

¿Cómo afecta la subtitulación en el aprendizaje del vocabulario de ELE?

Jutta Mannonen
Trabajo de fin de máster
Departamento de Español
Programa de enseñanza y aprendizaje
Instituto de Lenguas y Traducción
Facultad de Humanidades
UNIVERSIDAD DE TURKU
Mayo de 2021

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.

UNIVERSIDAD DE TURKU

Instituto de Lenguas y Traducción/Facultad de Humanidades

MANNONEN, JUTTA: ¿Cómo afecta la subtitulación en el aprendizaje del vocabulario de ELE?

Trabajo de fin de máster, 67 páginas., 7 pág. de apéndices

Departamento de Español, línea de Enseñanza y Aprendizaje

Mayo de 2021

En este trabajo estudiamos el aprendizaje del vocabulario de ELE entre dos grupos de estudiantes que estudian español en el Centro de Idiomas de nuestra universidad. Por un lado, tenemos el grupo de principiantes, con 5 sujetos, y por otro tenemos el grupo avanzado, los dos con diferentes niveles de lengua. Utilizamos material de video subtulado; para el primer grupo aplicamos videos con contenido policial, y para el segundo grupo elegimos un tema de la gastronomía española. Los grupos tienen un nivel del español entre A1-A2 y A2-B1. Para poder obtener más información sobre el comportamiento de los sujetos y sus actitudes hacia la subtitulación, utilizamos un cuestionario principal y otro final. Nuestro trabajo basa en parte en la investigación de Soler (2017) y Elke (2019), aunque con algunas modificaciones.

El aprendizaje forma una parte esencial del desarrollo del humano, ya que empieza a temprana edad y sigue desarrollándose hasta la vida adulta. La capacidad de adquirir información nueva y poder reutilizarla es una parte necesaria para aprender cualquier habilidad y mantenerla. En esta investigación nos concentraremos en el ámbito audiovisual y su efecto en el aprendizaje del vocabulario. Nuestra hipótesis es que el material audiovisual facilita el aprendizaje de una lengua extranjera.

Esta investigación es mayormente cualitativa, porque estudiamos cómo los estudiantes aprenden nuevo vocabulario. Además, tenemos 13 informantes, por lo cual intentamos ver si hay algo en común entre los individuos. Por eso, la investigación también es cuantitativa, aunque en una escala menor. Acerca de los resultados se puede destacar que estudiar otros idiomas afecta positivamente en la adquisición del español (en este caso del inglés). Entre los principiantes y los más avanzados hay diferencia, y los informantes que menos vocabulario han adquirido, han sido los estudiantes de Biología, Musicología y Ciencias Políticas.

Palabras clave: la traducción audiovisual, la subtitulación, el aprendizaje, la adquisición

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1. Introducción..... | 4 |
| 2. La traducción audiovisual..... | 8 |
| 2.1. La subtitulación..... | 9 |
| 2.2. ¿Qué función tiene el subtítulo en nuestra televisión de hoy?..... | 14 |
| 2.3. Comparación y convenciones entre dos plataformas..... | 16 |
| 2.3.1. La plataforma YouTube..... | 18 |
| 2.3.2. La plataforma Netflix..... | 22 |
| 3. El aprendizaje de una lengua extranjera..... | 26 |
| 3.1. La adquisición de una segunda lengua..... | 31 |
| 3.2. El soporte visual y su significado en el aprendizaje del nuevo vocabulario..... | 33 |
| 3.3. Las investigaciones del aprendizaje de una nueva lengua..... | 36 |
| 3.3.1. Betlem Soler Pardo..... | 36 |
| 3.3.2. Elke Peters..... | 37 |
| 4. Corpus..... | 38 |
| 4.1. Los grupos de investigación..... | 40 |
| 4.1.1. El curso de principiantes II..... | 40 |
| 4.1.2. El curso avanzado II..... | 41 |
| 4.2. Los videoclips..... | 41 |
| 4.2.1. <i>Los hombres de Paco</i> | 42 |
| 4.2.2. <i>La receta de gazpacho de Karlos Arguiñano</i> | 42 |
| 4.3. El procedimiento de selección..... | 43 |
| 4.4. Procedimiento de selección y muestra..... | 46 |
| 5. Análisis..... | 46 |
| 5.1. Cuestionarios preliminares — curso para principiantes II y curso avanzado II.... | 56 |
| 5.2. Los videos — curso para principiantes II y curso avanzado II..... | 54 |
| 5.3. Los cuestionarios finales — curso para principiantes II y curso avanzado II..... | 62 |
| 6. Discusión y conclusiones..... | 66 |
| Bibliografía..... | 67 |
| Apéndice 1 – Los cuestionarios del primer y del segundo grupo..... | 70 |
| Apéndice 2 – Los ejercicios de vocabulario <i>Los Hombres de Paco</i> y <i>Receta de gazpacho</i> | 75 |
| Apéndice 3 – Suomenkielinen lyhennelmä..... | 77 |

1. INTRODUCCIÓN

El subtulado y su uso en las lecciones está creciendo y el subtulado como una forma útil en aprender un nuevo idioma tanto para un experto como para un principiante se ha estudiado durante algún tiempo. (Mannonen 2020:3). La situación actual en Finlandia está teniendo cambios drásticos, y el futuro requiere una variedad de conocimientos, de los que se habla lo siguiente;

La participación plena en la sociedad del futuro requiere habilidades de escritura mucho más amplias que la enseñanza de la escritura escolar que ofrece actualmente. Las habilidades del multialfabetismo que entran en los nuevos planes de estudio pueden proporcionar un camino para estudiar estas nuevas habilidades de escritura que guían la participación y la producción de contenido creativo se elevan por igual junto con las nuevas habilidades de la alfabetización. Sin embargo, la reforma ya es urgente, ya que los alumnos ya viven en su tiempo libre en gran medida en medio de nuevos requisitos de escritura. (Kallionpää 2014).¹

La cita de Kallionpää (ibíd.) sugiere la importancia de nuevas habilidades de alfabetización en la sociedad actual. Al final se requieren más que aptitudes normales de escritura y múltiples habilidades de alfabetización junto a las habilidades de lectura ordinarias. Por lo tanto, los principales conceptos de nuestra investigación están sustancialmente relacionados con los términos siguientes; la multimodalidad, la visualidad y la traducción audiovisual, que se explicarán a continuación. Por otro lado, el subtulado y su uso en las lecciones está creciendo y el subtulado como una forma útil en aprender un nuevo idioma tanto para un experto como para un principiante se ha estudiado durante algún tiempo. (Mannonen 2020:3).

Según Chaume (2004, 30), la traducción audiovisual es un tipo de traducción caracterizada por las transferencias entre diferentes significados entre lenguas. Según Talaván (2013), la traducción audiovisual consiste en traducciones de películas, videos y productos enviados a través de DVD. Conforme a la descripción de Talaván (2013), la traducción audiovisual combina dos canales de comunicación con códigos. Los códigos incluyen tanto contenido verbal (palabras, texto, sonidos) como visual (imagen en movimiento). Otros dos términos clave para este trabajo son “la adquisición y el aprendizaje de una lengua. Cuando se refiere a la adquisición, muchas veces se piensa añadir el marco de referencia psicolingüístico. Es claro, porque define cómo funciona nuestro cerebro.

¹ La traducción es nuestra.

Aprender un lenguaje, por otra parte, es específico de la especie² y resulta que la psicología es una disciplina para estudiar idiomas. Nosotros, aunque por parte estamos de acuerdo con lo mencionado antes, opinamos que en la adquisición de una lengua no necesariamente se requiere descripción para poder enfocarse solamente en cómo funciona el cerebro humano. Tampoco creemos que por señalar el término solo se debería concentrar en relatar o reducir los datos para obtener construcciones psicológicas (o bien neurológicas). De acuerdo con Wode (1980:32), la psicología o neurología se han desarrollado tanto como para ofrecerse el habla de los hablantes, o sea el tipo de adquisición el que sea. (ibíd.). La adquisición se refiere más bien a algo que ocurre inconscientemente cuando se usa alguna lengua en su contexto natural sin cambiarlo (Krashen 1982)³. La perspectiva está en el significado y la forma de las frases se consigue incidentalmente. Como producto final se produce un habla que es consistente y fluida y consta de varias reglas. Muntzel (1995:29) describe el aprendizaje de la siguiente forma:

El aprendizaje de la lengua consiste en el conocimiento consciente de sus reglas y se asocia con el lenguaje formal. Requiere el esfuerzo del aprendiz y se enfoca sobre la forma, aunque no necesariamente conlleva fluidez en la producción del habla. En el proceso hay una búsqueda expresa de las formas lingüísticas que se van a emplear y, cuando se han adquirido esas formas, la “búsqueda” permite acceder a los recursos de la comunicación.

Estos términos se entienden como la capacidad de poder hablar un idioma y comprenderlo, sin contemplar la alfabetización. En nuestro trabajo intentamos averiguar si es posible aprender vocabulario nuevo en un idioma extranjero, usando subtítulos como una herramienta de apoyo (ibíd.). También queremos comprobar si la materia o la combinación de las asignaturas estudiadas por los estudiantes aportarán algún beneficio para el aprendizaje del vocabulario en este estudio.

Antes de realizar nuestra práctica docente, nos interesaba la traducción. En nuestro trabajo de fin de grado estudiamos el subtítulo y la traducción en finlandés de proverbios en lengua extranjera. Nos gustó que el tema de traducción nos permitiera investigar el lenguaje coloquial y su traducción. La subtitulación nos ha fascinado tanto, y por lo consiguiente, algunos cursos de la traducción audiovisual que teníamos en la universidad nos han dado nuevas perspectivas sobre el aprendizaje de idiomas. Por estudiar muchas lenguas extranjeras y haber

² La traducción es nuestra.

³ Dulay, H. M. Burt & S. Krashen. 1982. *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.

aprendido la mayoría del vocabulario (o rasgos culturales) viendo series televisivas, queríamos añadir este aspecto a la hora de aprender nuevas lenguas o nuevo vocabulario. Cuando empezamos a interesarnos sobre la enseñanza, todo aquello nos hizo preguntarnos por qué estas dos áreas interesantes no se podrían vincular de alguna manera. Como el tema de la enseñanza también nos interesaba, nos dio lugar a la idea de combinar estas dos áreas diferentes en nuestro trabajo de fin de máster.

El objetivo de nuestra investigación es proporcionar más información sobre el uso de subtítulos como herramienta didáctica y recopilar más información sobre el impacto de los subtítulos en el aprendizaje. Nos gustaría saber si los subtítulos tienen un impacto al aprender un nuevo vocabulario en un idioma extranjero. Nuestra investigación sin duda beneficiará tanto a los investigadores de la lengua como a la ciencia de la traducción, así como a las ciencias educativas, ya que nuestra investigación combina dos disciplinas y las utilizamos para aprender vocabulario de una lengua extranjera. Nos han servido de inspiración los trabajos anteriores por Soler (2017) y Peters (2019). Ambos han estudiado los efectos de los subtítulos en la enseñanza de una lengua extranjera. Adaptaremos, en parte algunos aspectos bien realizados de la investigación de Soler (2017) y modificaremos otros que en su investigación no han funcionado de manera esperada. Hacemos lo mismo con el trabajo de Peters (2019) y señalamos sus investigaciones con nuestros propósitos de innovación más adelante en este trabajo. Por lo consiguiente presentaremos las preguntas de investigación. Nuestras preguntas de investigación son las siguientes:

1. ¿Cómo afecta la lectura de subtítulos a los resultados del aprendizaje del vocabulario?
2. ¿Cuáles son los resultados entre los estudiantes de idiomas y otras materias?
3. ¿Qué tan bien aprenden los estudiantes vocabulario español?

La hipótesis de nuestra investigación es que el material audiovisual facilita el aprendizaje de una lengua extranjera (en este caso del español). Esta investigación es mayormente cualitativa porque nos interesamos en el fenómeno de aprendizaje y cómo funciona a la hora de aprender nuevo vocabulario. A parte de esto, también es cuantitativa, aunque con una escala menor, porque, aunque veremos si hay diferencias entre los individuos, no son tantos informantes que han asistido a la investigación. Por tanto, no se puede generalizar los resultados tanto que con un número mayor de informantes.

En 2020 enseñamos español en el Centro de Lengua y Comunicación de nuestra universidad y llevamos a cabo un estudio pedagógico parecido (Mannonen 2020), pero solo con un grupo de informantes. Esta investigación, como sigue el mismo tema, la basaremos en parte en el trabajo anterior. Algunos conceptos se han tratado anteriormente en la investigación previa, pero creemos que podríamos aumentar todavía el punto de vista, añadiendo más material, teoría y otro grupo de informantes (en vez de solo tener un grupo). Así, los dos grupos del español serían nuestros informantes. Entonces, nuestros dos grupos de informantes serían el curso de principiantes II y el curso avanzado II.

La parte empírica del curso de principiantes II se ha realizado en 2020, entre mediados de febrero y mediados de marzo y la del curso avanzado II en diciembre. En el centro de idiomas, los alumnos llevan un año y medio estudiando español (cursos elementales I y II, y curso avanzado I). Los estudiantes del curso avanzado II en su caso, llevan estudiándolo casi dos años. Se estima que los alumnos se encuentran en los niveles A2/B1 lingüísticamente. Hay más de 20 estudiantes en el curso, y el número de los participantes de cada grupo varía bastante. Esto hace que la muestra es pequeña, pero aun así señala la relevancia de la investigación. En la parte empírica, que con los dos grupos de investigación se ha realizado en dos periodos, y la situación del Covid-19 ha tenido bastante impacto a la hora de la realización de esta parte.

Los informantes han participado conjuntamente en tres sesiones donde han realizado un cuestionario preliminar, ejercicios de vocabulario con dos videos subtítulos en español, en finés y con huecos a rellenar. Elegimos los temas de los videos según el nivel del español que pensamos que tuvieran los alumnos; para el grupo más principiante elegimos videos de cocina y para el grupo más avanzado, elegimos videos policíacos. Por último, los informantes han tenido que rellenar un cuestionario final. Hemos dado clases de español al curso de principiantes II mientras hemos realizado la práctica de Pedagogía, pero con el otro grupo, hemos tenido que realizar esta parte a través de una plataforma digital, llamada Zoom. Hablaremos de la realización de la parte empírica más adelante.

A continuación, respecto a la estructura del trabajo, en primer lugar, nos centraremos en la traducción audiovisual y comparamos dos plataformas; Netflix y YouTube. Después haremos una diferencia entre la adquisición y el aprendizaje de lenguas. Siguientemente comentaremos el material usado para la investigación y haremos un análisis del material obtenido. Por último, mostraremos los resultados de la parte empírica y daremos instrucciones para un posible seguimiento del trabajo en el futuro. En la siguiente sección, les contaremos más sobre los antecedentes teóricos de la investigación y señalaremos los conceptos clave que son importantes

para este trabajo, como “la traducción audiovisual”, “la subtitulación” y qué importancia tienen en la sociedad finlandesa hoy en día.

2. LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL

En esta sección, presentamos la base teórica de la investigación que trata de la traducción audiovisual y definimos el término más detalladamente, ya que forma una parte del material de nuestro estudio. Esta parte del trabajo se basa en los estudios de Holopainen (2010), Kokkola (2007), y Díaz Cintas & Remael (2007), entre otros.

El término “audiovisual” se refiere a los verbos *audio* (lat. ‘oigo’) y *video* (lat. ‘veo’) que describen la aprehensión del texto audiovisual: esto consta de los elementos tanto auditivos como visuales. (Lehtonen 2007:30). También conocida con la abreviatura *TAV*, la traducción audiovisual consta de elementos, como: DVD, vídeo, videojuegos, televisión, cine y otros productos de multimedia, que se trasmite a través del internet o del ordenador (Mayoral, 2001:36). A continuación, para el mejor entendimiento del trabajo, a la hora de referirnos a la traducción audiovisual, utilizaremos su monograma *TAV*.

Sin duda, el campo de la *TAV* es abundante, y allí dentro caben varias especialidades, cada una con sus propias restricciones y convenciones. Todo esto fenómeno viene de los años 1920, cuando se inventó el cine sonoro (Gottlieb, 1998: 244). Aunque los primeros estudios de la *TAV* se hicieron en los años 1980, la *TAV* se hizo popular con el auge de la industria cinematográfica. Gambier (2007: 74–76) destaca que el año 1995 fue importante, ya que antes el estudio de la *TAV* todavía fue ocasional.

En virtud de la invención y la divulgación del internet, CD – ROM y DVD, se ha empezado investigar más la *TAV*. A parte de esto, los medios audiovisuales y la aparición de las lenguas minoritarias han tenido mucho que ver con el interés aumentado sobre los estudios realizados de la *TAV* (op.cit.: 8–9). Según Repo (2018: 9) “la popularidad de la *TAV* sigue creciendo gracias a nuevos objetos de estudio, por ejemplo, los nuevos servicios de streaming, como Netflix.

En lo que afirma Kokkola (2007: 203), la traducción audiovisual es muy diferente a los subtítulos ordinarios (véase el epígrafe 2.1.). Tiene un espacio específico reservado en la pantalla de vídeo y los subtítulos deben aparecer en la pantalla al mismo tiempo que ocurre el discurso. Por lo tanto, el traductor está traduciendo lo que se conoce como una entidad multimodal, y no sólo texto. Conforme a Gambier (2007:278), el subtítulo no puede verse

simplemente como un resumen del texto original, sino que debe ser un todo coherente y conciso que aporte ideas a la cultura objetivo. Díaz Cintas & Remael (2007:56) describen cómo ver contenido audiovisual puede crear un contenido del efecto de retroalimentación, donde la visibilidad de los traductores audiovisuales se ve afectada por la simultaneidad del texto fuente y la traducción en el cuadro de texto. En este caso, el mayor desafío es elaborar una traducción que, desde el punto de vista del actor o narrador, no frustra al leerla en el tiempo limitado y que sirva lo mejor posible para en su contexto. El texto también tiene que ser entendible y conciso (Holopainen, 2015: 81).

Reponen (2018) se refiere al trabajo de Holopainen (2015:83) a la hora de señalar en lo que consiste el trabajo de un traductor profesional. Su trabajo, más detalladamente es traducir textos y sus mensajes y transmitirlos al público destino a través de sus herramientas; las oraciones, frases y palabras. Como bien explica Reponen (2018:8), citando a Holopainen (2015: 83):

“La forma lingüística y textual del texto meta se construyen dependiendo del contexto cultural, funcional y comunicativo en el que se produce la traducción. Todo esto forma parte del contexto que dirige el proceso de traducción, o sea, la interpretación del texto original y luego las decisiones que toma el traductor.”

Con esto se refiere a que es importante saber en qué contextos se refiere en cada situación y qué tipo de rasgos existen entre diferentes culturas e idiomas, o sea, el texto no puede ser traducido sin saber su contexto y audiencia. Es mucho más fácil traducir texto a otra lengua cuando se sabe, ¿para qué y para quién se traduce? y así puede dar facilidad al traductor elegir entre una traducción u otra.

2.1. LA SUBTITULACIÓN

“La subtitulación” convierte el mensaje en un texto escrito y visual, al contrario de los demás métodos que son primariamente auditivos (Reponen, 2018: 9). Según Luyken (1991: 29), es inevitable que los métodos distintos interfieran con la obra original de alguna manera, pero, en la mayoría de los casos, la intención es preservar la identidad artística de la obra y hacer que la experiencia del espectador de la obra traducida sea lo más semejante posible a la del espectador de la versión original.

A la hora de investigar más la subtitulación y leer estudios y artículos, nos hemos dado cuenta de que la terminología tiene variación según el tiempo de investigación. También varía según los autores. Para clarificar más la terminología, utilizamos la adaptación de Reponen (2018:11) como ejemplo. A la hora de hablar sobre *ruututeksti* (‘texto de pantalla’) en finés, en

este estudio, al referirnos al material audiovisual, emplearemos el término como “subtitulación” porque en español no existe un término equivalente. Utilizamos el término “subtitulado”; una unidad de texto que se ve al mismo tiempo en la pantalla y consiste en una línea o dos líneas de texto.

Según Gottlieb (1998: 244), “Desde la invención del cine sonoro, dos de los métodos de la TAV han sido los más preferidos: el doblaje y la subtitulación.” Hay dos alternativas de obras audiovisuales: son monolingües o bilingües y dan la oportunidad al espectador de entender significados y mensajes de dos idiomas diferentes. La función principal de la subtitulación es transmitir mensajes tanto visuales como escritos e intentar preservar la experiencia del espectador al más cerca de la versión original posible (Lyuken, 1991: 29).

Como bien señala Holopainen (2015: 39), los objetivos y los métodos que se utilizan en la TAV, y dependiendo del público de destinatario, los medios de comunicación y de producción, igualmente que las obras audiovisuales, requieren diferentes métodos en la TAV, igualmente que sus objetivos. “La subtitulación” en sí es el único método de TAV donde el texto audiovisual se queda inalterado (Hurtado Albir, 2001: 78). Gottlieb (1994: 101) señala la subtitulación de la siguiente manera:

Subtitling is an amphibian: it flows with the current of speech, defining the pace of reception; it jumps at regular intervals, allowing a new text chunk to be read; and flying over the audiovisual landscape, it does not mingle with the human voices of that landscape: instead, it provides the audience with a bird’s-eye view of the scenery (ibid.).

En otras palabras, con esto se refiere a la forma como se manifiesta la subtitulación a la hora de enseñar contenido audiovisual y con la función de ofrecer un punto de vista, algo que combina diferentes niveles visuales para crear una combinación conjunta al espectador. La subtitulación sigue el ritmo del habla y crea una ilusión de “volar” sobre la obra audiovisual, dando una vista panorámica del diálogo. Así, la subtitulación se añade en la pantalla en forma de subtítulos y se sincroniza con las intervenciones de los actores y con información relevante que aparece en la pantalla, por ejemplo, nombres de los sitios y fechas (Hurtado Albir, 2001:79). La subtitulación cambia el canal y la forma de transmitir mensajes, el texto que originalmente está en forma escrita, se convierte en un texto escrito, también cambia de una lengua a otra (Reponen 2018:11).

El campo de la TAV es extenso y contiene innumerables especialidades, cada una de ellas tiene sus restricciones, convenciones y características. Estos son, sin duda, muchos puntos

de vista que definen el trabajo del traductor. De aquí en adelante, de acuerdo con la construcción del trabajo de Reponen (2018), pondremos el enfoque en las particularidades de los subtítulos y las convenciones que existen, los factores que limitan el estilo, cuales los que limitan la traducción; y cómo son los subtítulos y cómo están formados los subtítulos para que cumplan con dichas funciones (ibíd.).

Los subtítulos siempre tienen que caber en un espacio limitado y la letra tiene que ser lo suficientemente grande para poder estar leída por su audiencia, con esto no se refiere a lo que el texto tendrá que cubrir toda la imagen, porque no es posible. La longitud de una línea en un subtítulo varía entre 33 y 34 caracteres e incluye los espacios entre las palabras y siempre depende de las funciones del canal para que se traduce. En Yleisradio Oy⁴ (Yle), por ejemplo, la limitación para los caracteres en una línea es 33 (Vertanen, 2007: 151). La duración del texto audiovisual no siempre es la misma, sino va cambiando, porque depende de la longitud del texto. En general, para crear un subtítulo apto para el material audiovisual, es una o dos líneas y depende de la escena y el diálogo, debería permanecer entre cuatro o cinco segundos a la vista; algunos subtítulos, como las interjecciones, pueden permanecer en la pantalla solo dos segundos. La duración de los subtítulos depende de la audiencia, si son gente mayor o niños pequeños, requieren una duración más larga para los subtítulos (op. cit.: 168). Como destaca Tveit⁵;

La velocidad de la lectura cómoda también está relacionada con la complejidad lingüística y factual de la información del subtítulo: palabras y mensajes complejos requieren mucho tiempo para ser entendidos. Un segundo puede parecer poco tiempo, pero marca una gran diferencia en la subtitulación (ibíd.).

No obstante, el caso de la subtitulación no se trata de mostrar todo lo que se dice y con la máxima cantidad de caracteres (dos líneas de texto y 33 caracteres). La traducción solo está disponible el tiempo que la persona está hablando, hay que tomar en cuenta que, a desarrollar la historia, en una escena de mucha acción, más valen subtítulos cortos de una línea, que más largos, porque se tienen que llegar a leer a la vez que se observa la película, por ejemplo. De esto se trata; imitar el ritmo del habla y para evitar la monotonía, muchas veces se suele variar entre subtítulos cortos y largos, a veces para dejar tiempo al espectador de deleitarse en las traducciones y no perder información esencial (Vertanen, 2007: 153).

⁴ Yle pätkinänkuoressa. 2014. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2014/11/28/yle-pahkinankuoressa>, consultado el 24 de mayo de 2021.

⁵ Tveit, Jan Emil. 2004. *Translating for television. A Handbook in Screen Translation*. Bergen: JK Publishing.

De hecho, la traducción no solo trata de transferir palabras entre los idiomas, sino encontrar el hilo rojo, lo más esencial y transmitir correctamente la información para poder reproducirla en la lengua meta. Correspondientemente, para simplificar el mensaje emitido, lo que se suele hacer, es eliminar repeticiones de la lengua hablada que también se llaman ‘frases vacías’ (op.cit.: 152). Estas son, por ejemplo, *bueno*, *entonces*, adjetivos superfluos, adjetivos, repeticiones de nombres y otros rasgos. Puede ser que el espectador no entienda aun teniendo el apoyo de la imagen. También hay que tomar en cuenta si hay personas que utilizan un dialecto muy fuerte, es importante imitarlo en los subtítulos, porque puede ser el caso que las frases o las palabras dialectales, para ser entendidas, han de ser leídas más de una vez (ibíd.).

Como los espectadores, viendo una película en el cinema, no pueden volver atrás o pausar los subtítulos, crear subtítulos efectivos y bien aptos para casos y escenas diferentes, es vital. Hay casos, donde las frases que parecen no tener importancia para ser subtituladas al final tienen un papel importante, representando las características de la persona (Tveit, 2004: 16). Y es aquí donde podemos destacar el mayor reto del subtitulador: “encontrar el equilibrio ideal para el espectador” (Repo, 2018:19).

Es importante recordar que los subtítulos tienen que ser ideas u oraciones completas, si todo no cabe en la pantalla, es posible hacer una división (lógica) entre la oración principal y la oración subordinada; no se pueden cortar por la mitad (entre unidades semánticas, por ejemplo). Para mejorar la lectura del subtítulo y el movimiento del ojo, es recomendable dejar la primera línea del texto un poco más corto que la segunda, y sin silabear, si es posible. Por último, para destacar quien está hablando, se suele utilizar un guion largo, generalmente al inicio de la segunda línea y en la subtitulación se respeta las reglas de puntuación, igualmente que en todos los textos escritos (Vertanen, 2007:154).

Según Holopainen (2015:84) los subtítulos tienen una función polisemiótica. Esto quiere decir que emiten información por medio de diversos canales, y lo hacen simultáneamente. Se constata que hay varios tipos de señales, como texto, diálogo, narración, imagen en movimiento e imagen fija, ruido y música (Holopainen, 2015:84). También hay que tener en cuenta que “la subtitulación es un elemento, sobre todo lingüístico que está formado del diálogo y de la lengua escrita” (ibíd.). Como bien afirma Gottlieb⁶, por su parte ha dividido el texto polisemiótico en cuatro canales semióticos; el canal verbal auditivo (los rasgos polisemióticos del diálogo), no verbal auditivo (los efectos de sonido, la música), verbal visual (el texto escrito que vemos en la pantalla), y no verbal visual (el montaje y la composición del

⁶ Gottlieb, Henrik. 1997. *Subtitles, Translation & Idioms*. Copenhagen: Center for Translation Studies, University of Copenhagen.

programa que se muestra a los espectadores) (ibíd.). Pedersen (2011:10), citando a Gottlieb (1997:14) consta que con el texto audiovisual se refiere al texto original que consiste en la imagen, el diálogo y la banda sonora. También cabe mencionar que, depende del método de traducción utilizado, es como se emite mensajes traducidos tanto visual- como auditivamente (ibíd.).

Cuando hablamos del conjunto que hacen los subtítulos, como interactúan con los canales verbales, es esencial que los subtítulos estén en armonía con los canales, y con el mensaje para darnos información. Estas traducciones audiovisuales en sí son monosemióticas (no funcionan solas), y necesitan el mensaje completo para funcionar bien (Pedersen, 2011: 10). Si dividimos el texto audiovisual en tres componentes principales (el sonido, el diálogo y la imagen), hablamos también de las tareas esenciales que hace cada traductor en su trabajo; escribe, lee y escucha. Depende, claro, del efecto que se quiere crear, que relación tienen los componentes y si hay alguno, que tiene más peso en las maneras de transmitir mensajes al espectador.

Según Oittinen (2007:61) la imagen y el sonido siempre tienen alguna función informativa y narrativa, nos dan pautas de los lugares de los sucesos, como de la cultura y sociedad. El conjunto de la obra audiovisual está compuesto de diferentes detalles que ayudan en la transmisión de mensajes (op. cit.: 62). “Está claro que los subtítulos contienen menos texto y, consecuentemente, menos contenido verbal que el diálogo original del programa, pero no tiene sentido calcular la cantidad de la “reducción” directamente, lo que hacen algunos estudiosos.” (Reponen, 2018: 16). Como señala Holopainen (2015: 79), por un lado, en una de las subcategorías de la subtitulación, “la subtitulación intralingüística”, los subtítulos están en el mismo idioma que la voz original del video, y se utilizan para la audiencia con discapacidades auditivas. Por otro lado, también existe la subtitulación interlingüística, que significa diferentes idiomas en la subtitulación y en el programa. En nuestro caso, utilizaremos ambos, subtítulos intra- e interlingüísticos a la hora de examinar las capacidades lexicales de los informantes.

Holopainen (2010) explica cómo los subtítulos y las actitudes también incluyen los pensamientos de los espectadores sobre las traducciones, ya que tienen la oportunidad de ver y comparar las traducciones del programa al mismo tiempo que escuchan. A menudo, sin embargo, el espectador espera que el contenido original se encienda literalmente en la pantalla y puede considerar el equivalente creativo y corto de lo que se dice que es una mala traducción. Los subtítulos tienen como objetivo mantener traducciones similares a las expresiones en el texto inicial, pero también hay casos en los que otras respuestas han tenido que ser utilizadas para palabras y se han cambiado para adaptarse a la cultura finlandesa (Mannonen, 2020:7).

Para el siguiente epígrafe hemos utilizado el artículo de Holopainen (2015) como nuestra fuente principal. El artículo nos ofrece información actual sobre la traducción audiovisual en Finlandia y nos señala los puntos clave sobre el tema.

2.2. ¿QUÉ FUNCIÓN TIENE EL SUBTITULADO EN NUESTRA TELEVISIÓN DE HOY?

Para empezar, los estudios en el campo de la traducción audiovisual se diferencian según el país y la preferencia de la traducción que han decidido utilizar. También tienen sus métodos y medios. “En el doblaje”, que significa la sustitución de la voz original del programa a otro idioma, “el diálogo es lo primero que se traduce, después está leído por nuevos actores y por último se sincronizan las voces con la imagen.” (Hurtado Albir, 2001: 78). Hay países donde se utiliza más el doblaje y normalmente son los que han formado parte a la parte oriental de Europa durante la Guerra Fría, dejando a los otros países con la tradición de la subtitulación (Reponen 2018: 12). Aunque el doblaje se utiliza en Finlandia, solo se puede observar en programas de niños y los dibujos animados, destacamos que no tiene tanta audiencia como los subtítulos.

En Finlandia la mayoría de los programas que se emiten, son extranjeros y por tanto se subtítulan, y no es ninguna nueva invención. Como destaca Vertanen (2007: 151), los finlandeses suelen consumir la televisión en grandes cantidades, y con esto se refiere a que la lectura de los subtítulos es bastante amplia. Holopainen (2015: 87) estima que esta cantidad presentase en total a una cantidad de 30 novelas, anualmente leídas por persona. Actualmente, la terminación de las emisiones analógicas ha causado un cambio en las emisiones, ahora siendo solo digitales (Vertanen 2007:151). Esto posibilita a los espectadores ver contenido audiovisual, también sin subtítulos y a parte se permite ampliar el tamaño de las letras para las personas con discapacidades visuales (op. cit.:169). En Finlandia, las traducciones suelen ocupar la parte izquierda de la pantalla.

La razón más grande de por qué Finlandia haya optado por la subtitulación, y no por ejemplo el doblaje, es que la subtitulación al final es más barata y su producción requiere menos recursos técnicos. La subtitulación, en el caso finlandés, se señala como algo que es más fácil de crear y no requiere tanto tiempo que el doblaje, como no hacen falta director, actores ni técnicos de sonido (ibíd.). También hay que tomar en cuenta las costumbres del público destinatario cuando hablamos de Finlandia. Como ha investigado Holopainen (2015:81), muchas veces es más conveniente ver contenido subtulado que escuchar a los doblajes.

Cuando investigamos la profesión del substitulador, también obtenemos información de la situación concurrente en Finlandia. A finales de los años 1980, se empezó la formación profesional universitaria de la profesión de la traducción audiovisual. Con el aumento de la necesidad de los traductores audiovisuales, todos ellos que ahora trabajan en el campo, tienen la formación adecuada para su trabajo, pero la traducción audiovisual no se había establecido como una profesión académica y para trabajar como traductor, el requisito no era la formación. Esto ha causado que los canales y las agencias de traducción contrataron personas que no necesariamente tenían la formación adecuada para realizar el trabajo, como causa del crecimiento urgente de la demanda. Esto ha causado que los traductores que no han tenido la formación adecuada han afectado negativamente a los sueldos en este campo al tercio de lo que tenían hace 15 años (op. cit.: 92).

En Finlandia los traductores audiovisuales están divididos en dos grupos: los que están bajo el contrato de ‘av-alan TES⁷’, o sea el convenio colectivo de los sueldos en el ámbito de la traducción audiovisual. Los traductores que tienen el contrato de Yleisradio⁸ y no tienen protección legal. Actualmente los canales comerciales de Finlandia siguen sin firmar el contrato TES y solo está aplicado para los traductores de Yleisradio.

Los sueldos de los traductores que trabajan para los canales comerciales como “freelancers”, pueden llegar a ser un 30% del sueldo que ganan los que trabajan para Yhtyneet, aunque hacen el mismo trabajo (op. cit.: 93). Estas dos agencias mencionadas tienen constante competición de los sueldos bajos entre sus trabajadores y lo malo que tienen, es que exigen a sus trabajadores consumir traducciones bajo enorme presión y siempre a un ritmo más rápido posible. Es por esto, que los traductores audiovisuales finlandeses siguen luchando por sus derechos del contrato que les garanticen la protección legal, mejores condiciones de trabajo, y un salario fijo mínimo. Hablando de Yleisradio, se piensa en el productor más respetado de contenido audiovisual en Finlandia y es el sitio donde se ha empezado regular el trabajo de los traductores, creando un contrato colectivo (Reponen, 2018:14).

En los próximos epígrafes nos concentraremos en dos plataformas digitales diferentes, que ofrecen material digital, como películas, documentales y series y traducciones para sus espectadores y clientes. Las diferencias entre las dos empresas están en la forma de traducir

⁷ AV-käännöstoimistojen työehtosopimus 1.1.2018–31.1.2019. <http://av--kaantajat-fibin.directo.fi/@Bin/e8d07b4b914828e9fdb4da07ffbb196c/1527092099/application/pdf/562505/Avk%C3%A4%C3%A4nn%C3%B6stoimistojen%20tes%202018.pdf>, consultado el 14 de febrero de 2021.

⁸ Yleisradio. “Yhtyneet-sopimus”. <https://www.rttl.fi/@Bin/365661/Yhtyneetsopimus+1.12.2017%1330.11.2019.pdf>, consultado el 13 de febrero de 2020.

contenido audiovisual y por la parte de quien se traduce el material. YouTube y Netflix nos ofrecen una imagen amplia sobre el campo de la subtitulación y cómo se podría conseguir trabajo de traductor en este ámbito. Señalaremos incluso, un punto de vista del mundo de la traducción audiovisual y si estas plataformas puedan servir en el sector de la enseñanza.

2.3. COMPARACIÓN Y CONVENCIONES ENTRE DOS PLATAFORMAS

Según el informe final de Rubio de su proyecto dentro del panorama de plataformas de distribución digital (2015:10), el negocio y el modelo de la distribución cinematográfica ha mantenido su invariabilidad desde los principios del siglo XX. Gracias al internet y a los dispositivos móviles, el desarrollo de muchos elementos tecnológicos ha creado nuevos hábitos de consumo entre los humanos. A causa de esto, se ha creado nueva demanda y las vías de exportación dentro de la cinematografía han permitido nuevas iniciativas empresariales, por ejemplo, los modelos de negocio en la distribución de contenidos que se basan en los contenidos marcados y en la posibilidad de ver contenido de bajo demanda (*Video on Demand* o “*VoD*”) con la ayuda de internet y nuevas plataformas que tiene integradas dentro de su alcance (ibíd.).

Como bien señala Rubio (ibíd.), hay una gran cantidad de oferta audiovisual y catálogos que ofrecen tanto películas como series de tipo *streaming*, pago por un título determinado o pago por de una suscripción mensual y hay muchas compañías que ya han realizado este tipo de oferta para sus espectadores. Lo bueno de esto es que realmente facilita a sus clientes, como ya no tienen por qué irse a las salas de cine o programar programas de televisión para estar a tiempo para verlos en tiempo real, pueden quedarse a casa o hacer otras actividades y tener la posibilidad de ver el contenido que les interese a la hora que les vaya mejor.

La ampliación de los límites de los mercados televisivos debido a las nuevas formas de acceso y consumo de contenidos audiovisuales y la aparición de nuevas empresas que producen y distribuyen contenidos televisivos ha provocado un aumento de la producción de contenidos y de los flujos de ficción entre países y “mercados” (Dhoest y Simons, 2016; Delgado y Prado, 2012).

Con esto se refiere a lo que como hay tanta demanda en el ámbito de los televisivos. Los canales generalistas en abierto siguen siendo el mercado donde más se ha concentrado el consumo de contenidos televisivos en los mercados europeos y su mayor base

está en producir programas de ficción, las cuales ocupan más de la mitad de la programación de los 5 mercados más grandes (España, Alemania, Italia, Francia y Reino Unido), junto a los contenidos de *infotainment*⁹ (ibíd.). Según el informe del OAE (Observatorio Audiovisual Europeo), aunque la ficción de televisión ha ocupado menos lugar en su presencia, esta sigue ocupando más de 50% de las parillas de los canales generalistas principales en 13 países europeos (Lange, 2015).

El desafío enorme en los programas televisivos domésticos que se concentran en el género de ficción y a otros contenidos, marca un bajo nivel de dependencia de los mercados internacionales e intensifica las culturas nacionales de cada país. Aún en estas circunstancias, la poca cantidad de intercambio de contenidos europeos afecta a la oleada de la cultura dentro de Europa y crear una base cultural común (Delgado *et al.*, 2017: 140). Ya teniendo una nueva ruta de distribución de contenido audiovisual, que permite a su audiencia escoger contenidos que quieran ver, se queda por averiguar si este flujo se vuelve más efectivo (ibíd.).

Murdoch (2006) afirma que “la nueva generación de consumidores de contenidos en los medios desea disponer cuando ellos quieren, como ellos quieren y, sobre todo, de los que ellos quieren”. Refiriéndonos a la situación actual, Buonanno (2017) señala que hoy en día vivimos un tiempo de revolución creativa y es mayormente explicado por el impacto de la televisión, ya que nos ofrece cotidianidad a través de series dramáticas¹⁰. También nos ofrece relatos que nos presentan situaciones y personajes que dialogan con nuestro escenario contemporáneo en distintas formas. El siglo XXI ha tenido mucho impacto a nuestra sociedad y ha traído cambios importantes en el ámbito de los procesos de realización, producción y consumo de las series televisivas. Como bien muestra Rubio (2015:10), “las nuevas empresas distribuidoras de contenidos audiovisuales a través de la internet han conseguido ofrecer un servicio que demandaba el público actual”. Las claves del éxito detrás de todo esto, consiste en las nuevas tecnologías y la sabiduría de utilizarlas para encajar más a los diferentes perfiles de los usuarios y poder ofrecer un servicio que satisfeca a la audiencia (ibíd.).

El método de *long tail* (en español: ‘cola larga’), es lo que más se utiliza entre las compañías de la producción de contenido audiovisual y se refiere al aprovechamiento de las nuevas tecnologías a la hora de crear y ofrecer contenido que más se ajustaría a las necesidades del público. Con el término *long tail* también se refiere, más concisamente a “vender muchos

⁹ *Infotainment*=programas de televisión que presentan información (como noticias) de una manera destinada a ser entretenido. Cambridge University Dictionary en línea. [INFOTAINMENT | meaning in the Cambridge English Dictionary](#), consultado el 1 de marzo de 2021.

pocos” y por lo tanto este modelo tiene grandes beneficios de las economías de la escala, aunque tiene que negociar asuntos, como los derechos de exhibición por internet, dependiendo de las reglas de distribución de cada país. Para concluir este epígrafe y para demostrar las reglas de long tail y sus elementos, mostraremos los siguientes seis puntos, que hemos recopilado directamente del informe de Rubio (2015:11):

1. En casi todos los mercados hay más bienes de nicho que productos de éxito.
2. Los costes de acceso a esos nichos descienden de forma significativa.
3. La oferta de variedad no hace surgir la demanda. Hace falta crear filtros que puedan orientar la demanda hacia la larga cola.
4. Cuando los filtros funcionan, la curva de la demanda se alarga.
5. Todos los nichos se suman, de forma que los productos de nicho pueden crear un mercado por sí mismo y puede competir con el mercado de éxito.
6. De esta forma aparece con naturalidad la demanda que se instala en el sistema.

En el próximo apartado nos concentraremos en una de las plataformas digitales de contenido audiovisual más importantes, llamado Youtube, y a continuación presentaremos a Netflix, la plataforma de *streaming* digital que hoy en día está tomando un punto de apoyo en la sociedad finlandesa, junto a más servicios en línea.

2.3.1. La plataforma YouTube

En este apartado nos concentraremos en la plataforma de YouTube y cuál es su situación actual en el mundo cada vez más digitalizado. Impartir cualquier tipo de mensaje político, ver un fragmento de alguna película, o ver como reparar una lámpara uno mismo... Las posibilidades de transmitir información y entretenimiento son incalculables para los usuarios de YouTube, que hoy en día llegan a una cantidad de millones de personas y que consumen unos seis mil millones de horas de videos gratuitamente (Bouillot, 2008:4). “La aparición de internet como territorio de distribución y de digitalización de los contenidos, han provocado el mayor cambio en la industria audiovisual.” (Rubio, 2015:15) El camino desde un sistema audiovisual cerrado a un sistema abierto (cambio de un contenido limitado y restringido por canales de televisión a un contenido accesible) donde la audiencia puede elegir el contenido que deseen ver, aprovechándose de un sistema llamada ‘ATAWARD’, es decir; a la hora que

quiera, dondequiera, a través de cualquier aparato¹¹. A causa de esto, hay un gran cambio de negocio que hace que los canales de televisión tienen cada vez más competición con los servicios en línea; con otras palabras, hay una distinción de la industria de oferta a llegar ser una industria de demanda. En 2013 hubo una alteración de cambio que se basaba en la explosión de las terminales conectadas como los teléfonos móviles, los iPads y las consolas y esto dio lugar a expandir los servicios de varias empresas, como Filmotech y Modelo Filmin entre otros (Rubio 2015:15).

En el artículo de Rubio (2015:36) se muestra que YouTube es un sitio web, creado por los extrabajadores de PayPal y su mayor idea es la posibilidad que tienen sus clientes de compartir y subir videos a la página. YouTube, que antes fue adquirido por Google (en el año 2006), ahora opera como una de sus filiales. La plataforma de YouTube está basada en el uso de un reproductor en línea que fundamenta en Adobe Flash para su contenido y puede alojar videos personales de sus usuarios sin complicaciones. YouTube ofrece también una variedad de clips de programas de televisión, películas, y videos musicales.

Hoy en día, por ofrecer tanto material audiovisual, YouTube está tratando impedir subir videos sin derechos de autor, que por su parte legalizaría mejor el contenido descargado en la página. En los últimos años Google ha anunciado que firmarán alianzas con algunos estudios de Hollywood para poder mostrar más contenido como, por ejemplo, programas de televisión y películas completas. (ibíd.). Por lo consiguiente, en enero de 2010 se realizó una modificación, llamada YouTube Rentals, que funcionaría como un servicio de videoclub; una página web con los fines de ofrecer contenido completo (videos, series, películas) al instante previo pago (ibíd.). Ahora, cuando se refiere a Youtube, se suele añadir una definición; “una plataforma de vídeo que revoluciona el mundo digital” (Bouillot 2018).

Una de las nuevas funciones de YouTube es una herramienta llamada YouTube Studio, que te permite subtítular tus propios videos y añadir descripciones necesarias para alcanzar mayor cantidad de audiencia. YouTube Studio es una renovación de Creater Studio, “una plataforma de los videos de Google que permite a los creadores de contenido llevar a cabo una gestión personalizada para hacer crecer su comunidad” (Muños de Frutos, 2018). También tiene funciones de dejar ver a los creadores el éxito de sus videos y el material creado en la plataforma y crea sugerencias para ofrecer mayor demanda del contenido (ibíd.). Al subir los videos a YouTube, se puede ofrecer muchas posibilidades a tu audiencia. Muchas veces hemos visto que en los contenidos de Youtube existe la posibilidad de ‘encender’ los subtítulos si se

¹¹ La traducción es nuestra.

ve un vídeo en una lengua que no sea la nuestra materna. También facilita percibir información, que por diferentes razones podrá quedarse oculta, por ejemplo, si las voces del vídeo no se escuchan bien o si hay mucho vocabulario nuevo, es mejor tener subtítulos para facilitar la comprensión.

Para cada propósito y situación existe su alternativa de subtítulos; transcripciones (podcasts), subtítulos (comentarios y adaptaciones de películas, series y programas de televisión), *closed captioning* (en español se refiere a subtítulos que se utilizan para sordos y utilizan descripciones de sonidos, “la puerta se abre” u otros). Para esta investigación, hemos decidido crear subtítulos normales, traduciendo y señalándolo todo, pero sin hacer versiones para los sordos. Como señala Dietrich (2018), en YouTube existen subtítulos donde se pueden “apagar” del vídeo, significa que están diseñados para un grupo limitado de espectadores y ellos mismos pueden elegir si ver contenido subtítuloado o no. A parte de eso, también existen subtítulos que no pueden ser “apagados” por el espectador porque están bloqueados por el autor del vídeo (ibíd.).

Si quieren emplear contenido que les costará menos subtítular desde el principio del proceso, *los youtubers*¹² también pueden aplicar subtítulos automáticos a sus videos. Este tipo de traducciones se crean con la ayuda de la herramienta de reconocimiento de voz. Esta función, como podemos adivinar, tiene sus cosas positivas (como facilitar el proceso de la subtítuloación), como negativas (los subtítulos creados de esta forma pueden ser inexactos o erróneos). Además de esto, los youtubers pueden subtítular sus videos a través de crear subtítulos manuales, aunque esta opción aún no se utiliza tanto (ibíd.). Por ver nosotras mismas mucho contenido audiovisual desde el YouTube, hemos decidido utilizar la nueva actualización de YouTube Studio para subtítular nuestro material empírico y así poder compartirlo más fácilmente con nuestros informantes. Teniendo todo el material en el mismo lugar nos ha ayudado a la hora de llevar a cabo dos tipos de pruebas diferentes y para tener acceso instantáneo a los videos (explicaremos más sobre el proceso de la subtítuloación en el epígrafe 4.).

Buscando información sobre el YouTube Studio y las posibles convenciones, hemos descubierto que cualquier persona que crea una cuenta en YouTube, también puede utilizar la herramienta de subtítuloación, y por eso, no siempre hay garantía de la calidad de los textos. Siempre habrá que analizarlos desde un punto de vista crítico y, si utilizas los subtítulos a la hora de aprender una nueva lengua, lo mejor sería consultar información en internet si se quiere comprobar algo. Dicho esto, cabe mencionar que los youtubers de hoy en día están

¹² “El youtuber” es una persona que utiliza Youtube. Este término se utiliza internacionalmente y no tiene traducción.

aprovechándose de la opción de aportar contenido traducido en los videos de los demás, creando subtítulos comunitarios, es decir, subtítulos que benefician a todos. Son traducciones de las de los fans (de algunas series, por ejemplo¹³) “que escriben y suben sus propios subtítulos a un vídeo, sea en el idioma original del vídeo o en otro idioma” (Rahman-Jones, 2020.). Este tipo de subtítulos se ha utilizado mayormente para dar más posibilidades de aumentar las comunidades dentro de la plataforma, activando cada vez más usuarios dentro del propio YouTube (ibíd.). Aunque se dice que esta función beneficiará incluso a las personas sordas, y para darles acceso a material audiovisual con subtítulos ajustados para sus necesidades, según YouTube, los subtítulos de la comunidad “apenas se utilizan y están abiertas al abuso o spam”. (ibíd.). Más que nada, es una cuestión de derechos de las personas con discapacidades auditivas, de las que quieren aprender un nuevo idioma y de las que sufren de trastornos del procesamiento auditivo o el autismo. Se ve incluso como una posible amenaza a las numerosas comunidades de fans que cada vez más son mayores (ibíd.).

Lo que se dice actualmente es también si los mencionados *youtubers* deberían ser mejores subtituladores que antes. En el año 2020 se difundió la noticia que YouTube estaba trabajando con la implementación de un software de subtítulos para facilitar tanto la traducción a los creadores como mejorar los subtítulos automáticos. La Asociación Británica de Sordos y Acción sobre la Pérdida auditiva consta que "La responsabilidad principal de la accesibilidad debe recaer en los creadores de los contenidos que necesitan asegurarse de que proporcionan subtítulos precisos que están adecuadamente posicionados dentro de la pantalla" (ibíd.). Con esto no se refiere solo a las personas que sufren de una pérdida auditiva, sino también a las que le gustan, o incluso prefieren ver contenido con subtítulos (ibíd.).

Está claro que, a la hora de referirnos a la traducción, también tendremos que tomar en cuenta las posibilidades que creemos que tiene YouTube con la enseñanza. Brevemente, podríamos decir que gracias a la accesibilidad fácil de contenido nos podríamos beneficiar, como profesoras, de las herramientas que nos ayudan a la hora de traducir videos. Por otro lado, vienen las cuestiones con sus lados tanto positivos, como negativos. La mayoría de los usuarios de YouTube están de acuerdo que subtitular videos en su plataforma gana las intenciones de subtitular contenido en comparación con Facebook o Instagram.

¹³ Un ejemplo de esto es el caso de los fanáticos bilingües del estilo de música K-pop y sus comunidades (pop coreano) que permiten a los fanáticos crear subtítulos para su agrupación, con la intención de ayudar a los que no hablan o entienden el coreano, sacar información de sus grupos musicales favoritos, viendo sus entrevistas o escuchando sus canciones. Cuando mejor se entiende el idioma extranjero en este caso, más se creará la comunidad de los fans y más se aportará material ‘para todas las audiencias’. (Rahman-Jones, 2020).

No podemos decir con certeza, si existen algunas restricciones o pautas de subtitulación (como guías de estilo) para el contenido de YouTube porque hay tantos usuarios que son novatos, y hay otros que tienen más experiencia de la traducción en general. Tampoco hay información de los posibles límites de tiempo, como cada uno toma responsabilidad de su propia traducción, y si hay personas que hablan rápido en sus videos, muchas veces afectan a la velocidad de las traducciones en la pantalla (cuanta información tienen y cuánto tiempo permanecerán a la vista).

Para acabar este apartado de YouTube, a continuación, mostraremos cuatro puntos clave de Youtube y su utilidad. Estos puntos son recopilados del artículo de Rubio (2015:39):

1. Se trata del portal por excelencia donde el acceso de todo tipo de contenidos se produce con normalidad.
2. YouTube significa el concepto de la larga cola, por excelencia. Si no existiese este modelo habría que inventarlo por tres razones: - Es una vía de promoción para toda producción que se precie y tenga pensada su salida al mercado. - Es una vía de dar a conocer nuevo talento con videos y obras que de otra forma no tendrían posibilidad de ser conocidas. - Todo ello en un marco del mercado global.
3. La potencia de YouTube es de tal magnitud que la presencia de obras profesionales se hace necesaria siempre que se resuelvan los problemas derivados de los derechos de propiedad intelectual, como así se está haciendo con diversas entidades de gestión.
4. Como compañía filial de Google, esta última obtiene una información valiosísima de los consumidores que utilizan YouTube, con todo lo que ello comporta (ibíd.).

En el siguiente epígrafe señalaremos a Netflix como una nueva herramienta de impartir contenido audiovisual y que hoy en día se ha convertido en una de muchas plataformas más utilizadas en el mundo.

2.3.2. La plataforma Netflix

En este subepígrafe nos concentraremos en uno de los más grandes distribuidores audiovisuales del siglo XX–XXI. Contaremos cómo ha empezado la idea de un servicio de streaming audiovisual, en qué fase está ahora y qué tipos de recomendación de calidad se emplean en este ámbito.

“Plataformas que distribuyen largometrajes y series de ficción de carácter internacional, con destino al mercado global” (Rubio 2015:32). Así se podría categorizar a una de las plataformas con más fama en el mundo de los cineastas hoy, prometiendo “ve películas y series

cuando y donde quieras.” (ibíd.). Netflix, a contracorriente, nació como una compañía de alquilar y vender películas del formato DVD, a través de internet, por dos emprendedores, Marc Randolph y Reed Hastings en 1997. En 1999, Netflix revolucionó el mercado del videoclub, con la ayuda de un programa *Marquee program*, el cual permitió que los usuarios pudieran alquilar películas, pagando unos 15 dólares al mes y sin fechas límites de devolución o pagos por retraso de pasarse del último día del alquiler (Rubio, 2005:33). Cooperando luego con Warner Home Video y Columbia Tristar en 2000, Netflix alcanzó uno de sus mayores logros; los estudios que se realizaban en ese momento le ofrecían a la compañía mejores precios, para poder garantizar de ofrecer las peticiones que les venían de los nuevos estrenos (ibíd.). Unos años más tarde Netflix había firmado acuerdos con más de 50 distribuidores y se pusieron de acuerdo con ellos para ofrecer mayor cantidad de contenido especial para sus clientes¹⁴.

Como nos presenta Rubio (ibíd.) en su investigación, algo que había ayudado a Netflix a expandirse mundialmente en el mundo empresarial, era el insistente mejoramiento de su servicio, teniendo en cuenta a los suscriptores y que cada vez eran más que antes, había que aumentar la cantidad de distribuidores por todos lados de Los Estados Unidos. Los distribuidores hacían que sus centros enviaran los DVD a los usuarios, cada uno dentro de su centro de distribución.

Lo que se ha aprovechado antes y hoy en día sigue de mucho beneficio para Netflix, es un servicio llamado Cinematch, el cual emplea una técnica de recomendación personalizada para los consumidores, donde se compra patrones de uso entre los clientes y se buscan similitudes en sus gustos y preferencias, empleando la información para dar recomendaciones del contenido, a personas que tienen similitudes en sus perfiles de usuario (ibíd.) Este ha sido un paso que ha llevado a Netflix a su alcance de alta popularidad; se ha podido acertar que los usuarios de Netflix alquilaron películas, pero no eran las más populares, sino habían sido recomendados a los clientes por el sistema de recomendación, que tenía su base en un extenso catálogo de personalización (ibíd.).

Hoy en día Netflix ofrece a sus suscriptores su servicio de *streaming*, y esto permite que el contenido audiovisual se puede visionar casi al instante, y no hay que esperar a que se descargue.¹⁵ En la actualidad, Netflix ofrece incluso varias series producidas por Gaumont, un

¹⁴ Wu, Tim. *Netflix contra la cultura de masas*. Letras libres. Febrero 2014. Publicado originalmente en The New Republic. Traducción de Ramón Ganzález Ferriz. [m-tim.wu.pdf \(letraslibres.com\)](http://m-tim.wu.pdf(letraslibres.com)). (Consultado el 21.4.2021).

¹⁵ Más información sobre el desarrollo de Netflix y su importancia en el día de hoy:

1. *Revolución Netflix: desafíos para la industria audiovisual*. 2016. Heredia-Ruiz, Verónica. Universidad de Medellín, Colombia. [Revolución Netflix: desafíos para la industria audiovisual | Heredia Ruiz | Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación \(revistachasqui.org\)](http://Revolución Netflix: desafíos para la industria audiovisual | Heredia Ruiz | Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación (revistachasqui.org)).

productor cinematográfico, que por la parte de la empresa forman un salto grande hacia delante y desarrollan aún más la plataforma, y su posición en los mercados de contenidos audiovisuales, espléndidamente (ibíd.).

Para mencionar también las traducciones que existen en Netflix, y por usar esta plataforma frecuentemente, nos interesamos también por las pautas de subtítular películas y series y si Netflix tiene tendencias de comprobar las traducciones antes de publicarlas a la vista de la audiencia. También nos gustaría saber si se requiere ciertas competencias para ser traductora audiovisual de Netflix.

De acuerdo con la comunidad de habla hispana; Trabajar por el Mundo (2017), la plataforma tiene una guía de estilo para varios idiomas de traducción, como finés, inglés, árabe, portugués y holandés. Es una herramienta esencial cuando a alguien le toca trabajar para Netflix. No cualquier persona puede obtener la posibilidad de traducir para dicho medio, porque la empresa quiere asegurar la mejor calidad posible en los contenidos que ofrece, al tiempo requerido y ofrecer a la vez traducciones más cercanas posible al entorno y contexto del usuario. Para ello Netflix tiene una propia plataforma, llamada Hermes, que da el acceso al solicitante para aplicar ciertos puestos. En la dicha plataforma¹⁶ hay una prueba que es esencial pasar, teniendo una puntuación mínima de 80 de 100 y consta de una serie de preguntas sobre la subtitulación en los idiomas que se haya escogido para traducir (ibíd.).

En las páginas de internet de Netflix Partner Help Center, actualizados en 2021, hay varias plantillas de recursos para los traductores que necesitan revisión o consultar sugerencias sobre cómo traducir diálogos, nombrar los personajes, describir la narración en los documentales y usos de abreviaturas al finés, como señor-*hra*, profesor-*prof*. Aquí a continuación señalaremos un ejemplo recopilado de la plantilla acerca de la continuidad del diálogo en los subtítulos¹⁷.

- “Cuándo se incluyen elipses en los subtítulos, por favor use el carácter (U+2026) para compensar el uso de los tres puntos suspensivos.”
- “Use un guion cuando la oración ‘en marcha’ está dividida en dos o más subtítulos, a no ser que la puntuación está presente.”

2. Netflix: catálogo de contenido y flujo televisivo en tiempos de big data. 2021. Heredia-Ruiz Verónica. Revista de comunicación, vol. 20, número 1. Universidad de Píera, Facultad de comunicación. [Netflix: catálogo de contenido y flujo televisivo en tiempos de big data | Revista de Comunicación \(revistadecomunicacion.com\)](https://revistadecomunicacion.com/), ambos consultados el 20 de abril de 2021.

¹⁶ De acuerdo con Chris Fetner, director de operaciones con socios de contenidos de Netflix.

¹⁷ Las traducciones son nuestras.

Subtitle 1 Hän opetti minulle -

Subtitle 2 paljon mahtavia juttuja.

Subtitle 1 Odotin innolla,

Subtitle 2 että näkisin sinut taas.

Subtitle 1 Hän sanoi:

Subtitle 2 "Odotin innolla,
että näkisin sinut taas." (ibíd.).

Netflix ha tenido la intención de cambiar algunos rasgos de su guía de estilo en 2020, para que pueda responder mejor a las recomendaciones de calidad de Finlandia, pero no se puede decir si ya ha realizado cambios, a cerca de sus traducciones. Las recomendaciones de calidad sirven para dar pautas generales a todos los partidos que producen traducciones audiovisuales y todos aquellos que quieran aprovecharse de las traducciones, como los espectadores, por ejemplo. Las recomendaciones también funcionan para crear reglas de subtitulación uniformes y tienen la intención de funcionar como guía para los traductores. Tampoco se debería olvidar que también querrán estabilizar el léxico de diferentes ámbitos y hacerlo coherente¹⁸. Por lo visto, se intenta crear unas reglas comunes para todos los empleadores de los traductores y así, sin depender del idioma o país, se podría emplear las mismas pautas para todos los ámbitos de subtitulaciones.

Para acabar y resumir los rasgos más importantes de este apartado y de la función de la plataforma Netflix, a continuación, mostraremos ocho puntos clave de Netflix y su utilidad. Estos puntos son recopilados del artículo de Rubio (2015:35).

1. Es un portal de Cine y de ficción de carácter global y con acuerdos con las grandes distribuidoras.
2. Es un portal competitivo, dominante donde está, en expansión, mirando a extenderse a otros mercados y en plena adaptación dentro del modelo de explotación digital.
3. Su acceso se resuelve previo pago.
4. Está promovida por expertos en distribución de video en alquiler y expertos en tecnología.
5. Su catálogo tiene carácter de exclusividad, en la mayoría de los casos.
6. Su modelo se basa en: a. Logística eficaz. b. Amplitud del catálogo. c. Personalización en la oferta de contenidos al cliente.
7. Se acerca a los 40 millones de suscriptores en todo el mundo.
8. Empieza a generar sus propias líneas de producción con la realización de series de ficción y largometrajes (ibíd.).

¹⁸ Av kääntäjät. 2020. *Käännöstekstitysten laatusuositukset*. [Laatusuositukset \(av-kaantajat.fi\)](https://www.kääntäjät.fi/laatusuositukset), consultado el 22 de abril de 2021.

A continuación, en el siguiente epígrafe os señalaremos más asuntos importantes, que tienen que ver con la trama de nuestra investigación y explicaremos con más detalles, otros aspectos que tienen que ver a la hora de aprender un nuevo idioma.

3. EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Según la RAE¹⁹, el aprendizaje se define como “acción, y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa”. Muchas veces se confunden los términos “el aprendizaje y la adquisición”, cuando se habla de estudiar o enseñar algún idioma. Ussa Álvarez (2011:2) menciona que:

“El aprendizaje de lenguas extranjeras, como actividad lingüística, abarca diferentes espacios para su producción y para la interacción social a su vez implica la presencia de factores de desarrollo en el dominio de las relaciones cognitivas y de las aptitudes tanto fisiológicas como psicológicas en el sujeto que aprende una lengua. Todo lo anterior unido al contexto en el cual se realiza una actividad intelectual contribuye, en una u otra forma, a la reestructuración del pensamiento.” (ibíd.).

Con esto se refiere a que cuando alguien logra aprender un nuevo idioma, el proceso en sí conlleva diferentes lugares y situaciones donde es posible tener interacción social y mantener relaciones cognitivas. Conjuntamente, cuando se une el contexto donde se realiza una actividad, también participa en la modificación de los pensamientos (ibíd.). Por añadidura, Krashen (1982) consta que el aprendizaje está afectado por un monitor; algo o alguien que controla tanto la manera con la capacidad de absorber contenido nuevo y utilizarlo en otros contextos más tarde.

Cuando se investiga el contexto del aprendizaje de las lenguas extranjeras, el tema es extenso. Durante el aprendizaje de una lengua nueva, el estudiante, mientras aprende, va reconstruyendo tanto las normas, como las construcciones del idioma e intenta implantar de manera tácita (calladamente, no se expresa formalmente) relaciones y semejanzas con su propia lengua materna. Con el decrecimiento de las necesidades lingüísticas de la lengua extranjera, se aumentará la sujeción del idioma. Si hay muchas interrupciones, obviamente afectan a la situación del aprendizaje de tal forma que el estudiante tendrá que evaluar sus conocimientos

¹⁹ RAE: Real Academia Española. Aprendizaje: [aprendizaje | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#). (Consultado el 24.4.2021).

actuales para acertar su acervo de nociones en la nueva lengua y posibilitar la apropiada comunicación con ella (ibíd.).

Bronkard (1985) menciona tres espacios que pueden estar afectados por del cambio social y su posible limitación en actividades lingüísticas, cuando aprenden una lengua nueva. El primero de ellas se llama *el espacio referencial*. Con esto se refiere a las relaciones psicológicas, por el lado de que el ser humano es “susceptible de construir” y existen tres aspectos que aportan al soporte psicológico:

- a. Las nociones. Hay diferencias de las palabras y describen algún asunto.
- b. Las relaciones. Se refieren a la coherencia del sujeto, por medio de su propio progreso y a través de la comunicación no verbal.
- c. Las esquematizaciones o representaciones reducidas. Se enlazan con los procesos de identificación, cuantificación, clasificación y localización de la información (Bronkard, 1985).

Cuando se habla de las lenguas extranjeras y su enseñanza, se relacionan con el tipo de aprendizaje adecuado para cada situación. Como bien señala Bonkart (1985), hay cuatro tipos de aprendizaje:

1. Memorístico. El estudiante aprende contenidos sin comprenderlos y no tiene información previa para poder realizarla con la información nueva.
2. Receptivo. El alumno no descubre nada nuevo y solo aprende para luego reproducir el contenido.
3. Aprendizaje por descubrimiento. El estudiante aprende información nueva, la adapta a sus necesidades y la descubre sus relaciones con el entorno.
4. Aprendizaje significativo. Aquí es esencial que los estudiantes puedan emplear la información previa que tienen con los conocimientos nuevos para que luego estos se integren con sus estructuras cognitivas (ibíd.).

El segundo espacio de Bronkard (1985) se conoce como “espacio del acto de producción”. Es importante tener en cuenta que para la enseñanza de las lenguas extranjeras se debe tomar en cuenta qué tipo de aprendizaje y en qué contexto cultural se quiere realizar el proceso de aprendizaje. Hay ciertos materiales que delimitan el espacio del acto, por ejemplo, el productor (el estudiante intenta transmitir sus mensajes utilizando un código nuevo), el coproductor (contribuye en la producción, funciona como interlocutor) y el espacio-tiempo

(momentos cronológicos y coordenadas geográficas que se vinculan con el contexto del aprendizaje y la comunicación). No hay que olvidar que la interacción social también tiene un papel significativo en la comunicación entre los profesores y los alumnos, porque ambos intentan crear y modificar formas de acción mutuas y dirigidas a los logros los objetivos lingüísticos sugeridos (ibíd.).

El tercero y último espacio, presentado por Bronkard (1985), llamado *el espacio de la interacción social*. Con esto se refiere al marco social de la comunicación y que tiene cierta importancia a la hora de la comunicación de los seres humanos. Cada individuo tiene su capacidad para aprender idiomas nuevos y hay algunas diferencias entre las personas. Estos pueden denominar aptitudes, actitudes y formas de aprendizaje (ibíd.). Las próximas observaciones se basan en la investigación de Piaget (1970). Él consta que el desarrollo de la actitud de los individuos puede ser cognitiva, afectiva o conductual. La actitud cognitiva se puede dividir en cuatro partes más pequeñas; a) los factores biológicos, b) los factores de equilibrio de las acciones (o sea, el desarrollo individual es el resultado de múltiples actividades), c) los factores sociales de coordinación interindividual y d) los factores de transmisiones educativas y culturales. Todas las cuatro alternativas mencionadas, que tienen que ver con la actitud cognitiva, se enlazan con la apariencia afectiva y conductual, o del comportamiento del individuo (ibíd.).

La evolución de estos cuatro factores de la actitud cognitiva, mediante el procedimiento del aprendizaje de lenguas extranjeras, exige habilidades que tienen que ver con las aptitudes psicolingüísticas y fisiológicas. Por otro lado, las aptitudes fisiológicas tienen que ver con los aspectos, relacionados con el aprendizaje oral, es decir, con la información acústica y su emplazamiento, la percepción auditiva y la producción oral. La percepción auditiva ayuda al individuo a reconocer palabras y diferenciar los sonidos entre las diferentes lenguas y para poder separar los fonemas del idioma de las más fáciles a las más difíciles, el estudiante ha de tener tanta práctica desde pequeño, como es posible. Luego, se le posibilita reconocer elementos próximos de cada lengua (entre la lengua extranjera y la lengua materna) al estudiante y es más sencillo al profesor crear técnicas propias para mejorar la producción de los estudiantes, según el nivel que tengan (ibíd.).

A la hora de hablar sobre las aptitudes psicolingüísticas, no hay que olvidar la capacidad lingüística, que tiene que ver con el saber y el deseo de fomentar las competencias comunicativas, las cuales aceptan la mejora de los conocimientos (op. cit.:7). Por lo tanto, podemos decir, que la aptitud de poder aprender una lengua, tanto la materna como la extranjera, supera la descripción de sus características y dependiendo del sistema lingüístico

que tenga el alumno, le permitirá comparar los rasgos entre lenguas y le permite realizar superposiciones. A través de esto, el estudiante podrá incluso modificar y mejorar las estrategias que tiene para conseguir entender nuevos temas (Piaget, 1970).

Las condiciones psicológicas donde el niño adquiere una lengua se varían de las cuales se somete un adulto, podemos decir que la memoria del estudiante es de mayor importancia para el proceso de aprendizaje, ya que con la intervención de múltiples actividades que se realizan dentro del cerebro cuando se está recibiendo información nueva. Por lo tanto, el estudiante debe ser consciente de su papel de aprendiz de una lengua extranjera, y reconocer que los contextos sociales fomentan su desarrollo lingüístico (op. cit.: 7). Para el máximo aprovechamiento en la enseñanza, es de saber qué tipo de estrategias cada estudiante desea aplicar (esto es esencial, a la hora que a los alumnos les surgen dudas), para poder ayudarles a través del tipo de canal que se desea utilizar (la aprobación auditiva, kinésica o visual, por ejemplo) (ibíd.).

Un estudio que se ha llevado al cabo por la Universidad McGill y el Instituto Neurológico de Montreal (Nadal, 2015) demuestra que una exposición a una nueva lengua a la temprana edad, aunque sea poca, afecta al procesamiento de los sonidos en el cerebro con la segunda lengua y sigue afectando después, aunque la primera lengua no se seguirá utilizando más. En la investigación se observó a un niño chino que fue adoptado por una familia francesa, teniendo tres años y tras ser acogido por una nueva familia, no volvió a hablar su lengua materna, y, claro hubo efectos en el cerebro del niño, teniendo influencia por el primer idioma con que se había comunicado antes (el chino). Con esto se puede mostrar, que las posibles diferencias que provienen del proceso de aprendizaje se han experimentado a los primeros tres años y siguen afectando a los patrones cerebrales de activación incluso mucho tiempo después (Nadal 2015).

Añadiendo más perspectiva al asunto, Ussa Álvarez (2011:7) menciona que, si la percepción de la lengua materna varía mucho, depende de la capacidad receptora de cada individuo, como las costumbres perceptivas de cada estudiante que forman su foco de audición, mejor dicho, la capacidad de poder diferenciar diferentes sonidos de otros. La manera que se trata la información y la capacidad auditiva tiene mucho que ver a la hora de aprender un nuevo idioma, porque gracias a las fibras nerviosas auditivas, los estímulos físicos (los sonidos) están permitidos por la recepción sensorial y se convierten en impulsos nerviosos para captar y emplear la información obtenida. En la producción del conocimiento, por otra parte, las funciones del lenguaje están enlazadas fisiológicamente y la percepción de la lengua materna

ejerce influencia sobre los sonidos objeto de la lengua extranjera y posibilita funciones articulatorias de la nueva lengua, siendo habilidades específicas (ibíd.).

Se ha investigado que la lengua materna del individuo sigue afectando al desarrollo tras años sin hablarla, cuando se está aprendiendo un nuevo idioma. Los niños que aprenden una lengua nueva a los tres años tienen mayores capacidades de procesar otras lenguas cuando las aprenden. Esto se puede explicar con que las experiencias que los niños obtienen durante los primeros años de su vida tienen un papel importante en el desarrollo posterior.” Pueden ser acontecimientos emocionales que dejan huella, pero también experiencias relacionadas con el lenguaje” (Nadal, 2015).

El léxico ha experimentado una evolución significativa en el ámbito de la adquisición de las segundas lenguas y tiene un papel importante en el ámbito de la psicolingüística, ya que sin palabras no hay ni morfología sintáctica, ni estructura fonológica. Por esta parte podemos intuir que el vocabulario es de significado mayor de los pensamientos y la base de las aptitudes comunicativas en la primera o segunda lengua (Maneu y Artieza, 2019:130).

Como bien señala El marco de referencia europeo, puede ser el caso que la memorización de las formas habladas del léxico, son facilitadas al tiempo que ocurra una percepción con las formas escritas y se asocian con lo anteriormente aprendido y finalmente se forma una conexión entre los temas por la parte del aprendiz. Como el término el aprendizaje se utiliza como un proceso de conseguir un fin, en este caso, cuando se quiere aprender algo, se utiliza varios métodos para realizar este objetivo (s.f.: 2).

Para facilitar el aprendizaje en el mundo escolar, los profesores tienen manuales y materiales didácticos que les ayudan a evaluar, analizar y poner en práctica diferentes objetivos, en este caso para el aprendizaje de nuevo vocabulario en clase. Los profesores también tienen que elaborar sus clases de tal manera que estén bien ajustados a las necesidades de sus alumnos y les ayudan a desarrollar y profundizar sus habilidades tanto en común como individuales, tanto como superar problemas de aprendizaje cuando se detecten. A parte de esto, el profesor debe conocer qué tipos de procesos hay que llevar a cabo para conseguir los mejores resultados en el aprendizaje y cómo puede seguir empleándolos para las necesidades de la clase, para que sean afectivos y funcionen de la mejor manera posible. Puede ser que el aprendizaje sea un producto inconsciente y solo se aprende a regular y comprender con experiencia. (s.f.: 12). Por eso, igual de importante es conocer qué es la adquisición y cómo funciona, para tener una imagen aún más amplia de este ámbito tan extenso y para poder emplearlo de forma consciente en clase.

3.1. LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

La adquisición, de acuerdo con la descripción de RAE, es la acción de adquirir, o sea, conseguir algo con el propio esfuerzo²⁰. La adquisición se refiere, por tanto, a una forma inconsciente y espontánea a la hora de aprender una lengua en un contexto natural y el enfoque está en el significado y en la forma, que se adquieren incidentalmente²¹. Hay veces que la adquisición se describe como un conflicto o problema de aprendizaje, porque no se puede decir con exactitud, cuál es “la correlación de la información básica del insumo (input) que recibe el niño, y el sistema resultante (output).” (Muntzel, 1995:3).

La habilidad de adquisición es, en la mayoría de los casos dependiente del tema (‘theme-specific’) y requiere una estructura lógica de las lenguas humanas, para luego poder ser procesadas por el cerebro para su utilización y aprovechamiento más tarde. La adquisición es también un procesamiento para demostrar las diferentes funciones que tiene el humano (Wode, 1981:17). Existen dos alternativas para demostrar las capacidades del aprovechamiento y aprendizaje del idioma del individuo, aunque, en algunos casos puede que el individuo postula varios sistemas de adquisición y utiliza cada uno para una cierta situación. La segunda alternativa es asumir solo un sistema de adquisición flexible que luego sirva para todos los propósitos del individuo (ibíd.).

Para un niño que quiera tener habilidades de tanto su lengua materna como otra extranjera, la adquisición no puede faltar, ya que el aprendizaje del idioma depende de varias circunstancias e incluye también la contribución de la lengua materna, con el desarrollo cognitivo del individuo. Si hablamos de las condiciones psicológicas donde el niño aprende una lengua no materna, no son las mismas que necesita una persona adolescente o adulto. El aprendizaje causa un tipo de adquisición, para que es importante anotar la motivación del alumno, sus necesidades inmediatas y su empatía hacia la nueva cultura y la lengua (Ussa Álvarez, 2011:8). El niño puede estar expuesto a dos o aún más lenguas desde el principio si, por ejemplo, sus padres utilizan lenguas diferentes. Para aclarar más el término, existen dos tipos de adquisición, la primera adquisición es, cuando se aprende el primer idioma, el cual no requiere ninguna otra lengua, la segunda adquisición empieza cuando la primera adquisición ya esté en marcha. Puede ser el caso que la segunda lengua es la primera aprendida, antes del total procesamiento completo de la primera lengua. Esto causa que la distinción vuelve indistinta y

²⁰ RAE: Real Academia Española. Adquisición: [adquisición | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#). Adquirir: [adquirir | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#)

²¹ DULAY, H., M. BURT y S. KRASHEN. 1982. *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.

si la lengua luego es aprendida de nuevo, puede causar confusión y dificultades luego (Klein, 1986:4-5).

Para la adquisición de la segunda lengua, hay una diferencia entre *la forma asistida* y *la forma no asistida*. Describiendo el contexto del utensilio de algo que se aprende ‘por error’, o sea el caso de la adquisición no asistida, se podría decir que esta funciona espontáneamente como ‘capa o vestimenta’ del hablante; el individuo tiene que jugar con las cartas que tiene en la mano y hacer lo mejor que pueda, tomando una posición activa para mejorar sus cartas (en este caso, el conocimiento del idioma). Esto se refiere a que el aprendiz puede aprovechar varias formas de comunicación no verbal (gestos, etc.) que le posibilitan entrar en la comunicación en cualquier momento. En esta situación el aprendiz está situado en utilizar su actual y limitado repertorio cuando le toca expresarse o entender a los demás. A parte de esto, incluso tendrá que aproximar la lengua meta (la lengua que quiere aprender) que se utiliza en su entorno (ibíd.).

Con el subtermino de “la adquisición no asistida” se refiere a un aprendizaje a través de la comunicación diaria natural, sin la obligación de guías sistemáticas. Mientras un idioma se utiliza con el fin de hacerse o ser entendido, no se piensa tanto en la gramática y en “decirlo correcto”, porque la clave está en el utensilio de la lengua con un umbral bajo. Cuando el uso de la lengua es en contextos sorprendentes o improvisados, lo que el hablante intenta hacer para sobrevivir de estas situaciones, es evitar palabras o construcciones que considera que aún necesitan más práctica, y para no hacerlo notar, las sustituye con parafrasees, o el hablante simplemente intenta cambiar del tema (op.cit.:27-28).

Hay múltiples teorías para describir *la adquisición asistida* y para este trabajo hemos optado por la teoría de Krashen (1982), que, por su parte, funciona como ejemplo. En la teoría de Krashen (ibíd.) se subraya que la adquisición de una lengua, en este caso, casi siempre está afectada por un ‘monitor’ o, por otro lado, un esfuerzo por la parte del aprendiz para controlar la producción de su lenguaje y autocorregirse siempre que lo vea necesario. El monitor solo puede ser efectivo si en la situación de comunicación hay suficiente tiempo para operar y si el hablante es consciente de producir frases correctamente dichas. Sea la variedad de la adquisición que sea, el aprendiz tiene que emplear los métodos que están presentes y a su alcance en un cierto momento. Estos métodos sirven para representar el repertorio actual del hablante en un momento señalado (op. cit.:29).

Como acierta Muntzel (1995:1), se considera de interés científico investigar más el campo de la adquisición de segunda lengua, desde el punto de vista pedagógico, para tener más claridad entre los términos adquisición y aprendizaje. Entre los dos términos hay, por eso, “un conflicto” porque en contraste con el aprendizaje, se supone que el proceso de la adquisición

del lenguaje requiere poco esfuerzo y resulta en un dominio perfecto del idioma, mientras que el aprendizaje de segunda lengua implica un esfuerzo que suele derivar en un manejo poco adecuado del L2²²” (ibíd.).

3.2. EL SOPORTE VISUAL Y SU SIGNIFICADO EN EL APRENDIZAJE DEL NUEVO VOCABULARIO

Si se desea utilizar la traducción, su recepción y el seguimiento de diferentes *modos* (estilos) con fines didácticos, es posible estudiarlo con varias encuestas (basándose en la subjetividad del tema), entrevistas (¿qué se recuerda sobre el material de vídeo después de verlo?), o el *seguimiento ocular*, es decir, estudios de captar los movimientos de los ojos cuando se lee algo (muestran la reacción del espectador, pero no sus experiencias, y no dejan espacio para la interpretación), y no dejan espacio para los pensamientos en voz alta (Holopainen 2010).

Van Lommel, Laenen y D’Ydewalle (2006: 243–244) han investigado, que, en el presente de los tiempos de la televisión, el material audiovisual está muchas veces traducido para ayudar a la audiencia captar contextos y frases en un idioma extranjera. Con los subtítulos se muestra fotografías, una tras otra la banda sonora en el idioma extranjero y las traducciones de la lengua materna. “Es por eso, que se presenta la oportunidad de adquirir una lengua viendo y disfrutar del contenido del programa” (ibíd.). En el caso de Finlandia, entre otros países, que, aunque se vea contenido, subtítulo en la misma lengua que la banda sonora, no se puede evitar de leer los subtítulos, y no es solo para leerlos, sino la audiencia observa bastante bien la formación de las frases. Por esta parte se ha realizado muchas investigaciones²³.

A la hora de hablar sobre el material audiovisual, también cabe destacar que ningún texto en sí es monomodal porque combinan diferentes tipos de recursos para captar la atención del espectador. Las películas y programas de televisión, por ejemplo, utilizan gestos, movimiento, imágenes visuales, sonidos, colores y textos escritos²⁴. *La multimodalidad* se ha descrito como un texto que combina e integra los recursos de significado y hecho en más de una modalidad semiótica. Con esto se ha querido crear un significado específico en el texto. Para nombrar algunos ejemplos de la investigación realizada en este ámbito, mencionaremos la entonación, el volumen, la música, la luz, la perspectiva y palabras escritas o habladas (Taylor, 2013). Cuando un traductor está enfrentándose a textos multimodales, es importante que tome

²² Con el L2 se refiere a la segunda lengua del individuo.

²³ Holobow, Lambert & Sayegh. 1984; Lambert; Boehler & Sidoti. 1981; Lambert & Holobow. 1984.

²⁴ Gambier, Yves. 2006:6-7. *Multimodality and Audiovisual Translation*. Universidad de Turku.

en cuenta el desarrollo de la transcripción multimodal por Thibault²⁵ y observa la información proporcionada que le ofrecen, para poder ‘economizar’, o mejor dicho disminuir la carga cognitiva de los subtítulos para el espectador (Taylor, 2013).

Como bien ratifica Voppi (2020), tanto la multimodalidad como las imágenes son importantes en tener en cuenta en la situación de la enseñanza. La gente aprende una cantidad mayor de palabras si se les visualizan de alguna manera. En este caso, se habla de aprendizaje, en el que alguien tiene dos recuerdos de trabajo; el primero sobre la base de la visión y el segundo sobre la consulta. Cuando se le llena la memoria de trabajo a uno, es importante considerar cómo se podría enseñar las cosas de una manera menos cargada para nuestra memoria. Voppi (ibíd.) menciona que cuando un estudiante ve, así como escucha al mismo tiempo, sus impresiones se vuelven mucho más efectivas y están dispuestas como un todo lógico en el almacén de memoria. También destaca que la multisensibilidad también se tiene en cuenta en este caso. Puede ser que a algún estudiante le cuesta oír o ver. Si le ofrecen ambas opciones, facilitarán la comprensión y la recuperación. Aquí, Voppi (ibíd.) enfatiza la llamada visualización de las tareas, en la que ver palabras puede ayudar a un niño a complementar las palabras que escucha. Lo mismo sirve para estudiantes en el aula. Para el mejor entendimiento del discurso y del mensaje, es vital ver el orador, “por lo tanto, enfatizando el rol de los medios no lingüísticos, nos ayuda a entender que se dijo y lo que se quiso decir²⁶”.

Danan (2004:67) expresa, que la comparación del aprendizaje de idiomas resume la importancia de los subtítulos como elemento visual aún no es suficiente para entender el significado. Conforme con que los subtítulos aumentan la comprensión lingüística y, en última instancia, conducen a la ganancia cognitiva.

Los subtítulos facilitan el aprendizaje de idiomas ayudando a los alumnos a visualizar lo que escuchan, especialmente si el input no está demasiado lejos de su capacidad lingüística. El subtítulo también puede aumentar la comprensión del lenguaje y conduce a beneficios cognitivos adicionales [...] (Danan, 2004:67).

Por una parte, como afirma Baltova (1994: 508–511), el material audiovisual ayuda con el aprendizaje, ya que está más cerca de la vida real que el texto de ficción ordinario. Las señales visuales en la pantalla indican al espectador ver y escuchar los mensajes al mismo tiempo, anticipando lo que sigue. El conocimiento cultural y del país del espectador también resultan beneficiosos para la comprensión de significados; después de todo, los movimientos, las expresiones faciales y los gestos también pueden actuar como mediadores del mensaje.

²⁵ Thibault, Paul & Baldry, Anthony. 2006. *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London: Equinox.

²⁶ La traducción es nuestra.

Baltova (ibíd.) opina que el material visual y verlo como una adición al texto también puede ayudar a identificar y formar palabras. Aunque hay muchos beneficios en el aprendizaje visual, puede que no sea adecuado para estudiantes de todos los niveles. Los objetos visuales son solo una buena herramienta si el profesor sabe cómo conectarlo al nivel lingüístico adecuado. Para alguien que lee idiomas en el nivel elemental, no se puede mostrar material para un reajuste de idioma muy avanzado, pero los subtítulos y el material visual pueden adaptarse a su nivel (ibíd.).

Por otra parte, la investigación de las herramientas pedagógicas con la tecnología de implementación de la información y comunicación está creciendo cada vez más en el ámbito de enseñanza de la segunda lengua. No obstante, también está llamando atención en la subtitulación y su aprovechamiento (Talaván, 2019:1-2). El uso de la TAV en cuestión de enseñanza tiene aprovechamiento en la combinación de tanto el material auténtico como la tecnología que se utiliza en clase. Por otro lado, para que los estudiantes puedan utilizar los videos subtitulados como material en clase, necesitan plataformas específicas. Para aprovechar los conocimientos de la lengua extranjera en el aula y practicar el utensilio de la tecnología, los estudiantes podrían realizar proyectos para probar, cómo sería subtítular material audiovisual y a finales del plano, podrían ver sus producciones en la clase. Este proyecto podría incluir tanto trabajo individual como colaboración (ibíd.).

Hay mucho debate sobre el tipo de material audiovisual que se decide utilizar en el aula y se considera importante la autenticidad del material en la lengua extranjera. Esto es, porque, “viendo material auténtico como el input principal, los estudiantes pueden desarrollar sus habilidades de escuchar, porque el material les permite observar rasgos naturales en los diálogos; la habla y su velocidad, hesitación y superposición” (op.cit.:5). También hay que mencionar, que un material bien elegido se considera de mucha utilidad a los estudiantes porque les permite familiarizarse con las habilidades en el mundo real y cómo se utiliza el idioma en situaciones diferentes. Incluso puede mostrar, qué es aceptable y qué no. Como la realidad no siempre coincide con el texto, los estudiantes tienen que modificar la subtitulación más auténtica, trabajando con la creación de discurso y la interacción con el input audiovisual (ibíd.).

Como muchas veces se mencionan tanto la adquisición asistida como no asistida en el aprendizaje de una nueva lengua, “en una actividad donde se incluye creación de subtítulos, las dos maneras están en el uso” (ibíd.) Esto pasa porque los aprendices están expuestos a un aprendizaje incidental cuando interactúan con el input recibido y crean estructuras lingüísticas

para modificar y transmitir el mensaje de la banda sonora en las traducciones en la pantalla²⁷(ibíd.).

En el próximo apartado del trabajo señalaremos dos investigaciones, producidas dentro del campo TAV y el aprendizaje del vocabulario. Ambos trabajos nos han traído puntos de vista diferentes y nos han aportado mucho a la hora de planear nuestra propia investigación y realizar la parte empírica del trabajo. Primeramente, hablaremos sobre la investigación, llevado al cabo por Betlem Soler Pardo (2017), y a lo siguiente presentaremos a Elke Peters y su trabajo en campo de la TAV (2019).

3.3. LAS INVESTIGACIONES DEL APRENDIZAJE

En los próximos subefigrales nos concentraremos en dos investigaciones que se han hecho acerca del aprendizaje de una segunda lengua. Contamos primero la investigación realizada por Soler Pardo en 2017. señalamos el proceso de investigación y los resultados. También comentamos acerca de los resultados obtenidos y lanzamos ideas para mejorar el trabajo, utilizando esta investigación como mayor inspiración para nuestra investigación. Comentamos qué se podría haber hecho mejor y qué fases de su investigación empleamos en nuestro trabajo. Igual que con el trabajo de Soler Pardo, comentamos sobre otra investigación que se ha hecho por Peters (2019) y qué rasgos opinamos que vendrían bien para utilizar en nuestra investigación.

3.3.1. BETLEM SOLER PARDO

Soler Pardo (2017) es uno de los muchos que han estudiado la traducción audiovisual en la enseñanza. Su estudio audiovisual utilizó alumnos de unas escuelas secundarias cuya lengua materna era el inglés. Se les mostraron dos videos diferentes de la serie en española *Hospital Central*, primero la versión original sin subtítulos, luego la versión en español, donde en la subtitulación no está completa y faltaron palabras o frases que tuvieron que rellenar según lo que escuchaban en el audio. Después de ver los videos, hicieron una encuesta final. En nuestro propio estudio, repetimos la encuesta final realizada por Soler (ibíd.), así como la parte empírica de los videos, pero decidimos añadir un subtítulo original a los videos y eliminar la versión de Soler Pardo sin subtítulos (Mannonen 2020).

²⁷ También se ha investigado el subtítulo intralingual y su efecto positivo en el reconocimiento de los ítems de vocabulario. (Neuman & Koskinen, 1992; Markham, 1999; Krueger & Rafapa, 2002).

El estudio reveló que los estudiantes estaban divididos en dos categorías diferentes; algunos eran estudiantes de Biología y otros eran estudiantes de idiomas. La serie española se centró en términos médicos, por lo que no fue de extrañar que los estudiantes interesados en la biología recordaran mejor el vocabulario que otros. Una explicación para esto podría ser que, igual que el vocabulario de la Medicina; hay muchos términos que se basan en latín y griego. Por lo tanto, podemos intuir que a un grupo de investigación no le costó tanto recordar palabras relacionadas con este ámbito porque fue lo que les realmente interesaba. Al llevar a cabo el estudio, consideramos la poca fiabilidad de los resultados, ya que el videoclip mostrado a los sujetos era claramente más fácil para el otro grupo. Los resultados entre estos dos grupos fueron obvios de deducir desde el principio. La fiabilidad del estudio también se vio perturbada por el hecho de que no se realizó ningún cuestionario inicial para los sujetos al comienzo del estudio (ibíd.).

Inspirado en el trabajo de Soler Pardo (2017), decidimos llevar a cabo un propio estudio de idiomas, cambiando deliberadamente los puntos que fracasaron en su implementación. También queríamos obtener resultados más fiables que Soler y realizamos un cuestionario inicial para los temas y averiguamos de antemano, qué materiales están estudiando. De esta manera, pudimos asegurarnos de no tratar un tema sobre el que tuvieran conocimientos previos en otros idiomas o al estudiar otras asignaturas (Soler Pardo 2017). Al estudiar idiomas también era importante saber cuántos años están estudiando las asignaturas, ya que los cursos de las lenguas siguen principios y asignaturas bastante similares entre sí. Así es como evitamos colisiones al elegir el tema de los videos. En nuestra propia investigación, también hemos modificado la duración de los videos mostrados a temas para que sean más cortos (Mannonen 2020). A continuación, presentaremos a Elke Peters y la investigación que ha llevado al cabo sobre el aprendizaje del vocabulario de una lengua extranjera.

3.3.2. ELKE PETERS

La investigación de Elke Peters, de KU Leuven (2019) se ha concentrado en un grupo de 142 estudiantes holandeses que estudiaban inglés como su idioma extranjero. El trabajo penetra en el tema de la influencia del material audiovisual (un documental de 12 minutos de duración) de tres tipos: subtulado en el idioma 1, subtulado en el idioma original y sin subtítulos. Los estudiantes fueron divididos aleatoriamente en tres grupos. En cada grupo se mostró un videoclip diferente (subtitulado de una u otra forma o sin subtítulos).

El estudio constaba de dos sesiones. En la primera sesión los estudiantes hicieron un test preliminar donde había preguntas de su relación a la traducción audiovisual, si solían ver muchas series o películas subtituladas y si fue el caso, tenían que mencionar en qué idioma solían leer subtítulos. También había preguntas de vocabulario en español y tenían que adivinar su significado en su idioma materno. Una semana después, en la segunda sesión, los estudiantes vieron dos veces una parte (12 minutos) de un documental en español en tres grupos, elegidos al azar, como se ha mencionado anteriormente. Los participantes sabían que después de ver una parte del documental, tendrían que responder a algunas preguntas de comprensión tanto auditiva como escrita (Peters 2019).

Las respuestas de los estudiantes fueron cuidadosamente estudiadas por Peters (2018: 9) y los resultados también fueron puntuados. Había palabras de “polinimia”, más bien “polinimos” (la palabra *vaca* en español y en holandés) que, en algunos casos facilitó la comprensión y el aprendizaje de nuevo vocabulario y les daba mejores puntuaciones en este caso. En los resultados se mostró que el grupo que vio el documental subtulado en el idioma original, eran los que más vocabulario aprendieron. El grupo que solamente vio el documental subtulado en su idioma materno (en este caso en holandés), obtuvieron los peores resultados, quiere decir que no aprendieron tanto vocabulario nuevo viendo el material audiovisual en una lengua extranjera (en español) (ibíd.)

Se descubrió que aprender nuevo vocabulario de un idioma extranjero es más fácil si uno tiene las imágenes y el texto (la subtitulación) a la vista al mismo tiempo. Solo escuchar el audio no necesariamente ayuda en la comprensión auditiva, porque así el tema puede ser nuevo y el vocabulario muchas veces no se parece al de una lengua materna (ibíd). En el próximo capítulo señalaremos el material de investigación y cómo lo hemos empleado.

4. CORPUS

Nuestra investigación ha consistido, sobre todo en el utensilio de dos tipos de material audiovisual diferentes. Realizamos la investigación por partes, porque queríamos investigar dos grupos de informantes por separado. En la primera fase del trabajo utilizamos la serie policiaca en español, llamada ‘Los Hombres de Paco’ y en la segunda fase del trabajo utilizamos un video de un programa de cocina de preparar gazpacho, por un cocinero famoso, Karlos Arguiñano.

Realizamos la investigación en el Centro de Idiomas de nuestra universidad para dos grupos de español, que tenían niveles diferentes; el primer grupo consistía en estudiantes principiantes y el segundo grupo de estudiantes más avanzados. En la realización de la sección

empírica, empleamos 2 cuestionarios y ejercicios de vocabulario para nuestros dos grupos de investigación. Recolectamos respuestas de nuestros informantes a través de las encuestas (encuesta inicial y final) y los ejercicios de léxico que realizamos. En la encuesta inicial, había 11 preguntas abiertas y en el caso de la encuesta final, había 11 preguntas de seleccionar entre dos o tres opciones la más adecuada (a-c o a-e) y una pregunta abierta.

En la encuesta inicial, preguntamos a los sujetos sobre los temas que estaban estudiando, sus pensamientos sobre los subtítulos y su nivel de español. En la encuesta final, preguntamos a los alumnos por sus pensamientos sobre subtítulos y cómo utilizarlos con fines educativos, así como su propio interés por el material audiovisual. En la encuesta final nos interesó preguntar a los informantes acerca de sus opiniones sobre el material que utilizamos, si veían útil hacer este tipo de práctica de vocabulario y si solían ver material audiovisual en su tiempo libre y de qué tipo (subtitulado, doblado).

En la segunda parte, mejor dicho, en la fase experimental del estudio realizamos tareas relacionadas con el aprendizaje de vocabulario a los estudiantes. Les habíamos mostrado por primera vez las tres versiones subtituladas de diferentes maneras, de poco más de tres minutos de duración del mismo videoclip de una serie de policía elegida Los Hombres de Paco para el curso de los principiantes y ‘La receta de gazpacho’ para el curso de avanzados. El primer y segundo vídeo clip estaban destinados exclusivamente para ver y escuchar, y el tercer videoclip está destinado a comenzar con una tarea de vocabulario y continuarlo más tarde con un formulario separado para él.

En el formulario se trataba de rellenar todos los vacíos en los subtítulos y luego adivinar la palabra policial en español para las 10 descripciones en español. La segunda tarea tenía diez extractos en español de subtítulos finlandeses y debe traducirse al finlandés. En la sección final del formulario, había una sección donde los estudiantes podían escribir otras posibles palabras policiales que les venían a la mente y no se habían mencionado antes en los ejercicios del video. En la siguiente sección revisaremos la implementación del estudio y señalamos sus etapas.

4.1. LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN DEL CENTRO DE IDIOMAS

Realizamos nuestra parte empírica en el Centro de Idiomas de la Universidad de Turku, ya que era bastante fácil ponernos en contacto con el profesor para llevar a cabo esta investigación, y por parte obtener los informantes de sus cursos del español. En la investigación participaron en total 13 informantes, cada uno siendo entre el primer y el sexto año de estudios.

Con el primer grupo pudimos realizar la investigación a la hora de clase sin mayores problemas y con el segundo grupo nos obligamos a improvisar para realizar los mismos ejercicios digitalmente y poder coleccionarlos. Más adelante, en el siguiente subefígrafe, contaremos más sobre los dos grupos de investigación y la parte empírica que llevamos al cabo.

4.1.1. El curso de principiantes II

Había un total de 5 sujetos en el estudio. Como uno de ellos era hombre y las demás siete eran mujeres, de aquí en adelante nos referimos a los sujetos por números, para conservar la anonimidad. Y es por esta razón, que no vamos a destacar diferencias entre los sexos; como hay solo un representante de hombres, y, por otro lado, las mujeres son en plena mayoría, no hay una división plana y no podremos generalizar los resultados por parte de un solo hombre a referirnos a todos los hombres. Todos tenían el finlandés como lengua materna.

Los informantes son estudiantes entre el primer y el sexto año y estudian Psicología, pedagogía, estudios del profesor de Magisterio lenguas extranjeras. Su nivel de español es A1–A2 en el nivel elemental y han comenzado sus estudios de idiomas en el período de otoño de 2019. Habían estado estudiando español anteriormente, durante un año y medio. El reto con este grupo era conseguir que todos los que quisieran participar en el estudio durante las tres veces consecutivas, para que se pudiésemos llevar a cabo la fase de vocabulario y los análisis.

En cada etapa de la asignación, pedimos a los sujetos que escribieran sus nombres en papel para manejar quién había completado todos esos pasos y quién había faltado. Con uno de los temas, tuvimos que ponernos de acuerdo en una fecha posterior de la brecha de 45 minutos, ya que no hubo tiempo para completar la encuesta final o hacer la asignación de vocabulario. Estuvimos en las instalaciones del Centro de Idiomas de la universidad y vimos los videoclips desde nuestra propia computadora. La parte práctica del estudio no fue diferente de las proporciones hechas en el aula. Próximamente, señalamos el segundo grupo de investigación.

4.1.2. El curso avanzado II

En el curso avanzado había un total de 8 informantes que participaron en el estudio. Igual que con el otro grupo, aquí también tuvimos un participante, que, para guardar su anonimidad, también utilizaremos números para referirnos al grupo y comparando los resultados. Los estudiantes de este grupo también eran todos finlandeses.

Los informantes del segundo grupo también eran estudiantes entre el primer y el sexto año y estudiaban Historia Política, Biología, Latín, Musicología y Sociología. Su nivel de español es un B1 en un nivel más elevado que el primer grupo. Habían comenzado sus estudios de idiomas en el período de otoño de 2019. Habían estado estudiando español anteriormente, durante dos años y medio y por tanto su nivel del español considerado es entre A2–B1. El reto con este grupo era conseguir que todos los que quisieran participar en el estudio, porque toda la parte empírica se realizó en línea.

Cuando realizamos esta parte empírica, trabajamos con los cuestionarios de la misma forma que con el grupo anterior, pero en vez de realizar las tres veces consecutivas presencialmente en clase, todo se realizó desde casa debido a la llegada de la pandemia de Covid-19. Por eso tuvimos que hacerlo digitalmente, a través de la plataforma Zoom y esto nos complicó bastante la investigación. No era nada fácil conseguir informantes ya que había que realizarlo todo a través de una pantalla, pero al final logramos compartir los enlaces del vídeo por el chat de la plataforma, en vez de ver los videos juntos y de una vez y obtener las respuestas de los informantes mediante el correo electrónico.

4.2. LOS VIDEOCLIPS

Los videoclips que se utilizamos en este trabajo presentan dos temas diferentes. El primer videoclip que elegimos es para el grupo de investigación principiante y es una serie policiaca llamada “Los Hombres de Paco” y demuestra la incautación de un criminal peligroso, que la policía lleva mucho tiempo persiguiendo. El segundo video que elegimos es para el grupo de investigación de español avanzada y muestra cómo se prepara un auténtico gazpacho. Este video se llama “La receta de gazpacho de Karlos Arguiñano”. En el próximo subefígrafe contaremos un poco más sobre el video material elegido para esta investigación.

4.2.1. LOS HOMBRES DE PACO

Con el primer grupo de investigación (los principiantes), en la realización de la fase empírica del trabajo utilizamos la serie policiaca española: *Los hombres de Paco* como material de investigación, de la que hay un total de nueve temporadas. No hay subtítulos en la versión original, y por eso hemos podido aprovecharlo en la investigación para nuestra ventaja. Hemos

elegido el último episodio de la primera temporada de la serie y hemos tres versiones similares de 3:19 minutos para subtítular a través de una plataforma de subtitulación de YouTube; Youtube Studio.

Elegimos este tema para los videos, porque pensábamos que quizás hayan visto antes algunas series policiacas, y así no les resultaría un tema tan nuevo, pero eso sí, no sería algo que ya hayan aprendido en clase. Elegimos el episodio que más palabras y frases policiales tuviera, y de allí destacamos las diferentes partes para los ejercicios de vocabulario, no podía ser nada demasiado sencillo, ni nada muy complicado. Subtitulamos tres versiones con traducciones diferentes del mismo clip de vídeo desde la edición; la primera versión está subtítulada en español, la segunda versión en finlandés, y la tercera versión en español con huecos.

4.2.2. La receta de gazpacho de Karlos Arguiñano

Para el segundo grupo y la parte empírica de investigación, elegimos un programa de cocina de Karlos Arguiñano donde se crea una receta de gazpacho saludable. El vocabulario es relacionado con la cocina, los ingredientes y expresiones que se utilizan a la hora de cocinar. Porque este grupo consistía en estudiantes con más nivel de español, queríamos elegir un material diferente, donde no se podría solamente concentrarse en los hechos del video, sino haría más falta de vocabulario.

También intentamos tomar en cuenta, con la elección del material, que sería algo más complicado por el léxico, pero no demasiado desafiante. En la versión original no había subtítulos, así que los subtítulamos y empleamos los tres videoclips de la misma manera que con el primer grupo. Los videos de cocina también fueron de 3:19 minutos y los subtítulamos con el programa de YouTube Studio.

4.3. EL PROCEDIMIENTO DE SELECCIÓN

Nos surgió la idea de realizar este tipo de investigación por el interés del trabajo de Soler (2017), pero con la intención de mejorar algunos puntos que no se había tomado en cuenta. Por lo tanto, en nuestra investigación combinamos el uso de imagen y multimedia en la enseñanza, es decir, el llamado aprendizaje a través de la traducción audiovisual. En otras palabras, la sección empírica del estudio había aprovechado al mismo tiempo imágenes en movimiento,

sonido y subtítulos. Nuestra investigación se ha llevado a cabo como un caso de estudio único y es cualitativa. Se espera que los temas realicen una encuesta inicial, algunas tareas relacionadas con el vocabulario y los subtítulos de los clips de vídeo, y una encuesta final al terminar la investigación.

Obtuvimos dos grupos de informantes del Centro de Idiomas y Comunicación, eran todos estudiantes del español y para tener resultados más profundos, queríamos investigar dos grupos con diferentes niveles del español. Realizamos la primera parte de la investigación (las encuestas principales y finales y los ejercicios de vocabulario) en diciembre de 2019 para el curso principiante y la otra parte de la investigación en febrero de 2021.

Pudimos hacer nuestra formación de profesorado en el centro de idiomas y comunicación de nuestra universidad al final de la formación docente y definitivamente queríamos llevar a cabo la primera parte de la investigación allí. Para la parte empírica, seleccionamos todos los estudiantes en del curso avanzado II, independientemente de su nivel de español o del campo que estudiaron. Los estudiantes participaron en un total de tres etapas; al principio, colectamos información sobre su nivel del español y preguntamos, por ejemplo, qué asignatura estaba estudiando cada participante y si los alumnos ven material subtítulo en su tiempo libre. Más tarde usamos las respuestas para hacer un análisis posterior. La profesora del Centro de Idiomas desempeñó el papel de observadora durante la fase de aplicación del estudio.

Decidimos llevar a cabo la investigación en la primera y última lección para tener más tiempo para conocer a los estudiantes y contarles sobre la investigación. Mantuvimos la última lección como reserva de primera mano en caso de que las otras secciones durasen más de lo planeado y no tuviéramos tiempo para terminar la lección. Afortunadamente, sin embargo, los horarios permanecieron bajo control y pudimos completar la fase experimental en las 2–4 horas que habíamos planeado con antelación.

De aquí a continuación, mostraremos imágenes fijas de cada clip de vídeo que utilizamos en la parte empírica de la investigación. En el primer videoclip, el idioma de los subtítulos está en español y todo lo que dicen los protagonistas viene escrito. En la segunda versión, los subtítulos del videoclip están en finés, y en la tercera versión tienen como objetivo rellenar los huecos en los subtítulos al mismo tiempo que se muestra el videoclip.



Versión 1. Textos en español. (La primera foto está recopilada del trabajo anterior de Mannonen (2020: 9). La segunda foto está extraída de la página web de nuestro perfil de subtituladores en YouTube Studio.

En los dos primeros videoclips se muestra como ejemplo, una escena de cada vídeo, que en este caso se han visto subtítulos en español. Los informantes solo tenían que ver los videos y captar la máxima información posible a la primera vez. El primer video es de los principiantes y el segundo de cocina, es para el grupo avanzado. Después se verán los segundos videos con sus subtítulos en español.

En las dos fotos siguientes se muestra la segunda versión de los dos videos, tanto para los principiantes como a los avanzados. Los informantes ahora podían ver el contenido, acordándose de alguna palabra del video anterior, y ahora intentando adivinar su significado, leyendo todo en español. Y últimamente, se puede observar los subtítulos con huecos a rellenar en español.



Versión 2. Textos finlandeses. (La primera foto está recopilada del trabajo anterior de Mannonen (2020: 10).

En los últimos videos se ve la subtitulación en finés y sirve para captar palabras o frases desconocidas y su significado en finés. Los dos videos siguientes muestran las traducciones con huecos que a la vez que ven los videos, los informantes tienen que escribir las palabras que escuchan y faltan del subtítulo. Después les vendrán cuestiones acerca del vocabulario y traducción de frases sacadas de los videos (véase el epígrafe apéndices).



Versión 3. Textos en español con huecos. (La primera foto está recopilada del trabajo anterior de Mannonen (2020: 10). La segunda foto está extraída de la página web de nuestro perfil de subtítuladores en YouTube Studio.

En los dos últimos videos se puede ver que en los subtítulos falta texto y no todo está escrito. Es el trabajo de los informantes, escuchar el audio y rellenar los huecos opacos lo mejor que puedan.

En el próximo capítulo del trabajo, para tener una observación más concisa y fácil de interpretar, analizaremos tanto las encuestas, como las respuestas de una en una, mostrando primero los resultados del primer grupo del español iniciativo y enseguida los resultados del segundo grupo. En el próximo capítulo señalaremos en detalle, qué tipo de observaciones hemos podido destacar, por los dos grupos de informantes.

5. ANÁLISIS

En este capítulo analizamos las respuestas a la encuesta y extraemos conclusiones de ellas, teniendo en cuenta las limitaciones de investigación y que por tener los tiempos de Covid-19 durante segunda parte empírica, en el segundo grupo de informantes ha habido menos

informantes, y por esa parte no podremos generalizar tanto sus resultados, aunque sí que podemos obtener indicaciones de cómo serían los resultados con un número más aumentado de informantes.

El propósito de este trabajo era averiguar si es posible aprender el vocabulario de una lengua extranjera a través de material audiovisual, de subtítulos. La investigación se ha llevado a cabo utilizando métodos cualitativos. En esta investigación se ha llevado a cabo tres fases para investigar el aprendizaje del vocabulario. Tanto para el primer grupo como para el segundo grupo hemos realizado una encuesta inicial, ejercicios de vocabulario y una encuesta final. En los próximos subefigrajes (5.1., 5.2. y 5.3.) nos concentraremos en las tres fases de investigación. Mostraremos los resultados obtenidos del primer grupo, después seguimos con el análisis del segundo grupo y al final de cada apartado haremos una comparación de los resultados; o sea, vemos si hay diferencias y semejanzas entre los grupos y por qué.

5.1. CUESTIONARIOS PRELIMINARES: CURSO PARA PRINCIPIANTES II Y CURSO AVANZADO II

Adaptándonos en el trabajo anterior de Mannonen (2020:16) la encuesta tenía 11 preguntas abiertas. De aquí en adelante, para dar más anonimato a los sujetos y para analizar las respuestas obtenidas de ambos grupos, hemos decidido utilizar sigla ‘A’ para referirnos a todos los informantes del primer grupo, con sus respectivos números 1-5. En el caso del primer grupo utilizaré números 1–5, con el segundo utilizaré números 6–13.

Del primer grupo de investigación, un total de 5 sujetos participaron en todas las fases del estudio. Los informantes eran en total 1 hombre y 4 mujeres. Según las respuestas obtenidas de las preguntas 1.3, podemos destacar que los estudiantes del primer grupo eran estudiantes, entre el primer y séptimo año y de muchos ámbitos diferentes, aquí mostraremos los resultados en un orden aleatorio a través de dos tablas:

| ¿Qué estudian? |
|---------------------------|
| Profesor de Magisterio |
| Psicología |
| Inglés |
| Pedagogía (2 informantes) |

Tabla 1. Las asignaturas.

| ¿Qué año están cursando? |
|---------------------------------|
| 3 |
| 2 (2 informantes) |
| 1 |
| 7 |

Tabla 2. Años en la universidad.

Lo que se puede ver es que los informantes estudian asignaturas parecidas; hay pedagogía, psicología e idiomas, y por tanto se podría decir que están en el mismo ámbito con sus intereses; todos quieren saber del desarrollo del ser humano, para aprender mejor su comportamiento, desarrollo del cerebro y tanto la adquisición como el aprendizaje de los idiomas, como el desarrollo cognitivo personal. Había algo de dispersión entre los años que llevan estudiando en la universidad; son entre 1 y 7 años, y, por lo tanto, están en etapas bastante diferentes y no hay tanta semejanza por esta parte.

Según las respuestas que obtuvimos, podemos destacar como los informantes del primer grupo señalaban su nivel del español con varios ejemplos (pregunta 4 del cuestionario). Como había tanta variación entre sus respuestas, por lo consiguiente, mostraremos todas:

- (1) “A1–B1.” A1
- (2) “Tengo déficits de vocabulario, mi gramática está en un nivel razonable, la producción es lenta, especialmente cuando hablo.” A2
- (3) “Tengo un nivel A2–B2, entiendo español bastante bien, tengo dificultades a la hora de hablar.” A3
- (4) “Tengo un nivel medio.” A4
- (5) “Verbalmente mi nivel debe ser moderado, inglés me ayuda con la comprensión.”²⁸ A5

Por sus respuestas nos deja entender que los estudiantes tienen niveles diferentes del español. Cuando alguien describe su nivel más elemental, hay otros que apuntan por mejores conocimientos en la lengua. Se puede destacar que el entendimiento es lo que menos dificultades les causa, pero cuando toca hablar y expresarse, buscan mucho las palabras y no pueden hablar tan fluidamente como les gustaría. En el caso del informante que estudia otro idioma (inglés), señala, como tiene más facilidad a la hora de comprensión. Una razón para esto es, porque español e inglés se parecen y en español hay muchos anglicismos, mejor dicho, palabras que provienen del inglés.

En la sección de ver material audiovisual en su tiempo libre, (preguntas 5-7) del primer grupo, un 40% (2 informantes de 5) dijeron que no ven casi nada o no ven series, videos, ni películas españolas, y las mayores razones han sido la falta del tiempo y a la dificultad de buscar contenido por su cuenta. El resto, un 60% señaló que ven material audiovisual tanto a menudo

²⁸ Las traducciones son nuestras.

como unos capítulos a la semana. De películas se mencionó *La otra Mirada* y de las series que se veían mayormente, se mencionaron las siguientes:

1. Velvet
2. Las chicas del cable
3. La casa de papel
4. Los Serrano

Por lo tanto, se puede destacar, que los informantes ven mucho contenido diferente de muchos ámbitos, desde el punto de vista del léxico, en las series mencionadas el vocabulario trata por ejemplo de moda, criminología, historia de España y vida de familias. Todos los informantes que vieron contenido en español lo veían subtulado. Algunos informantes (un 20%) vieron material en varios idiomas. Un 80% de los estudiantes señalaron que utilizan subtítulos en finés y un 40% en español e inglés.

Lo que no se señala aquí, es que en dos casos los informantes han visto contenido audiovisual en dos subtítulos diferentes. Lo más importante, por tanto, es ver que en finés es como en mayor grado se ven los subtítulos, y en menor cantidad, en el mismo grado se ven subtítulos en español y en inglés. Hay que tener en cuenta que los dos informantes que han comentado ver subtítulos en dos idiomas, están incluidos en los porcentajes. No forman un porcentaje separado en la gráfica. Aquí a continuación mostraremos las cantidades de subtítulos y el idioma en un gráfico circular.



Gráfico 1. El primer grupo. ¿En qué lengua se suelen leer subtítulos de videos, series o películas?

Como bien se señala en el gráfico, es que los subtítulos fineses ocupan la mayor cantidad en comparación con los subtítulos en inglés y en español. Como se ha señalado antes, teniendo un nivel tan elemental, puede explicar por qué los informantes suelen mayormente leer subtítulos en su propia lengua materna. Inglés, por lo visto se considera como una buena alternativa, a la hora de ver contenido de otro idioma, así se puede aprender todavía más vocabulario o se puede fijar en la ortografía, como el inglés y el español se parecen. Para los que son un poco más ambiciosos, les interesa leer subtítulos en español, para fijarse en la ortografía, más que nada; y puede ser que como escuchan y leen el mismo texto a la vez, les ayudaría a recordar mejor de lo que se ha hablado, por ejemplo. Lo más curioso de esto es que los subtítulos tanto españoles como ingleses ocupan un porcentaje igual, un 40%. Esto puede ser, que al principio hay estudiantes que intentan ver semejanzas con el español, leyendo traducciones en inglés, y para variar un poco, o para sacar más información sobre la gramática o fijarse mejor en el vocabulario, podrían optar, por su parte a la traducción española.

Por la parte del primer grupo, preguntamos si los sujetos pensaban que los subtítulos apoyaban la comprensión (ibíd.). Estas son algunas de sus respuestas:

(14) "Especialmente apoya si está en español, cuando estás saliendo a hablar rápidamente, aunque en idiomas más difíciles de pronunciar como el francés, es más importante". A1

(15) "Ayuda, a veces me resulta difícil averiguar cómo habla un hombre de habla hispana, por ejemplo, en español, debido al dialecto." A2

(16) "Sí, porque al mismo tiempo escucho y pruebo si puedo traducir correctamente y las palabras familiares se repiten²⁹". A4

De esto podemos destacar que en general los subtítulos ayudan a la hora de la comprensión oral y también dan conocimientos de diferentes rasgos del habla, por ejemplo, la diferencia entre España peninsular y los países latinoamericanos. Dan facilidad de comprensión oral y apoyan al aprendizaje porque al mismo tiempo se puede comprobar si se supiera traducir ciertas palabras en finés y qué tal rápido se estaría evolucionado en esto.

²⁹ Las traducciones son nuestras.

Un 80% de los informantes del primer grupo muestran que las traducciones en general ayudan al entendimiento del idioma y facilitan la experiencia visual. Un 80% considera que los subtítulos brindan más información y facilitan malentendidos. También se ha comentado que “Cuando el conocimiento del idioma sea mayor, se prestará menos atención a los textos (M3).” Un 20% de los informantes dice que, dependiendo de la calidad de las traducciones, te ayudan o te dificultan la comprensión. Aquí en continuación mostraremos los porcentajes más claramente.

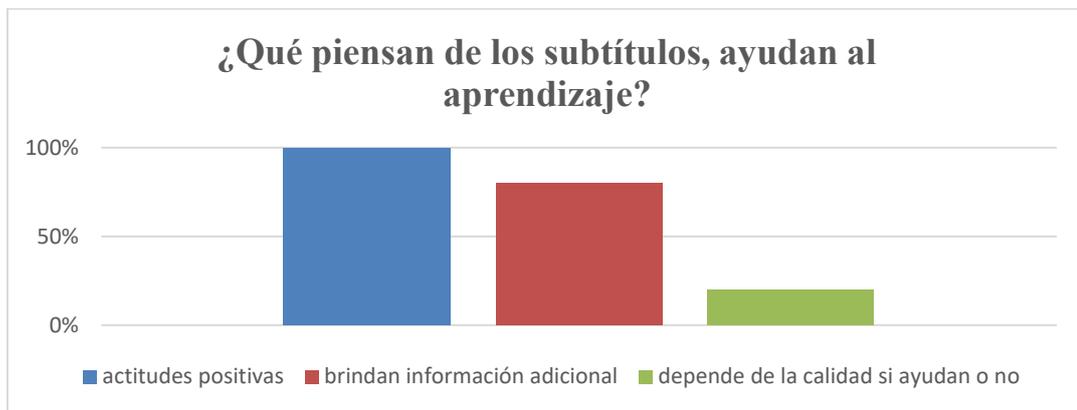


Gráfico 3. El primer grupo. Las actitudes hacia los subtítulos y si ayudan en el aprendizaje.

Como podemos ver, todos los informantes del primer grupo (un 100%) tenían actitudes positivas sobre las traducciones y un 80% pensaba que dan nueva información, algo que no podríamos destacar sin las traducciones de pantalla. Un 20% opinaron sobre la calidad de los subtítulos y cómo están hecho, si no se nota ninguna parte cuestionable, entonces sí que podrían aportar mucha información útil para el espectador.

Por la parte del segundo grupo de investigación, un total de 8 sujetos participaron en todas las fases del estudio. También en este grupo había solo un hombre, y en este caso 7 mujeres. Como hemos hecho antes con el primer grupo, mostraremos aleatoriamente las asignaturas que estudian los informantes y el año que estaban cursando cuando realizamos la investigación.

| ¿Qué estudian? |
|------------------------|
| Profesor de Magisterio |
| Historia |
| Política |
| Latín |
| Sociología |
| Musicología |
| Biología |

Tabla 3. Las asignaturas.

| ¿Qué año están cursando? |
|--------------------------|
| 1 (3 informantes) |
| 2 |
| 3 |
| 6 (2 informantes) |

Tabla 4. Los años en la universidad.

Lo que podemos destacar del segundo grupo es, que todos los informantes estudian asignaturas bastante diversas, no son solamente del ámbito de las Humanidades, sino son de diversas facultades. Hay tanto una representación del idioma (Latín), historia, asuntos sociales y música. Como en el primer grupo, hay más de un estudiante cursando el mismo año en la universidad. La mayoría de los estudiantes, un 37,5% (3 informantes de 8) están estudiando su primer año, hay un representador en el segundo y tercer curso y, por tanto, un 25% está en su sexto año de estudios. Lo que podemos decir de ambos grupos es, que tienen estudiantes de profesor de Magisterio y un idioma. En el primer grupo los estudiantes no hay tanta diversidad en la carrera de estudios, el segundo grupo es más heterogéneo y tiene más variedad, hay casi tantos estudiantes del primer como del sexto año. Hablando del segundo grupo y en qué nivel consideraban su español, mostramos lo siguiente:

(6) “Tengo un nivel bastante bueno.” B8

(7) “Entiendo y leo bastante bien, pero tengo problemas a la hora de hablar.”

(8) “A2–B2.” B1

(9) “Sé lo básico y tengo las habilidades de mantener algún tipo de conversación.” B5

En el segundo grupo podemos ver que ya hay estudiantes que consideran que su nivel del español es más alto que en el primer grupo; la explicación más lógica para esto es que han estudiado más español que el grupo de principiantes. En general consideran tener bastante buenas habilidades y entienden más que el primer grupo. Lo que tienen en común ambos grupos es que la mayoría de los estudiantes (un 80%) tenía inseguridades al hablar o no se consideraban lo suficiente talentosos hablando en español. Esto nos deja pensar que si los informantes realmente tienen suficiente práctica oral en sus cursos y si es el caso de preferir algún tema (el vocabulario, por ejemplo) más que la pronunciación o la comunicación, será un punto que mejorar en la enseñanza de los cursos en el futuro.

Otra razón puede ser que, especialmente cuando llevas poco tiempo estudiando un idioma; no oyes suficiente el idioma en clases y, por tanto, no tienes tanta práctica, y si todo te quedase en casa para mejorar y practicar, solo los más motivados lo harán, claro. Un 12,5% dijo que puede mantener conversaciones simples, y aunque les costaría al principio, ellos mismos insistirían en ello.

Por la parte del segundo grupo, se puede decir que todos (un 100%) ven material audiovisual en español por lo menos una vez por semana. Se mencionó tanto una película como varias series españolas que suelen ver y aquí por lo consiguiente son los siguientes:

1. Skam; versión española
2. Narcos
3. Cuéntame qué pasó
4. Velvet
5. Sodan aika³⁰
6. Las chicas del cable
7. Videos españoles en Youtube

El contenido que suele ver el segundo grupo de informantes consiste, por parte de dos series que también se ha visto en el primer grupo; *Velvet* y *Las chicas del cable*. Por una parte, aquí podemos observar que, en comparación con el primer grupo, aquí se puede destacar más variedad en las series; no son lo típico *Los Serrano* que se ha emitido en Finlandia hace 20 años, sino en la variedad pertenecen algunas versiones de la oferta española, como *Skam*, la serie noruega, teniendo una versión española, y *Narcos*, una serie sobre el narcotráfico que se ha empezado a emitir hace un par de años. Lo que más nos ha llamado la atención es que unos 37,5% de los estudiantes suelen ver contenido audiovisual en YouTube y dependiendo de la disponibilidad, lo ven con los subtítulos que están disponibles y si no los hay, intentan ver videos sin ellos, para ver si pueden captar algo.

Por otro lado, destacando los resultados del segundo grupo, todos, 100% ven contenido audiovisual en español en su tiempo libre y un 87,5% ve tanto series, videos como películas, con subtítulos en finés. En la comparación con el segundo grupo, donde se veía igual de muchos subtítulos en español como en inglés, en el caso del segundo grupo el porcentaje de las traducciones españolas era un poco mayor, un 37,5% y, por otra parte, las traducciones en inglés

³⁰ Una película española. Su nombre está finés, según lo que nos han respondido en la encuesta.

ocuparon un 25%. Igual que en el caso del primer grupo, un 20% de los informantes dijo que ve contenido en dos subtítulos diferentes, pero en este caso no eran en finés e inglés, sino en finés y en español. Hay que observar que los dos informantes que han comentado ver subtítulos en dos idiomas, están incluidos en los porcentajes. No forman un porcentaje separado en la gráfica. He aquí un gráfico circular para representar los porcentajes de los subtítulos del segundo grupo:

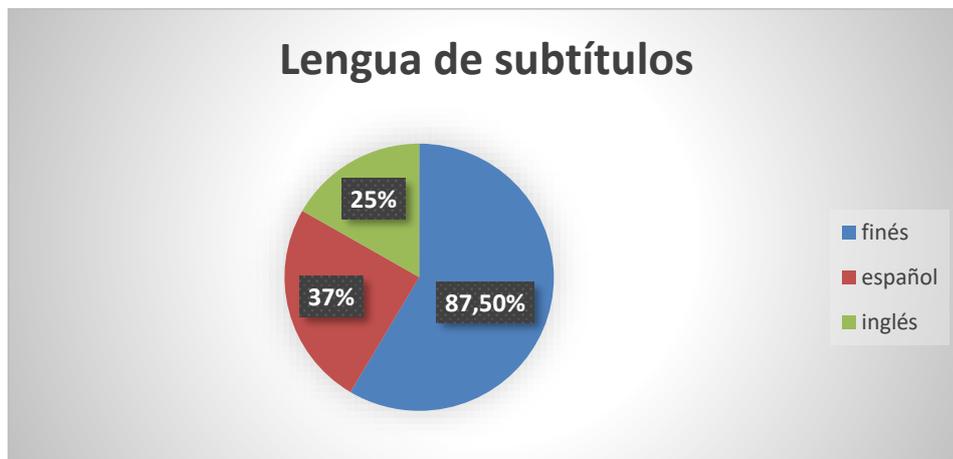


Gráfico 2. El segundo grupo. ¿En qué lengua se suelen leer subtítulos de videos, series o películas?

Lo que nos muestra el segundo gráfico, varía un poco del primer grupo. Son también una mayoría (un 87,5%) que suelen ver contenido audiovisual subtulado en finés y en que nos hemos fijado, es que los estudiantes del segundo grupo suelen ver más traducciones en español (37%) que en inglés (25%). Como una explicación para esto podría ser el interés aumentado por el español, y el inglés ya no interesa tanto, como se da cuenta de que se puede aprender también escuchando y leyendo los subtítulos en la lengua original.

Según las respuestas obtenidas del segundo grupo, el 100% de los sujetos opinaron que gracias a los subtítulos se les permite tanto. Pueden, por un lado, escuchar y leer al mismo tiempo y comparar los dos canales entre ellos, los subtítulos les ofrecen también posibilidades de captar información que sin su existencia se perdería. Por otro lado, los subtítulos funcionan aquí, para ayudar en la comprensión de diferentes contextos. Aquí a continuación mostraremos algunos ejemplos de nuestros informantes acerca de los beneficios de los subtítulos:

- (10) “Ver si he traducido bien el diálogo”. B8
- (11) “Los subtítulos me ayudan a comprender mejor, si hay diferentes dialectos.” B2
- (12) “Sí. Me ayudan a entender mejor el habla. Leyendo los subtítulos puedo destacar algo que haya perdido escuchando lo que hablan, me ayuda a repasar y coleccionar más información.” B7
- (13) “Por un lado sí que ayuda, pero si los subtítulos son muy largos, no te da tiempo leerlos y estás demasiado concentrado en leerlos. Así puedes perder el hilo de la historia.³¹” B5

Por lo que los estudiantes prefieren su lengua materna como lengua de los subtítulos, puede referirse a la inseguridad de ‘no saber tanto español’ como para entenderlo sin subtítulos o quizá se considera que es más fácil leer en finés, si no se entiende algún significado. Aquí, por tanto, se puede añadir que es menos complicado ver contenido en otros idiomas, si existe la posibilidad de leer los subtítulos en su propia lengua materna. Y cuando el nivel estaría más alto, la habilidad de captar vocabulario y frases también será mayor.’

Cabe destacar que depende del nivel del idioma, que tengan los estudiantes, ver contenido sin subtítulos o con subtítulos españoles requiere un dominio más alto, y quizá más curiosidad sobre la lengua; sin subtítulos se puede concentrar en la lengua hablada; con sus rasgos dialectales, acento, ritmo, entonación, etc. y viendo subtítulos en el mismo idioma nos ayuda a percibir palabras; ver cómo se escriben y fijarnos en cómo se pronuncian. Por la parte del segundo grupo, se consta lo siguiente sobre los subtítulos:

- (17) “Me interesa porque aprendo bien con ella.” B8
- (18) “Sí porque aclara la comprensión, especialmente al comienzo de los estudios del español.” B2
- (19) “Sí, porque facilitan el aprendizaje.” B4

El 100% del segundo grupo tenía actitudes positivas acerca de los subtítulos y decía que el curso actual de español donde estudiaban en el momento de realizarla investigación les daba facilidades para deducir palabras del contexto tanto en la conversación como en textos escritos.

³¹ Las traducciones son nuestras.

La plataforma de YouTube está teniendo mucha importancia en el tiempo libre de los adolescentes, a la hora de ver videos y películas. Como hay mucha oferta y posibilidades de encontrar contenido subtulado, aunque no se puede jurar que esté producido por profesionales, muchos aprovechan de la facilidad de acceder a los videos y si tienen suerte, pueden encontrar subtítulos muy bien hechos, que en ese modo sirven para su propósito y ofrecen posibilidades de ver contenido en muchos idiomas. Por lo tanto, se puede destacar, que los informantes ven mucho contenido diferente de muchos ámbitos, desde el punto de vista del léxico, en las series mencionadas el vocabulario trata por ejemplo de moda, criminología/drogas/vida de los narcotraficantes, historia de España y vida amorosa de los adolescentes.

Según las respuestas obtenidas, podemos destacar que la subtitulación, en el caso del primer grupo les interesa a todos, de una manera u otra y la considerarían un buen método en la enseñanza. Dicen que las traducciones les dan facilidad en la comprensión y les motivan seguir aprendiendo. De esto sabemos que realizar este tipo de investigación les ha gustado y que el tema de la subtitulación sigue siendo actual y cada vez más personas ven el valor que tiene, tanto para motivar, como para marcar y demostrar la evaluación de los conocimientos del idioma.

Si hablamos del segundo grupo, algunos informantes ya saben destacar el para qué ver algo con subtítulos, mejor dicho, ¿cuál es el propósito de esto? Algunos saben decir ya, que la lectura de las traducciones facilita el aprendizaje o ayuda en entender mejor de qué va el video que están mirando. Por esta parte se ve que el segundo grupo es algo más consciente de sus actos y en qué parte del aprendizaje esto estará contribuyendo. Para terminar la primera parte con la encuesta inicial, mostraremos siguiente el segundo subefigrafe y señalaremos las respuestas obtenidas en la fase del vocabulario y el cuestionario con ejercicios.

5.2. LOS VIDEOS: CURSO PARA PRINCIPIANTES II Y CURSO AVANZADO II

La segunda parte empírica del trabajo trataba del vocabulario y cuán bien los estudiantes podrían acordarse de palabras y frases tanto en español como en finés, o sea, en su lengua materna. Esta sección se realizó presencialmente con el grupo y con el segundo grupo se realizó bajo las circunstancias de Covid-19; en internet, utilizando una plataforma, llamada Zoom. Los que pudieron asistir personalmente en la investigación, vieron los videos empleados en la sección en clase. Con el segundo grupo, al contrario, para ver los videos, cada uno desde su casa, teníamos que compartir el enlace, mediante el cual pudieron ver los videos solo una vez.

La sección de vocabulario, para ambos grupos de investigación consistía en 10 preguntas de vocabulario; respuesta con una palabra en español, traducir subtítulos al finlandés, escribir brechas de subtítulos en español y escribir otros tipos de vocabulario policial o bien escribir vocabulario que tenía que ver con el culinarismo y la cocina española.

Hablando del primer grupo de sujetos, en la sección de vocabulario, el estudiante de idiomas fue capaz de llenar todos los vacíos de subtítulos correctamente (un 100%), de acuerdo con lo que escuchó, y a pesar de que el vocabulario era nuevo para él. Los estudiantes de otros campos (Psicología y Profesora de clase) obtuvieron un 80% y 50% de los resultados. Esto puede ser porque si no es por el idioma, será por el manejo de estrés en situaciones que cambian rápido y hay que reaccionar. Será por eso que han tenido una buena ventaja en esta sección.

El primer grupo, cuando hicieron la primera sección de vocabulario; traducir las frases en finés, obtuvieron bastante buenos resultados. Un 87,5% de los sujetos sabía traducir correctamente las palabras y frases en finés, mientras un 13,5% restantes sabían menos de la mitad, entre 1 y 2 respuestas correctas de 5 preguntas.

La segunda sección de la tarea de vocabulario estaba destinada a traducir líneas o palabras individuales, mencionados en los videos en finés. En el primer grupo, solo 10% de los sujetos tenían dificultades para llenarlo todo, los otros 90% fueron capaces de responder a esta sección. La palabra finlandesa que más le costó al grupo era la definición para ‘alguien sin daños’, *invulnerable* y la frase que más le costó al primer grupo escribir en español fue; *Tengo privilegio de actuación*, que significa; ‘Minulla on toimintaoikeus’ en una situación de resolver algo. Mencionando el finlandés que por su parte es la lengua maternal de ambos grupos, es a través de que, durante mucho tiempo se filtra el aprendizaje.

La lectura y el conocimiento de idiomas extranjeros se destacó en la última asignación de vocabulario, donde pedimos a los sujetos que escribieran otras palabras de temática policial que conocieran. 60% de los sujetos habían escrito términos: *estación* (refiriéndose a la comisaría), *comissarie*; refiriéndose al jefe de policía, aquí tiene una ortografía francesa, *la cartera*; señalando donde se guarda el dinero, *abogado*; trabajando para ayudar a bajar la sentencia del culpable y preocupándose de sus derechos, y por último *agente*; haciendo referencia a un funcionario que está encargado de vigilar que se cumplan las leyes y que se respeta la seguridad pública. Aquí debajo se puede ver más sencillamente las palabras extra que mencionaron en el último apartado de la encuesta:

| |
|------------------|
| Comissarie [sic] |
| Abogado |
| La cartera |
| Abogado |

Tabla 5. Grupo 1. Las palabras nuevas de la temática policiaca.

A cerca de las respuestas obtenidas se puede ver cuánto el inglés afecta a la adquisición y la ortografía. También hay que recordar que la lengua materna del estudiante juega un papel importante en el aprendizaje del vocabulario de una nueva lengua extranjera. En este caso los informantes han aprendido vocabulario intencionalmente, porque han prevenido, que es importante tener la mente concentrada y observar bien el vocabulario, porque eso se podría aprovechar en los siguientes ejercicios que se hacen en la investigación.

En el segundo grupo los estudiantes de Historia, Biología, Ciencia Política no consiguieron tan buenos resultados. Dejaron la mitad de las palabras sin rellenar, por tanto, muestran un 50% de todo el grupo. Un 20% de los sujetos sabía menos de la mitad del vocabulario. Igual que en el primer grupo, el único estudiante de lenguas sacó un 100% del apartado, rellenando todos los huecos como podía.

Nos sorprendió que en segundo grupo, siendo tan heterogéneo, no había tanta diferencia entre los individuos; los estudiantes de la Ciencia Política, Musicología y Biología obtuvieron los peores resultados. Obtuvieron un porcentaje de 40%, mientras el resto tenía un 60% de este apartado. Las frases que consideramos más complicadas eran las siguientes; ‘la primera capa’; *ensimmäinen kerros/kuori*; ‘una pizca de sal’; *hyppysellinen suola* y ‘costrones de pan frito’; *krutongit/paahdetut leivänpalat*.

Con el segundo grupo, en la sección de traducir en finés, nadie había tenido un resultado de saber menos de la mitad del vocabulario en español. Todos, o sea un 100% obtuvieron todas las respuestas correctas en este apartado. En la última sección los informantes, mostrando un 40% del total, añadieron las siguientes palabras de la temática de la cocina; *aceite de oliva, jamón, pimienta, sal y aceite de girasol*. Aquí debajo mostraremos el vocabulario mencionado en una tabla.

| |
|-------------------|
| Aceite de oliva |
| Jamón |
| Pimiento |
| Sal |
| Aceite de girasol |

Tabla 6. Grupo 2. Las palabras nuevas en la temática de cocina.

Aquí se puede destacar, que todo el vocabulario se ha escrito correctamente y son vocabulario principal, hablando de la gastronomía del Europa del sur. Todas las palabras se han escrito sin artículos, pero en este caso no tiene tanta importancia. En este caso no se puede destacar que haya afecto de otros idiomas en la ortografía de las palabras.

El utensilio de la comunicación verbal, como los gestos sirven como mediadores del mensaje y son un canal a través que todo lo expresado viaja hacia el destinatario, que en este caso son los dos grupos de investigación. En este caso la comunicación verbal tiene mucho utensilio porque ayuda al espectador observar cosas, que no necesariamente se traducen, y así podría seguir mejor la sinopsis de la historia, sin quedarse atrás y no enterarse de nada.

El segundo grupo de investigación tuvo que participar en la investigación en circunstancias estresantes y nuevos; con ellos no pudimos realizar la parte empírica en el Instituto de Lenguas, porque teníamos que respetar a las normas de restricción de la universidad. Aunque realizamos todas las tres partes a través del ordenador; todos desde su casa, no notamos mucho afecto en los resultados; puede ser que incluso, trabajando desde distancia, hubieran tenido mejor concentración, porque no estaban con toda la clase en un aula pequeño, sino tenían su área personal y podían estar tranquilos, sin ningún tipo de molestias.

Creemos que con el aprendizaje de un idioma extranjero hay afecto en los resultados, por una manera uno está más preparado para obtener un input porque está acostumbrado en estudiar en otro idioma y también está al rango de escuchar este idioma constantemente.

Lo que se puede observar de ambos grupos es que, cuando el aprendizaje sucede de manera intencional, lo que normalmente se quisiera hacer, es autocorregirse, pero en el caso de los ejercicios de vocabulario con huecos a rellenar, simplemente no había esa posibilidad. Si alguien se quedaba dudando demasiado tiempo, podía bien perder los siguientes subtítulos que vendrían después, por eso no se recomendará hacer en este apartado. Como bien dice Voppi (2020), cuando un espectador escucha y ve al mismo tiempo, tendrá cambios positivos, también drásticos acerca de sus impresiones y por tanto permiten la combinación de una cierta

multisensibilidad dar su parte. Todo esto es vital para el orador, y para el entendimiento de su mensaje (ibíd.).

Por último, según Baltova (2004:67): “el contexto cultural y del país benefician al aprendizaje.” No es casualidad que cuando se sabe más del ámbito cultural y del país, obviamente ayuda en la comprensión del idioma y destacar frases adecuadas para diferentes contextos más fácilmente. En el caso de los grupos de investigación, el primer grupo no tenía ningún tipo de ayuda de sus conocimientos anteriores, antes de ver los videos policiacos. Esto era mayormente porque ninguno de ellos había visto series o películas del mismo ámbito, para tener algún conocimiento principal del vocabulario que se utilizaba. Aunque en el caso del segundo grupo tampoco había nadie que hubiera visto material visual acerca de la cocina, podemos opinar que es posible que la elección de este tema le habrá parecido familiar por otros contextos.

En la siguiente subefigrafe comentaremos qué tipo de respuestas hemos obtenido a cerca del cuestionario final y los comentarios que los estudiantes nos han comentado. Esta última parte tiene una función concluyente y funciona como cierre para la parte del análisis. También nos permite hacer conclusiones acerca de lo que hemos observado y dar unas pautas futuras para más investigación de este tema tan diversa y útil para todos que se interesan por la traductología y la enseñanza de idiomas extranjeras.

5.1. LOS CUESTIONARIOS FINALES: CURSO PARA PRINCIPIANTES II Y CURSO AVANZADO II

En la última sección, en la encuesta final había 10 a–e de opción múltiple y una pregunta abierta. Analizando los resultados, nos hemos dado cuenta, que las respuestas de ambos grupos son idénticos. Por eso mostraremos los resultados conjuntamente. Analizando las respuestas obtenidas de este cuestionario, obtuvimos mismos resultados entre los dos grupos. Por eso analizaremos las respuestas conjuntamente en este apartado y no hacemos comparación entre los sujetos.

Todos los informantes (100%) opinaron que los subtítulos a veces pueden ser difíciles de interpretar si se han utilizado en el siglo XX y no se han adaptado al día. Ninguno de los sujetos de los dos grupos sentía que los subtítulos tuvieran demasiada información y, por lo tanto, no se consideraban opacos.

Un 60% de los sujetos de los grupos encontró difícil la tarea de la sección de la brecha, ya que el discurso fue rápido y los textos llegaron demasiado rápido. Un 80% dijeron que veían algunas series o películas en español en su tiempo libre y todos, un 100% dijeron que solían leer subtítulos finlandeses y un 40% en inglés en su tiempo libre (y tomando en cuenta que varios sujetos optaron por ver contenido con dos subtítulos diferentes). Un 85% de los estudiantes sentían que su nivel de español era demasiado bajo para ver la serie sin textos, aunque aquí había diferencias entre los grupos, el grupo más avanzado optó por mejores resultados en todas las secciones del cuestionario, aunque, en algunas partes había desviación entre las asignaturas. Hay que tomar en cuenta que todos los informantes, en ambos grupos ven películas y videos subtítulos en finés, pero hay alguna diferencia entre el inglés y el español. Aquí un gráfico para representarlo.

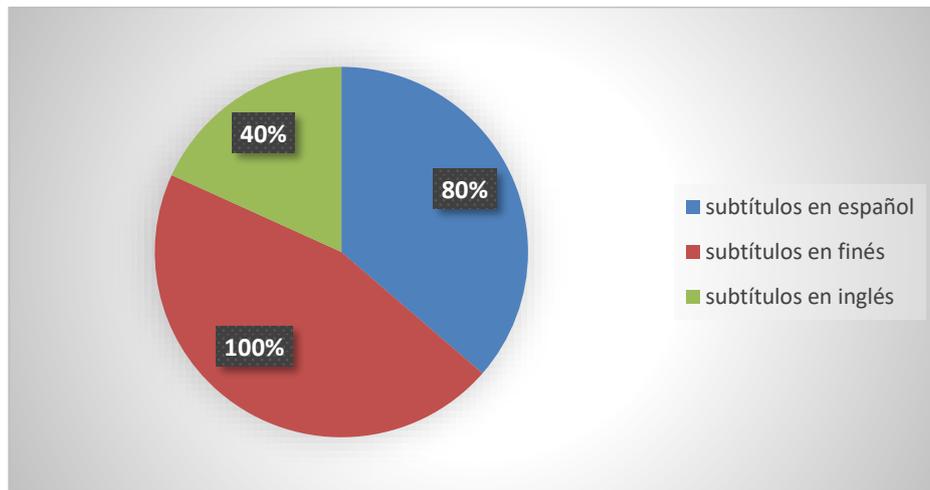


GRÁFICO 5. *Ambos grupos. ¿En qué idiomas ves películas y videos?*

Aquí se puede destacar que, si no se toma en cuenta los subtítulos en finés, los informantes suelen ver más contenido audiovisual subtítulo en español (un 80%) que en inglés (un 40%). Algunos informantes habían optado por más de una lengua de subtítulo, por eso los porcentajes son como son y juntos superan el total de 100%. Incluso los textos en español fueron considerados una buena ayuda cuando se quería revisar la ortografía de las palabras, pero no había nada más para aprender el nuevo vocabulario. Mientras un 100% de los estudiantes pensó que sería suficiente, un 10% comentaron que los subtítulos en español le ayudan a identificar varios dialectos. Todo el 100% encontró interesante la parte del video de nuestro estudio y las tareas. Aquí presentamos un gráfico acerca de esto:

Como podemos destacar de los resultados, nadie había visto ni la serie ‘Los Hombres de Paco’, ni los famosos videos de Karlos Arguñano antes, y la mitad (50%) había comentado que estaban leyendo subtítulos en YouTube, la otra mitad en Netflix. Todo esto se reduce gradualmente a la cuestión del hecho de que la calidad de los subtítulos tiene un gran impacto en su comprensión y en cómo se considera, mejor dicho, si está bien o ‘mal’ traducido.

De todas las asignaturas había dos sujetos en ambos grupos que estudiaban idiomas. Comentaron que leen subtítulos relativamente raramente, pero declararon que preferían el doblaje al ver series. Estos dos informantes plantearon una perspectiva sobre la calidad de las traducciones; como estudiantes de idiomas, sin duda habían tomado un curso obligatorio sobre la ruta de traducción de idiomas, "Introducción a las teorías de la traducción", porque nosotros mismos recordamos esa perspectiva después de haber estudiado dicho curso hace algunos años.

Todos los informantes consideraron que la investigación era interesante, muy útil y no habían tenido experiencia acerca de la subtitulación antes. Un 50% de los sujetos quería subtítular materiales para la enseñanza (igual que nosotros) y la otra mitad (50%) no sabía con qué tipo de material les gustaría trabajar y para qué quisieran traducir material audiovisual. He aquí un gráfico para representarlo:

| | |
|--|------------------------------|
| “Sí que me gustaría subtítular material para enseñar.” | 50% de todos los informantes |
| “Me gustaría emplearlo, pero no sé aún cómo.” | 50% de todos los informantes |

Gráfico 3. Ambos grupos. ¿Te gustaría emplear la subtitulación en la enseñanza?

Los dos grupos de informantes, por tanto, tenían claro querer subtítular material audiovisual y utilizarlo en la enseñanza. Una parte, digamos la mitad sí que quería emplearlo y sabía mejor el cómo hacerlo, mientras la otra mitad, aunque quisieran subtítular, no sabían aún para qué ámbito quisieran subtítular. El 100% de los sujetos constó de ver solamente contenido subtítulado y no doblaje, por ejemplo. También confirmaron que no han tenido dificultades a la hora de leer los subtítulos, si no se toma en cuenta algunos pequeños errores del traductor, que dificultaban el entendimiento.

Con el fin de hacer que el aprendizaje sea aún más eficaz y sacar mejores resultados, el material de vídeo debe ser más lento y, por lo tanto, los subtítulos podrían permanecer en la

pantalla por más tiempo. En ese videoclip, teníamos poco control sobre él, porque a veces el discurso era relativamente lento, a veces más rápido (Mannonen, 2020: 18). Por otro lado, la visualización de diferentes imágenes de vídeo puede tener un impacto en el espectador acerca del lenguaje auténtico. Incluso los españoles hablan rápidamente en la vida real, y casi nada los ralentiza. En la televisión, los giros de los personajes están en gran parte anteriormente planeados y la velocidad del habla se puede vincular al personaje y su carácter (ibíd.). Por ejemplo, si una persona que habla muy rápidamente se considera asustada o nerviosa y así, por todo que podemos observar a través de la pantalla, nos soporta la idea de no poder controlarlo todo y estar bajo la adicción del mundo exterior, comparando este personaje con los otros y ¿qué tipo de incidentes estarían por venir?

Aunque todo no se puede controlar, es importante poder adaptarse en situaciones que cambian constantemente. Así el cerebro estará cada vez más preparado para recibir cierto tipo de estímulos lingüísticos y así incluso podría funcionar mejor, en comparación con alguien a quien todo pasa de repente y sorpresa, no puede estar tan reservado como quisiera y muchas veces le tocaría reaccionar lo más pronto posible, lo que no siempre es la mejor opción. En la última parte de este trabajo mostraremos brevemente tanto las conclusiones como la discusión de nuestra investigación y respondemos a las preguntas de investigación. También daremos pautas para una investigación futura.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta parte analizamos las respuestas de las encuestas realizadas en adición con su discusión y conclusiones y posibles pautas e ideas para una investigación del futuro. Adjuntamos, por una parte, el análisis elaborado en nuestro trabajo de seminario anterior (Mannonen 2020) y, por otra parte, complementaremos el análisis con más detalles. Estudiaremos las respuestas obtenidas de las encuestas y los ejercicios de vocabulario, teniendo en cuenta las limitaciones de la investigación (el horario de realizar la parte empírica, las clases presenciales en comparación con horarios fuera del aula en la plataforma Zoom).

Las limitaciones del trabajo se relacionan en esta etapa con el tiempo utilizado para llevar a cabo la investigación. Una limitación en la parte empírica fue el estricto horario del centro de idiomas para tomar horas para que el libro de texto pudiera completarse en la medida de lo posible y para que el examen pudiera llevarse a cabo a partir de varias copias a la vez.

Otra limitación del trabajo tenía que ver con el segundo grupo; toda la parte empírica la tuvimos que realizar en línea, en vez de estar todos presentes en el aula.

Diríamos que la forma multimodal de la enseñanza tiene un vínculo claro con el vocabulario más amplio y el aprendizaje de nuevas palabras y frases, si se combina con el corte de un tema interesante y material de vídeo en pequeños clips a la vez, los resultados sin duda serán mejores. Hemos realizado un estudio cuantitativo, aunque con una escala menor; hemos analizado a dos grupos que juntos han consistido en 13 sujetos, por eso no podemos generalizar tanto los resultados. En el trabajo se puede destacar que aparte de tener un aspecto cuantitativo, también tiene rasgos cualitativos, porque incluye tanto tablas como gráficos. Las preguntas de investigación nos dieron las siguientes respuestas, por la parte de ambos grupos de investigación:

1. ¿Cómo afecta la lectura de subtítulos a los resultados del aprendizaje del vocabulario?

Según ambos grupos mejora la adopción de nuevas palabras. El aprendizaje es más efectivo cuando los sujetos ven subtítulos finlandeses moviéndose con subtítulos al mismo tiempo. Los subtítulos en español se consideraban buenos si se quería comprobar la ortografía de una palabra o si se quería distinguir algunas características de los tipos de dialecto de las personas.

2. ¿Cuáles son los resultados entre los estudiantes de idiomas y otras materias?

Los dos estudiantes de la lengua tuvieron más éxito en la invención de tanto nuevas palabras policiales como las palabras acerca de la cocina. También complementaron las palabras en español en subtítulos mejor que los sujetos de otras asignaturas, sin importar los años de estudio. Los estudiantes de idiomas también eran más conscientes de la calidad de los subtítulos y obtuvieron mejores resultados de la explicación en español de las palabras. En otras palabras, el idioma, o en este caso el tema a estudiar influye en el aprendizaje del nuevo vocabulario, porque hace al espectador más consciente de su entorno y de lo que escucha y lee, hay pensamientos críticos si le parece que la traducción en la pantalla no responde al audio original. Aunque en nuestra investigación se demostró que los sujetos que estudiaban idiomas tenían más ventajas, no quiere decir que alguien, estudiando una materia completamente diferente, no pudiera conseguir mismos resultados. Los estudiantes del primer grupo, que estudiaban pedagogía, psicología y profesor de Magisterio consiguieron

resultados, no muy bajos, y más cerca del estudiante del idioma. En el segundo grupo los estudiantes de Biología, Musicología y Ciencia Política obtuvieron los peores resultados; menos de la mitad correcto de todos los apartados. Había un poco de diferencia entre ellos, pero no era nada significativa.

3. ¿Qué tan bien aprenden los estudiantes vocabulario español?

El vocabulario español fue relativamente bien aprendido, en ambos grupos de investigación. Y todo esto sucedió, teniendo en cuenta que no les contamos nada a los sujetos sobre el tema de antemano. Del primer grupo un 60% podía escribir todas las 5 palabras en español basadas en la explicación de las palabras. Así que, por este lado, los resultados serían positivos. Los resultados, en general iban mejorando y en la última sección el primer grupo obtuvo un 0% de respuestas correctas en el tercer apartado, donde tenían que explicar si significado en finés. Con el segundo grupo los resultados eran mejores en todas las secciones, aunque en general había más división entre las materias en este grupo, por ser bastante heterogéneo. En la parte de rellenar los huecos vacíos en español, obtuvieron puntos máximos; un 100% correcto. Todos los sujetos encontraron subtítulos interesantes y estaban interesados en trabajar en subtítulos en algún momento de sus estudios. La traducción audiovisual y el aprendizaje fueron vistos como una combinación interesante. Los informantes encontraron la forma audiovisual útil y ellos mismos afirmaron que su aprendizaje es más eficaz cuando son capaces de combinar sonido, imagen y subtítulos.

Cuando se combina una traducción con un discurso en español y al mismo tiempo se puede observar los movimientos y gestos de los personajes, es mejor aprender vocabulario garantizado. Sin embargo, nadie describió la tarea de vocabulario como imposible. La razón de esto puede haber sido un tema familiar para los informantes (tema de la policía), aunque en general el vocabulario era nuevo, y otros idiomas resultaron de poca utilidad. Con respecto al vocabulario de los resultados que he recibido, nuestra hipótesis se confirmó; la traducción audiovisual es una forma muy útil para ayudar a adoptar un vocabulario en lengua extranjera.

Podríamos decir que la forma multimodal de la enseñanza tiene un vínculo claro con el vocabulario más amplio y el aprendizaje de nuevas palabras y frases, si se combina con el corte de un tema interesante y material de vídeo en pequeños clips a la vez, los resultados sin duda serán mejores. También hay que recordar que la lengua materna del estudiante juega un papel importante en el aprendizaje del vocabulario de una nueva lengua extranjera (Mannonen 2020).

Nos dimos cuenta, que los informantes que habían visto más contenido audiovisual en español tenían más facilidad a la hora de hacer ejercicios de vocabulario, aunque, en esta parte elegimos videos para ambos grupos de tal forma que habrían visto lo menos contenido posible.

Se puede destacar que todos los informantes se interesaban por tanto ver contenido subtulado, como traducir sus propios videos e investigar este tema en el futuro. Se podía notar que había un 40% de todos los sujetos que consumen videos en YouTube, y dependiendo de la subtitulación disponible, la utilizan o no. Es interesante, que como YouTube en sí es una plataforma donde cualquier persona puede descargar material y subtítularlo, incluso añadir traducciones a los videos de los demás. Con esto queremos destacar, que como hoy en día ha cambiado mucho la forma de ver contenido audiovisual y una gran parte se mira a través de diferentes plataformas digitales, como en Netflix en este caso. La calidad de las traducciones entre estas dos plataformas es discutible, pero uno no puede saber quién se carga de la calidad del contenido que ven, hasta que el tema se investigue más.

Creemos que está bien reconocer que todas las plataformas que existen tienen su función y su para qué, por tanto, una sirve para algo que la otra no y es probándolo, en qué tipo de situaciones y con qué tipo de material se puede sacar el mejor provecho. Este tema de investigación sigue siendo importante y cada vez se está investigando más, por tanto, no podemos subrayar suficiente lo importante que es esto para los futuros profesores como traductores, o para alguien, como nosotros, que está dispuesto en combinarlos dos.

Mirando hacia el futuro, consideramos importante la conexión entre los subtítulos y el aprendizaje del vocabulario en una lengua extranjera. Si no fuera por la situación del Covid-19, nos hubiera gustado realizar un ‘post-test’ para los informantes y así tener resultados aún más fértiles y exactos. Por otra parte, eso nos hubiera permitido comprobar, si después de un tiempo los informantes aún se recordarían del vocabulario que tenían que emplear antes. Creemos que esto podría ser una adición interesante para los trabajos futuros, ya que no lo habíamos podido tomar en cuenta en esta investigación.

Para poder generalizar un poco mejor los resultados, se necesitaría u otro grupo más de informantes (algo por el medio de los dos grupos, según el nivel del español) o más asistentes en los dos grupos de investigación. En el futuro, creemos que será más fácil realizar este tipo de investigación, ya que probablemente no se tendría que ejercer una parte de la investigación en línea, como hicimos nosotros, sino que se podría aprovechar de hacer la investigación en el instante, y estar presente en el lugar donde se quiera realizar la parte empírica. Nos hemos dado cuenta, que cuando algo se investiga presencialmente, es más fácil conseguir más cantidad de tanto informantes, como respuestas. Teníamos algunos sujetos del curso avanzado II, que

hicieron el cuestionario principal y final y como tuvimos que realizar todas las 3 fases, o sea todo el proceso empírico en línea por las restricciones de Covid-19, había algunos que luego no tenían posibilidades de asistir en la fase del vocabulario. Por eso no obtuvimos tantas respuestas como imaginamos.

Para posibles investigaciones futuras, nos gustaría incluso añadir un punto de vista acerca de la fiabilidad en la traducción audiovisual y cómo se podría mejorar este rasgo. El aprendizaje de un idioma nuevo siempre será un tema importante, y nunca se puede destacar lo suficiente. Creemos que para los profesores de idiomas extranjeras esta investigación serviría de mucho, porque de esta manera podrían desarrollar sus conocimientos acerca del vocabulario que enseñan y tendrían conciencia del utensilio de los métodos que más tendrían que ver con lo que les interesa a sus estudiantes. Y todo esto facilitará que el proceso de aprendizaje sea más leve y que habría una adquisición sensata. Lo que nos gustaría subrayar, a parte de lo mencionado, sería poner más enfoque en los métodos de la enseñanza del vocabulario. Así nos permitiría adaptar mejor a nuevas posibilidades y el desarrollo profesional en la sociedad de hoy en día y garantizar que, al aprender un idioma nuevo, no el tema del léxico no quedaría abandonado.

BIBLIOGRAFIA

Material audiovisual:

Telecinco [Alex Pina] (2005). [El acabose de los tiempos]. (Serie de televisión). *Los Hombres de Paco*. Madrid: Globomedia.

Hogarmania (productor) (2019). *Receta de gazpacho de Karlos Arguiñano*. Antena3.

Referencias:

Baltova, I. (1994). The impact of video on the comprehension skills of core French students. *Revista de la Canadian Modern Language Review*, 50, 3, 507–31.

Bouillot, Charlotte. (2018). 50 minutos. *YouTube: La Plataforma de Vídeo Que Revoluciona el Mundo Digital*, Lemaitre Publishing: (traducción al español por Martín Bernal, Laura. ProQuest Ebook Central. 2018. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=5288593>, consultado el 1. de febrero de 2021.

Bronkard, J. (1985). Le fonctionnement des discours. *Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Buonanno, Milly. (2017:3–4). ToC and Editor introduction to Milly Buonanno (ed.) *Television Antiheroines. Women Behaving Badly in Crime and Prison Drama*. Intellect and University of Chicago Press: Bristol and Chicago. [\(PDF\) Milly Buonanno \(ed.\), Television Anti-heroines. Women Behaving Badly in Crime and Prison Drama \(Intellect/University of Chicago Press, 2017\) | Milly Buonanno - Academia.edu](#), consultado el 10 de febrero de 2021.

Chaume, Frederic. (2004). *Film Studies and Translation Studies: Two Disciplines at Stake in Audiovisual Translation*. Meta: Journal des traducteurs. 49. 12. 10.7202/009016ar.

Delgado M., Prado E., Navarro C. (2017). *Ficción televisiva en Europa (EU5): origen, circulación de productos y puesta en parrilla*. *El profesional de la información*, v. 26, n. 1, pp. 132–140. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.14>, consultado el 11 de abril de 2021.

Diaz Cintas, J. y Remael, Aline. (2007). *Audiovisual Translation: Subtitling*. St. Jerome Publishing: Manchester.

Dietrich, Andi. (8.5.2018). Video Captioning Using Youtube. [Video Captioning Using YouTube \(cornell.edu\)](#), consultado el 23.3.2021..

Gambier, Yves. (2006). *Multimodality and Audiovisual Translation*. http://www.translationconcepts.org/pdf/2006_Gambier_Yves.pdf. Universidad de Turku, consultado el 20 de diciembre de 2020.

Gottlieb, H. (1994). *Tekstning Synkron billedmedieoversættelse. Danske Afhandlinger om Oversættelse* (DAO) 5. Copenhagen: Center for Translation Studies, University of Copenhagen.

Haddington, Pentti, Kääntäjä, Leila (2011). *Keho ja vuorovaikutus–multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Suomalaisen kirjallisuuden seura: Helsinki.

- Holopainen, Tiina. (2010). *AV-tekstityksen tehtävät ja ominaisuudet ohjautuvuuden ja toimivuuden näkökulmasta*. Trabajo de fin de grado, Universidad de Turku.
- Holopainen, Tiina. (2015). *Audiovisuaalisen kääntämisen asiantuntijuus. Nuoren alan kasvukipuja*. En Aaltonen S., Siponkoski N. y Abdallah K. (eds.). *Käännetty maailmat: Johdatus käänösviestintään*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hurtado, Albir, Amparo. 2008. *Sanojen matkassa kuvatilaan*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Kallionpää, Outi. (2014). Monilukutaidon opetus on ennen kaikkea uusien kirjoitustaitojen opetusta. Artículo en línea. Publicado el 7. octubre 2014, <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2014/monilukutaidon-opetus-on-ennen-kaikkea-uusien-kirjoitustaitojen-opetusta>, consultado el 11 de enero de 2021.
- Klein, Wolfgang. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge textbooks in Linguistics: UK.
- Kokkola, Sari (2007). *Elokuvan kääntäminen kulttuurikuvien luojana*. En Oittinen R. y Tuominen T. (redac.) *Olennaisen äärellä: johdatus audiovisuaaliseen kääntämiseen*. Tampere University Press: Tampere, 202–221.
- Kress, Gunter R. (2010). *A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Londres & Nueva York: Taylor and Francis Group. https://books.google.fi/books?id=ihTm_cI58JQC&printsec=frontcover&hl=fi&source=gbs_g_e_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false, consultado el 9 de enero de 2021.
- Labrada Rubio, Fernando. (2015). Proyecto “*Plataforma de coordinación regional para la distribución audiovisual, panorama de plataformas de distribución digital de cine y sus modelos de negocio*”. Ministerio de Cultura de Colombia, dirección de Cinematografía. Primera edición. Bogotá: Colombia.
- Lacorte, Maneu y Artierza Encarna. (2019). *The Routledge Handbook of Spanish Language teaching*. 2 Park Square, Milton Park: Abingdin, Oxon OX14 4R N y Routledge 52 Vanderbilt Avenue: New York, ny 10017. [The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching \(utu.fi\)](https://www.routledge.com/Handbook-of-Spanish-Language-teaching/Lacorte-Artierza-Encarna/book/9781138584444), consultado el 22. de febrero de 2021.
- Lange, André (2015). *Fiction on European TV channels (2006–2013)*. Strasbourg: European Audiovisual Observatory. ISBN: 978 9287180797.
- Lehtonen, Mikko. (2007). *Ruumis, kieli ja toiminta – Ajatuksia audiovisuaalisten tekstien multimodaalisuudesta*. En Oittinen, R. y Tuominen T. (eds.). *Olennaisen äärellä: johdatus audiovisuaaliseen kääntämiseen*. Tampere: Tampere University Press, 30–43.
- Luyken, Georg-Michael. (1991). *Overcoming language barriers in television: dubbing and subtitling for the European audience*. Manchester: European Institute for the Media.
- Mannonen, Jutta. (2020). *Miten tekstitys vaikuttaa uuden sanaston oppimiseen? Tapaustutkimus Turun Yliopiston kieli- ja viestintäkeskuksessa*. Turku: Universidad de Turku. Trabajo de seminario [inédito].
- Mayoral Asensio, Roberto. (2001). *El espectador y la traducción audiovisual*. En Chaume, F. y Agost R. (eds.). *La traducción en los medios audiovisuales*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I 2001. 33–46.

- Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. [MRE_CVC_06.PDF \(um.es\)](#), consultado el 25 de mayo de 2021.
- Muntzel, Martha C. (1995). *Aprendizaje vs. adquisición de segunda lengua: ¿Un conflicto de intereses?* Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, D.F., consultado el 22. de marzo de 2021.
- Muños de Frutos, Ana. (15.12.2018.) ¿Qué es YouTube Studio y en qué consiste? *Artículo en Computer hoy*. [¿Qué es YouTube Studio y en qué consiste? | Tecnología – ComputerHoy.com](#), consultado el 2 de abril de 2021.
- Nadal, María Victoria. (2015). La lengua materna sigue afectando al desarrollo tras años sin hablarla. *Artículo en El País, 11 diciembre 2015*, [Idiomas: La lengua materna sigue afectando al desarrollo tras años sin hablarla | Ciencia | EL PAÍS \(elpais.com\)](#), consultado el 11.12.2020.
- Netflix partner helper centre. (2021). Finnish Timed Text Style Guide. [Finnish Timed Text Style Guide – Netflix | Partner Help Center \(netflixstudios.com\)](#), consultado el 18 de abril de 2021.
- Oittinen, Riitta. (2007). *Peukaloliisasta Nalle Puhiiin. Kuva, sana, ääni ja kääntäjä*. En Oittinen, Riitta y Tuominen Tiina (eds.). *Olennaisen äärellä – johdatus audiovisuaaliseen kääntämiseen*. Tampere: Tampere University Press. 44–70.
- Pedersen, Jan. (2011). *Subtitling norms for television: an exploration focussing on extralinguistic cultural references*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.
- Pérez-González, Luis. (2007a). *Intervention in New Amateur Subtitling Cultures: A Multimodal Account*. *Linguistica Antverpiensia* 6. 67–80. <https://lans-tts.uantwerpen.be/index.php/LANS-TTS/article/viewFile/180/111>, consultado el 12. de mayo de 2021.
- Peters, E. (2019). *The effect of imagery and on-screen text on foreign language vocabulary learning from audio-visual input*. *TESOL Quarterly*. Advance online publication. doi: [10.1002/tesq.531](https://doi.org/10.1002/tesq.531) [CrossRef](#) [Google Scholar](#), consultado el 4. de abril de 2021.
- Pérez-González, Luis (2012b). *Co-creational subtitling in the digital media: Transformative and authorial practices*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1367877912459145>, consultado el 20. de mayo de 2020.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie et épistemologie*. Paris: Denoël.
- Rahman-Jones, Imran. (2020). Reportero de Nwesbeat. #DontRemoveYoutubeCCs: Community captions ‘benefit everyone’. *BBC News*, 9.9.2020, [#DontRemoveYoutubeCCs: Community captions 'benefit everyone' – BBC News](#), consultado el 1 de mayo de 2021.
- Reponen, Assi. (2018). “*Turskatin nieriäiset*” –Traducción de los culturemas en los subtítulos *fineses del programa documental español Un país para comérselo*. Turku: Universidad de Turku. Trabajo de fin de máster [inédito]. [Reponen Assi opinnayte.pdf \(utupub.fi\)](#), consultado el 12. de febrero de 2021.
- Soler, Pardo, Betlem. (2017). *La traducción audiovisual en la enseñanza de una LE: la subtitulación como herramienta metodológica para la adquisición de léxico*. http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6890/1988-8430_26_163.pdf?sequence=1&isAllowed=y. La universidad de Valencia, consultado el 9 de enero de 2021.

- Talaván, Noa. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Talaván, Noa. (2019). *Using subtitles for the deaf and hard of hearing as an innovative pedagogical tool in the language class*. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Murcia.
- Trabajar por el Mundo. (2017). *Netflix busca traductores en todo el mundo para trabajar desde casa*. [Netflix busca traductores en todo el mundo para subtitular sus películas \(trabajarporelmundo.org\)](http://trabajarporelmundo.org), consultado el 22 de abril de 2021.
- Taylor, Christopher. (2013). El enfoque multimodal en la traducción audiovisual. En *Target International Journal of Translation Studies* (Eds.), Volúmen 33, número 1. John Benjamin's Publishing Company.
- Tveit, Jan Emil. (2004). *Translating for television. A Handbook in Screen Translation*. JK Publishing: Bergen.
- Ussa Álvarez, María del Carmen. (2011). *Aprendizaje de lengua extranjera y su relación con el contexto, Foreign language learning and its relation to context*. UTPC: Colombia.
- Van Lommel, Laenen, Annouschka S. y D'Ydewalle, G. (2006). *Foreign–grammar acquisition while watching subtitled television programmes*. University of Leuven: Belgium.
- Voppi. (2020). *Visualisointi opetuksessa*. <https://www.voppi.fi/sisalto/visualisointi-opetuksessa/>, consultado el 10.1.2021).
- Wode, H., Narr, G., Verlag y Tübingen. (1980). *Language development. Learning a Second Language*. Gunter, Narr, Verlag y Tübingen. Müller + Bass, Tübingen: Deutschland.

APÉNDICE 1 – EL CUESTIONARIO PRELIMINAR

(Los Hombres de Paco y La Receta de Gazpacho)

Alkukyselylomake tekstittämisestä

Vastaa kaikkiin kysymyksiin muutamalla sanalla tai lauseella. Isot laatikot ovat selvyuden vuoksi kysymyksissä, joihin vaaditaan laajempi ja pidempi vastaus kuin normaaleilla vastausriveillä.

1. Nimi (pelkkä etunimi)

_____.

2. Monesko opiskeluvuosi sinulla on käynnissä?

_____.

3. Mitä ainetta/aineita opiskelet?

_____.

4. Kuvaa muutamalla sanalla, millainen espanjan tasosi on.

_____.

5a. Katsotko espanjankielisiä sarjoja, elokuvia tai videoita vapaa-ajallasi? Mitä? Kuinka paljon?

_____.

5b. Jos et katso, mistä luulet tämän johtuvan?

_____.

6. Jos katsot kyseistä videomateriaalia, katsotko sitä tekstitettyinä vai ilman tekstejä?
Jos katsot sitä tekstityksillä, käytätkö suomen- vai espanjankielistä tekstitystä?

_____.

7. Tukeeko tekstitys mielestäsi kuullunymmärtämistä? Jos tukee, niin miten? Jos ei niin miksi ei?

_____.

8. Luuletko, että tämänhetkinen espanjan jatkokurssi antaa hyvät/riittävät valmiudet ymmärtää ja päätellä sanoja asiayhteydestä puhutussa tekstissä/keskustelussa? Miksi, miksi ei? Pitäisikö tätä kehittää?

| |
|--|
| |
|--|

9. Millainen asenne sinulla on tekstityksiä kohtaan? Helpottavatko tekstitykset mielestäsi videomateriaalin katsomista vai häiritsevätkö ne katselukokemusta?
-

10. Kiinnostaako sinua tekstittäminen ylipäänsä yhtenä opettamisen keinona? Miksi, miksi ei?
-

11. Tilaa muille kommenteille ja ajatuksille kyselyyn tai tekstittämiseen liittyen, sana vapaa.

Rastittamalla ruudun suostun siihen, että kyselylomakkeessa antamiani tietoja voidaan anonyymisti käyttää tutkimuksen tekoon ja ne ovat tutkijan vapaassa käytössä. Vakuutan, että olen vastannut kysymyksiin todenmukaisesti ja niin hyvin kuin suinkin olen osannut.

APÉNDICE 1 – EL CUESTIONARIO FINAL

(Los Hombres de Paco y La Receta de Gazpacho)

Loppukysely**Valitse ruuduista mielestäsi sopiva vaihtoehto rastittamalla.**

- 1) Millaiselta tutkimuksen käytännön osuus tuntui?
- Tosi yksitoikkoiselta
 - Yksitoikkoiselta
 - Mielenkiintoiselta
 - Tosi mielenkiintoiselta
 - En osaa sanoa
- 2) Käytännön video-osuus oli:
- Tosi helppo
 - Helppo
 - Vaikea
 - Tosi vaikea
 - En osaa sanoa
- 3) Oliko tekstitys-/video-osuus mielestäsi espanjan sanaston oppimisessa:
- Melko hyödyllinen
 - Hyödyllinen
 - Tosi hyödyllinen
 - Hyödytön
 - En osaa sanoa
- 4) Oletko katsonut kyseistä sarjaa tai nähnyt kyseisen jakson aiemmin?
- Kyllä
 - Ei
- 5) Oletko itse tekstittänyt elokuvia, sarjoja tai videoita aiemmin?
- Kyllä
 - Ei
- 6) Millaista videomateriaalia haluaisit tekstittää?
- Tavallisia sarjoja ja videonpätkiä
 - Opetusvideoita tai -materiaalia

-En osaa sanoa

7) Miksi?

8) Onko sinulla tapana katsoa audiovisuaalista materiaalia dubattuna vai tekstitettynä?

- Ennen kaikkea dubattuina
- Ennen kaikkea tekstitettynä
- Molempia yhtä paljon
- En kumpaakaan

9) Kun katsot tekstitettyjä ohjelmia, onko sinun vaikea lukea tekstityksiä?

- Kyllä
- Ei

10) Miksi luulet näin? Tekstitykset ovat mielestäni:

- Tosi nopeita
- Niistä puuttuu asioita
- Liikaa tietoa
- En tiedä

11) Kuinka hyödyllisenä olet kokenut tutkimukseen osallistumisen?

- Tosi hyödyllisenä
- Hyödyllisenä
- Melko hyödyllisenä
- Hyödyttämättömänä
- En osaa sanoa

12) Omia kommentteja alkukyselystä, videoista (ja mahdollisesti niiden tekstityksistä), videoon liittyvistä tehtävistä tai loppukyselystä:

APÉNDICE 2 – LOS EJERCICIOS DE VOCABULARIO

(Los Hombres de Paco)

Kirjoita sopiva sana suomeksi vihjeen mukaan.

1. Una persona a quien le gusta investigar =
2. Acabar con la vida de alguien =
3. Echarse al suelo =
4. Sinónimo al comisario =
5. Sin daños (adjetivo) =

Käännä suomeksi.

6. Tengo privilegio de actuación. =
7. Culpable =
8. Meterse en un lío =
9. ¡Baja las armas! =
10. Guardar silencio =

Muita poliisiteemaisia sanoja: (esim. loukkaantunut, vankila, rikos...)

| |
|--|
| |
|--|

APÉNDICE 2 – LOS EJERCICIOS DE VOCABULARIO

(La receta de gazpacho)

Kirjoita sopiva sana espanjaksi vihjeen mukaan.

1. Un plato grande donde poner todos los ingredientes. =
2. Un órgano del ser humano =
3. Dividir algo en pequeñas partes =
4. Un tipo de carne =
5. Sinónimo al añadir (un verbo) =

Käännä suomeksi.

6. Aquí ya tengo unos tomates troceados. =
7. La primera capa =
8. Una miga de pan =
9. Una pizca de sal =
10. Costrones de pan frito =

Muita ruokia tai ruoanlaittosanoja (esim. keittää, sekoittaa, pippuri...)

APÉNDICE 3 – SUOMENKIELINEN LYHENNELMÄ

JOHDANTO

Tekstittäminen ja sen hyödyntäminen oppitunneilla kasvaa ja sitä pidetään hyödyllisenä menetelmänä uuden kielen opiskelussa. Kuten Kallionpää (2014) sanoo,

Täysipainoinen osallistuminen tulevaisuuden yhteiskuntaan vaatii paljon laajempia kirjoitustaitoja kuin koulun kirjoittamisen opetus tällä hetkellä tarjoaa. Uusiin opetussuunnitelmiin tuleva monilukutaito voi tarjota väylän näiden uusien kirjoitustaitojen opiskeluun, mikäli aktiiviseen osallistumiseen ja luovaan sisällöntuotantoon ohjaavat uudet kirjoitustaidot nostetaan tasaveroisesti uusien lukutaitojen rinnalle. Uudistuksella on kuitenkin jo kiire, sillä oppilaat elävät vapaa-ajalla pitkälti jo uusien kirjoitusvaatimusten keskellä.

Kallionpään (ibíd.) lainauksesta voikin päätellä, miten suuri rooli uusilla lukutaidoilla onkaan tämän päivän yhteiskunnassa ja miten kirjoittamisen taitoa ja sen parantamista aletaankin vaatia lukutaidon lisäksi yhä enemmän. Tekstittämistä on tutkittu jo jonkin verran, mutta mielestämme tarvitaan yhä enemmän tieteellistä näyttöä, millaisia oppimistuloksia tekstityksen avulla oppimisesta voitaisiin saada, sillä tänä päivänä monet digitaaliset videopalveluiden tuottajat niittävät mainetta maailmalla ja tuovat audiovisuaalista sisältöä näkyvillemme kaiken aikaa, paikasta ja ajasta riippumatta. Kallionpään mietteisiin tekstittämisestä ja sen roolista nyky-yhteiskunnassa liitämmekin tutkimuksen kannalta tärkeät pääkäsitteet; *multimodaalisuus, av-kääntäminen, tekstittäminen, oppiminen ja omaksuminen*.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on antaa lisätietoa tekstityksestä ja sen käyttämisestä, sekä kerätä lisätietoa tekstityksen vaikutuksesta uuden sanaston oppimiseen espanjan kielessä. Tutkimme aihetta työssämme sekä määrällisesti, että laadullisesti. Kohderyhmänämme ovat kaksi espanjan kielen ryhmää, jotka opiskelevat espanjaa Turun Yliopiston kieli- ja viestintäkeskuksessa. Haluamme tutkimuksessamme myös selvittää, onko opiskelijoiden opinnoilla jotain vaikutusta sanaston oppimisen tuloksiin. Haluamme myös lisätä tietoisuutta tekstittämisen ympärillä ja antaa välineitä sen hyödyntämisessä oppitunneilla, eräänlaisena didaktisena työkaluna.

Ensimmäinen ryhmä opiskelee espanjaa alkeistasolla (alkeis II) ja toinen hieman edistyneemmällä tasolla (jatkoryhmä II). Käytämme materiaalina kahta YouTubessa itse

tekstittämäämme videota; Los Hombres de Paco, sekä Receta de gazpacho. Näistä videoista ensimmäinen näytetään espanjan alkeisryhmälle, toinen taas puolestaan jo pidempään opiskelleelle kohderyhmälle. Videoiden lisäksi molemmille koeryhmille on suunnattu alku- sekä loppukysely, jossa selvitämme heidän mielipiteitään ja mahdollisia ennakkokäsityksiä tekstittämisestä, sekä olisivatko he kiinnostuneita hyödyntämään kyseistä tapaa myöhemmin, ja kiinnostaisiko heitä käyttää tekstittämistä yhtenä opettamisen välineenä omilla oppitunneillaan, mikäli he haluaisivat opettajiksi. Tästä tutkimuksesta hyötyy varmasti eniten opetusala, mutta hyötyä voivat saada myös kääntämisestä ja sen monimuotoisuudesta kiinnostuneet.

Tutkimamme kieliryhmät ovat kielelliseltä espanjan tasoltaan A2-B1 ja tutkimukseen on osallistunut yhteensä 13 koehenkilöä: 5 alkeisryhmästä ja 8 jatkoryhmästä. Opiskelijat ovat monen alan edustajia, kummassakin koeryhmässä on yksi kielen opiskelija, sekä muutama luokanopettajaopiskelija.

Saimme idean tutkimuksellemme Soler Pardon (2017) aiemmin suorittamasta kokeesta, jossa tutkittiin vieraan kielen opetusta ja tekstityksen vaikutuksia tietyn aiheeseen ympärillä. Olimme kriittisiä tutkimukselle, ja vaikka hyödynämmekin sitä isona osana omaa tutkimustamme, olemme kriittisesti muokanneet kyseisestä empiirisestä osuudesta muutamia osioita, jotta ne kuvaisivat paremmin tutkimaamme ilmiötä ja antaisivat meille mahdollisimman luotettavia tuloksia. Myös Elke (2019) ja hänen tutkimuksensa sanaston oppimisesta vieraalla kielellä toimii oman tutkimuksemme innoittajana.

Tutkimuksemme hypoteesi on, että audiovisuaalinen materiaali helpottaa vieraan kielen sanaston oppimista. Tutkimme aiheita espanjan kielen näkökulmasta ja tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Miten tekstitysten lukeminen vaikuttaa sanaston oppimistuloksiin?
2. Millaisia tuloksia syntyy kielten ja muiden aineiden opiskelijoiden välille?
3. Miten hyvin opiskelijat oppivat espanjankielistä sanastoa?

TEORIATAUSTA

Tutkimuksen teoriatausta on jaettu kahteen päälukuun ja kymmeneen pienempään lukuun. Niissä pyritään tarjoamaan informaatiota tekstittämisestä, sen konventioista ja rakenteesta, erilaisista tekstitettyä materiaalia tarjoavista digitaalisista palveluista kuten Netflix

ja YouTube, sekä kertoo sekä kielen oppimisesta, että omaksumisesta. Teoriaosuudessa pyritään myös kertomaan visuaalisen tuen vaikutuksesta oppimiseen, sekä esitellään kaksi kielen uuden sanaston oppimiseen liittyvää tutkijaa (Soler Pardo, 2017 ja Elkes, 2019) ja kuvaillaan heidän tekemiään havaintoja tällä saralla. Teoriaosuuden tarkoituksena on esitellä tekstittämistä laajemmin ja kertoa, millainen prosessi tähän vaaditaan, kaikkine rajoituksineen ja konventioineen. Suomalaiset ovat tunnettuja television katsojia ja suurkuluttajia, joten siksiipä työhön on päätetty sisällyttää kokonainen alaluku, jotta tekstittämisestä ja sen esiintymisestä suomalaisessa yhteiskunnassa saataisiin mahdollisimman kattava kuva.

Television ja audiovisuaalisen materiaalin kulutukseen liittyy myös olennaisena osana, miten ja mistä materiaalia katsotaan. Tekemämme alkukyselyn perusteella huomasimme, että suurin osa informanteista katsoo pitkiäkin aikoja tekstitetyjä elokuvia ja sarjoja, ja kahtena suosituimpana ja isoimpana audiovisuaalisen materiaalin tarjoajana nousivat Netflix ja Youtube. Koska tekstityksen laadusta ei kummallakaan alustalla ole täydellistä varmuutta, onkin työn tarkoituksena osin kyseenalaistaa tekstityksiä ja niiden laatua, sekä kertoa, kuka tai ketkä oikein pääsevät tekstittämään materiaalia kyseisillä videopalveluiden jakajilla.

Toisena isompana näkökulmana työlle on kielen oppiminen ja omaksuminen, ja koska käsitteet muistuttavat läheisesti toisiaan, tehdään tässä myös ero termien välille. Koska uuden oppimista ei voi tarkastella pelkästään tekstityksen näkökulmasta, onkin pureuduttava siihen, milloin oppimisprosessi oikein alkaa ja miten se kehittyy ihmisen mukana aina vaan monipuolisemmaksi ja vastaamaan erilaisia tarpeita erilaisina aikoina. Tärkeä sanoma on myös työn kannalta sillä, miten opettaja voi itse luokkahuoneessa vaikuttaa positiivisesti oppilaisiinsa ja auttaa heitä uuden omaksumisessa.

ANALYYSI UUDEN SANASTON OPPIMISESTA

Tutkimus muodostui kahdesta erillisestä osuudesta: määrällislaadullisesta kyselytutkimuksesta (alku- ja loppukysely), sekä määrällisestä sanastonoppimis tehtävästä, sekä tulosten analyysistä. Sanastonoppimistehtävissä, pyrittiin selvittämään, millaisissa tilanteissa sanaston oppiminen oli parhaimmillaan ja missä tilanteissa se oli heikompaa.

Monipuolisilla kirjoitus- ja reagointitehtävillä yritettiin saada tietoa siitä, miten opiskelijat onnistuivat omaksumaan uudenlaista kielimateriaalia, eli tässä tapauksessa sanastoa melko lyhyessä ajassa ja pystyisivätkö he jälkepäin hyödyntämään oppimaansa tulevaisuudessa.

Määrällislaadullisessa osuudessa oli puolestaan alku- että loppukyselylomake, jossa koehenkilöiltä kysyttiin heidän opiskelemissaan aineita, mielipiteitä, mahdollisia ennakkoodotuksia, sekä ajatuksia kääntämiseen liittyen. Kysyimme molemmilta ryhmiltä myös, katsoivatko he jonkinlaista audiovisuaalista materiaalia vapaa-ajallaan, minkälaista ja käyttivätkö he jonkun kielisiä tekstityksiä.

Loppukyselylomakkeessa selvitimme, millaisia ajatuksia tekstittäminen ja tekemämme tutkimus koehenkilöissä herätti. Kysyimme, millaisena tutkimukseen osallistuminen oli koettu, millaisia videot olivat, sekä kiinnostaisiko ryhmiä tekstittäminen ja sen hyödyntäminen tulevaisuudessa, esim. opetuksessa. On tärkeää muistaa, että vaikka saamamme tulokset ovat lähinnä suuntaa antavia, sillä 13 henkilöä ei riitä kuvaamaan ilmiötä kovinkaan laajasti, vaan mitä enemmän tutkimukseen osallistuu koehenkilöitä, sitä paremmin tuloksia voi yleistää.

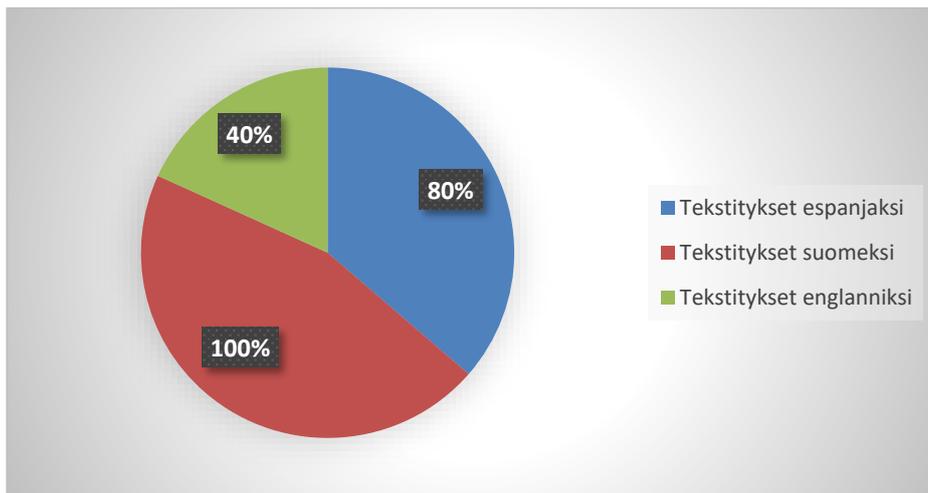
Suoritimme ensimmäisen empiirisen osuuden olemalla itse fyysisesti läsnä ja toteutimme tutkimuksen luokkahuoneessa ja katsoimme videomateriaalin yhtä aikaa. Toisen koeryhmän kanssa tämä osuus suoritettiin hieman eri tavalla, johtuen maailmassa villitsevästä koronatilanteesta. Teimme tutkimuksen empiirisen osuuden toisen ryhmän kanssa etänä, Zoom-alustalla, jossa jaoin heille vuorotellen kertakäyttöiset linkit videoiden katsomiseen, ja lähetin heille alku- ja loppukyselyn sähköpostitse. Yhteistä molemmille ryhmille on se, että suurin osa opiskelijoista (80 %) kertoi omista epävarmuuksistaan kielen puhumisessa, tai ei pitänyt itseään tarpeeksi lahjakkaana puhumaan espanjaa. Tämä saakin meidät pohtimaan, onko opiskelijoilla riittävää määrää suullisia harjoituksia oppitunneillaan.

Huomasimme että riippuu kielen tasosta, joka opiskelijoilla on, millaisella tekstityksellä audiovisuaalista sisältöä katsotaan. Ilman tekstitystä tai espanjankielisillä tekstityksillä videoiden katsominen vaatiikin jo parempaa kielen hallintaa ja ymmärrystä. Ilman tekstitystä koettiin, että voi keskittyä puhuttuun kieleen; sen murrepiirteisiin aksenttiin, rytmiin, sekä intonaatioon. YouTube-alustalla on suuri rooli, mitä tulee koehenkilöiden vapaa-aikana katsomaan audiovisuaaliseen materiaaliin. Koska tarjontaa on paljon löytää tekstitettyä sisältöä, ei käännösten laadusta voi aina olla varma.

Kummastakin ryhmästä havaitsimme, että kun oppiminen tapahtuu ns. tahallisesti, yleensä halutaankin korjata omaa puhetta, mutta koehenkilöiden tekemissä sanastoharjoituksissa, tarkemmin tekstitysten aukkotehtävissä monia häiritsi se, ettei videota voinut pysäyttää tai kelata taaksepäin vaikeiden sanojen vuoksi, vaan ne piti yrittää kirjoittaa mahdollisimman nopeasti, niin hyvin kuin vaan pystyi.

Baltovan mukaan (2004:67): "kulttuurinen ja maakohtainen konteksti hyödyttää oppimista." Ei ole sattumaa, että kun tietää enemmän sekä maasta, että sen kulttuurista, auttaa

se tietenkin ymmärtämään kieltä helpommin eri konteksteissa. Opiskelijoista 85 % koki, että heidän espanjan kielen tasonsa oli liian alhainen, jotta he olisivat pystyneet suoriutumaan tehtävistä parhaalla mahdollisella tavalla. On huomattava, että molempien ryhmien informantit katsovat elokuvia ja videoita suomeksi tekstitettyinä, mutta englannin ja espanjan välillä on jonkin verran eroa. Kyseinen kaavio kuvaa saamiamme tuloksia.



Kaavio 5. Molemmat koeryhmät. Minkä kielisillä tekstityksillä katsot videoita ja elokuvia?

Tässä voidaan huomata, että mikäli et ota huomioon kotimaista tekstitystä, koehenkilöt katsovat yleensä enemmän audiovisuaalista sisältöä tekstitettyinä espanjaksi (80%) kuin englanniksi (40%). Jotkut informantit olivat valinneet useamman kuin yhden tekstityskielen, joten prosenttiosuudet ovat niin kuin ne ovat ja yhdessä ne ylittävät yhteensä 100%. Jopa espanjankielisistä tekstejä pidettiin hyvänä apuna, kun haluttiin tarkistaa sanojen oikeinkirjoitus. Opiskelijoista 10% kommentoi, että espanjankieliset tekstitykset auttavat heitä tunnistamaan erilaisia murreta.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Molemmat kielenopiskelijat onnistuivat keksimään sekä uusia poliisisanoja, että ruuanlaittosanoja. He myös täydensivät espanjankielisiä sanoja tekstityksissä paremmin kuin muiden aineiden opiskelijat. Kieltenopiskelijat olivat myös tietoisempia tekstityksen laadusta ja kiinnittivät siihen huomiota. He saivat myös parempia tuloksia sanojen espanjankielisistä selityksestä.

Espanjan sanasto oli suhteellisen hyvin opittu molemmissa tutkimusryhmissä. Ensimmäisestä ryhmästä 60% osasi kirjoittaa kaikki viisi sanaa espanjaksi sanojen espanjankielisen selityksen perusteella. Tulokset olivat tältä osin melko myönteisiä. Toisen ryhmän kanssa tulokset olivat parempia kaikissa osissa, vaikka yleisesti ottaen tämän ryhmän aiheiden välillä oli enemmän jakaantumista, sillä ryhmä oli melko heterogeeninen. Espanjankielisten aukkotekstitysten osuudessa toinen tutkimusryhmä sai maksimipisteet; 100% oikein. Kaikki koehenkilöt olivat kiinnostuneita tekstittämisestä ja sen hyödyntämisestä jossain vaiheessa opintojaan.

Mahdollisia tulevia tutkimuksia varten haluaisimme tutkia tekstitysten luotettavuutta ja miten sitä voitaisiin parantaa. Uuden kielen oppiminen ja opiskelu on aina tärkeä aihe, eikä sitä voi korostaa tarpeeksi. Uskomme että vieraskieliset opettajat hyötyisivät eniten tutkimuksestamme, sillä he saavat tästä eväitä kehittää tietämystään ja ymmärrystä sanaston oppimisesta, sekä kiinnittää siihen jatkossa enemmän huomiota oppitunneilla.