 3 respuestas), «gafas moradas» (3,3%, 1) y «perspectiva de género» (10%, 3), mientras que 23 (76,7%) se decantaron por el calco «gafas de género». En el segundo reto de traducción, 4 personas (13,3%) hicieron uso de la expresión equivalente en español («constructo de género»), mientras que 2 estudiantes (6,7%) no interpretaron correctamente el concepto, traduciéndolo como «imposición de género» y «concepto de género», respectivamente. El resto recurrió a estructuras calcas como «construcción social de género» (2) y construcción del género (73,3%, 22).

Por otro lado, se pretendía evaluar el grado de conocimiento de los participantes acerca de las artistas femeninas que aparecían retratadas o representadas en las imágenes, así como las alusiones a sus obras. Los resultados obtenidos en el cuestionario mostraron que un 50% de los estudiantes (15) encontraron al menos una o más referencias artísticas y un 36,7% (11) no estaba seguro de haberlo conseguido, mientras que un 13,3% (4) no identificaron ninguna. En la misma línea, el 43,3% (13) reconocieron al menos a una artista femenina, pero un notable 40% (12) no hallaron a ninguna mujer afamada entre las imágenes y un 16,7% (5) no tenía la certeza de haberlo hecho. Los resultados fueron pesimistas para las imágenes de videoarte, pues solo un 13,3% (4) identificaron alguna de las piezas audiovisuales, que pasaron desapercibidas para un 60% de la clase (18) y plantearon dudas para un 26,7% (8).

Resultan especialmente interesantes los resultados acerca de los sentimientos aflorados durante el visionado del clip promocional. En este punto se incluía una pregunta de respuesta múltiple donde era posible señalar todo aquello que se había sentido al contemplar las imágenes. El 76,7% (23) reconoció que su concienciación acerca de los estereotipos de género había aumentado, y el 70% (21) expresó una alta motivación hacia actividades de traducción relacionadas con cuestiones de género. En lo que respecta a la información sobre el juego propiamente dicho, un 66,7% (20) manifestaba su curiosidad acerca del origen de las referencias artísticas, un 50% (15) quería saber más sobre el proyecto *Vona* y otro 50% declaraba estar de acuerdo con actividades de traducción que giren en torno al lenguaje inclusivo. Por otro lado, un 30% (9) reconoció que el mensaje transmitido a través de estos contenidos le había generado malestar. Esta consecuencia no puede ser considerada negativa tajantemente, pues la campaña persigue, precisamente, fomentar la empatía haciendo que el espectador o jugador se ponga en el lugar de las mujeres que sufren cualquier tipo de desigualdad social. En cuanto a los sentimientos que experimentaron hacia este reflejo de la

situación de algunas mujeres en la sociedad contemporánea, los más marcados del listado — que también permitía la selección múltiple— fueron: empatía (60%, 18), deseo de contribuir a la causa (46,7%, 14), preocupación (43,3%, 13), enfado (40%, 12), esperanza (30%, 9), identificación de una misma (26,7%, 14), y motivación (20%, 6).

En lo que respecta a las tareas de traducción para *voice-over* y localización, no es el objetivo de este artículo presentar las soluciones traductológicas aportadas por el alumnado, por lo que el siguiente punto quedará limitado a la revisión de los resultados obtenidos en el cuestionario final, a fin de conocer cuál es la percepción de los participantes con respecto al grado de aprendizaje y la adquisición de distintas competencias tras la realización de esta actividad.

4.2. *Cuestionario final*

En la fase final de la actividad se proporcionó un segundo cuestionario tras la intervención específica. Este incluía múltiples dimensiones, cada una de las cuales consistía en una serie de afirmaciones relacionadas con distintos aspectos que atendían a un proceso de aprendizaje por competencias y de concienciación social. Cada pregunta —ordenada por dimensiones según las destrezas que se pretendía fomentar— permitía la selección múltiple de respuestas, de manera que cada estudiante podría marcar todas las afirmaciones con las que estuviera de acuerdo.

La primera cuestión hacía hincapié en las competencias comunicativas. El 80% de los estudiantes (24) creía haber aprendido nueva terminología relacionada con cuestiones de género en inglés y el 36,7% (11) consideraba que había mejorado su vocabulario en inglés en términos generales. Un amplio porcentaje (70%, 21) sentía mayor seguridad a la hora de tratar las referencias intertextuales, así como de interpretar el lenguaje audiovisual (50%, 15). Asimismo, un número considerable de estudiantes pensaba que había reforzado sus destrezas para la producción de textos escritos (50%, 15) y su capacidad para dotar de oralidad los textos pertenecientes al ámbito de los videojuegos (43,3%, 13).

En la segunda pregunta se indagaba en el progreso del alumnado en cuanto a competencias extralingüísticas. La mayoría se decantó por respuestas vinculadas a la temática de género, indicando que habían descubierto a mujeres invisibilizadas que contribuyeron al feminismo a lo largo de la historia (86,7%, 26) y que habían ampliado sus conocimientos acerca de videojuegos feministas (80%, 24). Por otro lado, una parte importante del grupo (76,7%, 23) manifestaba sentirse más preparada para enfrentarse a proyectos de traducción y localización de videojuegos en el futuro, mientras que el 40% (12) decía haber adquirido conocimientos nuevos sobre los videojuegos y una cifra algo menor, el 33,3% (10), pensaba que esta actividad le había formado para realizar encargos de *voice-over*. En lo concerniente a la adquisición de

competencias culturales, el 76,7% (23) consideraba que había alcanzado conocimientos relacionados con la cultura de origen, el 53,3% (16) había descubierto nuevos conceptos sobre arte audiovisual, y el 46,7% (14) había obtenido información sobre el mundo que no conocía antes.

Otro grupo de competencias que se perseguía incrementar con esta actividad era el de las profesionales. En este sentido, el 93,3% (28) había incrementado su familiarización con los proyectos de traducción de videojuegos y el 36,7% (11), con los proyectos de traducción de publicidad audiovisual, mientras que el 80% (24) creía que haber mejorado el dominio de MS Excel le sería útil en el futuro y el 60% consideraba que los nuevos conocimientos técnicos le serían de ayuda en su carrera profesional. Por otro lado, el mismo número de estudiantes (53,3%, 16) indicaron que, tras la realización de las tareas, sentían una conexión más fuerte con la industria del videojuego, y que habían desarrollado sus habilidades traductológicas y lingüísticas. Por último, un 36,7% (11) opinaba que la familiarización con la herramienta para grabación de voz Vocaroo podría servirle en su carrera.

En cuanto a la mejora en términos de habilidades psicofisiológicas, el 73,3% (22) sentía una gran motivación ante una unidad didáctica con un enfoque transversal, es decir, que conllevaba la práctica de distintas formas de traducción. También un 73,3% mostró interés por el arte feminista, un 70% (21) sentía atracción por la traducción de videojuegos, y un 43,3% había despertado su curiosidad por la publicidad audiovisual, lo que sugiere que este enfoque múltiple podría satisfacer las necesidades e intereses de cada individuo. Además, un importante 63,3% (19) sentía entusiasmo ante la traducción de un videojuego que abordaba cuestiones de género, aunque a un 3,3% (1) no le gustaba la convergencia del campo de los videojuegos y el feminismo. En cuanto al grado de autoconfianza, resulta positivo que un 43,3% se sentía más preparado para incorporarse al mercado laboral.

También era importante conocer el grado de satisfacción personal de los participantes. Cabe destacar que un bajo número de estudiantes (13,3%, 4) encontró este juego divertido, si bien esto puede justificarse por el hecho de que *Vona* no es un videojuego convencional que busca el entretenimiento del usuario, sino un *escape room* cuya misión es hacerle experimentar la angustia y opresión de la mujer encerrada en la vivienda. Sin embargo, el 86,7% (26) iba más allá del aspecto lúdico y opinaba que se trataba de un juego para reflexionar con pensamiento crítico, y el 46,7% (14) declaró que el juego le había ayudado a ver cosas en las que no había pensado antes. Así, el 33,3% (10) había reflexionado sobre la libertad del género, el estrato social y las escasas posibilidades de sociedades diferentes a la suya, y el 50% (15) se había planteado cuestiones incómodas. En lo que respecta a aspectos socioculturales, al 26,7% (8) le

había parecido un juego informativo sobre una cultura diferente a la suya y un 60% (18) encontró información no solo sobre una cultura ajena, sino también similitudes con la propia.

Por último, en lo que respecta a la sensibilización acerca de temas de interés social, los resultados son positivos, pues la gran mayoría de estudiantes marcaron más de una respuesta relacionada con distintos conceptos sobre los que habían reflexionado. Los temas más recurrentes fueron la historia de las mujeres y su aportación al arte (86,7%, 26) y la invisibilidad de la mujer en la historia (86,7%, 26), seguidos por la desigualdad de género (83,3%, 25), el conocimiento del género desde un enfoque más individual (73,3%, 22), los estereotipos de género en la educación infantil (73,3% 22) y la imposición de tareas domésticas y el trabajo de las mujeres (70% 21). En la misma línea, un importante porcentaje, aunque ligeramente menor, manifestó haber meditado acerca de la violencia doméstica (36,7%, 11), los ámbitos tradicionalmente masculinos (40%, 12) y el techo de cristal (43,3%, 13). En términos más generales, el 50% (15) había aumentado su concienciación acerca de temas tan trascendentales como los derechos humanos y las expectativas de la sociedad moderna (50%, 15) y la reprobación y exigencias sociales respecto al aspecto físico (33,3%, 10).

4.3. *Revisión de los resultados*

Una vez recopiladas todas las respuestas del alumnado para cada ítem del cuestionario final, se sumaron las respuestas afirmativas («SÍ» en la Tabla 3) y se obtuvo el total de respuestas para cada pregunta. Seguidamente, se calculó el porcentaje de respuestas afirmativas para cada dimensión dividiendo el número de veces que los estudiantes habían marcado cada frase con la que estaban de acuerdo entre el total de respuestas. De este modo, fue posible obtener el porcentaje global para cada una.

Para facilitar la comparación entre las diferentes dimensiones, se normalizaron los valores de los porcentajes asignando un valor de 1 a la dimensión con el porcentaje más alto de respuestas afirmativas. Seguidamente se calculó el valor normalizado de las otras dimensiones dividiendo su porcentaje de respuestas afirmativas por el porcentaje más alto. Para finalizar, se ordenaron los resultados en una lista que mostrase el valor normalizado de cada dimensión, de mayor a menor. Esto permitió visualizar la percepción del alumnado en cada competencia del proceso de aprendizaje de manera comparativa.

	SÍ	TOTAL	PORCENTAJE	Valor normalizado
<i>Communication skills</i>	108	210	51,429	0,457
<i>Extranlinguistic competences</i>	148	240	61,667	1

<i>Professional skills</i>	129	210	61,429	0,988
<i>Psychophysiological skills</i>	110	180	61,111	0,971
<i>Personal satisfaction</i>	77	180	42,778	0
<i>Gender awareness</i>	221	360	61,389	0,985

Tabla 3. Valores obtenidos a partir de las respuestas del cuestionario final.

Respuestas afirmativas (SÍ), total de respuestas (TOTAL), porcentaje de respuestas afirmativas (PORCENTAJE)

Así, las dimensiones quedan ordenadas según el porcentaje de respuestas afirmativas de mayor a menor como sigue:

- Competencias extralingüísticas (*Extralinguistic competences*): 61,667% de respuestas afirmativas.
- Competencias profesionales (*Professional skills*): 61,429% de respuestas afirmativas.
- Competencias psicofisiológicas (*Psychophysiological skills*): 61,111% de respuestas afirmativas.
- Conciencia de género (*Gender awareness*): 61,389% de respuestas afirmativas.
- Competencias de comunicación (*Communication skills*): 51,429% de respuestas afirmativas.
- Satisfacción personal (*Personal satisfaction*): 42,778% de respuestas afirmativas.

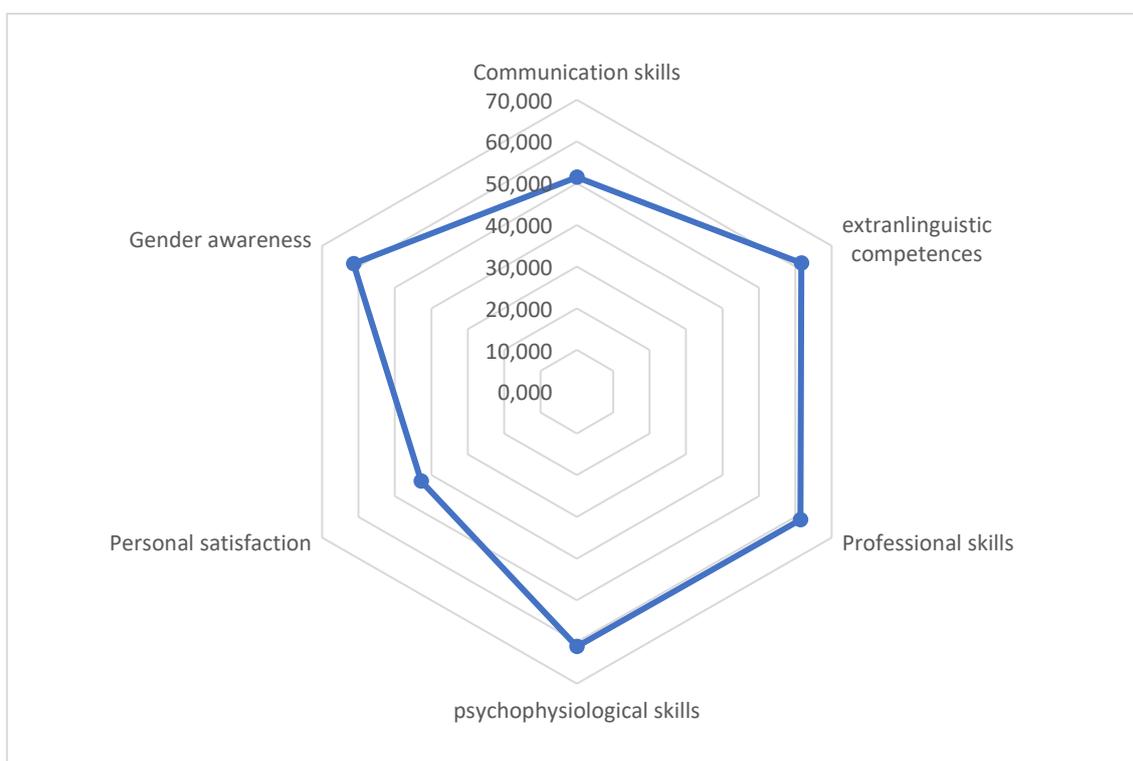


Figura 2. Competencias adquiridas según la percepción del alumnado

La Figura 2 muestra un gráfico radial que representa visualmente la percepción del alumnado en las diversas dimensiones evaluadas. Cada una queda representada como un segmento que se extiende desde el centro hacia afuera de la figura. El segmento más largo corresponde a la dimensión «Competencias extralingüísticas», revelando el nivel más alto de acuerdo por parte de los estudiantes. A medida que se observa el gráfico desde el centro, se pueden hallar segmentos más cortos que representan el resto de las dimensiones, ordenadas de mayor a menor acuerdo: «Competencias profesionales», «Competencias psicofisiológicas», «Conciencia de género», «Competencias de comunicación» y, finalmente, «Satisfacción personal». Así, este gráfico radial permite una rápida evaluación de cómo los alumnos perciben estas dimensiones, destacando aquellas que consideran que han mejorado en mayor medida.

5. CONCLUSIONES

En la actualidad, los contenidos audiovisuales y digitales están cada vez más presentes en la vida cotidiana y esto los convierte en una excelente herramienta motivadora para los estudiantes, que se sienten familiarizados y atraídos por el entorno multimedia. Sin embargo, es esencial que dichos contenidos sean elegidos con un criterio que atienda a diferentes aspectos relevantes para asegurar un aprendizaje completo y de calidad: los materiales han de fomentar el desarrollo de las competencias específicas del plan de estudios, pero a su vez deberían servir para concienciar sobre temas sociales relevantes para este grupo de población joven.

Tras este experimento didáctico, es posible concluir que la TAD puede ser implementada desde enfoques novedosos y enfocados en la inclusión dentro del marco educativo. Al inicio del presente trabajo, se establecían dos objetivos principales que se centraban en estudiar la eficacia de la intervención didáctica aquí descrita para estimular la conciencia de género entre los participantes y para potenciar otras competencias necesarias para la actividad traductora. Las respuestas obtenidas tras el desarrollo de la actividad muestran una reacción positiva entre el alumnado, pues la mayoría manifestaron su empatía e interés por el tema, y también afirmaron sentirse más preparados en lo concerniente a su formación y futuro desempeño profesional como traductores. Así, los datos extraídos tras el análisis cuantitativo señalan que el uso de materiales audiovisuales sobre la desigualdad de género permite enriquecer el proceso de aprendizaje por competencias, pues contribuye a sensibilizar al alumnado y, además, fortalece competencias que son clave para el aprendizaje de una L2 y para la práctica de la traducción; todo ello gracias al desarrollo de tareas de traducción activa a través de productos multimedia y herramientas especializadas.

Por otro lado, el campo de los videojuegos aún no ha sido ampliamente explorado en lo que respecta a su potencial como herramienta didáctica en el aula de traducción y en la enseñanza de lenguas extranjeras, a pesar de que los resultados publicados hasta la fecha son optimistas y muestran una variedad de objetivos pedagógicos que pueden alcanzarse gracias a este contenido digital. Además, la variedad de tipologías y temáticas que ofrece la industria de los videojuegos permite «gamificar» el aprendizaje, de manera que los estudiantes amplíen su conocimiento sobre determinados conceptos, se sientan motivados ante la actividad y desarrollen destrezas tan fundamentales como la autonomía y la autoconfianza.

En suma, esta propuesta multidisciplinar combina metodologías didácticas de traducción y de mejora de la L2 para abordar la igualdad de género a la vez que se potencian algunas de las competencias traductorales específicas. Por tanto, se trata de una propuesta pedagógica eficaz que sirve, por un lado, para la preparación previa a la localización de videojuegos y, por el otro, para invitar a la reflexión y el pensamiento crítico en el aula, estimulando la creatividad de un alumnado inspirado ante una actividad que les resulta atrayente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVILA CABRERA, José Javier (2021): «Reverse Subtitling in the ESP Class to Improve Written Skills in English: A Case Study», *Journal of Audiovisual Translation*, 4.1, pp. 27-49. <https://doi.org/10.47476/jat.v4i1.2021.22>.
- BAIERSCHMIDT, Jared Richard (2014): «Teaching English Through Video Gaming», *JALT2013 Conference Proceedings*, ed. Nomozu Sonda y Aleda Krause, Tokio, JALT, pp. 668-682.
- BAYER-HOHENWARTER, Gerrit (2009): «Comparing Translational Creativity Scores of Students and Professionals: Flexible Problem-Solving and/or Fluent Routine Behaviour?», *New Approaches in Translation Process Research*, 3, pp. 83-11.
- BERMEJO MOZO, Reyes (2021): «La traducción para voces superpuestas. particularidades, procesos y mercado», *Mujeres en la traducción audiovisual. Perspectivas desde el mundo académico y el profesional*, ed. Carla Botella Tejera y Belén Agulló García, Madrid, Síndéresis, pp. 199-220.
- BOLAÑOS GARCÍA-ESCRIBANO, Alejandro, y María del Mar OGEA POZO (2023): «Didactic Audiovisual Translation», *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 9.2, pp. 187-215. doi: 10.1075/ttmc.00108.bol.
- BOTELLA TEJERA, Carla, Oliver CARREIRA, y Nieves GAMONAL (2021): «Enseñar a Transcrear: Una propuesta didáctica para la formación en transcreación», *Modalidades de traducción audiovisual. Completando el espectro*, ed. Beatriz Reverter Oliver, Juan José Martínez Sierra, Diana González Pastor, y José Fernando Carrero Martín, Granada, Comares, pp. 53-66.
- CALVO FERRER, José Ramón (2020): «Análisis de la satisfacción del alumnado de L2 con respecto a la adquisición de terminología especializada por medio de videojuegos: estudio de caso», *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, 24, pp. 179-190. doi: 10.30827/digibug.53869.
- (2017): «Educational Games as Stand-Alone Learning Tools and Their Motivational Effect on L2 Vocabulary Acquisition and Perceived Learning Gains», *British Journal of Educational Technology* 48.2, pp. 264-278. doi: 10.1111/bjet.12387.
- (2021): «Effectiveness of Type of Feedback and Frequency on Digital Game-Based L2 Vocabulary Acquisition», *International Journal of Game-Based Learning* 11.3, pp. 38-55. doi: 10.4018/IJGBL.2021070103.

- CARREIRA MARTÍNEZ, Oliver (2023): *Caracterización de la transcreación a partir de la visión de los profesionales de los sectores de traducción y servicios lingüísticos*, tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- (2021): «The Girl Up project: A Proposal to Teach Transcreation and Project Management Skills», *Current Trends in Translation Teaching and Learning E* 8, pp. 86-123. doi: 10.51287/cttle2021.
- CHAUME, Frederic (2018): «Is Audiovisual Translation Putting the Concept of Translation up against the Ropes? » *Journal of Specialised Translation*, 30, pp. 84-104.
- DÍAZ CINTAS, Jorge, y Pilar ORERO (2010): «Voiceover and Dubbing», *Handbook of Translation Studies Online*, 1, pp. 441-445. <https://doi.org/10.1075/hts.1.voi1>
- VON FLOTOW, Luise, y Daniel E. JOSEPHY-HERNÁNDEZ (2018): «Gender in Audiovisual Translation Studies», *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation*, ed. Luis Pérez González, Londres, Routledge, pp. 296-311.
- GARZO, Isabel (2017): «Un videojuego sobre el único museo de género de Ucrania». *Yorobuku*, <https://www.yorokobu.es/museo-de-genero-ucrania/>.
- GEE, James Paul (2008): «Learning and Games», *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*, ed. Katie Salen, Cambridge, The MIT Press, pp. 21-40.
- GÓMEZ PARRA, María Elena (2018): «El uso de la traducción audiovisual (TAV) en el aula AICLE: Aplicaciones Didácticas», *Traducción literaria y discursos traductológicos especializados*, ed. Miguel Ángel García Peinado e Ignacio Ahumada Lara, Berlín, Peter Lang, pp. 463-82.
- GÓMEZ GONZÁLEZ-JOVER, Adelina, Irene CARRATALÁ PUERTAS, María LÓPEZ MEDEL, Raquel MARTÍNEZ MOTOS, y Silvia SÁNCHEZ FERRE (2020): «Implementación de la perspectiva de género en la traducción jurídica: Actividades, materiales y recursos en el aula universitaria», *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària: Convocatòria 2019-20*, coord. Rosabel Roig Vila, Jordi M. Antolí Martínez, Rocío Díez Ros y Neus Pellín Buades, Alicante, Institut de Ciències de l'Educació, pp. 195-206.
- GOODMAN, Robin Truth (2019): *The Bloomsbury Handbook of 21st-Century Feminist Theory*, Londres, Bloomsbury.
- HURTADO ALBIR, Amparo, Anna KUZNIK, y Patricia RODRÍGUEZ-INÉS (2022): «La competencia traductora y su adquisición», *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, pp. 19-40. doi: 10.6035/monti.2022.ne7.02.

- INCALCATERRA MCLOUGHLIN, Laura, Jennifer LERTOLA, y Noa TALAVÁN (2020): *Audiovisual Translation in Applied Linguistics*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- DE LAURETIS, Teresa (1987): *Technologies of Gender: Essays on Theory, Film, and Fiction*, Indiana University Press.
- LERTOLA, Jennifer (2013): *Subtitling New Media: Audiovisual Translation and Second Language Vocabulary Acquisition*, tesis doctoral, Galway, National University of Ireland.
- LERTOLA, Jennifer, y Noa TALAVÁN (2022): «Didactic Audiovisual Translation in Teacher Training», *Revista de Lenguas Para Fines Específicos* 28.2, pp. 133-50.
- MALENOVA, Evgeniya D (2017): «Subtitling Practice: From Translation to Transcreation», *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 10.4, pp. 526-536. doi: 10.17516/1997-1370-0060.
- MANGIRON, Carme (2016): «Games without Borders: The Cultural Dimension of Game Localisation», *Hermeneus*, 18, pp. 187-208.
- MANGIRON, Carmen, y Minako O'HAGAN (2006): «Game Localisation: Unleashing Imagination with “Restricted” Translation», *Journal of Specialised Translation*, 6, pp. 10-21.
- DE MARCO, Marcella (2016): «The ‘Engendering’ Approach in Audiovisual Translation», *Target. International Journal of Translation Studies*, 28.2, pp. 314-325. doi: 10.1075/target.28.2.11dem.
- MATAMALA, Anna (2019): «Voice-over: Practice, Research and Future Prospects», *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation*, ed. Luis Pérez González, Londres, Routledge, pp. 64-81.
- MULVEY, Laura (1975): «Visual Pleasure and Narrative Cinema», *Screen*, 16.3, pp. 6-18. doi: 10.1093/screen/16.3.6.
- OGEA POZO, María del Mar (2020): «Subtitling Documentaries: A Earning Tool for Enhancing Scientific Translation Skills», *Current Trends in Translation Teaching and Learning* E, 7, pp. 445-478.
- (2022): «Una propuesta didáctica para la traducción y locución de voces superpuestas», *Mujeres en la traducción audiovisual II. Nuevas tendencias y futuro en la investigación y la profesión*, ed. Carla Botella Tejera y Belén Agulló García, Madrid, Sínderesis, pp. 49-69.
- (2022): «En la piel de los espectadores con discapacidad visual. Un experimento didáctico para mejorar las competencias en traducción audiovisual, audiodescripción e inglés»,

- International Journal for 21st Century Education*, 9.1, pp. 73-87.
<https://doi.org/10.21071/ij21ce.v9i1.15169>
- PÉREZ, Oliver (2011): «Géneros de juegos y videojuegos. Una aproximación desde diversas perspectivas teóricas», *Comunicació: Revista de Recerca i d'Anàlisi*, 28.1, pp. 127-146. doi: 10.2436/20.3008.01.81.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, María Luisa (2022): «La aplicación del enfoque de género en el aula de traducción intercultural a través del trasvase del arte protesta de *Guerrilla girls*», *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades: Nuevos Enfoques en la Metodología Docente*, ed. María del Carmen Pérez Fuentes, José Jesús Gázquez Linares, María del Mar Simón Márquez, África Martos Martínez, María del Mar Molero Jurado y Ana Belén Barragán Martín, Madrid, Dykinson, pp. 289-299.
- TALAVÁN, Noa (2020): «The Didactic Value of AVT in Foreign Language Education», *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility*, ed. Łukasz Bogucki y Mikoła Deckert, Suiza, Palgrave Macmillan, pp. 567-591.
- : «Las voces superpuestas: fundamentos y aplicaciones didácticas», *Mujeres en la traducción audiovisual*, ed. Carla Botella Tejera y Belén Agulló García, Madrid, Sínderesis, pp. 66-87.
- TALAVÁN, Noa, y Jennifer LERTOLA (2022): «Audiovisual Translation as a Didactic Resource in Foreign Language Education. A Methodological Proposal», *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación En La Clase de Idiomas*, 30, pp. 23-39.
- TALAVÁN, Noa, y Pilar RODRÍGUEZ ARANCÓN (2018): «Voice-over to Improve Oral Production Skills», *Focusing on Audiovisual Translation Research*, ed. John D. Sanderson y Carla Botella Tejera, Valencia, Publicacions Universitat de Valencia, pp. 211-229.
- TALAVÁN, Noa, y Pilar RODRÍGUEZ ARANCÓN (2023): «Didactic Audiovisual Translation in Online Contexts: A Pilot Study», *Hikma: Revista de Traducción* 22(2) [en prensa].
- TAUS (2019): *TAUS Transcreation Best Practices and Guidelines*. <https://info.taus.net/taus-transcreation-best-practices-and-guidelines>.
- TINEDO RODRÍGUEZ, Antonio (2023): «Creatividad y aprendizaje de lenguas a través de narrativas digitales, traducción audiovisual didáctica y Los Sims», *Revista Letras Raras* 12.2, pp. 42-61.
- (2022): «ICTS and Computational Thinking to Foster Language Skills: A Proposal Based on Scratch», *Didácticas Específicas*, 27, pp. 8-30. doi: 10.15366/didacticas2022.27.001.
- (2022): *La enseñanza del inglés en el siglo XXI: Una Mirada Integradora y Multimodal*, Madrid, Sínderesis.

- TINEDO RODRÍGUEZ, Antonio (2021): «La perspectiva de género, la competencia multicultural y la mejora de la competencia comunicativa a través de los textos: propuesta pedagógica basada en *The Yellow Wallpaper*», *Lenguaje, textos y cultura Perspectivas de análisis y transmisión*, ed. Francisco Javier Perea Siller, Clara Peragón López, Alicia Vara López, Lucía Cabrera Romero, y Estrella Ramírez Quesada, Barcelona, Octaedro, pp. 117-136.
- TINEDO RODRÍGUEZ, Antonio, y Cristina HUERTAS ABRIL (2019): «English for Social Purposes: Feminist Literary Criticism as a Tool to Increase Motivation and to Promote Gender Equality», *Educación en Contextos Plurilingües: Metodología e Innovación*, Francisco Javier Palacios Hidalgo, Córdoba, UCOPress, pp. 55-60.
- TINEDO RODRÍGUEZ, Antonio Jesús, y María del Mar OGEEA-POZO (2023): «Traducción Audiovisual Didáctica (TAD) y AICLE Para La Enseñanza de La Física», *El poder y la promesa de la educación bilingüe*, ed. Leonor Serrano Martínez, Valencia, Tirant Lo Blanch, pp. 55-68.
- VILLENA, Marta. 2017. «Misión: Escapar de La Cocina», *El País*, https://elpais.com/ccaa/2017/08/13/madrid/1502625105_090620.html.