

EL VIDEOJUEGO *SUBTITLE LEGENDS* PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUA INGLESA EN EL ÁMBITO DE LA TRADUCCIÓN Y LA INTERPRETACIÓN: PLANIFICACIÓN DOCENTE Y PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO

JOSÉ RAMÓN CALVO-FERRER*

JOSÉ BELDA-MEDINA

Grupo de investigación Digital Language Learning (dL2)
Universidad de Alicante (España)

RESUMEN: El desarrollo de nuevos y sobrevenidos espacios de enseñanza virtuales como consecuencia de la COVID-19 ha revelado urgencias formativas en entornos educativos cambiantes. Así, los docentes se han visto necesitados, en el paso de lo presencial a lo virtual, de recursos y conocimientos tecnológicos apropiados para poder alcanzar los objetivos de aprendizaje previstos, poniendo de manifiesto que el mero hecho de introducir herramientas tecnológicas en el acto educativo no garantiza la consecución de los mismos ni favorece la satisfacción del alumnado si no se acompañan de metodologías adecuadas. De este modo, atendiendo tanto a las necesidades tecnológicas surgidas en el contexto educativo actual como a cuestiones fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje relacionadas con la satisfacción del alumnado, el presente estudio tiene por objeto presentar una experiencia educativa novedosa en el ámbito de la enseñanza de la lengua inglesa. Específicamente, el estudio pretende mostrar cómo la creación de contenidos para el videojuego *Subtitle Legends* (Calvo-Ferrer *et al.*, 2020), a través de su editor de contenidos, contribuye a la mejora de competencias lingüísticas en los estudios de traducción e interpretación. De igual manera, analiza la opinión del alumnado con respecto, entre otras cuestiones, a su utilidad para el desarrollo de destrezas orales y de destrezas escritas en lengua inglesa, lo que pretende dar cuenta de la idoneidad de esta iniciativa didáctica en el contexto educativo actual.

PALABRAS CLAVE: videojuegos, aprendizaje, vocabulario, inglés como lengua extranjera, traducción

* Para correspondencia, dirigirse a: José Ramón Calvo-Ferrer (jr.calvo@ua.es).

*USING THE GAME SUBTITLE LEGENDS IN EFL TRANSLATOR TRAINING: TEACHER
PLANNING AND STUDENT PERCEIVED LEARNING OUTCOMES*

ABSTRACT: The development of new virtual teaching spaces as a consequence of the COVID-19 pandemic has revealed emergencies in changing educational environments. New resources and appropriate technological skills have proven necessary to achieve the planned learning objectives in the transition from face-to-face to virtual instruction, highlighting that the mere use of technologies does not guarantee reaching the desired goals nor ensures student satisfaction, if not met with adequate methodologies. Thus, considering the technological needs arising in the current educational context, the present study aims to introduce a novel educational experience in English as a Foreign Language (EFL) translator training. Specifically, it aims to show how the creation of contents for the video game Subtitle Legends (Calvo-Ferrer et al., 2020) contributes to the improvement of language skills among Translation and Interpreting students. It also looks into students' opinions regarding perceived efficacy of the development of EFL oral and written skills, which aims to account for the suitability of this educational approach in the current educational context.

Keywords: video games, learning, vocabulary, EFL, translation

1. INTRODUCCIÓN

La transformación global iniciada desde la última revolución digital a finales del siglo XX, en conjunción con la desacralización del aula provocada por la pandemia de COVID-19, ha evidenciado que el cambio en el paradigma educativo propugnado por numerosos autores a lo largo de los últimos años (véase Oblinger & Oblinger, 2005) obedece especialmente a la necesidad de encontrar estrategias y herramientas que permitan generar oportunidades de aprendizaje en entornos de enseñanza ubicuos. No obstante, el desarrollo de nuevos y sobrevenidos espacios de enseñanza virtuales ha revelado urgencias formativas en entornos educativos cambiantes.

De un tiempo a esta parte, como indica Bricall (2004: 19), «la universidad asiste a uno de los cambios más significativos de su ya larga historia», siendo complicado, en pleno siglo XXI, imaginar un acto educativo que no haga uso de herramientas tecnológicas de apoyo a la docencia. Proyectors, ordenadores, pizarras digitales interactivas, plataformas para la enseñanza, campus virtuales, programas informáticos y un largo etcétera son las tecnologías que han ido relegando el papel impreso a un segundo plano en buena parte de los centros de enseñanza. Todas ellas, agrupadas bajo el nombre de Tecnologías de la Información y de la Comunicación, o TIC, conforman este marco educativo sometido desde hace relativamente poco tiempo a detenido estudio.

A su vez, docentes e investigadores se congratulan a partes iguales de las posibilidades formativas que ofrecen las TIC y abogan en gran medida por su implementación tanto en el aula como fuera de ella, desde el convencimiento de que incentivan el interés del alumnado por el objeto de estudio. El planteamiento no parece en absoluto equivocado: cuanto mayor es el interés de un alumno por una

materia concreta, más satisfactorio resulta su aprendizaje y mejores son los resultados obtenidos, tal y como apuntan Bacete y Betoret (1997). No obstante, Cabero Almenara (2002) alerta de que el mero empleo de las tecnologías para la educación y la formación no supone necesariamente mejora alguna respecto a las herramientas tradicionales ni aseguran la consecución de los objetivos docentes que persigue. Así, el primer paso en el empleo de las TIC en educación ha de ser la planificación docente: el profesorado ha de tener claro qué objetivos formativos desea alcanzar y, en un marco tecnológico, ha de identificar las herramientas que le pueden ayudar a conseguirlos. Como aseguran Cánovas, González y Keim (2009: 17), el instrumento no establece el método, sino que está al servicio del mismo, por lo que la clave pedagógica no reside en la herramienta empleada, sino en la persona que diseña los contenidos del acto docente, de cuanto se deduce que el objetivo docente no ha de ser fomentar el uso de tecnología de forma indiscriminada, sino desarrollar estrategias que favorezcan situaciones de verdadera innovación docente. Por ello, es imprescindible que el buen docente sea capaz de combinar los contenidos educativos con la tecnología actual y los métodos pedagógicos más innovadores, así como integrarlos de manera eficaz en el aula digital, por ejemplo, tomando como referencia los modelos TPACK y SAMR (Walsh, 2017).

Teniendo esto en cuenta, cabría plantearse si las herramientas tecnológicas que generalmente se emplean en el aula son las que de mejor manera pueden ayudar a cubrir dichos objetivos formativos desde un entorno tecnológico, o incluso si se trata de aquellas sobre las que el alumnado posee un mayor grado de experiencia y conocimiento. De igual modo, cabría plantearse el tipo de integración que se hace de la tecnología en cada contexto, es decir, si se lleva a cabo como una mera sustitución de contenidos, o si se hace aprovechando su potencial valor transformador del conocimiento, fomentando de esta manera la capacidad creativa del alumnado (Brevik et al., 2019; Shadiev & Yang, 2020). Cabe tener presente que las actuales prácticas pedagógicas se han visto irremediablemente obligadas, en ocasiones de manera forzada por el contexto actual, a adoptar algunos de los principios y conceptos propios de los nuevos modelos, como son el aprendizaje informal y a distancia o la gamificación.

No sería del todo desacertado redirigir esos esfuerzos por adaptar materiales existentes al empleo de herramientas tecnológicas a priori más afines al alumnado: si el alumnado pasa cierto tiempo por voluntad propia haciendo uso de tecnologías que tienen gran poder para captar su atención y, por tanto, para transmitir contenidos y desarrollar competencias, ¿por qué no se potencia un mayor desarrollo de contenidos basados en estas TIC, con las que el alumnado está más familiarizado y que le resultan más accesibles y atractivas? De esta manera, a priori, se posibilitaría que el alumnado tuviera no solo mayor interés por la materia de estudio, sino que pudiera además mejorar sus conocimientos y competencias de forma más eficiente.

Una de las herramientas de mayor difusión en la actualidad son los videojuegos, plataformas ideadas para el entretenimiento de usuarios que permiten en gran medida satisfacer las necesidades individuales en el plano del ocio y que, además, ofrecen un enorme potencial para desarrollar acciones formativas, en opinión de numerosos autores, tanto en el ámbito académico como en el profesional. Son varios los motivos

por los que los videojuegos se consideran atractivos para el usuario: de acuerdo con Malone (1980, 1981) y Malone y Lepper (1987), logran captar y mantener la atención del jugador como consecuencia de la motivación que su uso despierta. Otros autores inciden en que su dificultad representa un reto para el usuario, consiguiendo su implicación (Marquès Graells, 2000), y en su carácter interactivo, frente a otras formas de ocio como la televisión o el cine, que exige una implicación activa por parte del jugador durante su desarrollo (Cortés Gómez, 2010). En otras ocasiones, para intentar explicar su atractivo se ha incidido en aspectos como el hecho de que ofrecen un *feedback* constante adaptado a los conocimientos del jugador o que aumentan su propio ego por medio de sistemas de recompensas (Fernández Lobo, 2004; Prensky, 2001).

En el ámbito de la enseñanza de lenguas (Li, 2020), son numerosos los estudios que se han ocupado de investigar los efectos del uso de los videojuegos en distintos aspectos como el aprendizaje del léxico (Zou *et al.*, 2019; Poole & Clarke-Midura, 2020), la gramática (Yacob & Yunus, 2019), el desarrollo de las destrezas orales (Turgut & Irgin, 2009; Aguilar, 2019) y las escritas (Ferdig & Pytash, 2014), así como el análisis de otros factores relacionados, tales como la motivación (Ebrahimzadeh & Alavi, 2017), la interacción (Peterson, 2010) o el efecto de la motivación y el *feedback* (Calvo-Ferrer, 2021). Igualmente, existen varias publicaciones sobre el empleo de los videojuegos en los estudios de traducción e interpretación, tanto en lo que se refiere al refuerzo de las competencias lingüísticas del traductor como a la práctica preprofesional en el área de la localización de videojuegos (O'Hagan, 2012; Mangiron *et al.*, 2014; Calvo-Ferrer y Belda-Medina, 2015; Calvo-Ferrer, 2017). En línea con ello, el presente estudio explora el uso del videojuego *Subtitle Legends* como herramienta docente en la asignatura *Lengua B(I): Inglés*, del Grado en Traducción e Interpretación, con el objeto de introducir una experiencia educativa innovadora en el aula que posibilite, al amparo de las ventajas atribuidas a las nuevas tecnologías, alcanzar varias de las competencias incluidas en la guía docente de la asignatura.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente estudio ha sido doble. En primer lugar, se ha analizado la capacidad creativa del alumnado para el desarrollo del videojuego titulado *Subtitle Legends* mediante el aprendizaje colaborativo basado en el modelo CSCL, del inglés Computer-supported Collaborative Learning (Chen *et al.*, 2018). En segundo lugar, se ha valorado la introducción de este videojuego como herramienta docente en la asignatura *Lengua B (I): Inglés*, para el refuerzo de destrezas lingüísticas a través de la creación de materiales para el mismo. Los datos cuantitativos se han obtenido gracias al empleo del videojuego y su editor de contenidos desde el principio del curso, junto a una encuesta que ha permitido conocer la valoración del alumnado respecto al uso de dicho videojuego para la mejora de las distintas competencias previstas en la guía docente de la asignatura. En cuanto a los datos cualitativos, se ha llevado a cabo una observación del alumnado en las distintas etapas de desarrollo del videojuego, así

como un debate semiestructurado en torno a los posibles beneficios y obstáculos para la integración del videojuego en el aula con fines educativos.

3. MÉTODO

3.1. Descripción del contexto y de los participantes

El videojuego fue empleado durante el curso 2019/2020 en la asignatura *Lengua B (I): Inglés*, del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante, que contó con 73 estudiantes matriculados, de los cuales 68 participaron en el estudio. Tal y como se explica en el apartado 3.3., desde el principio del curso el alumnado tuvo la oportunidad de trabajar con el videojuego y su editor, recibiendo instrucciones al respecto.

3.2. Descripción del videojuego *Subtitle Legends*

El videojuego presenta una dinámica en la que el jugador ha de identificar errores en subtítulos que se corresponden con un audio en lengua inglesa, por lo que, al jugar, se pone en práctica la comprensión oral en la lengua de origen, así como la pertinencia lingüística del producto traducido a nivel gramatical (morfosintáctico), ortotipográfico, léxico y semántico. Las instrucciones relativas a la dinámica de juego dan cuenta de las acciones que el jugador ha de llevar a cabo para alcanzar los objetivos de *Subtitle Legends*:

- Tu trabajo consiste en revisar subtítulos, comprobando que no contienen errores.
- Deberás ir realizando los encargos que te lleguen al correo electrónico.
- Al principio tendrás poco trabajo, pero conforme demuestres tu valía y te conozcan, te irán llegando más encargos.
- En cada encargo podrás ver el número de subtítulos a revisar y la fecha de entrega.
- ¡Ten cuidado! Si aceptas todos los encargos que te lleguen, es posible que no puedas cumplir con los plazos de entrega.
- Con el dinero que ganes podrás ir mejorando tus recursos, así como pagar tus facturas.

De igual modo, al inicio del juego se ofrecen una serie de instrucciones que permiten al jugador comprender qué se entiende por error y conocer los distintos tipos que pueden aparecer en los subtítulos, así como una breve explicación de cada una de las herramientas que puede emplear, dependiendo del tipo de error detectado:

- Un error se produce cuando el subtítulo no expresa correctamente el contenido del audio.

- Los errores pueden ser de varios tipos: errores lingüísticos en el idioma de los subtítulos, errores de traducción y errores de formato de los subtítulos. Iremos viendo todos ellos poco a poco.
- ¡Pero cuidado! Todos los tipos de errores pueden aparecer en cualquier momento.
- Utiliza los controles del reproductor para desplazarte por los subtítulos.

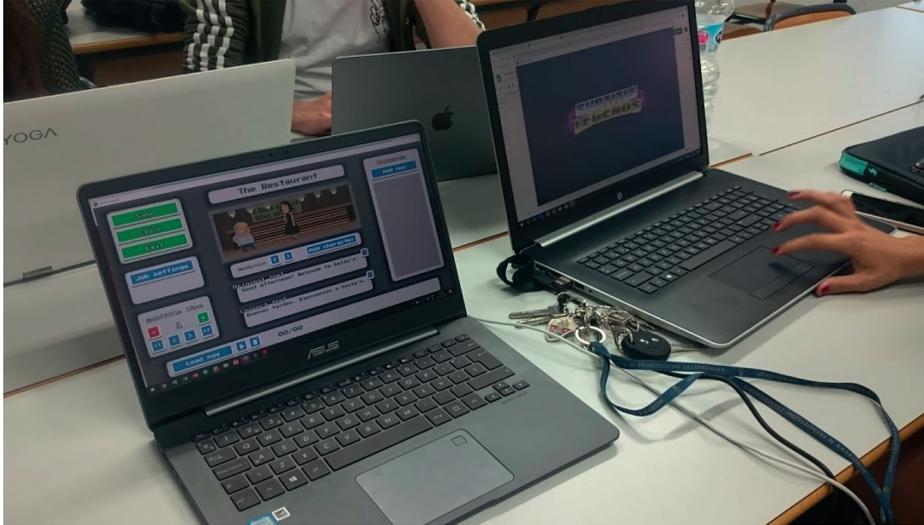


Figura 1. Alumnado generando pantallas de juego

3.3. Procedimiento seguido en la experiencia educativa

Para la implementación del videojuego en el aula se han seguido una serie de fases que se detallan a continuación. De forma resumida, las distintas fases han consistido en (1) la presentación del videojuego y del editor de contenidos al alumnado, (2) la creación de contenidos escritos en lengua inglesa, (3) la revisión de tales contenidos entre los distintos grupos participantes, (4) la traducción al castellano de tales contenidos, (5) la inoculación de errores de distinto tipo en dicha traducción, (6) la narración y grabación de dichos contenidos en lengua inglesa para (7) la generación de pantallas de juego. A continuación, se detallan los pasos dados en cada una de las etapas.

3.3.1. Presentación del videojuego y del editor de contenidos

En la primera sesión de prácticas con ordenador (primera semana del curso) se le solicitó al alumnado que se descargara tanto el juego como el editor de contenidos desarrollado para el mismo, desde las páginas hdl.handle.net/10045/102407 y hdl.handle.net/10045/102330, ambas del Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. En esta sesión se explicó la dinámica de juego y los distintos tipos error (de

L1, de L2 y de subtítulo) que el alumnado debía inocular en los contenidos creados a través del editor. De igual manera, se presentaron plantillas de documentos de trabajo colaborativos (a través de Google Drive) y se dieron instrucciones específicas relativas a la evaluación de esta actividad de creación de contenidos para el juego. Por último, se explicó que se espera del alumnado la realización de cuatro textos de distintas tipologías en lengua inglesa con sus correspondientes locuciones y traducciones, así como su implementación a través de la creación de pantallas de juego.

The screenshot shows a Google Spreadsheet with multiple columns and rows. Each row contains an English phrase on the left and its corresponding Spanish translation on the right. The spreadsheet is organized into sections, with some rows highlighted in red. The interface includes standard spreadsheet navigation tools at the top and bottom.

Figura 2. Documento empleado para el desarrollo de contenidos

3.3.2. Creación de contenidos escritos en lengua inglesa

En la segunda sesión de prácticas con ordenador (segunda semana del curso) se inició la redacción de contenidos para el videojuego. Así, se propuso a cada uno de los grupos (de entre tres y cuatro personas) elegir cuatro tipologías textuales y desarrollar un texto de aproximadamente 300 palabras para cada una de ellas. Como requisito indispensable, los textos deberían incluir, en la medida de lo posible, estructuras morfosintácticas y léxico-semánticas que forman parte de los contenidos del curso. Dicho con otras palabras, se le indicó al alumnado que debía redactar estos textos incorporando estructuras y vocabulario a partir de los contenidos del curso y construyendo conocimientos sobre la base de los mismos.

3.3.3. Traducción de contenidos

Una vez realizada la creación de los textos, en la quinta semana del curso (semana 5 de la asignatura) el grupo comenzó a realizar la traducción al castellano o al valenciano atendiendo a las convenciones del subtítulo, que se presentaron en la sesión de prácticas anterior. Tanto los cuatro textos en lengua inglesa como su traducción al castellano o al valenciano se compartieron a través de la actividad creada para tal fin con la herramienta *Taller* de UA Moodle, para que el resto del grupo revisara tanto el texto original como su traducción y pudiera ofrecer *feedback* de manera pertinente.

3.3.4. Revisión de contenidos entre los distintos grupos participantes

Para la octava sesión de prácticas con ordenador (semana 8 de la asignatura) se inició el trabajo de revisión de los textos creados por el alumnado. Así, a través de la herramienta *Taller* de UA Moodle, cada uno de los grupos subió los textos creados para que estos fueran revisados por parte de otros cuatro grupos. Cada grupo creó cuatro textos y realizó la revisión de dieciséis. Como en el resto de actividades, el flujo de trabajo se decidió de manera interna en cada uno de los grupos, aunque el profesor hizo recomendaciones al respecto, tales como automatizar las tareas, trabajar por parejas dentro de los grupos, etc. Dado que la mencionada herramienta lo permite, todo el *feedback* se dio a través de UA Moodle (es decir, sin compartir archivos por email o a través de carpetas compartidas).

3.3.5. Inoculación de errores en la traducción

Para la décima sesión de prácticas con ordenador (semana 10 de la asignatura) se inició el trabajo de inoculación de errores en los textos traducidos como paso previo a la creación de pantallas y niveles para el videojuego *Subtitle Legends*. En esta sesión se explicaron en detalle los distintos tipos error (de L1, de L2 y de subtítulo) que se podían inocular en los textos traducidos. Una vez explicados, el alumnado introdujo, para cada subtítulo, una serie de errores a través del editor de contenidos. La sesión se dedicó a comprobar que el estudiante comprendía la mecánica de creación de errores y era capaz de generarlos de forma unívoca, es decir, sin que un error pudiera ser categorizado en más de una tipología.



Figura 3. Creación de contenidos a través del editor de juego

3.3.6. Narración de contenidos

Para la duodécima sesión de prácticas con ordenador (semana 12 de la asignatura) se inició la narración de los textos creados por el alumnado. Así, en esta fase, el alumnado locutó los distintos textos creados en lengua inglesa dentro de su grupo y realizó los ajustes oportunos para que estos fueran de calidad. En esta línea, se destinó una parte de la sesión a la práctica con el programa gratuito de edición de audio *Audacity* (<https://www.audacityteam.org/>), que el alumnado utilizó para eliminar cualquier ruido de fondo de los audios, insertar sonidos o música de fondo, y segmentar el audio en el mismo número de fragmentos que subtítulos tenga el texto correspondiente. Como se explicó en una sesión dedicada a la traducción audiovisual, los videojuegos, frente a las películas y series, que siguen una estructura lineal sobre la que no se puede volver, cuentan con un TCR o código de tiempo que hace aparecer los subtítulos siempre en el mismo punto de la misma línea temporal. Por el contrario, los videojuegos, que típicamente permiten volver sobre los pasos realizados, cuentan con detonadores o *triggers* en puntos de la partida que hacen aparecer un determinado audio que debe ir acompañado por su correspondiente subtítulo. La posibilidad de poder activar estos detonadores en repetidas ocasiones supone por tanto un condicionante en este sentido.

Una vez completada la narración y la segmentación de los audios, el alumnado los subió a UA Moodle.

3.3.7. Generación de pantallas de juego

Tras la locución de los textos y la edición de los audios resultantes, el alumnado inició la creación de pantallas de juego por medio del editor de contenidos en la decimocuarta sesión (semana 14 del curso). Específicamente, el alumnado incorporó los audios a los subtítulos creados previamente, que tenían sus propios errores insertados a través de las tarjetas del editor o *wildcards*, y preparó las escenas de juego con los personajes previstos por el editor. Una vez realizado el trabajo, el alumnado subió los archivos *.job* resultantes a la plataforma Moodle de la Universidad de Alicante para su compilación en el juego, creando una nueva versión con los contenidos creados por el alumnado, para su posterior descarga y empleo como herramienta de formación, que tan solo se pudo llevar a cabo tras la conclusión del curso.

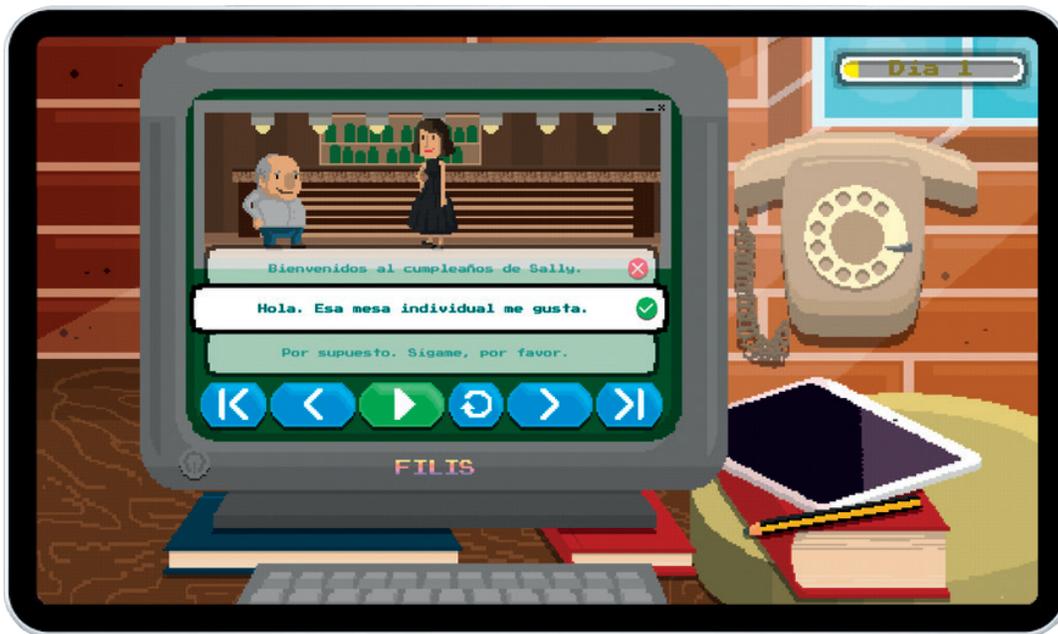


Figura 4. Pantalla de juego generada a partir de los contenidos creados

3.3.8. Realización de encuesta

Una vez completadas las fases de creación de contenidos para el videojuego, el alumnado de la asignatura respondió en la decimoquinta sesión (semana 15 del curso) una breve encuesta para comprobar el grado de satisfacción con la herramienta

empleada y el modo en el que percibía la utilidad de la misma. Así, las preguntas que incluía, de tipo Likert (1, totalmente en desacuerdo – 5, totalmente de acuerdo), son las que se detallan a continuación:

1. Preparar contenidos para el videojuego *Subtitle Legends* me ha ayudado a mejorar mi competencia traductora.
2. Preparar contenidos para el videojuego *Subtitle Legends* me ha ayudado a mejorar mis destrezas orales en inglés.
3. Preparar contenidos para el videojuego *Subtitle Legends* me ha ayudado a mejorar mis destrezas escritas en inglés.
4. Me gustaría trabajar con el videojuego *Subtitle Legends* en otras asignaturas.
5. Las asignaturas de lengua y traducción deberían incluir herramientas de este tipo para el desarrollo de competencias lingüísticas y traductoras.

4. RESULTADOS

Para comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos con los que se planteaba el presente estudio, se realizó la encuesta mencionada en el apartado anterior. Tal como se puede observar en la Tabla 1, los resultados obtenidos demuestran que la herramienta empleada en el aula se percibe por el alumnado como adecuada para el desarrollo de las destrezas asociadas a la asignatura. A continuación, se detallan específicamente los resultados obtenidos para cada uno de los ítems que conforman la encuesta.

En primer lugar, la afirmación «Preparar contenidos para el videojuego *Subtitle Legends* me ha ayudado a mejorar mi competencia traductora» obtuvo de media 4,09 sobre una escala de 5, lo que da idea de la percepción del alumnado con respecto al videojuego como herramienta para la mejora de la competencia traductora. En este sentido, cabe recordar que el videojuego simula un contexto de traducción en el cual el jugador ha de revisar subtítulos que contienen errores de distinto tipo. Una vez revisados los errores de cada uno de los encargos de traducción, el traductor-revisor los hace llegar al cliente, que ofrece un pago-puntuación de acuerdo con la corrección de la traducción entregada.

Por otra parte, el segundo ítem de la encuesta, «Preparar contenidos para el videojuego *Subtitle Legends* me ha ayudado a mejorar mis destrezas orales en inglés», obtuvo la valoración más alta. Así, en la escala de 1 a 5, obtuvo una media de 4,21, lo que refleja que el alumnado percibe el videojuego *Subtitle Legends*, como una herramienta útil para la mejora de la competencia oral. Tal y como se ha explicado en páginas anteriores, una de las tareas para la creación de contenidos para el videojuego fue la de locutar en lengua inglesa los textos para el videojuego.

En línea con ello, el tercer ítem de la encuesta, «Preparar contenidos para el videojuego *Subtitle Legends* me ha ayudado a mejorar mis destrezas escritas en inglés», obtuvo una puntuación de 4,13. Esto da buena cuenta también de la percepción del

alumnado con respecto al videojuego, que, como ya se ha indicado, requiere de la escritura de distintos textos por parte del alumnado a la locución de los mismos.

Por último, la encuesta contenía dos afirmaciones relativas al empleo de videojuegos en el aula. La primera de ellas, «Me gustaría trabajar con el videojuego *Subtitle Legends* en otras asignaturas», hacía referencia expresa al empleo del videojuego *Subtitle Legends*, mientras que la segunda, «Las asignaturas de lengua y traducción deberían incluir herramientas de este tipo para el desarrollo de competencias lingüísticas y traductoras», planteaba una visión más genérica sobre el empleo de videojuegos para la formación de traductores intérpretes. Así, la primera obtuvo una media de 3,62 sobre 5, mientras que la segunda una media de 3,43.

Item	N	Media	SD
Preparar contenidos para el videojuego <i>Subtitle Legends</i> me ha ayudado a mejorar mi competencia traductora	68	4,09	,805
Preparar contenidos para el videojuego <i>Subtitle Legends</i> me ha ayudado a mejorar mis destrezas orales en inglés	68	4,21	,839
Preparar contenidos para el videojuego <i>Subtitle Legends</i> me ha ayudado a mejorar mis destrezas escritas en inglés.	68	4,13	,809
Me gustaría trabajar con el videojuego <i>Subtitle Legends</i> en otras asignaturas	68	3,62	1,146
Las asignaturas de lengua y traducción deberían incluir herramientas de este tipo para el desarrollo de competencias lingüísticas y traductoras	68	3,43	1,386

Tabla 1. Resultados de la encuesta. Estadísticos descriptivos

5. CONCLUSIONES

Habida cuenta de los resultados obtenidos, se pueden realizar una serie de afirmaciones. En primer lugar, la competencia digital y la capacidad creativa del alumnado han quedado plenamente demostradas gracias a la integración de la tecnología desde un modelo colaborativo (CSCL). En este sentido, los participantes asumieron diferentes roles y desarrollaron varias destrezas con éxito a lo largo del experimento: la revisión de subtítulos, la identificación y corrección de errores en la traducción, la selección de contenidos basados en distintos tipos textuales, la traducción y revisión de los textos creados, y finalmente la locución y edición de los contenidos para dotarlos de un acabado profesional. Todas estas tareas llevadas a cabo de manera colaborativa mediante distintas herramientas digitales (editores de texto, software de audio, etc.) muestran claramente el valor transformador que puede tener la tecnología si se integra de manera eficaz en el aula.

En segundo lugar, se puede concluir que el alumnado se muestra satisfecho con el uso del videojuego *Subtitle Legends* como herramienta docente en la asignatura *Lengua*

B (I): Inglés, para el desarrollo de competencias lingüísticas a través de la creación de materiales para el mismo, respondiendo así de manera afirmativa al planteamiento formulado a través de los objetivos del presente estudio. Este supuesto se corresponde con las actitudes positivas y participativas mostradas en el aula por parte del alumnado.

Cabe destacar en este sentido la alta valoración percibida por el alumnado respecto a los beneficios obtenidos durante la preparación del juego en el desarrollo de las destrezas orales y escritas. En cuanto a las primeras ($M = 4,21$), la locución de los distintos textos del videojuego de manera colaborativa sirvió para reforzar el conocimiento y la práctica de varios componentes relacionados con la competencia oral en inglés, por ejemplo el ritmo, los tipos de entonación, la intensidad o el énfasis. Además, los participantes se mostraron ampliamente satisfechos con el desarrollo de su competencia digital para la grabación y edición de sonido en un videojuego.

Igualmente, respecto a la valoración positiva de las destrezas escritas ($M = 4,13$), el alumnado resaltó el desarrollo de su creatividad y la negociación de significado durante la inoculación de errores en el texto, gracias al trabajo colaborativo. Además, esta práctica sirvió para el incremento de sus conocimientos sobre la tipología y diversidad de los errores de traducción en el contexto específico de los videojuegos. La reflexión previa e inoculación posterior de errores de distinto tipo, tanto léxicos como sintácticos (ortográficos, calcos, etc.), permitió generar un debate entre los participantes respecto a las causas de los mismos y su frecuencia de aparición. Del mismo modo, la creación de archivos y compilación de errores reforzó su destreza digital en cuanto a la edición de textos en videojuegos.

Por otra parte, creemos que no resulta desacertado afirmar que el alumnado de la asignatura valora positivamente el uso de los videojuegos en general y *Subtitle Legends* en particular no solo para la mejora de las destrezas referidas en la guía docente de la asignatura *Lengua B (I): Inglés*, sino también para aquellas competencias de otras asignaturas que conforman el plan de estudios del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante. Estos datos parecen confirmar estudios previos sobre el efecto positivo que tienen los videojuegos sobre la motivación y la eficacia como herramienta para aprender léxico en otro idioma (Calvo-Ferrer y Belda-Medina, 2015; Calvo-Ferrer, 2017; Reynolds & Cao, 2019).

En vistas de todo ello, se plantean dos acciones futuras: la primera de ellas, mantener el uso del videojuego *Subtitle Legends* como herramienta docente de la asignatura *Lengua B (I): Inglés*, incorporando cuantas acciones de mejora sean necesarias para aumentar la satisfacción del alumnado. En línea con ello, se plantea reformular el calendario de actividades del alumnado para que este pueda practicar con el videojuego a modo de herramienta de evaluación, una vez introducidos todos los contenidos en el mismo. Esto no fue posible durante el desarrollo de la investigación, lo cual generó sugerencias por parte del alumnado en este sentido. En segundo lugar, analizar los modos y estrategias en que el videojuego podría implementarse en otras asignaturas del grado, tales como las relacionadas con la traducción audiovisual o con el aprendizaje de terminología de especialidad, bien con un peso relevante, bien como herramienta recomendada para desarrollar las destrezas pertinentes.

6. AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo es resultado del proyecto I+D+i, «Evaluación del nivel de conocimientos en lengua extranjera en el ámbito de la traducción y la interpretación por medio de un videojuego» (GV/2017/164) concedido por la Conselleria d'Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana. Asimismo, ha contado con una ayuda del Programa de Redes-I3CE de investigación en docencia universitaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante (convocatoria 2019-20, Ref.: 4880) para su implementación en el aula.

7. REFERENCIAS

- AGUILAR, L. 2019. Learning Prosody in a Video Game-Based Learning Approach. *Multimodal Technologies and Interaction*, 3(3), 51.
- BREVIK, L. M., G. B. GUDMUNSDOTTIR, A. LUND, & T. STRØMME AANESLAND 2019. Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 86.
- BRICALL, J. M. 2004. La universidad ante el siglo XXI. En A. Sangrà & M. González Sanmamed (Eds.), *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas: Vol. Colección* (pp. 19–29). Barcelona: Editorial UOC.
- CABERO ALMENARA, J. 2002. *Las TICs en la universidad*. Sevilla: MAD.
- CALVO-FERRER, J. R. 2017. Educational games as stand-alone learning tools and their motivational effect on L2 vocabulary acquisition and perceived learning gains. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 264-278.
- CALVO-FERRER, J. R. 2021. Effectiveness of Type of Feedback and Frequency on Digital Game-Based L2 Vocabulary Acquisition. *International Journal of Game-Based Learning*, 11(3), 38–55.
- CALVO-FERRER, J. R., & J. R. BELDA-MEDINA 2015. Análisis de la satisfacción del alumnado de L2 con respecto a la adquisición de terminología especializada por medio de videojuegos: estudio del caso. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (24), 179-190.
- CALVO-FERRER, J. R., J. R. BELDA MEDINA, M. Á. CAMPOS-PARDILLOS, R. CRUZ DELGADO, L. FOX, M. MARTÍN AVI, ... F. B. YUS RAMOS 2019. Análisis del efecto del aprendizaje basado en videojuegos en la mejora de la competencia traductora. En R. Roig-Vila, J. M. Antolí Martínez, A. Lledó Carreres, & N. Pellín Buades (Eds.), *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2018-19* (pp. 2017–2036). Alicante: Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación.
- CALVO-FERRER, J. R., J. R. BELDA-MEDINA, M. TOLOSA-IGUALADA, D. FERRIZ BLANQUER, A. PASTOR SEGURA, A. J. DURÁN SÁNCHEZ, L. SUÁREZ SIRERA 2020. Subtitle Legends [Software]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/102407>
- CÁNOVAS, M., M. GONZÁLEZ DAVIES, & L. KEIM 2009. *Acortar distancias: Las TIC en la clase de traducción y de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.

- CHEN, J., M. WANG, P. A. KIRSCHNER, & C. C. TSAI 2018. The role of collaboration, computer use, learning environments, and supporting strategies in CSCL: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(6), 799-843.
- CORTÉS GÓMEZ, S. 2010. *Mundos imaginarios y realidad virtual. Videojuegos en las aulas*. Universidad de Alcalá. Departamento de Psicopedagogía y Educación Física, Universidad de Alcalá.
- EBRAHIMZADEH, M., & S. ALAVI 2017. The Effect of Digital Video Games on EFL Students' Language Learning Motivation. *Teaching English with Technology*, 17(2), 87-112.
- FERDIG, R. E., & K. E. PYTASH 2014. Using video games for literacy acquisition and studying literate practices. Schrier (ed.), *Learning, Education and Games*, 55-71.
- FERNÁNDEZ LOBO, I. 2004. Herramientas para la creación de videojuegos. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, (199), 71-77.
- GARCÍA BACETE, F. J., & F. DOMÉNECH BETORET 1997. Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(0). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- LI, J. 2020. A systematic review of video games for second language acquisition. *Handbook of research on integrating digital technology with literacy pedagogies*, 472-499.
- MALONE, T. W. 1980. *What makes things fun to learn? A study of intrinsically motivating computer games*. Palo Alto, CA: XEROX. Palo Alto Research Center.
- MALONE, T. W. 1981. Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 5(4), 333-369.
- MALONE, T. W., & M. R. LEPPER 1987. Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. En R. E. SNOW & M. J. FARR (Eds.), *Aptitude, Learning, and Instruction. Volume 3: Cognitive and Affective Process Analyses*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- MANGIRON, C., M. O'HAGAN, & P. ORERO 2014. *Fun for all: translation and accessibility practices in video games*. Bern: Peter Lang.
- MARQUÈS GRAELLS, P. 2000. Los videojuegos y sus posibilidades educativas. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/pravj.htm>
- O'HAGAN, M. 2012. Transcreating Japanese video games: Exploring a future direction for translation studies in Japan. *Translation and translation studies in the Japanese context*, 183-201.
- OBLINGER, D. G., & J. L. OBLINGER (Eds.). 2005. *Educating the Net Generation*. Boulder, CO: Educause.
- PETERSON, M. 2010. Massively multiplayer online role-playing games as arenas for second language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 23(5), 429-439.
- POOLE, F. J., & J. CLARKE-MIDURA. 2020. A systematic review of digital games in second language learning studies. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 10(3), 1-15.
- PRENSKY, M. 2001. *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill.
- REYNOLDS, B. L., & C. W. KAO. 2019. The effects of digital game-based instruction, teacher instruction, and direct focused written corrective feedback on the grammatical accuracy of English articles. *Computer Assisted Language Learning*, 1-21.

- SHADIEV, R., & M. YANG. 2020. Review of studies on technology-enhanced language learning and teaching. *Sustainability*, 12(2), 524.
- TURGUT, Y., & P. İRGİN 2009. Young learners' language learning via computer games. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 760-764.
- WALSH, J. 2017. Models of technology integration: TPACK and SAMR. *Teacher Learning Network*, 24(2), 26-30.
- YACCOB, N. S., & M. M. YUNUS 2019. Language Games in Teaching and Learning English Grammar: A Literature Review. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 10(1), 209-217.
- ZOU, D., Y. HUANG, & H. XIE 2019. Digital game-based vocabulary learning: where are we and where are we going? *Computer Assisted Language Learning*, 1-27.