

# Legibilidad y lenguaje claro: medición de la mejora de la producción escrita en L2 a través de la audiodescripción didáctica

*Readability and clarity: Measuring the improvement of written production in L2 through didactic audio description*

**M<sup>a</sup> Azahara Veroz-González** 

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
ESPAÑA  
z92vegom@uco.es

**Recibido:** 17-3-2023 / **Aceptado:** 4/10/2023

**DOI:** 10.4151/S0718-09342025011701166

## Resumen

El desarrollo tecnológico de las últimas décadas ha supuesto el florecimiento de nuevas metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras como la traducción audiovisual didáctica (en adelante, TAD) con la finalidad de mejorar las destrezas comunicativas (Talaván, 2019). El presente estudio tiene como objetivo determinar el impacto del marco metodológico de TAD en el desarrollo de la producción escrita a través de la audiodescripción. La metodología de la investigación atiende a un diseño cuasiexperimental y tiene una naturaleza cuantitativa. La investigación se llevó a cabo en una muestra de 52 sujetos experimentales que completaron una secuencia completa de audiodescripción en seis unidades didácticas. Se utilizó un instrumento diseñado ad hoc para medir la producción escrita, evaluando la diversidad léxica, la legibilidad y los marcadores metadiscursivos de los textos producidos por los participantes. Los resultados preliminares indican una mejora significativa en la claridad de los textos escritos, posiblemente debido al uso de estrategias de condensación y reducción utilizadas en la TAD.

**Palabras clave:** traducción audiovisual didáctica, aprendizaje de lenguas, audiodescripción, legibilidad, *voc-d*, Gunning Fog, marcadores metadiscursivos, lenguaje claro

## Abstract

The technological development of recent decades has led to the flourishing of new methodologies for teaching foreign languages such as didactic audiovisual translation (hereinafter, DAT) with the aim of improving communicative skills (Talaván, 2019).

The aim of the present study is to determine the impact of the DAT methodological framework on the development of written production through audio description. The research methodology follows a quasi-experimental design and is quantitative in nature. The research was carried out in a sample of 52 experimental subjects who completed a complete audio-description sequence in six didactic units. An ad hoc instrument was used to measure written production, assessing the lexical diversity, readability and metadiscourse markers of the texts produced by the participants. Preliminary results indicate a significant improvement in the clarity of the written texts, possibly due to the use of condensation and reduction strategies used in TAD.

**Keywords:** didactic audiovisual translation, language learning, audio description, readability, *vocd-d*, *Gunning fog*, metadiscourse markers, plain-language

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, hemos asistido a un crecimiento exponencial del uso de la Traducción Audiovisual (en adelante, TAV) dentro del aula de lenguas extranjeras (en adelante, L2). Este uso del material audiovisual en el aula de L2 ha estado presente con el fin de mostrar situaciones comunicativas orales (Herrero & Escobar, 2018; Herrero & Vanderschelden, 2019). Entonces, el estudiante se mostraba como un mero receptor del contenido proyectado en el que se potenciaban principalmente las destrezas de comprensión oral y escrita, ya fuera a través de la visualización del material audiovisual con o sin el apoyo de subtítulos (Vanderplank, 1988). Fue el desarrollo tecnológico de hace un par de décadas el que actuó como catalizador y tuvo un papel clave en el desarrollo del uso de la TAV en la enseñanza de lenguas, pues permitió a los estudiantes que se convirtieran en productores de contenido, haciéndolos protagonistas de su propio aprendizaje (Díaz-Cintas, 1997). Gracias a este cambio, con la introducción de la Traducción Audiovisual Didáctica (en adelante, TAD) en el aula de L2, pasaron de potenciarse únicamente las destrezas de comprensión a desarrollarse las cuatro destrezas del Marco Común Europeo de Aprendizaje de Lenguas de una forma integrada gracias a las tareas de subtítulo y relocutado (Talaván & Lertola, 2022a).

En este contexto surgieron diversas investigaciones cuyo interés radicaba en determinar el grado de mejora del aprendizaje de lenguas extranjeras tras incluir el uso pedagógico de la TAV. Algunas de ellas pusieron el foco en evaluar su efectividad en el desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas (Talaván & Lertola, 2022a) y otras, en la audiodescripción didáctica (en adelante, ADD), destacando su impacto en el desarrollo de competencias lingüísticas y metacognitivas (Bausells-Espín, 2022; Ibáñez Moreno et al., 2016; Navarrete, 2018, 2020; Ogea-Pozo, 2022a, 2022b; Vermeulen & Ibáñez Moreno, 2017). A raíz de esto, nos preguntamos si, en aras a la creación de un lenguaje más accesible<sup>1</sup>, la ADD podría contribuir a la mejora del lenguaje claro en la producción escrita en futuros traductores, aspecto fundamental en el desarrollo de la profesión y para el cual no existen estudios que relacionen la TAD con la mejora del lenguaje claro, entendido como un estilo de redacción simple y eficiente que ayuda a

las personas entender con facilidad lo escrito. Para abordar esta cuestión, se ha llevado a cabo una intervención didáctica basada en el modelo metodológico de TRADILEX (Talaván & Lertola, 2022a) aplicado a la ADD y, a partir de esta, se han planteado las siguientes hipótesis: a) Si dicha intervención incrementa el repertorio léxico de los participantes permitiéndoles utilizar un vocabulario más amplio y variado en sus textos; b) si la aplicación de ADD disminuye la oscuridad sintáctica<sup>2</sup> del texto, promoviendo estructuras sintácticas más claras y concisas; c) si el uso de ADD favorece la creación de textos objetivos, reduciendo la incorporación de marcas de personalidad o subjetividad. Para demostrar dichas hipótesis nos propusimos:

1. Medir la legibilidad de los textos producidos antes y después de la intervención.
2. Estudiar el impacto de la intervención en la claridad de los textos producidos tras la intervención.

Para ello, se llevó a cabo un diseño cuasiexperimental y de naturaleza cuantitativa que se aplicó en un grupo de estudiantes del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba, de la Universtat Autònoma de Barcelona y de la Universidade da Coruña en el marco del proyecto ADAS (Audiodescripción en la Didáctica de las lenguas). Para medir la producción escrita se utilizó un instrumento diseñado *ad hoc* denominado *Test of Integrated Skills* (Couto-Cantero et al., 2021) y, tras la elaboración de la secuencia didáctica, se midieron tres variables (*vocd-d*, *Gunning fog* y el índice de marcadores discursivos) de cada uno de los textos producidos por los participantes (inicial y final) basándonos en dos consideraciones, la legibilidad, un aspecto esencial de la claridad, pues tanto el *vocd-d* como el *Gunning Fog* se centran en medir la complejidad léxica y estructural del lenguaje utilizado en el texto y estos indicadores proporcionan una evaluación objetiva de qué tan accesible es el lenguaje para el público objetivo y; la organización y cohesión, evaluada por el índice de marcadores metadiscursivos, pues una buena organización y cohesión en el mensaje son fundamentales para que los receptores comprendan la información de manera clara y ordenada (Acar & İşısağ, 2017). Para medir las citadas variables se ha utilizado el programa *TextInspector* (tal y como se explicará en la metodología) para posteriormente analizar los resultados obtenidos con JASP (una herramienta de análisis estadístico).

## **1. Marco teórico**

### ***1.1 La Traducción Audiovisual Didáctica (en adelante, TAD) y la Audiodescripción Didáctica (ADD)***

La TAD es una disciplina que se enmarca en el ámbito de la Lingüística Aplicada y que tiene como objetivo principal evaluar el impacto de tareas basadas en el uso activo de la TAD en el proceso de enseñanza (Talaván, 2020). Cuando se habla de TAD, es muy importante matizar que esta disciplina no consiste en el uso de la TAV como un

apoyo para el aprendizaje (Talaván, 2019a), sino que consiste en el uso de propuestas pedagógicas en las que el alumnado adquiere el papel de prosumidor, por lo que se le proporcionan herramientas para elaborar nuevos materiales audiovisuales usando los protocolos simplificados de la TAV (Talaván & Lertola, 2022a). De esta forma, se incluye un factor motivacional, pues el alumnado se ha de poner en la piel de un profesional de la TAV para obtener su propio producto audiovisual, con la posibilidad de compartirlo a través de diferentes canales como RRSS.

Son numerosos los proyectos que se han realizado en lo relativo a TAD, especialmente en la UNED, aunque en el plano internacional se han llevado a cabo proyectos de gran calado como LeViS (Romero et al., 2011; Sokoli, 2006), Babelium (Pereira Varela, 2014), ClipFlair (Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2015; Sokoli, 2015) y PluriTAV (Martínez-Sierra, 2018; Reverter Oliver et al., 2021). Sin embargo, el proyecto TRADILEX (Talaván & Lertola, 2022a) ha jugado un papel fundamental en la consolidación de la TAD como disciplina debido al hecho de que ha sido la primera validación empírica a gran escala de la efectividad de la TAD en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En esta misma línea, surgen iniciativas con cada una de las modalidades de TAV, como el subtítulo didáctico (Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2011; Lertola, 2012; Lertola & Mariotti, 2017; Plaza Lara & Fernández Costales, 2022; Talaván, 2011; Talaván & Rodríguez-Arancón, 2014), el doblaje didáctico (Avello & Fernández-Costales, 2020; Ávila-Cabrera, 2022; Sánchez-Requena, 2018; Talaván & Ávila-Cabrera, 2015; Talaván & Costal, 2017), las voces superpuestas didácticas (Talaván, 2021; Talaván & Rodríguez-Arancón, 2018), la audiodescripción didáctica (Ibáñez Moreno et al., 2016; Navarrete, 2018, 2020; Ogea-Pozo, 2022a, 2022b; Vermeulen & Ibáñez Moreno, 2017) y el subtítulo didáctico para personas sordas (Talaván, 2019b; Talaván et al., 2022; Tinedo-Rodríguez & Frumuselu, 2023). Y de ahí nuestro interés por la ADD, que consiste en el uso de diseños pedagógicos en los que el producto es un fragmento audiodescrito por el alumnado y se enmarca en lo que se conoce como ACAD (Accesibilidad Audiovisual Didáctica) (Talaván, 2020). Talaván y Lertola (2022b) profundizan en la morfología que han de tener estas propuestas pedagógicas en pro de la optimización de recursos y tomando como sustrato el aprendizaje basado en tareas (Danan, 2010), los enfoques comunicativos y los enfoques basados en contenidos (Gómez-Parra, 2018), y los enfoques transversales (Tinedo-Rodríguez, 2022) como el Inglés con Fines Sociales y de Cooperación (Huertas-Abril & Gómez-Parra, 2018).

Los estudios en ADD se han centrado en aspectos lingüísticos diversos como la mejora de pronombres clíticos en marcos de aprendizaje ELE (Palion-Musiol, 2019; Vermeulen & Escobar, 2021), la intersección entre traducción museística y ADD (Bartolini, 2022), el uso generalizado en el aprendizaje de segundas lenguas (Navarrete, 2018; Navarrete & Bolaños García-Escribano, 2022) e incluso para la mejora de las

competencias léxicas y fraseológicas (Ibáñez & Vermeulen, 2013). También, en materia de concienciación sobre accesibilidad audiovisual hay estudios de gran interés (Ogea-Pozo, 2022a, 2022b), e incluso se ha explorado la combinación de la ADD con el subtítulo didáctico para personas sordas (Talaván et al., 2022). Desde el punto de vista investigador, la ADD es un campo fértil con un enorme potencial en el aprendizaje de lenguas. Una de las cuestiones que surge en torno a esta modalidad de TAD, que demanda concisión y precisión, es si este ejercicio lingüístico implica que el alumnado adquiera la capacidad de producir textos más claros, alineados con los nuevos estándares de accesibilidad textual y audiovisual. En este sentido, no existen estudios hasta el momento y es uno de los ámbitos en los que este estudio pretende centrarse.

Cuando se piensa en términos de mejora de la producción textual, se suele prestar atención a aspectos clásicos como la corrección léxica, los errores gramaticales, la cohesión o la coherencia. Sin embargo, este estudio se encamina a explorar el efecto que tiene una intervención basada en ADD en términos de adquisición de capacidad de producir lenguaje claro. La accesibilidad va más allá de la eliminación de barreras físicas, y del uso de modalidades de TAV que faciliten la accesibilidad de usuarios con diversidad funcional, sino que existe un problema grave de acceso a aquellos textos que usan unas estructuras sintácticas complejas y un léxico arcaico que dificulta su comprensión. Existen propuestas que se encaminan a analizar el uso de herramientas automáticas y su impacto en la redacción de escritura de estudiantado universitario (Núñez Cortés & Da Cunha, 2021), e incluso hay resultados interesantes que muestran cómo el uso de estas tecnologías permite que la ciudadanía se pueda comunicar de una forma más ágil con la Administración (Da Cunha, 2020). Esta propuesta pretende medir lo propio sustituyendo el uso de las herramientas tecnológicas por una propuesta basada en ADD siguiendo los principios de diseño de sesiones de TAD establecidos por Talaván y Lertola (2022), en los que se fija una estructura que tiene un andamiaje concreto para cada propuesta pedagógica.

## ***1.2 Medición del lenguaje claro con parámetros empíricos en la expresión escrita en L2***

El lenguaje claro es una corriente que promueve un estilo de redacción simple y directa, en el que el receptor pueda entender el mensaje sin las dificultades asociadas a una subordinación excesiva o al uso de un léxico en desuso, como ocurre con el lenguaje jurídico y administrativo, entre otros factores. Esta corriente, conocida como el *plain language movement*, surgió en EE. UU. en la década de 1970 como respuesta a la opacidad del lenguaje utilizado por las instituciones, lo que suponía un verdadero problema a la hora de comunicarse con los ciudadanos.

Numerosos autores han abordado el tema del lenguaje claro (Da Cunha, 2023; Felici & Griebel, 2019; Griebel & Felici, 2021; Pedraza Pedraza, 2021; Silva &

Vitoriano, 2021; van Domselaar, 2022), especialmente en el ámbito institucional, ya que el lenguaje jurídico y administrativo tiende hacia un estilo opaco, complicado, lleno de oraciones largas y subordinadas, lo que dificulta la comprensión de los textos por el ciudadano común.

El *plain language movement* abogó desde sus inicios por que los textos que se dirigieran a los ciudadanos estuvieran redactados en un lenguaje claro y sencillo, fáciles de comprender, permitiendo así a las personas ejercer sus derechos y cumplir sus obligaciones. Importantes instituciones se han hecho eco de esta filosofía, creando manuales o guías sobre lenguaje claro, tales como la Comisión Europea, la oficina Plain Language Action and Information Network del Gobierno de los EE. UU., el Gobierno de Argentina con el Proyecto de Comunicación en Lenguaje Claro o la web del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos titulada Derecho Fácil, el Gobierno de Chile, Canadá, entre otros.

Aunque en sus inicios esta corriente se destinaba principalmente a los textos emanados por las instituciones, en los últimos años se ha extendido a otros ámbitos, como el empresarial o el médico. Por ejemplo, empresas como el BBVA han trabajado desde 2014 en proyectos orientados al lenguaje claro con el fin de promover la transparencia en la información, la claridad en el lenguaje y la responsabilidad con los intereses del cliente. Esto, sin duda, no solo beneficia a los clientes, quienes entienden mejor los productos que adquieren, sino también a la empresa, ya que estas buenas prácticas contribuyen a la fidelización del cliente (García, 2020).

Asimismo, en el ámbito médico, ha habido un aumento significativo de investigaciones enfocadas en la importancia del lenguaje claro. En este caso, el objetivo no es la fidelización o los beneficios económicos, sino la necesidad de tener una comunicación fluida y clara entre el médico y el paciente. Los médicos a menudo utilizan un lenguaje especializado que no es familiar para los pacientes, lo que puede dificultar la comprensión y el seguimiento de las indicaciones médicas (Bala et al., 2020; Sagi et al., 2021; Vasilevsky et al., 2018; Warde et al., 2018).

Todos estos estudios ponen de manifiesto la necesidad de aplicar el lenguaje claro en diferentes ámbitos y establecen diferentes pautas para la redacción. La International Plain Language Federation, referente mundial en este ámbito, considera que un mensaje está en lenguaje claro si su lengua, estructura y diseño son tan claros que el receptor puede encontrar, comprender y usar fácilmente lo que necesita. Así pues, para que un mensaje cumpla con tales premisas se ha de diseñar teniendo en cuenta los siguientes factores:

1. Audiencia y objetivo: El emisor tendrá que pensar en su público meta y tener muy claro lo que desea transmitir. Debe así mismo adecuar el mensaje al receptor: edad, estudios, profesión, etc. Tener en cuenta qué información

conoce y qué información necesita y, sobre todo, qué pretende obtener al leer el texto.

2. Estructura: El emisor ha de tener en cuenta la estructura habitual de la tipología textual, así como aquella con la que está familiarizado el receptor, es decir, cumplir con sus expectativas desde el punto de vista formal. El texto ha de seguir una progresión temática lógica.
3. Diseño: En los últimos años, el aspecto visual de los textos ha cobrado más importancia siendo una de las claves en una comunicación clara y directa. Para ello, se ha de tener en cuenta: la maquetación, la tipografía y los gráficos de información. No se trata de encontrar un texto adornado, sino claro y fácil de comprender.
4. Expresión: Sin duda, la forma en la que escribimos el mensaje tiene una importancia fundamental en la comprensión del texto. La International Plain Language Federation recomienda tener en cuenta los siguientes aspectos:
  - Tono: utilización de pronombres personales y uso de un estilo formal pero conversacional.
  - Elección de palabras: búsqueda de palabras más sencilla que transmitan su significado.
  - Jerga: se recomienda evitar la jerga a menos que el lector esté familiarizado con ella, y si no lo está, sería necesario explicar los términos técnicos.
  - Frases: las frases han de tener entre 15 y 20 palabras de media, con frases individuales de no más de 30-35 palabras.
  - Verbos: en la mayoría de los casos, se prefiere el uso de la voz activa a la pasiva.
5. Evaluación: Una vez redactado el texto, se recomienda revisar el texto, ponerse en el lugar del receptor y comprobar si lo entendiera con leerlo solo una vez.

Así pues, todos estos estudios ponen de manifiesto la necesidad de aplicar el lenguaje claro en diferentes ámbitos, de ahí la necesidad de enseñar a futuros traductores y comunicadores a producir mensajes claros en su vida profesional teniendo en cuenta diferentes situaciones comunicativas.

En consonancia con los objetivos establecidos al inicio de este estudio, que consisten en examinar la facilidad de comprensión de los textos generados previa y posteriormente a la intervención, así como en analizar el efecto de esta última en la claridad de los textos elaborados por los estudiantes, empleamos el enfoque de la Lingüística Computacional. Específicamente, utilizamos el programa *TextInspector*, que

nos permitió cuantificar de manera empírica la diversidad léxica (medida por *vocd-d*), la legibilidad a través del parámetro *Gunning fog* y los marcadores metadiscursivos presentes en los textos generados antes y después de la intervención, no sin antes definir los términos analizados para una mejor comprensión de los resultados obtenidos tras el análisis.

Llamamos diversidad léxica al número de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios) diferentes que se utilizan en un texto; esto es, a mayor número de palabras distintas, mayor será el índice asociado a la diversidad léxica (Johansson, 2008; López Morales, n.d.; McCarthy & Jarvis, 2007, 2010a). La diversidad léxica puede proporcionarnos información de gran interés sobre el hablante, incluyendo sus competencias lingüísticas, pues una diversidad léxica alta implica un mayor conocimiento de los elementos que componen el sistema lingüístico y posiblemente implique un mayor grado de competencia. Para el estudio de la diversidad léxica hemos recurrido al parámetro *vocd-d* que consiste en tomar un número de submuestras al azar para posteriormente calcular la relación *tipo-token* promedio para cada una de esas submuestras, encontrando la curva que mejor se adapte a la curva *tipo-token* (entre las curvas generadas por expresiones que difieren solo por el valor de un solo parámetro). El valor del parámetro correspondiente a la curva de mejor ajuste se nos muestra la medida de la diversidad léxica (McCarthy & Jarvis, 2010b).

La legibilidad o *readability* en inglés se refiere a la facilidad de lectura y comprensión de un texto en función de sus características únicas. En el lenguaje natural, la legibilidad depende de la complejidad del vocabulario y la sintaxis utilizada en el texto, así como de sus aspectos formales, es decir, ortotipografía, disposición de los párrafos, fuente, etc. Puede medirse utilizando métricas como el número de sílabas de una frase o la variedad de palabras utilizadas para calcular un ‘nivel’ y/o una puntuación de legibilidad (*TextInspector*, 2020). La legibilidad cobra importancia dentro de la Lingüística Computacional porque, gracias a su medición, podemos evaluar cuán claro es un texto para un lector, sobre todo de cara a su publicación, ya sea en un sitio web, un periódico o en un libro de texto. En el ámbito educativo, especialmente en la enseñanza de lenguas, este parámetro se ha utilizado por profesores y editores de libros de texto para saber si los documentos que preparaban para sus estudiantes eran o no adecuados desde el punto de vista de la claridad de lenguaje, aunque también se ha utilizado en otros ámbitos como en la redacción de normativas, documentos oficiales o, incluso, en estudios comparativos sobre prensa. En este estudio, nos interesaba saber si a través de varias sesiones de audiodescripción didáctica, el alumnado había mejorado en la redacción clara, es decir, si sus producciones escritas seguían las premisas anteriormente descritas. Para ello, nos hemos basado en el parámetro *Gunning fog*.

El *Gunning fog* determina el número de años de educación necesarios para comprender un texto en la primera lectura, es decir, nos indica si un texto es



fácilmente comprensible para el público al que va dirigido. Por ejemplo, un *Gunning fog* de 12 requiere el nivel de lectura de un estudiante de secundaria de Estados Unidos (alrededor de 18 años). Así pues, este índice se suele utilizar para confirmar si un texto puede leerse fácilmente por el público al que va dirigido y, por regla general se estima que, para una audiencia general, un texto ha de tener un *Gunning fog* inferior a 12. Los textos que requieren un entendimiento casi universal generalmente necesitan un índice inferior a 8.

Para su cálculo, se utiliza la siguiente fórmula de la Figura 1.

**Figura 1**

*Fórmula para el cálculo del índice Gunning Fog.*

$$0.4 \left[ \left( \frac{\text{words}}{\text{sentences}} \right) + 100 \left( \frac{\text{complex words}}{\text{words}} \right) \right]$$

*Nota.* Fuente: TextInspector.com.

Y los resultados se interpretan siguiendo la siguiente Tabla 1.

**Tabla 1**

*Interpretación de las puntuaciones del Gunning fog.*

Índice Fog	Nivel de lectura
17	Graduado universitario
16	Último año de universidad
15	Tercer año de universidad
14	Segundo año de universidad
13	Primer año de universidad
12	Último año de instituto
11	Tercer año de instituto
10	Segundo año de instituto
9	Primer año de instituto
8	8º curso
7	7º curso
6	6º curso

*Nota.* Fuente: (Corazza et al., 2018)

Finalmente, procedimos al análisis cuantitativo de los marcadores metadiscursivos. Estos se definen como aquellas palabras o frases que asisten al autor en la organización del discurso y contribuyen en la creación de un mensaje más nítido y comprensible. En otras palabras, se refieren a las expresiones que aportan cohesión al texto (*TextInspector*, 2023). Los marcadores metadiscursivos desempeñan un papel directo en la comprensión del mensaje, ya que ayudan a estructurar las ideas. A través de la evaluación de este parámetro, podemos determinar si se ha observado una

mejora en la sofisticación, claridad y objetividad de los textos generados después de la intervención.

## **2. Materiales y métodos**

### **2.1 Diseño de la muestra**

La muestra tiene naturaleza incidental ya que es un curso que se anunció por las redes sociales del Equipo Docente y aglutinó a 59 estudiantes (90,76%) de la Universidad de Córdoba, 3 estudiantes (4,62%), 2 estudiantes (3,01%) de la Universtat Autónoma de Barcelona, y 1 estudiante (1,54%) de la Universidade da Coruña.

### **2.2 Diseño de la investigación**

En el marco de esta investigación se buscaba evaluar el efecto de la ADD en el desarrollo de competencias lingüísticas y traductológicas que faciliten la accesibilidad lingüística. Para ello se plantearon tres hipótesis:

1. La intervención fundamentada en ADD incrementa el repertorio léxico de los participantes.
2. La intervención basada en ADD disminuye la oscuridad sintáctica del texto.
3. El uso de la ADD favorece la creación de textos objetivos, con menos marcas de personalidad.

La conjunción de estas tres variables implica que aquellos que empleen la ADD como recurso para el aprendizaje de lenguas y el desarrollo de habilidades traductológicas contarán con un repertorio léxico más amplio para describir las realidades de manera objetiva. Además, se expresarán con mayor claridad y producirán textos más objetivos, lo que en última instancia conduce a la capacidad de generar textos más claros y accesibles. Este enfoque se alinea con los principios del lenguaje claro y será evaluado a través de tres variables cuantitativas y objetivas:

- a) Índice de *vocd-d* para la medida de la riqueza léxica
- b) Índice *Gunning fog* para explorar la claridad de los textos producidos.
- c) Índice de marcadores metadiscursivos para indagar en el uso de los marcadores discursivos personales y de opinión, y su impacto en la objetividad del texto producido.

La intervención realizada tuvo una naturaleza cuasiexperimental siguiendo el modelo de diseño de pretest, intervención y postest propuesto por Bisquerra (2004). Tuvo lugar durante los meses de marzo-abril de 2022 e incluyó un cuestionario de destrezas lingüísticas integradas (Couto-Cantero et al., 2021), seis unidades didácticas en las que se incluían tareas de ADD y un cuestionario final de destrezas lingüísticas

(Couto-Cantero et al., 2021). Asimismo, se trató de un curso en formato híbrido, con dos sesiones presenciales, en las que se explicaron los contenidos básicos del curso, a saber, desarrollo y evaluación del curso, conceptos básicos sobre accesibilidad y ADD, y una sesión de seguimiento semanal por videoconferencia para solucionar las dudas que surgían durante la intervención.

En lo que respecta a los cuestionarios de destrezas lingüísticas integradas realizados antes y después de la intervención, es conveniente aclarar que se realizaron a través de la plataforma Moodle constaban de cuatro partes dedicadas cada una de ellas a la evaluación de las destrezas de comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita, aunque en este estudio nos hemos centrado únicamente en la expresión escrita.

Por otro lado, se diseñaron seis unidades didácticas basadas en la secuencia corta TRADILEX de AD presentada por Talaván y Lertola (2022). Esta secuencia se concibió para ser realizada en línea durante un periodo de 6 semanas. Cada unidad se diseñó para realizarse en 60 minutos y sigue la siguiente estructura:

a) Actividad inicial de una duración de entre 5 y 10 minutos y cuyo objetivo es el de anticipar desde el punto de vista temático y léxico la tarea principal de ADD.

b) Visualización del vídeo, cuya duración no es mayor a 5 minutos y consiste en un visionado de un fragmento del vídeo seleccionado cuya duración ha de ser de dos minutos. El objetivo es que se haga un visionado crítico del fragmento y que el alumnado centre su atención en aspectos clave para el buen desarrollo de la propuesta didáctica.

c) La tarea de TAV, cuya duración es de aproximadamente media. En esta tarea, se selecciona un fragmento de un vídeo de un minuto del vídeo previsualizado en la anterior tarea y alumnado debe realizar la tarea ADD, en la combinación lingüística indicada (traducción intralingüística, interlingüística directa, interlingüística inversa o traducción creativa).

d) Tarea de consolidación, se trata de una tarea final cuya duración no excede de los 15 minutos. Para la modalidad de ADD, que es de relocutado, deben realizar una tarea de producción escrita, que es complementaria a las tareas desarrolladas en la unidad, de esta manera se trabajan todas las destrezas.

A continuación, presentamos el modelo diseñado para la audiodescripción, en donde indicamos el tipo de tarea ADD (intralingüística, interlingüística estándar, inversa y/o creativa) requerida, así como los objetivos de cada una de las unidades<sup>3</sup>.

#### Unidad 1:

- Función: transmisión y búsqueda de información objetiva: transmisión de información específica y comunicación de acciones.
- Modo didáctico AVT: ADD sin diálogos en el original.
- Objetivos de la lección: practicar narraciones y descripciones, practicar narraciones y descripciones, escribir relatos cortos.

#### Unidad 2:

- Función: Transmitir y buscar información factual: describir.
- Modo didáctico AVT: ADD (sin diálogos en el original).
- Objetivos de la lección: practicar narraciones y descripciones, practicar narraciones y descripciones, escribir historias cortas.

#### Unidad 3:

- Función: expresar y descubrir actitudes: emociones (decepción).
- Modo didáctico AVT: ADD con algunos diálogos en el original.
- Objetivos de la lección: aprender a describir emociones, repasar las descripciones físicas.

#### Unidad 4:

- Función: expresar y averiguar actitudes: conocimientos.
- Modo didáctico AVT: ADD creativa (diálogos en el original).
- Objetivos de la clase: redactar una ADD creativa, distinguir entre proporcionar información objetiva/subjetiva.

#### Unidad 5:

- Función: impartir y buscar información objetiva: informar.
- Modo didáctico AVT: ADD (diálogos en el original).
- Objetivos de la lección: repasar descripciones sobre sentimientos y emociones, practicar descripciones sobre rutinas.

#### Unidad 6:

- Función: impartir y buscar información objetiva: narrar.

- Modo didáctico AVT: ADD creativa (sin diálogos en el original).
- Objetivos de la lección: fomentar la creatividad y la imaginación, practicar expresiones idiomáticas relacionadas con el nacimiento/los animales.

### **2.3 Procedimientos**

Como hemos mencionado previamente, la intervención tiene una naturaleza cuasiexperimental y atiende al modelo de Bisquerra (2004). En el caso específico de esta investigación resulta de interés analizar el valor de los índices citados anteriormente en el pretest y el postest para poder establecer una comparativa usando diferentes estadísticos de naturaleza descriptiva e inferencial. Para ello se ha compilado un corpus con los textos asociados a la tarea de producción escrita del ITIS (*Initial Test of Integrated Skills*) o pretest, haciendo lo propio para las tareas de producción escrita del postest FITIS (*Final Test of Integrated Skills*). Este corpus se ha analizado con el software *TextInspector*, y de esta forma se han podido obtener los índices que se han mencionado anteriormente para cada uno de los textos que componen ambos corpus (el del pretest y el del postest). El proceso informático es el que se detalla a continuación.

#### 1) Descarga y almacenamiento de los datos

En primer lugar, una vez finalizada la intervención didáctica, se descargaron las producciones escritas del cuestionario inicial y del cuestionario final. Cada una de ellas fue almacenada en una carpeta en formato \*.txt con codificación UTF-8 para su posterior análisis en la herramienta de análisis de la legibilidad. Posteriormente, cada archivo se renombró con un número más la secuencia ITIS o FITIS, dependiendo de si se correspondía con texto del cuestionario inicial o final, haciendo coincidir la numeración con el estudiante al que pertenecía el ejercicio, es decir, el ITIS(1).txt es del mismo estudiante que el FITIS(1).txt. Se extrajeron un total de 108 ejercicios (54 del ITIS y 54 del FITIS).

#### 2) Análisis de los datos en Text Inspector

Extraídos los textos, se procedió al análisis empírico de los mismos. Para ello, se utilizó la herramienta Text Inspector. Esta herramienta está diseñada para analizar y diseñar textos acordes con diferentes niveles de legibilidad. Ciertamente es que, en su origen, se ha creado para proporcionar información detallada de los textos que se van a utilizar en la enseñanza del inglés. No obstante, cabe destacar su versatilidad pues al utilizar los índices de *vocd-d* y *Gunning fox* y *metadiscourse markers* o marcadores metadiscursivos, nos permite no solo analizar los textos que deseamos utilizar con nuestros estudiantes, sino también medir el grado de legibilidad y claridad de los textos producidos por ellos.

Asimismo, esta herramienta nos ha permitido introducir hasta diez archivos a la vez y descargar los resultados en un archivo de Excel, lo que ha facilitado la lectura e interpretación de los datos. Text Inspector utiliza hasta 200 parámetros de análisis; no obstante, para este trabajo, únicamente nos interesaban los anteriormente citados.

Una vez descargados y almacenados los resultados obtenidos del *TextInspector* en un archivo de Excel, procedimos a su interpretación estadística en JASP.

### 3. Resultados y discusión

El análisis cuantitativo de los datos recogidos nos permite profundizar en los efectos de la ADD en la mejora de la producción escrita en L2. Para ello, se han medido tres variables principales: la riqueza léxica (índice *vocd-d*), la claridad sintáctica (índice *Gunning fog*) y el uso de marcadores metadiscursivos.

- Riqueza léxica:

La intervención ha mostrado un impacto positivo en el enriquecimiento léxico de los participantes. El índice *vocd-d*, que mide la diversidad léxica, presentó un incremento significativo tras la intervención. El test *T-student* pareado (Tabla 3) indicó una diferencia estadísticamente significativa entre el pretest y el postest ( $p = 0,031$ ), lo que sugiere que los participantes pudieron utilizar un vocabulario más amplio y variado en sus textos después de la intervención. Este hallazgo confirma la hipótesis de que la ADD incrementa el repertorio léxico de los estudiantes, lo que puede ser esencial para el desarrollo de competencias lingüísticas más avanzadas.

La muestra cumple con las condiciones de normalidad estadística, permitiendo el uso de métodos estadísticos paramétricos. La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (Tabla 2) para el índice *vocd-d* mostró un *p-valor* de 0,398 ( $W = 0,977$ ), indicando que los datos no se desvían significativamente de una distribución normal. La prueba *T-student* pareada para el *vocd-d* presentó un estadístico de -1.909 con 51 grados de libertad y un *p-valor* de 0.031, lo que confirma un aumento significativo en la riqueza léxica postintervención (Tabla 3).

**Tabla 2**

*Test de Saphiro-Wilk en el vocd-d.*

Par de variables	W	p-valor
<i>vocd-d</i> (pretest y postest)	0,977	0,398

**Tabla 3**

*Test T-student para vocd-d.*

Medida 1	Medida 2	Estadístico	Df	p-valor
<i>vocd-d</i> (pretest)	<i>vocd-d</i> (postest)	-1,909	51	0,031

- Claridad sintáctica

Para evaluar la claridad sintáctica de los textos, se utilizó el índice *Gunning fog*. Los resultados mostraron una disminución significativa en el índice después de la intervención ( $p = 0,024$ ), lo cual indica que los textos producidos postintervención eran más fáciles de leer y entender. Este resultado respalda la hipótesis de que la ADD ayuda a los estudiantes a producir textos con estructuras sintácticas más claras y concisas, promoviendo un lenguaje más accesible y menos complejo.

La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (Tabla 4) para el índice *Gunning fog* mostró un *p-valor* de 0,443 ( $W = 0,978$ ), sugiriendo que los datos siguen una distribución normal. La prueba *T-student* (Tabla 5) para el *Gunning fog* indicó un estadístico de 2,035 con 51 grados de libertad y un *p-valor* de 0,024. El resultado muestra una disminución significativa en el índice *Gunning fog*, indicando una mejora en la claridad y legibilidad de los textos post-intervención.

**Tabla 4**

*Test de normalidad del índice Gunning Fog.*

Par de variables	W	p-valor
<b>Gunning Fog (pretest y postest)</b>	0,978	0,443

**Tabla 5**

*Test T-student para el Gunning Fog.*

Medida 1	Medida 2	Estadístico	Df	p-valor
<b>Gunning fog (pre-test)</b>	Gunning fog (postest)	2,035	51	0,024

- Uso de marcadores metadiscursivos

El análisis de los marcadores metadiscursivos reveló una reducción significativa en su uso tras la intervención ( $p < 0,001$ ). Este hallazgo sugiere que los textos postintervención fueron más objetivos y menos influenciados por marcas de personalidad o subjetividad. Esto es consistente con la hipótesis de que la ADD fomenta la creación de textos más objetivos y claros, reduciendo la inclusión de elementos subjetivos que pueden oscurecer el mensaje.

La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (Tabla 6) para los marcadores metadiscursivos mostró un *p-valor* de 0,233 ( $W = 0,971$ ), lo que indica normalidad en la distribución de los datos. La prueba *T-student* pareada (Tabla 7) para los marcadores metadiscursivos presentó un estadístico de 4,016 con 51 grados de libertad y un *p-valor* menor de 0,001. Este resultado sugiere una reducción significativa en el uso de marcadores metadiscursivos, lo que implica una mayor objetividad en los textos producidos postintervención (Tabla 6).

**Tabla 6**

*Análisis de condición de normalidad de la variable marcadores metadiscursivos.*

Par de variables	W	p-valor
Marcadores metadiscursivos (pre-test y post-test)	0,971	0,233

**Tabla 7**

*Test T-student para la variable marcadores metadiscursivos.*

Medida 1	Medida 2	Estadístico	Df	p-valor
Marcadores metadiscursivos (pretest)	Marcadores metadiscursivos (postest)	4,016	51	<0,001

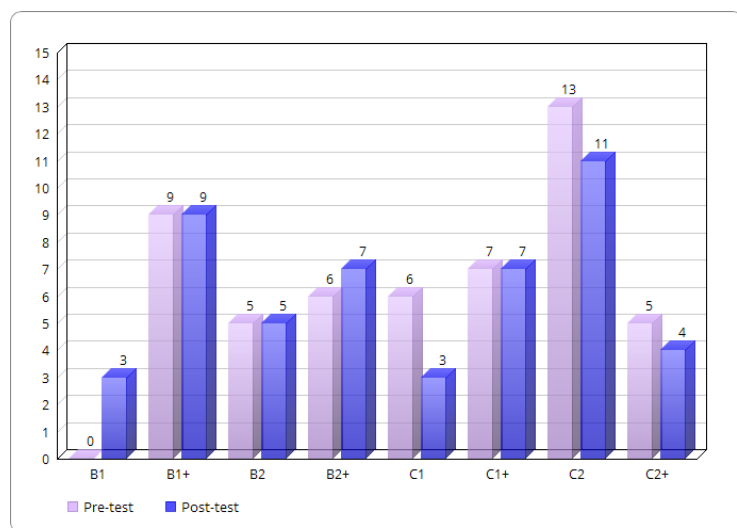
Del análisis planteado se puede deducir que la intervención ha favorecido la riqueza léxica de las personas participantes, al igual que provoca una disminución del índice de *Gunning fog*. Es decir, hace que los textos que se producen sean comprensibles por una persona que ha recibido una educación media, facilitando la accesibilidad lingüística.

En este sentido, la Figura 2 muestra cómo los sujetos que producen textos que requieren un nivel de comprensión muy elevado disminuyen tras la intervención y la mayoría de los textos se agrupan en niveles intermedios, de nuevo, facilitando la accesibilidad.

Asimismo, de cara al desarrollo de competencias traductológicas, la intervención también ha favorecido la creación de textos más objetivos, un rasgo propio de la audiodescripción que ha impregnado las producciones textuales del cuestionario final.

**Figura 2**

*Conteo de textos agrupados por niveles del MCER según su índice del Gunning fog.*





De esta forma se constata de forma empírica y objetiva cómo la ADD es una herramienta que no solo favorece la conciencia de accesibilidad (Ogea-Pozo, 2022b, 2022a), sino que proporciona herramientas lingüísticas para la redacción de textos más accesibles y claros ateniendo a estadísticos como el índice de niebla de Gunning. Además, en lo que respecta a aspectos puramente lingüísticos, el incremento del índice *vocd-d* demuestra que este tipo de tarea está asociado a un aprendizaje implícito pero efectivo del vocabulario, incrementando la riqueza léxica en la producción escrita.

## CONCLUSIONES

El presente estudio confirma que la ADD es una herramienta efectiva para mejorar la producción escrita en L2. Los resultados indican que la intervención basada en ADD:

1) Incrementa la riqueza léxica: Los participantes demostraron un uso más variado y amplio del vocabulario, lo que sugiere una mejora significativa en su repertorio léxico. Esto es crucial para el desarrollo de habilidades de escritura más sofisticadas y diversificadas. El incremento en el índice *vocd-d* postintervención, con un *p-valor* de 0,031, confirma esta mejora.

2) Mejora la claridad sintáctica: Los textos postintervención eran más comprensibles, con una menor complejidad sintáctica, lo cual es fundamental para la producción de lenguaje claro. La reducción en el índice *Gunning fog* es un indicador clave de esta mejora, sugiriendo que los estudiantes pueden ahora comunicar sus ideas de manera más efectiva y accesible. El *p-valor* de 0,024 en la prueba *T-student* para el *Gunning fog* respalda esta conclusión.

3) Fomenta la objetividad: La reducción en el uso de marcadores metadiscursivos indica una tendencia hacia textos más objetivos y menos subjetivos, mejorando así la claridad y precisión del mensaje. Esto es especialmente relevante en contextos donde la objetividad y la claridad son esenciales, como en la traducción y la comunicación técnica. La significativa disminución en el uso de marcadores metadiscursivos, con un *p-valor* menor de 0,001, sustenta esta observación.

Estos hallazgos tienen importantes implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras y sugieren que la ADD no solo es beneficiosa para el desarrollo de competencias lingüísticas, sino también para la promoción de un lenguaje claro y accesible.

En resumen, este estudio aporta evidencia empírica de que la ADD es una metodología eficaz para mejorar la producción escrita en L2. Los datos cuantitativos obtenidos refuerzan la argumentación de que la ADD puede ser una herramienta valiosa en la educación lingüística, promoviendo tanto la adquisición de vocabulario como la producción de textos claros y objetivos. Esto, a su vez, facilita la

comunicación efectiva y accesible en una variedad de contextos, y beneficia tanto a estudiantes como a profesionales en el campo de la traducción y la comunicación.

A pesar de que la muestra para este estudio no es muy amplia, compuesta por personas que voluntariamente participaron en un curso semipresencial basado en ADD, consideramos imperativo ampliar su tamaño para futuras investigaciones. Esto permitirá profundizar en la relación entre la ADD y la competencia para producir un lenguaje claro, articulando esta afirmación en torno a dos ejes clave: el potencial de la ADD en el ámbito de la enseñanza de lenguas, así como el potencial democratizante de la ADD por su vinculación con el lenguaje claro.

En última instancia, este estudio concluye que, más allá de los beneficios ampliamente reconocidos que aporta la ADD para el desarrollo de diversas competencias lingüísticas, como respaldan investigaciones previas (Ibáñez & Vermeulen, 2013; Talaván et al., 2022; Vermeulen & Ibáñez Moreno, 2017), el uso de esta modalidad de TAD supone un avance importante hacia la adquisición de competencias para redactar textos en un lenguaje claro. El empleo de la ADD, por su naturaleza intrínseca, demanda precisión léxica y objetividad, lo cual contribuye significativamente a la claridad y accesibilidad de la comunicación escrita (Talaván et al., 2022; Talaván & Lertola, 2022b). (Talaván et al., 2022; Talaván & Lertola, 2022b).

## **AGRADECIMIENTOS**

El presente estudio no habría sido posible sin la confianza y el apoyo de la Dra. Noa Talaván, a quien agradezco profundamente sus enseñanzas en el ámbito de la Traducción Audiovisual Didáctica y su apoyo en mis investigaciones. Asimismo, quiero expresar mi sincero agradecimiento al Dr. Antonio Jesús Tinedo Rodríguez por su valiosa orientación en el ámbito de la estadística, así como por su constante apoyo y ayuda en mi día a día académico, que han sido fundamentales para el desarrollo de esta investigación.

Asimismo, cabe señalar que este estudio se enmarca en el Proyecto de Innovación Docente “ADAS: Audiodescripción en la Didáctica de las lenguAS”, financiado por una Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España y el Proyecto “TRADILEX: Traducción audiovisual como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas extranjeras” financiado por Ministerio de Ciencia e Innovación con referencia PID2019-107362GA-I00.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Acar, A., & İşısağ, K. U. (2017). Readability and comprehensibility in translation using reading ease and grade indices. *International Journal of Comparative Literature & Translation Studies*, 5(2), 47- 53. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijclts.v.5n.2p.47>

- Avello, R., & Fernández-Costales, A. (2020). Studying the didactic possibilities of audiovisual translation (subtitling and dubbing) in the teaching of Asturian in Primary Education. *Lletres Asturianes*, 123, 147-166.
- Ávila-Cabrera, J. J. (2022). Improving oral production skills in the Business English class through creative dubbing. *ESP Today. Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, 10(1), 99-122. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.1.5>
- Bala, S., Keniston, A., & Burden, M. (2020). Patient perception of plain-language medical notes generated using artificial intelligence software: Pilot mixed-methods study. *JMIR Formative Research*, 4(6). <https://doi.org/10.2196/16670>
- Bartolini, C. (2022). Museum audio description as a foreign language learning tool. *Babylonia Tema*, 64-71.
- Bausells-Espín, A. (2022). Audio description as a pedagogical tool in the foreign language classroom. *Journal of Audiovisual Translation*, 5(2). <https://doi.org/10.47476/jat.v5i2.2022.208>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La Muralla.
- Corazza, A., Maggio, V., & Scanniello, G. (2018). Coherence of comments and method implementations: a dataset and an empirical investigation. *Software Quality Journal*, 26(2), 751-777. <https://doi.org/10.1007/s11219-016-9347-1>
- Couto-Cantero, P., Sabaté-Carrové, M., & Gómez Pérez, M. C. (2021). Preliminary design of an Initial Test of Integrated Skills within TRADILEX: an ongoing project on the validity of audiovisual translation tools in teaching English. *Realia (Research in Education and Learning Innovation Archives)*, 27(2), 73-88. <https://ojs.uv.es/index.php/realia/article/view/20634>
- Da Cunha, I. (2020). A technological application that helps citizens write texts to the Public Administration. *Linguamatica*, 12(1). <https://doi.org/10.21814/LM.12.1.316>
- Da Cunha, I. (2023). *Lenguaje claro y tecnología en la Administración* (1ª Ed.). Comares.
- Danan, M. (2010). Dubbing projects for the language learner: A framework for integrating audiovisual translation into task-based instruction. *Computer Assisted Language Learning*, 23(5), 441-456. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.522528>
- Díaz-Cintas, J. (1997). Un ejemplo de explotación de los medios audiovisuales en la didáctica de lenguas extranjeras. En M. Cuellar (Ed.), *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas extranjeras* (pp. 181-191). Universitat de Valencia.

- Felici, A., & Griebel, C. (2019). The challenge of multilingual plain language in translation-mediated Swiss administrative communication A preliminary comparative analysis of insurance leaflets. *Translation Spaces (Netherland)*, 8(1).
- García, Ó. (2020). *El lenguaje claro Aumenta la confianza en las empresas*. BBVA Noticias.
- Gómez-Parra, M. E. (2018). El uso de la traducción audiovisual (TAV) en el aula AICLE. En M. A. García-Peinado, & I. Ahumada Lara (Eds.), *Traducción literaria y discursos traductológicos especializados* (pp. 463-481). Peter Lang.
- Griebel, C., & Felici, A. (2021). Content of the original sentence unclear... comprehensibility and simplification of swiss administrative texts: An empirical investigation in the context of multilingualism. *Paralleles*, 33(1). <https://doi.org/10.17462/para.2021.01.09>
- Herrero, C., & Escobar, M. (2018). A Pedagogical Model for Integrating Film Education and Audio Description in Foreign Language Acquisition. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(1), 30–54. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/ttmc.00003.her>
- Herrero, C., & Vanderschelden, I. (2019). *Using Film and Media in the Language Classroom: Reflections on Research-led Teaching*. Multilingual Matters.
- Huertas-Abril, C. A., & Gómez-Parra, M. E. (2018). *Inglés para fines sociales y de cooperación: Guía para la elaboración de materiales*. Graò.
- Ibáñez, A., & Vermeulen, A. (2013). Audio description as a tool to improve lexical and phraseological competence in foreign language learning. En D. Tsagari, & G. Floros (Eds.), *Translation in language Teaching and Assessment* (pp. 41-65). Cambridge Scholars Publishing.
- Ibáñez Moreno, A., Vermeulen, A., & Jordano, M. (2016). Using audio description to improve FLL students' oral competence in MALL: methodological preliminaries. En A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez, & P. Rodríguez-Arancón (Eds.), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era* (pp. 245-256). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.tislid2014.438>
- Incalcaterra McLoughlin, L., & Lertola, J. (2011). Learn through subtitling: Subtitling as an aid to language learning. En L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio, & M. Á. Ní Mhainnín (Eds.), *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling. Theory and Practice* (pp. 243-263). Lang.
- Incalcaterra McLoughlin, L., & Lertola, J. (2015). Captioning and revoicing of clips in foreign language learning-using clipflair for teaching italian in online learning environments. En C. Ramsey-Portolano (Ed.), *The Future of Italian Teaching* (pp. 55-69). Cambridge Scholars Publishing,

- Johansson, V. (2008). Lexical diversity and lexical density in speech and writing: a develop-mental perspective. *Working Papers*, 53, 61-79.
- Lertola, J. (2012). The effect of the subtitling task on vocabulary learning. En A. Pym, & D. Orrego-Carmona (Eds.), *Translation research projects 4* (pp. 61-70). Universitat Rovira i Virgili. [http://www.intercultural.urv.cat/media/upload/domain\\_317/arxius/TP4/5-Lertola.pdf](http://www.intercultural.urv.cat/media/upload/domain_317/arxius/TP4/5-Lertola.pdf)
- Lertola, J., & Mariotti, C. (2017). Reverse dubbing and subtitling: Raising pragmatic awareness in italian ESL learners. *JoSTrans-The Journal of Specialised Translation*, 28, 103-121. [https://www.jostrans.org/issue28/art\\_lertola.pdf](https://www.jostrans.org/issue28/art_lertola.pdf)
- López Morales, H. (2011). Los índices de riqueza léxica y la enseñanza de lenguas. En F. J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias, & M. Seseña Gómez (Coord.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (Vol. 1). *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE* (pp. 15-28). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5419218.pdf>
- Martínez-Sierra, J. J. (2018). PluriTAV: Audiovisual translation as a tool for the development of multilingual competencies in the classroom [Ponencia TISLID'18.]. *Technological Innovation for Specialized Linguistic Domains. Languages for Digital Lives and Cultures*.
- McCarthy, P. M., & Jarvis, S. (2007). Vocd: A theoretical and empirical evaluation. *Language Testing*, 24(4), 459-488. <https://doi.org/10.1177/0265532207080767>
- McCarthy, P. M., & Jarvis, S. (2010a). MTLT, vocd-D, and HD-D: A validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment. *Behavior Research Methods*, 42(2), 381-392. <https://doi.org/10.3758/BRM.42.2.381>
- McCarthy, P. M., & Jarvis, S. (2010b). MTLT, vocd-D, and HD-D: A validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment. *Behavior Research Methods*, 42(2), 381-392. <https://doi.org/10.3758/BRM.42.2.381>
- Navarrete, M. (2018). The use of audio description in foreign language education. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(1), 129-150. <https://doi.org/10.1075/tmc.00007.nav>
- Navarrete, M. (2020). The use of audio description in foreign language education: A preliminary approach. En L. Incalcaterra, J. Lertola, & N. Talaván (Eds.), *Audiovisual Translation in Applied Linguistics* (pp. 131-152). John Benjamins.

- Navarrete, M., & Bolaños García-Escribano, A. (2022). An action-oriented approach to didactic audio description in foreign language education. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 28(2), 151-164. <https://doi.org/10.20420/rlfe.2022.556>
- Núñez Cortés, J. A., & Da Cunha, I. (2021). El impacto del uso de herramientas automáticas de ayuda a la redacción en el proceso de escritura de estudiantes universitarios. *Círculo de Linguística Aplicada a La Comunicación*, 89. <https://doi.org/10.5209/CLAC.73906>
- Ogea-Pozo, M. del M. (2022a). Into the shoes of visually impaired viewers: A pedagogical experiment to improve audio description and English language skills. *International Journal for 21st Century Education*, 9(1), 73-87. <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/ij21ce/article/view/15169/13684>
- Ogea-Pozo, M. del M. (2022b). Raising awareness and teaching accessibility: A didactic experiment in the audiovisual translation classroom based on audio description. *Avanca | Cinema*, 777-787. <https://doi.org/10.37390/avancacinema.2022.a457>
- Palion-Musiol, A. (2019). Audio description and its application in Spanish language glottodidactics. En C. A. Lenkaitis, & S. M. Hiliker (Eds.), *Engaging teacher candidates and language learners with authentic practice* (pp. 206-226). IGI Global.
- Pedraza Pedraza, M. B. (2021). The diccionario panhispánico de la administración pública (DiPAP): An example of terminological democratization. *Dictionaries*, 42(2). <https://doi.org/10.1353/DIC.2021.0025>
- Pereira Varela, J. A. (2014). *Diseño, desarrollo y validación de soluciones tecnológicas para la práctica de la expresión oral de segundas lenguas mediante un entorno colaborativo e interactivo de código abierto: Babelium project*. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Plaza Lara, C., & Fernández Costales, A. (2022). Enhancing communicative competence and translation skills through active subtitling: A model for pilot testing didactic audiovisual translation (AVT). *Revista de Lenguas Para Fines Específicos*, 28(2), 16-31. <https://doi.org/10.20420/rlfe.2022.549>
- Reverter Oliver, B., Cerezo Merchán, B., & Pedregosa, I. (2021). PluriTAV Didactic Sequences: Concept, Design and Implementation. En *Multilingualism, Translation and Language Teaching* (pp. 57-77). <https://doi.org/10.1075/babel.57.3.04rom>

- Romero, L., Torres-Hostench, O., & Sokoli, S. (2011). La subtitulación al servicio del aprendizaje de lenguas: el entorno LvS. *Babel. Revue Internationale de La Traduction/International Journal of Translation*, 57(3). <https://doi.org/10.1075/babel.57.3.04rom>
- Sagi, D., Spitzer-Shohat, S., Schuster, M., Daudi, L., & Rudolf, M. C. J. (2021). Teaching plain language to medical students: improving communication with disadvantaged patients. *BMC Medical Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02842-1>
- Sánchez-Requena, A. (2018). Intralingual dubbing as a tool for developing speaking skills. En L. Incalcaterra McLoughlin, J. Lertola, & N. Talaván (Eds.), *Special issue of Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts. Audiovisual Translation in Applied Linguistics: Beyond Case Studies* (pp. 102-128). John Benjamins.
- Silva, A. R., & Vitoriano, M. (2021). Plain language in public archives: Mapping NARA's performance. *Revista Ibero-americana de Ciencia da Informacao*, 14(1).
- Sokoli, S. (2006). Learning via subtitling (LvS). A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling. En M. Carroll, & H. Gerzymisch-Arbogast (Eds.), *Copenhagen conference MuTra: Audiovisual. 1-5 May* (pp. 66-73).
- Sokoli, S. (2015). ClipFlair: Foreign language learning through interactive revoicing and captioning of clips. *Subtitles and Language Learning*, 127-148.
- Talaván, N. (2011). A quasi-experimental research project on subtitling and foreign language acquisition. En L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio, & M. Á. Ní Mhainnín (Eds.), *Subtitles and Subtitling. Theory and Practice* (pp. 197-218). Peter Lang. [https://doi.org/https://doi.org/10.3726/978-3-0353-0167-0](https://doi.org/10.3726/978-3-0353-0167-0)
- Talaván, N. (2019a). Subtitling as a task and subtitles as support: pedagogical applications. En J. Díaz Cintas, A. Matamala, & J. Neves (Eds.), *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility* (285-299). [https://doi.org/10.1163/9789042031814\\_021](https://doi.org/10.1163/9789042031814_021)
- Talaván, N. (2019b). Using subtitles for the deaf and hard of hearing as an innovative pedagogical tool in the language class: *International Journal of English Studies*, 19(1), 21-40. <https://doi.org/10.6018/ijes.338671>
- Talaván, N. (2020). The didactic value of AVT in foreign language education. En L. Bogucki, & M. Deckert (Eds.), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 567-592). Palgrave Macmillan.

- Talaván, N. (2020). The didactic value of AVT in foreign language education. En L. Bogucki, & M. Deckert (Eds.), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 567-591). Palgrave Macmillan.
- Talaván, N. (2021). Las voces superpuestas: Fundamentos y aplicaciones didácticas. In C. Botella, & B. Agulló (Eds.), *Mujeres en la traducción audiovisual* (pp. 66-87). Sínderesis.
- Talaván, N., & Ávila-Cabrera, J. J. (2015). First insights into the combination of dubbing and subtitling as L2 didactic tools. En Y. Gambier, A. Caimi, & C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and Language Learning* (pp. 149-172). Peter Lang.
- Talaván, N., & Costal, T. (2017). iDub - The potential of intralingual dubbing in foreign language learning: How to assess the task. *Language Value*, 9(1), 62-88.
- Talaván, N., & Lertola, J. (2022a). Audiovisual translation as a didactic resource in foreign language education. A methodological proposal. *Encuentro*, 23-39.
- Talaván, N., & Lertola, J. (2022b). Audiovisual translation as a didactic resource in foreign language education. A methodological proposal. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación En La Clase de Idiomas*, 30, 23-39. <http://www3.uah.es/encuentrojournal/index.php/encuentro/article/view/66>
- Talaván, N., Lertola, J., & Ibáñez, A. (2022). Audio description and subtitling for the deaf and hard of hearing Media accessibility in foreign language learning. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 8(1), 1-29. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/ttmc.00082.tal>
- Talaván, N., & Rodríguez-Arancón, P. (2014). The use of interlingual subtitling to improve listening comprehension skills in advanced EFL students. En B. Garzelli, & M. Baldo (Eds.), *Subtitling and Intercultural Communication. European Languages and beyond* (pp. 273-288). InterLinguistica ETS.
- Talaván, N., & Rodríguez-Arancón, P. (2018). Voice-over to improve oral production skills. En J. D. Sanderson, & C. Botella-Tejera (Eds.), *Focusing on Audiovisual Translation Research* (pp. 211-229). Publicacions Universitat de Valencia.
- Tinedo-Rodríguez, A. J. (2022). *La enseñanza del inglés en el siglo XXI: Una mirada integradora y multimodal*. Sínderesis.
- Tinedo-Rodríguez, A.-J., & Frumuselu, A. (2023). SDH as a pedagogical tool: L2, interculturality and EDI. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 9(3), 316-336. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00116.tin>



- van Domselaar, I. (2022). 'Plain' legal language by courts: mere clarity, an expression of civic friendship or a masquerade of violence? *Theory and Practice of Legislation*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/20508840.2022.2033946>
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext sub-titles in language learning. *ELT Journal*, 42(4). <https://doi.org/10.1093/elt/42.4.272>
- Vasilevsky, N. A., Foster, E. D., Engelstad, M. E., Carmody, L., Might, M., Chambers, C., Dawkins, H. J. S., Lewis, J., Della Rocca, M. G., Snyder, M., Boerkoel, C. F., Rath, A., Terry, S. F., Kent, A., Searle, B., Baynam, G., Jones, E., Gavin, P., Bamshad, M., ... Haendel, M. A. (2018). Plain-language medical vocabulary for precision diagnosis. *Nature Genetics*, 50(4). <https://doi.org/10.1038/s41588-018-0096-x>
- Vermeulen, A., & Escobar, L. (2021). Audiovisual translation (dubbing and audio description) as a didactic tool to promote foreign language learning: The case of Spanish clitic pronouns. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 7(1), 86-105. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00060.ver>
- Vermeulen, A., & Ibáñez Moreno, A. (2017). Audio description as a tool to promote intercultural competence. En J. Deconinck, P. Humblé, J. Deconinck, A. Sepp, & H. Stengers (Eds.), *Towards Transcultural Awareness in Translation Pedagogy* (pp. 133–153). LIT Verlag.
- Warde, F., Papadakos, J., Papadakos, T., Rodin, D., Salhia, M., & Giuliani, M. (2018). Plain language communication as a priority competency for medical professionals in a globalized world. *Canadian Medical Education Journal*, 9(2). <https://doi.org/10.36834/cmej.36848>

## NOTAS

<sup>1</sup> Entendemos el concepto de 'accesible' desde la definición de 'accesibilidad' que ofrece el Diccionario panhispánico del español jurídico: "Condición que deben cumplir los entornos, productos y servicios para que sean comprensibles, utilizables y practicables por todos los ciudadanos, incluidas las personas con discapacidad" (RAE, s.d.).

<sup>2</sup> Entendida como a la dificultad que presenta una oración para ser comprendida debido a su estructura gramatical compleja o confusa (Chomsky, 1965; Pinker, 1994; Taylor, 2002),

<sup>3</sup> La secuencia completa está publicada en el siguiente enlace: <https://www.tradilex.es/>