

# La audiodescripción en los programas de máster en España: Entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores

## Audio Description in Spanish Master's Degrees: Interviews with Teachers, Audio Describers and Employers

---

NURIA MENDOZA

Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Traducció e Interpretació. Edifici K. Plaça del Coneixement, s/n. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Barcelona.

Dirección de correo electrónico: [nuria.mendozad@e-campus.uab.cat](mailto:nuria.mendozad@e-campus.uab.cat)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6044-8702>

ANNA MATAMALA

Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Traducció e Interpretació. Edifici K. Plaça del Coneixement, s/n. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Barcelona.

Dirección de correo electrónico: [anna.matamala@uab.cat](mailto:anna.matamala@uab.cat)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1607-9011>

Recibido: 20/2/2020. Aceptado: 8/7/2020

Cómo citar: Mendoza, Nuria y Anna Matamala, «La audiodescripción en los programas de máster en España: entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores», *Hermēneus. Revista de Traducció e Interpretació*, 23 (2021): 337-367.

DOI: <https://doi.org/10.24197/her.23.2021.337-367>

**Resumen:** La audiodescripción (AD) es un servicio de apoyo a la comunicación para las personas ciegas o con discapacidad visual y puede considerarse un tipo de traducción intersemiótica. El interés académico en AD se materializa en estudios descriptivos y experimentales, así como en otros centrados en aspectos profesionales y docentes. Sin embargo, son necesarios más estudios sobre la didáctica de la AD en relación con el diseño curricular. Con base en esa necesidad, tras presentar los retos actuales más importantes del diseño curricular en traducción, así como los del Espacio Europeo de Educación Superior, este artículo explora las percepciones obtenidas a través de 15 entrevistas a profesores de cursos de AD en los másteres españoles, a audiodescriptores y a empleadores.

**Palabras clave:** Audiodescripción; formación en audiodescripción; accesibilidad a los medios; didáctica de la traducción; diseño curricular.

**Abstract:** Audio description (AD) is a communication support service for blind or visually impaired people and can be considered a type of intersemiotic translation. The academic interest in AD is materialized in descriptive and experimental studies, and in others focused on professional and didactic aspects. However, more studies on the teaching of AD in relation to curriculum design are needed. In reply to this need, after enumerating the most important current challenges of translation curriculum design and those of the European Higher Education

Area, this article shall explore the perceptions obtained through 15 interviews with professors of AD courses in master's degrees in Spain, audio describers and employers.

**Keywords:** Audio description, training of audio description, media accessibility, translation didactics, curriculum design.

**Sumario:** Introducción; 1. Retos del Espacio Europeo Superior de Educación y del diseño curricular en traducción; 2. Metodología; 3. Perfil de los profesores, audiodescriptores y empleadores; 4. Resultados: aspectos docentes; 4.1. Metodología docente; 4.2. Actividades de los cursos de AD; 4.3. Importancia de las competencias del audiodescriptor; 4.4. La inclusión de competencias en la formación de AD; 5. Valoración de la formación de AD; Conclusiones.

**Summary:** Introduction; 1. Challenges of the European Higher Education Area and of the curriculum design in translation; 2. Methodology; 3. Teacher, audio describer and employer profiles; 4. Results: didactic aspects; 4.1. Teaching methodology; 4.2. AD course activities; 4.3. Importance of the audio describer skills; 4.4. The inclusion of skills in AD training; 5. AD training assessment; Conclusions.

---

## INTRODUCCIÓN

Desde hace más de una década la audiodescripción (AD) despierta un creciente interés académico: desde estudios descriptivos y experimentales sobre AD (Matamala y Orero, 2016) a otros sobre aspectos profesionales y docentes (Mendoza y Matamala, 2019a; Mendoza y Matamala, 2019b). En cuanto a la formación en accesibilidad a los medios, hay cuatro temas fundamentales en los que es preciso profundizar: competencias de los profesionales, metodologías docentes, materiales y criterios de evaluación (Mazur y Vercauteren, 2019).

En relación con el diseño curricular, existen estudios en los campos de la traducción, la interpretación y la traducción audiovisual (TAV) (Calvo Encinas, 2009; Cerezo Merchán, 2012; Domínguez Araújo, 2015; Galán-Mañas, 2009; Huertas Barros, 2013; La Rocca, 2007). La propuesta de Cerezo Merchán (2012) es el primer estudio empírico-descriptivo sobre la formación universitaria en TAV. De forma parcialmente paralela a su investigación, este artículo pretende analizar la AD desde una perspectiva didáctica, en el contexto de los másteres oficiales españoles. El objetivo es conocer mejor la oferta formativa de AD en los másteres en España, qué se enseña, cómo y qué retos afronta.

Para ello se han realizado quince entrevistas semiestructuradas a profesores, audiodescriptores y empleadores. El artículo comenzará con una delimitación de conceptos teóricos, de los retos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y del diseño curricular en la traducción (Sección 1). A continuación, se describirá la metodología del estudio (2).

Se analizarán los resultados de las entrevistas (3, 4 y 5), y se presentarán las conclusiones.

## **1. RETOS DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y DEL DISEÑO CURRICULAR EN TRADUCCIÓN**

En 2019 se celebró el vigésimo aniversario de la Declaración de Bolonia, vinculada al desarrollo del EEES, cuyo objetivo desde su inicio fue incrementar las posibilidades de movilidad entre los estudiantes, el profesorado y los titulados, y las de empleabilidad (European Higher Education Area, s. f. a). Las empresas necesitan profesionales formados en titulaciones que respondan a las demandas del mercado (Marcelo *et al.*, 2014), y que hayan adquirido las competencias necesarias (European Union, 2011; Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2013). Si bien las competencias han estado presentes en educación, su visibilidad en el proceso de aprendizaje era limitada hasta la aparición del EEES. Con este, las titulaciones asumen el reto de diseñar actividades integradas en objetivos, métodos de enseñanza y resultados de aprendizaje que posibiliten evaluar el grado de adquisición de las competencias (Montagud Mascarell y Gandía Cabedo, 2015). Las actividades son uno de los componentes más destacados de toda secuencia de aprendizaje (Conole, 2007) y considerar un planteamiento integrado de estas se entiende como una evolución sobrevenida con el EEES (Penzo *et al.*, 2010).

La AD está frecuentemente incluida en el currículum de la TAV. Currículum se define aquí como «un entorno de formación entendido en términos macro (organizativo, de diseño y desarrollo de la formación), que afecta a los aspectos micro (del aula, prácticas de la didáctica)» (Calvo Encinas, 2009, citado en Cerezo Merchán, 2012: p. 106). Hurtado Albir (2019) enumera los principales desafíos curriculares en traducción: responder a las demandas sociales y profesionales; adecuarse a los condicionamientos de la sociedad actual; ser homologables internacionalmente; adecuarse a nuevos modelos pedagógicos; establecer una progresión del aprendizaje e incorporar nuevas tecnologías de la traducción y de enseñanza y aprendizaje.

Las universidades tienen la responsabilidad de guiar a las futuras generaciones y conseguir una sociedad más inclusiva, rodeada de factores como el cambio climático, el desempleo, la desigualdad social, los movimientos migratorios y los avances tecnológicos. Con este

escenario en mente, las competencias necesitan actualizaciones frecuentes. Además, las universidades deberán estar preparadas para ofrecer cursos más flexibles y convivir con una oferta formativa más diversificada (European Higher Education Area, s. f. b).

## 2. METODOLOGÍA

Este artículo complementa dos estudios anteriores, cuya metodología y resultados resumimos a continuación.

En el primero (Mendoza y Matamala, 2019a) se analizaron las prácticas docentes de AD en España de forma panorámica, por medio de un cuestionario del proyecto ADLAB PRO (2017a). Participaron veintisiete docentes, gracias a los cuales se identificaron características de su perfil profesional, sus cursos de AD y las competencias específicas y transversales más importantes.

El segundo estudio (Mendoza y Matamala, 2019b) se basó en el análisis de un segundo cuestionario de ADLAB PRO (2017b) y en entrevistas, y se centró en competencias. Se realizó un análisis más detallado sobre un listado de treinta y seis posibles competencias, elaborado por ADLAB PRO (s. f. b), desglosadas en la taxonomía de Díaz Cintas (2006). Para la selección de los ítems del listado, previamente se analizaron estudios sobre AD y accesibilidad, didáctica de la AD y diseño curricular, y sobre directrices de AD. También se tuvieron en cuenta los resultados del primer estudio. Respondieron once audiodescriptores —que opinaron sobre su actividad profesional y la importancia de esas competencias— así como doce usuarios de AD, que compartieron su experiencia y su nivel de satisfacción con los servicios de AD. Complementamos lo anterior con entrevistas a cinco profesores de AD de los cinco másteres oficiales con cursos de AD en España seleccionados para ese estudio. De los tres bloques de las entrevistas, se presentaron resultados parciales del segundo, dejando el resto para el tercer y presente estudio.

En esta investigación pretendemos avanzar y obtener una visión integradora por medio de quince entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores. Se realizaron cinco entrevistas por cada grupo. Al igual que Cerezo Merchán (2012), nos enfocamos en el potencial de cada caso. El tamaño de la muestra viene condicionado por el número de posibles participantes en el grupo de los profesores. Son cinco los másteres oficiales que cumplían los criterios establecidos

(Mendoza y Matamala, 2019b), por lo que esa cifra fue el referente para cada grupo. Además, el número de potenciales audiodescriptores y empleadores en España es reducido en un campo aún minoritario como la AD.

Los docentes debían haber impartido un curso de máster de AD al menos una vez en los últimos tres años. Se los identificó gracias a la página web de su universidad. Los audiodescriptores debían haber trabajado en AD en los últimos tres años, y su área de actividad debía ser España. Constatamos que no existe en España una lista de profesionales (Sanz-Moreno, 2018) y partimos de la página web de la Asociación de Traducción y Adaptación Audiovisual de España (ATRAE), de nuestra red de contactos, de información contrastada sobre empresas de TAV (Cerezo Merchán, 2012), y de LinkedIn. Por último, los empleadores debían haberlo sido en los últimos cinco años y se les identificó como a los audiodescriptores.

Se desarrolló un guion de entrevistas por grupo, que aspiraba a la obtención de datos cuantitativos y cualitativos. Su estructura general se resume en la tabla 1.

*Tabla 1.* Estructura de las entrevistas.

	<b>TODOS LOS GRUPOS</b>	
	Consentimiento informado e instrucciones <b>Bloque 1</b> Perfiles <b>Bloque 3</b> Valoración de la formación	
<b>PROFESORES</b>	<b>AUDIODESCRIPTORES</b>	<b>EMPLEADORES</b>
<b>Bloque 2</b> Metodología docente Competencias: inclusión	<b>Bloque 2</b> Metodología docente Competencias: importancia / inclusión	<b>Bloque 2</b> Competencias: importancia / inclusión

En el bloque 1 se recopilaban datos sobre los perfiles, y en el bloque 3 se les pedía una valoración sobre la formación universitaria en AD.

En el bloque 2 había ligeras diferencias según los grupos. Por un lado, se preguntó por metodología docente solo a los audiodescriptores y a los profesores, ya que era posible que los empleadores no tuvieran formación en AD. A los audiodescriptores se les preguntó por las características de su formación en AD (de haberla recibido), por el uso de tecnologías y la evaluación. A los profesores se les preguntó por su

formación metodológica, el enfoque de sus cursos, el uso de materiales, los géneros y tipos de AD cubiertos, y sobre las modalidades de enseñanza. Para completar esta información, se les presentó un listado de veintidós actividades, adaptadas de Cerezo Merchán (2012). Midieron su importancia mediante una escala Likert de cinco puntos (1 no es importante; 2 es poco importante; 3 ni es importante ni no lo es; 4 es importante; 5 es muy importante). Se les preguntó si realizaban esas actividades (Sí / No) y se les invitó a añadir otras nuevas.

Por otro lado, se preguntó por las treintaiséis competencias ya identificadas en estudios previos, con enfoques ligeramente distintos. A los profesores se les preguntó si trabajaban dichas competencias, a lo que podían responder «sí», «no, por el número de horas disponibles», «no, no lo considero necesario», «no, deben tenerla antes del inicio del máster», «no, porque se trabaja en otra asignatura del MA» o «no, por otros motivos», con opción de añadir comentarios. No se les preguntó por su importancia para no alargar innecesariamente la entrevista. Los audiodescriptores y los empleadores valoraron cada competencia, con una escala Likert de cinco puntos (1 no es importante; 2 es poco importante; 3 ni es importante ni no lo es; 4 es importante; 5 es muy importante). También identificaron qué competencias son necesarias en la formación universitaria.

Las entrevistas se realizaron entre abril y noviembre de 2019, tras conseguir las autorizaciones de carácter ético. Su duración media fue de una hora y media. Se realizaron por videoconferencia, excepto en dos casos (empleadores), que prefirieron un formato escrito. Se grabaron en formato de audio, y fueron transcritas y codificadas manualmente.

Cada participante se identifica mediante una letra y un número. A los profesores les corresponde «P», a los audiodescriptores «A» y a los empleadores «E». Los números 1, 2, 3, 4 y 5 siguen a la letra. Optamos por un uso genérico masculino para respetar la confidencialidad.

### **3. PERFIL DE LOS PROFESORES, AUDIODESCRIPTORES Y EMPLEADORES**

Tres profesores realizaron antiguas licenciaturas en el campo filológico y dos en traducción e interpretación. Tres estudiaron másteres propios en el área de la traducción audiovisual, uno en traducción literaria, frente al restante, que no realizó ningún máster. Cuatro son doctores: dos realizaron su tesis sobre estudios filológicos, uno en el área de la traducción y otro, en el campo específico de la AD. Un profesor no

es doctor, pero está realizando su tesis en accesibilidad a los medios. La experiencia docente en su curso de AD es de 12, 11, 11, 8 y 2 años. Tres cursos se ofrecen de forma presencial, uno en línea y uno, en ambas formas. Tres profesores no tienen experiencia profesional como audiodescriptores frente a dos que sí, de entre ocho y más de diez años.

Los cinco audiodescriptores son autónomos. Todos combinan la AD con otras disciplinas de la TAV o la traducción escrita. Dos son además profesores en universidad, de materias que no tienen relación con la AD, y uno imparte cursos de formación de AD para universidades y otras instituciones. La relación entre sus años de experiencia como audiodescriptores y su producción en AD es esta: > 25 horas de producción desde 2019; > 300 horas desde 2018; > 300 desde 2015; > 50 desde 2016 y > 3000 desde 2009. Su formación académica es amplia. Dos tienen estudios de grado o antiguas licenciaturas en áreas filológicas y tres en traducción. Tres realizaron másteres en TAV y dos en traducción, con itinerarios en accesibilidad y AD. A lo que añadimos dos audiodescriptores que además se han formado en AD gracias a cursos de asociaciones. Solo el 20 % realizó prácticas en accesibilidad.

Tres de los empleadores están constituidos como empresa, uno es autónomo y subcontrata a audiodescriptores y el restante es una asociación que incorpora a estudiantes universitarios en prácticas como audiodescriptores. Todos están en activo, desde hace siete a veinte años. E1 consta de seis personas contratadas por cuenta ajena y de cinco a doce autónomos. E2 se compone de dos socios, que son a la vez audiodescriptores, y de un autónomo. Tres personas componen la asociación de E3, más uno / dos estudiantes anualmente. E4 es un autónomo que emplea a otros audiodescriptores, sin estar constituido como empresa actualmente. E5 se compone de cinco personas en plantilla y ochenta y seis autónomos. De ellos, una persona en plantilla y cuatro autónomos se dedican a la AD. Además de a la AD, E1 se dedica al subtítulo para personas sordas. E2 también subtitula y ofrece servicios de traducción escrita. E5 ofrece servicios de traducción, subtítulo, subtítulo accesible, localización, revisiones y doblaje de videojuegos. E3 y E4 se centran en la AD y la accesibilidad. El porcentaje de actividad en AD es un 90 % (E1, E2 y E3), un 20 % (E4) y un 10 % (E5). Los géneros audiovisuales cubiertos varían desde películas, cortometrajes, series y obras teatrales a audioguías, visitas guiadas de carácter museístico y patrimonial, documentales, programas

de televisión infantiles, videoclips, pintura y fotografía. Cubren la AD en directo y la grabada.

#### **4. RESULTADOS: ASPECTOS DOCENTES**

Este apartado recoge los resultados sobre metodología docente, con un énfasis especial en las actividades educativas y las competencias.

##### **4. 1. Metodología docente**

P1 defiende su marcado perfil profesional, que le aporta un carácter diferenciador. La formación de P3 tuvo lugar hace muchos años, y sugirió la utilidad de recibir formación metodológica específica para la enseñanza de AD. Los demás docentes se han formado ampliamente.

Todos los profesores afirman que sus cursos son prácticos, pues el fin es audiodescribir, aunque puntualizan que los estudiantes necesitan una parte teórica para asimilar conceptos. P2 señala como esencial que los futuros profesionales puedan aportar un valor añadido a las empresas. Autores como Jankowska (2019) enfatizan los beneficios de combinar teoría y práctica en el aula.

Para los ejemplos y las actividades, los profesores utilizan obras audiodescritas de profesionales y de ellos mismos, si son audiodescriptores. P4 se alegra de que haya muchas más obras audiodescritas disponibles que en el pasado y P3 espera que sigan surgiendo proyectos como el de ADLAB PRO (s. f. b), que posibiliten el acceso abierto a material audiodescrito. Hasta recientemente apenas existía ese material, con algunas excepciones (Jankowska, 2019). Utilizan bibliografía relevante y P2 colabora con asociaciones y con usuarios, gracias a talleres o visitas guiadas que preparan los formadores o los usuarios para las personas que sí que ven, lo que «proporciona una experiencia sensorial de la que todos se nutren».

Se trabaja la AD grabada, por falta de tiempo para incluir AD en directo. La AD filmica está presente en todos los cursos. Para P1, P2 y P3 el deseo sería cubrir de forma más detallada géneros como el teatro o la ópera. P4, si tuviera más tiempo, trabajaría con documentales actuales, por el interés de estudiar cómo su frecuente carácter visual puede influir en la realización de la AD.

Solo P3 ha impartido el mismo curso en modalidad presencial y en línea, usando las mismas actividades y adaptándolas cuando es necesario.



Sobre posibles diferencias, P1, con experiencia docente en ambas modalidades en general, opina que, si bien el contacto humano es mayor en modalidad presencial, se suele crear buena dinámica de conjunto en línea. Estudios como el de Espasa (2020) también reflejan el empoderamiento del alumnado en línea, al poder compartir sus experiencias. P3, con experiencia en ambas modalidades, enfatiza que la forma de comunicar es más directa en modalidad presencial. En línea queda constancia de las respuestas, algo positivo para el proceso de aprendizaje. Además, el profesor puede ser más consciente de la participación y evolución de cada estudiante. Sobre las correcciones, este adapta su retroalimentación a cada modalidad.

Los profesores reflexionaron sobre los objetivos y los resultados de aprendizaje, el sistema de evaluación y el concepto de competencias. Piensan que sus objetivos son adecuados y solo harían cambios puntualmente. P2 insiste en que los objetivos deben entenderse como un deseo amplio de que se cumplan. En cuanto al sistema de evaluación, dentro de lo debatible por las imposiciones de cada programa, P1, P4 y P5 aprecian el proceso formativo. P1 le da gran valor a lo realizado en el aula, P4 querría rebajar el porcentaje dado a tareas finales, y el curso de P5 no incluye exámenes. P3 y P5 destacaron que participaron en la toma de decisiones sobre evaluación, pero P2 no tuvo capacidad de decisión, por razones logísticas.

Por último, los profesores recalcaron la necesidad de que los estudiantes se formen en las competencias necesarias. Al estar redactadas las guías docentes de forma genérica, según P2 es fundamental que los docentes sean capaces de concretarlas en clase. Según P4, se trata de saber vincular los diferentes apartados de la guía y encontrar su coherencia. P5 reflexionó sobre cómo el perfil del alumno hace que adquieran ciertas competencias con mayor o menor facilidad. Se centra en ellas en grados diferentes, dependiendo de factores como el tamaño del grupo, la formación académica previa de los alumnos y el tiempo disponible. En línea con lo anterior, P3 insiste en la importancia de saber priorizar la adquisición de competencias. P1 anima a los estudiantes de AD a «que se lancen» a la profesión. Los ve como privilegiados porque cree que hay terreno virgen y porque actualmente pueden recibir una formación completa, que combine la teoría, con más material académico que en el pasado, y la práctica.

## 4. 2. Actividades de los cursos de AD

Del listado de actividades presentadas, la tabla 2 muestra las puntuadas como «es importante» y «es muy importante».

*Tabla 2.* Actividades con > 4 puntos de importancia (sobre 5).

Actividad	Importancia media	Porcentaje de profesores que la realiza
Creación de audiodescripciones	5	100 %
Trabajos escritos individuales	5	100 %
Participación de profesionales en el curso	5	100 %
Análisis de audiodescripciones reales	4,8	100 %
Simulaciones de encargos de AD	4,6	80 %
Prácticas de AD en laboratorio	4,6	80 %
Visitas a empresas del sector de AD	4,5	60 %
Análisis de información relacionada con accesibilidad	4,4	100 %
Participación en foros o en plataformas virtuales	4,4	60 %
Asistencia a jornadas, seminarios, congresos de AD	4,1	20 %
Práctica con <i>software</i> específico de AD	4	60 %
Trabajos escritos en grupo	4	60 %
Asistencia a tutorías	4	100 %

Las actividades a las que los profesores otorgaron la máxima puntuación, y que incluyen en el aula al 100 %, reflejan un enfoque práctico. En todos los cursos se realizan «creación de audiodescripciones». P3 destacó que es «lo que hacen gran parte del curso» y P5 que lo practican «exhaustivamente». Lo mismo ocurre con la realización de «trabajos escritos individuales», que P1 y P4 vincularon al trabajo final de la asignatura, y P2 y P4 con la realidad del audiodescriptor, que muchas veces «trabaja individualmente» (P2). Sobre la «participación de profesionales en el curso», los profesores son conscientes de la importancia de este tipo de colaboración. P2 y P4, que no son audiodescriptores, muestran interés en que profesionales del sector participen en el aula. Si les falta el tiempo, solicitan a los profesionales invitados que traten temas que no podrían cubrirse de otra forma (P2), o si no hay tiempo, los docentes hacen uso de pasadas colaboraciones grabadas (P4). P2 ve en el «análisis de audiodescripciones reales» una forma de colaboración, porque los profesionales invitados traen sus obras. En cuanto a las «simulaciones de

encargos de AD», afirma que «es esencial situarse en el entorno de la realidad profesional».

Considerando que en el entorno universitario español los estudiantes manejan frecuentemente su portátil, sobre «prácticas de AD en laboratorio» los profesores repitieron que el portátil es el laboratorio (P2, P3, P4 y P5). P3, P4 y P5 opinan que las «visitas a empresas del sector de AD» son interesantes, pero no fácilmente realizables. Al respecto, P2 diferenció entre las instituciones que generan el servicio de la AD y las que lo ofrecen. Sobre las que lo ofrecen, le gustaría incluir la actividad en clase. Sobre las que lo generan, dejaría ese tipo de actividad para las prácticas del máster. El «análisis de información relacionada con accesibilidad» es esencial. Según P2, este conocimiento es necesario para conocer «qué eslabón de la cadena eres» en la parte de labor social que distingue a la AD. También lo es para concienciarse del nivel de responsabilidad que conlleva audiodescribir (Vázquez Martín, 2019). P4 sugiere la utilidad de incorporar este tipo de actividad al inicio del curso, para que los estudiantes desarrollen la empatía necesaria. La «participación en foros o en plataformas virtuales» trajo respuestas variadas. P5 entiende que hay «cosas más importantes» y P1 no incluye la actividad por ser su curso presencial. P2 y P4 razonan que, haciendo un uso profesional, los foros son un complemento útil. Sobre la «asistencia a jornadas, seminarios o congresos sobre AD», según P1 no es interesante en esta fase de la formación, mientras que para P5 es «interesantísimo, porque lo que aprenden los alumnos en por ejemplo tres días muy intensos es mucho». En cuanto a la «práctica con *software* específico de AD», P2, P3 y P4 enfatizan que es imprescindible familiarizarse con *software* que permita acercarse a la realidad profesional, aunque no sea específico de AD. No hay datos cualitativos sobre «trabajos escritos en grupo». Finalmente, sobre la «asistencia a tutorías», P2, P3 y P4 entienden que la herramienta del foro puede ocupar el lugar de las tutorías tradicionales, posibilitando un tipo de aprendizaje colaborativo.

La tabla 3 presenta las actividades puntuadas entre «ni es importante ni no lo es» y «no es importante».

*Tabla 3.* Actividades de 1 a 3,99 puntos de importancia (sobre 5).

Actividad	Importancia media	Porcentaje de profesores que la realiza
-----------	-------------------	---

Realización de locuciones de AD	3,8	80 %
Realización de grabaciones de AD	3,6	60 %
Clases magistrales	3,6	100 %
Comparación de guías, normativas, protocolos AD	3,4	80 %
Presentaciones orales individuales	3,2	20 %
Ejercicios de AD de contenidos teóricos	3	60 %
Presentaciones orales en grupo	2,8	40 %
Escritura en blogs / wikis	2,6	0 %
Traducción de AD	2,4	20 %

Sobre la «realización de locuciones de AD», es un ejercicio interesante para la mayoría. Aunque no es común que los audiodescriptores locuten sus obras, al practicarlo en el aula, aunque sea de forma *amateur*, los alumnos captan «la importancia de la sincronía en AD» (P4), «ven el trabajo realizado» (P2) y «se sabe si la AD ha salido bien» (P1). P2 no trabaja la locución por falta de tiempo y porque en la actualidad los audiodescriptores no locutan, pero recalca que esta tendencia puede cambiar. P5, responsable del curso con más ECTS (seis), afirma que realizan locuciones de forma casi profesional. P1, P2 y P3 no priorizan la «realización de grabaciones de AD», actividad que según P4 ayuda a entender el concepto de sincronía. Sobre «clases magistrales», se destaca que el 100 % las incluyen, aunque las puntúan como «ni es importante ni no lo es». Esto puede deberse a que las entienden como presentaciones de los profesionales invitados (P1 y P4) y por tanto no se realizan regularmente, o consisten en la participación de los profesores cuando explican conceptos (P2, P3, P4 y P5). Las «presentaciones orales individuales», entendidas de forma tradicional, se alejan de sus aulas, y P2 subraya que son útiles entendidas como la realización de las audiodescripciones. Realizar «ejercicios de AD de contenidos teóricos» forma parte de debates en el aula (P2 y P4). Que no se realice «escritura en blogs / wikis» puede estar condicionado por factores como la generación y el interés del docente, o el uso del foro en su lugar.

Por último, los profesores propusieron nuevas actividades, como tareas de orientación profesional (tarifas, presupuestos, cómo ofrecerse a los clientes), asistir a una obra de teatro accesible como actividad colofón, y que usuarios ciegos participen en la evaluación del curso, porque muchos alumnos no han estado en contacto con usuarios.

#### 4. 3. Importancia de las competencias del audiodescriptor

Por tipos, se presentan las percepciones más relevantes. La tabla 4 presenta las competencias transversales.

Tabla 4. Competencias transversales (sobre 5).

Competencia	Importancia. Audiodescriptores	Importancia. Empleadores
Ser asertivo y luchar por la calidad de la AD	4,4	4,6
Pedir <i>feedback</i> de forma activa, evaluarlo e incorporarlo si fuera necesario	4	4
Organizar el trabajo de manera eficiente	4,4	3,8
Tener destrezas comunicativas e interpersonales	3,6	4,2
Solucionar problemas	4	3,8
Trabajar en equipo con personas ciegas	3,4	4
Saber cuándo pedir ayuda a un experto	4	4,4
Lidiar con la presión por los plazos de entrega	4,4	3,2
Trabajar en equipo con otros compañeros	3	3,2
Improvisar	4,6	3,6
Escribir rápido cuando hay una fecha de entrega	2,9	2,2
<b>Media</b>	<b>3,8</b>	<b>3,4</b>

Sobre «ser asertivo y luchar por la calidad de la AD», de los audiodescriptores (4,4), A5 destaca lo fundamental de estar en contacto con el creador. A2 cree que «el problema está en muchas ocasiones en el cliente, no en el audiodescriptor». De los empleadores (4,6), E1 afirma: «es decir, eso es ser un buen audiodescriptor». E2, también audiodescriptor, se lamenta de que algunas empresas con las que ha trabajado «solo van a reventar precios y no les importa la calidad». Por eso debe referirse en la universidad, «para que los profesionales salgan con esa mentalidad». Competencias como esta pueden «transformar la información en conocimientos en los que basar la actuación profesional y permitan, además, juzgarla, valorarla y utilizarla para transformar la realidad» (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2013: p. 6).

De los audiodescriptores, sobre «pedir *feedback* de forma activa, evaluarlo e incorporarlo si fuera necesario» (4), A2 y A3 opinan que tiene difícil aplicación en la vida real. Paralelamente, de los empleadores (4), E2 y E3 expresan que «como no se puede evaluar todo, ni todos los días, sí que hay que aprender al menos la importancia de evaluar». E1

cree que «solamente se puede aprender de los usuarios, pero no de uno, sino de muchos, a lo largo del tiempo».

A2 y A5 señalaron que «solucionar problemas» (4) es un concepto amplio. De los empleadores (3,8), E2, E3 y E4 afirman que «como todo en la vida, se deben solucionar problemas».

«Trabajar en equipo con personas ciegas» suscitó diversas reflexiones. De los audiodescriptores (3,4), A2 y A3 piensan que es complicado aplicarlo y A5 que no es imprescindible, y que, de hacerlo, sería importante valorar en qué fase del proceso. Este audiodescriptor recuerda la película *Hacia la Luz* (Kawase, 2017), en la que un fotógrafo que está perdiendo la vista y una creadora de audiodescripciones filmicas exploran el mundo de la AD. De los empleadores (4), E2 se refiere también a esa película y cree que sería «maravilloso» poder trabajar así, aunque piensa que en España no sería posible «ni económicamente, ni por el modo de trabajar, menos poético y más práctico». E2 incide en que cada persona ciega es diferente y en que escuchar a muchos «puede ayudar», pero «obsesionarse» con la opinión de uno, «puede entorpecer». A1 afirma que este tipo de colaboración no debe realizarse, porque no se haría el guion acorde a los gustos y necesidades del colectivo sino a los de una persona en concreto.

Sobre «lidiar con la presión por los plazos de entrega», de los audiodescriptores (4,4), A5 indica que «si no se entrega a tiempo un trabajo, el propio mercado se encargará de excluir al profesional». De los empleadores (3,2), E5 señala que «ojalá» esta competencia estuviera formulada como «exigir tus derechos como trabajador».

De los audiodescriptores, sobre «improvisar» (4,6), A2 y A5 opinan que era un concepto muy general y no entendieron a qué se refiere con exactitud, lo que puede haber influido en la puntuación. De los empleadores (3,6), E1 y E5 lo consideran una competencia válida para la AD en directo.

En cuanto a «escribir rápido cuando hay una fecha de entrega», algunos audiodescriptores (2,9) y empleadores (2,2) señalan que no está relacionado con audiodescribir bien, porque «cada uno debería poder tener su ritmo» (A3), «organizarse a su ritmo» (A5), porque «no por escribir muy rápido, acudirán antes las palabras a la mente» (E1) o porque «cuando hay una fecha de entrega lo que hace falta es serenidad» (E2). E5 añade que «esta habilidad me recuerda a como si fuéramos máquinas».

La tabla 5 presenta el conocimiento de aspectos teóricos.

Tabla 5. Conocimiento de aspectos teóricos (sobre 5).

Competencia	Importancia. Audiodescriptores	Importancia. Empleadores
Público destinatario	4,2	4
Lengua y lingüística	4,8	4
Cultura general	4,8	4
Principios, directrices y estándares de AD	3,9	5
Accesibilidad a los medios	4,1	3,6
Escritura de guiones	4,2	4,4
Textos audiovisuales y multimodalidad	4	3,6
Historia AD, situación, escenarios relevantes	3	2,8
Estudios de traducción y TAV	3	3,6
<b>Media</b>	<b>4</b>	<b>3,8</b>

Sobre «público destinatario», algunos audiodescriptores expresaron (4,2) la dificultad de aplicar ese conocimiento a la práctica (A1, A2 y A3), porque el público destinatario es amplio o porque se desconoce. En contraste, de los empleadores (4), E2 destaca esta competencia «porque la línea editorial para quien trabajas y el público puede influir en la AD» y E3 recalca que es «básico conocer al público meta para conocer sus necesidades y por tanto realizar audiodescripciones de calidad».

Sobre «cultura general», de los audiodescriptores (4,8), A2 matiza que «no se puede saber sobre todo». Añade que es algo que debe trabajarse en asignaturas previas, al igual que A5, y en línea con A1, que no cree que «sea algo que se pueda enseñar en una asignatura que ya de por sí seguramente irá escasa de tiempo». Paralelamente, de los empleadores (4), E3 cree que debe «presuponerse» y que es más importante saber documentarse y E1 afirma que es «importantísimo llamar a las cosas por su nombre», lo que implica «una cultura general amplia y capacidad de búsqueda de elementos y nomenclaturas».

En cuanto al conocimiento de los «principios, directrices y estándares de AD» las opiniones son diversas. De los audiodescriptores (3,9), A2 los considera «necesarios» y A5 «útiles», porque el entorno laboral se rige por la norma UNE. No obstante, A2 matiza que «no son biblias» y que «deben ir acorde a la realidad del momento». Percibe que «en muchos casos están hechos por académicos y no por profesionales». De los empleadores (5), E1 considera fundamental conocer la norma UNE, E2 afirma que este tipo de conocimiento es básico, al igual que E3, que añade que hay que saber cuándo usarlos y cuándo «saltárselos».

Sobre «accesibilidad a los medios», en concreto sobre legislación, escenarios relevantes y tecnologías, de los audiodescriptores (4,1), A2 señala la importancia de estar al tanto de la legislación, no solo para conocer la situación actual y la futura, sino para asesorar al cliente y convencerle de tomar acciones en accesibilidad. De los empleadores (3,6), E1 señala que «al guionista le interesa saber audiodescribir, no legislar ni tecnologías ni...». El diálogo entre los agentes involucrados es deseable para avanzar sobre percepciones aparentemente divergentes.

De los audiodescriptores (4,2), la formulación de «escritura de guiones» resultó ambigua para A1 y A2. Dudaban si la competencia se refería a tener nociones sobre técnicas concretas de la narrativa cinematográfica, o al conocimiento específico de las características del guion audiodescrito. Los empleadores (3,6) no añadieron datos cualitativos.

En cuanto a los «estudios de traducción y traducción audiovisual», las percepciones de los audiodescriptores (3) y los empleadores (3,6) son relativamente semejantes. A2 considera esencial conocer la formación previa de los alumnos, para saber si esta competencia es necesaria. E3 pone como ejemplo el curso Especialización en audiodescripción y subtitulación, aprobado según Real Decreto 94/2019, del nivel de formación profesional de grado superior y de la familia profesional de Imagen y sonido (Boletín Oficial del Estado, 2019), e insiste en la importancia de que cursos de AD dirigidos a un público que no haya recibido formación previa en traducción incluyan este tipo de conocimientos. Por otra parte, A2, A3 y A4 cuestionan si la AD debe enmarcarse en la traducción y la TAV. De los empleadores, E1 señala que «más sabe un profesional de cine sobre cine que un traductor», y explica que, ya que la AD puede considerarse una traducción de imagen a texto, los «traductores» de AD deberían conocer «lo más perfectamente posible el lenguaje cinematográfico, la dramaturgia teatral y / o la escenografía y musicalidad de la ópera».

La tabla 6 presenta las competencias técnicas.

*Tabla 6. Competencias técnicas (sobre 5).*

Competencia	Importancia. Audiodescriptores	Importancia. Empleadores
Escritura de guiones y edición de textos	3,3	4,4
Uso de <i>software</i> para AD	3,5	4,2
Tecnología para ofrecer AD	3,6	3,4



Locución de AD	3,8	3,4
Mezcla de la AD con el guion original	3,2	2,4
Grabación de AD	2,8	3,4
<b>Media</b>	<b>3,2</b>	<b>3,5</b>

La «escritura de guiones y edición de textos» se refería a la habilidad práctica de escribir un guion de AD junto con la habilidad técnica de editarlo. Los audiodescriptores (3,3) otorgaron a esta competencia puntuaciones diversas, desde «es poco importante» a «es muy importante». En contraste con los resultados de Mendoza y Matamala (2019b), esta competencia resultó ser menos importante que la teórica «escritura de guiones». Esto puede deberse a la posible ambigüedad mencionada en la formulación de «escritura de guiones». No hay datos cualitativos de los empleadores (4,4), que puntuaron ambas competencias por igual.

El «uso de *software* para AD» no resultó esencial para los audiodescriptores (3,5), que afirmaron trabajar con un procesador de texto, un programa de subtitulado gratuito y programas de edición de vídeo. Según A3, invertir en un programa de AD no es factible por lo precario de las tarifas. Los empleadores dan a esta competencia más importancia (4,2). E2 conoció en el pasado a alguien «ideal» para audiodescribir, pero como «le costaba mucho lo técnico», no pudo continuar dándole trabajo. E5 indica que la mayoría de las empresas trabajan con un procesador de textos, pero opina que «si las universidades desarrollaran algún programa, quizás las empresas cambiarían esa precariedad».

Algunos aducen que la complejidad de un guion de AD reside en que va a ser locutado (Gómez Pérez y Roales Ruiz, 2018). Los audiodescriptores (3,8) consideran beneficioso tener nociones sobre «locución de AD», como los profesores en la Sección 4.2., porque locutar hace enfrentarse a la velocidad de lectura (A3), ayuda a «desarrollar empatía» y a «entender si el trabajo está bien hecho» (A2). De los empleadores (3,4), E1 opina que «el guionista debe saber guionar y el locutor debe saber locutar», pero E2 lo considera útil «para que el audiodescriptor sea consciente de que puede que tenga que locutar algún día».

Sobre la «mezcla de la AD con el guion original», los audiodescriptores (3,2) no añadieron comentarios cualitativos a sus puntuaciones. De los empleadores (3,4), E1, E2, E3 y E4 desvinculan el

trabajo de los audiodescriptores de esta competencia. El escenario es similar al preguntar a los audiodescriptores (2,8) y a los empleadores (3,4) sobre la «grabación de AD».

Las competencias de tipo textual / lingüístico son las más importantes para los dos perfiles (tabla 7). Estos resultados refuerzan conclusiones de estudios anteriores (ADLAB PRO, 2017a, 2017b; Mendoza y Matamala, 2019a, 2019b; Sanz-Moreno, 2018).

*Tabla 7. Competencias textuales y lingüísticas (sobre 5).*

Competencia	Importancia. Audiodescriptores	Importancia. Empleadores
Poseer un excelente dominio de la lengua materna	4,8	4,8
Seleccionar la información visual importante	4,6	5
Usar un lenguaje adecuado al producto	4,8	4,8
Expresar el significado de manera sucinta	3,7	4,8
Usar un lenguaje no ambiguo	4,2	4,6
Usar un lenguaje adecuado a los receptores	4,1	5
Proporcionar al oyente un modo de «ver» lo que se describe	4,7	4,2
Proporcionar al oyente un modo de «entender» lo que se describe	3,5	4,2
Usar un lenguaje que active la imaginación	4,4	3,6
Redactar una audiointroducción	3,8	3,8
<b>Media</b>	<b>4,3</b>	<b>4,5</b>

Sobre «expresar el significado de manera sucinta», de los audiodescriptores (3,7), A1 puntualizó que puede convenir extenderse en detalles. La alta puntuación de los empleadores (4,8) está matizada: según E1, la AD «debe ser una ayuda, no un quebradero de cabeza»; para E2 dependerá «del espacio y el tiempo del que se disponga». E5 cree que este aspecto es muy importante y percibe «una tendencia actual a no mojarse, a hacer audiodescripciones básicas y universales, paternalistas incluso».

Sobre «usar un lenguaje no ambiguo», de los audiodescriptores (4,2), A5 opina que la ambigüedad buscada debe reflejarse en la AD. De los empleadores (4,6), E1 subraya que no se debe «ni mentir ni suponer» mientras que E5 cree que se ha avanzado en los estudios sobre ambigüedad y subjetividad, y que esos términos actualmente «no son tan encorsetados como antes». Añade que «si la ambigüedad es sinónimo de equivocación, no debe usarse. Pero si es un recurso descriptivo adecuado, sí debe usarse».

Sobre «usar un lenguaje adecuado a los receptores», de los audiodescriptores (4,1), A2 piensa que conocer los tipos de receptores puede revertir en audiodescripciones más inclusivas, aunque añade que en muchos casos estos no se conocen. A4 quiere transmitir la «esencia de la obra», independientemente de cómo la reciba el receptor. De los empleadores (5), en línea con A2, E3 cree «que es fundamental y contribuye a la mejora de la AD», E2 matiza que «no siempre sabemos quiénes son los receptores, pero hay que ser consciente de si lo sabemos o no», y E1 cree en la importancia de esta competencia como colectivo infantil, juvenil o adulto.

En cuanto a los asertos «proporcionar al oyente un modo de “ver” lo que se describe» y «proporcionar al oyente un modo de “entender” se recalcó su carácter interpretable. Sobre la primera, de los audiodescriptores (4,7), en contraste con la segunda (3,5), A5 indicó que «se trata más de entender que de ver. No todos los usuarios buscan ver. Lo complicado es hacer entender algo, haciéndole justicia, sin que entre una valoración personal». Paralelamente, de los empleadores (4,2 en ambos casos), E1 afirmó que una persona ciega «nunca va a ver una película. Es absurdo empeñarse en hacérsela ver», E2 opinó que «es importante dar un modo de ver que muchas veces da al mismo tiempo un modo de entender la imagen» y E4 señaló que la reflexión sobre «ver» es más adecuada que la de «entender». Cree que «el concepto de ver se puede entrecomillar, metafóricamente». Pero «el de entender no debería ir entrecomillado, porque es paternalista», al poder relacionarse con entender «dentro de sus posibilidades», cuando «todo el mundo quiere entender».

#### 4. 4. La inclusión de competencias en la formación de AD

Presentamos los datos desglosados por tipos de competencias de los audiodescriptores y los empleadores, sobre la necesidad de su inclusión en la formación de AD. La tabla 8 detalla las competencias transversales.

*Tabla 8.* La inclusión de competencias transversales.

Competencia	Imprescindible en formación. Audiodescriptores	Imprescindible en formación. Empleadores
Ser asertivo y luchar por la calidad de la AD	80 %	40 %
Pedir <i>feedback</i> de forma activa, evaluarlo e	40 %	40 %

incorporarlo si fuera necesario		
Organizar el trabajo de manera eficiente	60 %	0 %
Tener destrezas comunicativas e interpersonales	0 %	40 %
Solucionar problemas	80 %	20 %
Trabajar en equipo con personas ciegas	60 %	20 %
Saber cuándo pedir ayuda a un experto	60 %	40 %
Lidiar con la presión por los plazos de entrega	40 %	20 %
Trabajar en equipo con otros compañeros	60 %	60 %
Improvisar	80 %	40 %
Escribir rápido cuando hay una fecha de entrega	40 %	0 %

En Mendoza y Matamala (2019b) se observó que los profesores no incluyen muchas de estas competencias por varias razones: porque deben adquirirse antes de la formación de máster, por la falta de tiempo o por no ser necesarias. La tendencia es que los audiodescriptores y los empleadores difieren en cuanto a su percepción sobre la necesidad de inclusión de la mayoría de los ítems (tabla 8). Debe señalarse que el EEES insiste en el papel esencial de las universidades en desarrollar competencias transversales, para que los alumnos «a lo largo de su formación hayan hecho frente a situaciones y problemas abiertos, que les obliguen a tomar decisiones en condiciones de incertidumbre, como es previsible que suceda a menudo en su vida profesional» (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2013). Al mismo tiempo, autores como Greco (2019) abogan por la construcción de «espacios de aprendizaje críticos» en accesibilidad, cuyo objetivo no debe ser entrenar a los estudiantes en competencias transversales, sino desarrollar con ellos la actitud crítica que requiere la accesibilidad.

Tabla 9 ofrece datos sobre el conocimiento de aspectos teóricos.

*Tabla 9.* La inclusión de conocimientos teóricos.

Competencia	Imprescindible en formación. Audiodescriptores	Imprescindible en formación. Empleadores
Público destinatario	80 %	60 %
Lengua y lingüística	40 %	60 %
Cultura general	40 %	40 %
Principios, directrices, estándares de AD	100 %	60 %
Accesibilidad a los medios	100 %	40 %
Escritura de guiones	80 %	20 %
Textos audiovisuales y multimodalidad	80 %	60 %
Historia AD, situación, escenarios relevantes	60 %	40 %
Estudios de traducción y TAV	40 %	60 %

A2 recalcó que se deben proporcionar diferentes grados de inclusión de aspectos teóricos según el perfil de los alumnos. Menciona el curso al que se ha aludido en la Sección 4.3, Especialización en audiodescripción y subtitulación, y teme que en ese contexto «no va a dar tiempo a profundizar en este tipo de conocimientos». Según A3, la universidad puede ser el entorno perfecto para formarse en estos aspectos porque cuando se trabaja «ya no da tiempo de hacerlo». Según A5, la parte teórica es importante en formación, pero percibe que a veces «la formación universitaria en AD carece de estos contenidos».

La tabla 10 detalla las competencias técnicas.

Tabla 10. La inclusión de competencias técnicas.

Competencia	Imprescindible en formación. Audiodescriptores	Imprescindible en formación. Empleadores
Escritura de guiones y edición de textos	40 %	60 %
Uso de <i>software</i> para AD	40 %	60 %
Tecnología para ofrecer AD	60 %	40 %
Locución de AD	60 %	60 %
Mezcla de la AD con el guion original	40 %	0 %
Grabación de AD	40 %	40 %

La similitud en la puntuación de ambos perfiles (tabla 10) puede ser un reflejo de la realidad española, en la que las tareas técnicas suelen estar a cargo de perfiles técnicos. Por último, la enseñanza superior debe atender también a un perfil de alumnos para los que no resulte intuitivo este tipo de competencias (Sección 4.3).

Los entrevistados reflejaron sus opiniones sobre las competencias textuales y lingüísticas en las puntuaciones, más que a través de aportaciones cualitativas (tabla 11).

Tabla 11. La inclusión de competencias textuales / lingüísticas.

Competencia	Imprescindible en formación. Audiodescriptores	Imprescindible en formación. Empleadores
Poseer un excelente dominio de la lengua materna	40 %	60 %
Seleccionar la información visual importante	100 %	60 %
Usar un lenguaje adecuado al producto	100 %	60 %
Expresar el significado de manera sucinta	40 %	60 %

Usar un lenguaje no ambiguo	60 %	60 %
Usar un lenguaje adecuado a los receptores	60 %	60 %
Proporcionar al oyente un modo de «ver» lo que se describe	60 %	60 %
Proporcionar al oyente un modo de «entender» lo que se describe	40 %	40 %
Usar un lenguaje que active la imaginación	80 %	40 %
Redactar una audiointroducción	80 %	60 %

A2 considera que la universidad puede contribuir mucho a la adquisición de estas competencias. E4 piensa que cuando los alumnos vienen del campo de la traducción se atiende más a la lengua extranjera y E2 afirma que «la universidad debe recordar la importancia de cultivar la propia lengua». Sobre «seleccionar la información visual importante», A2 cree que «la universidad puede enseñar mucho al respecto a un nivel muy práctico». Finalmente, sobre «usar un lenguaje que active la imaginación», E3 cree que no hay ninguna técnica para eso, sino que existen técnicas que pueden aprenderse, por ejemplo, para conseguir un lenguaje vívido, muy bien escrito o con analogías. Opina que lo importante es el resultado y no la habilidad en sí.

## 5. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DE AD

Especialmente en el bloque 3, los entrevistados valoraron la formación de AD. Resumimos los temas más recurrentes.

- Cursos con más ECTS

Todos los profesores reclaman cursos de más créditos.<sup>1</sup> La cantidad de producciones audiovisuales es amplia, por lo que los audiodescriptores pueden tener perfiles diferentes (Mazur y Vercauteren, 2019).

- Revisión del perfil docente

Se insistió en la necesidad de ofrecer una formación en AD orientada a la realidad profesional del audiodescriptor y en las ventajas de un perfil docente híbrido. Por otra parte, es necesario investigar el tipo de

<sup>1</sup> El nº de ECTS de sus cursos es 3, 6, 3, 4,5 y 2,5.

conocimientos que debe reunir el perfil docente, como se mencionó en la Sección 4.3.

- Papel actual de la formación universitaria en AD

Se mostró preocupación acerca de la formación en AD con un público objetivo no proveniente de estudios de traducción o de formación de grado incluya el contenido adecuado para que este tipo de potenciales audiodescriptores adquiriera las competencias necesarias. Este es un desafío porque en el entorno formativo de AD convive, y es previsible que siga conviviendo, la oferta de la enseñanza superior, junto con otro tipo de oferta no académica.

Por otra parte, se percibe que la formación en AD de máster es necesaria, porque requiere de estrategias personales, como la madurez y la empatía, y de competencias, como las textuales y lingüísticas, susceptibles de desarrollarse a este nivel de formación. Pero es fundamental seguir investigando en qué ciclos deben incorporarse las competencias: grado, posgrado y en qué tipo de posgrado.

Se reclama un mayor fomento de la cantidad y calidad de las prácticas profesionales. Lo anterior está relacionado con reflexiones de Luque Colmenero y Soler Gallego (2019), que abogan por una colaboración entre las universidades y los empleadores para equilibrar el conocimiento de la disciplina y el profesional.

Se cree que la universidad española debe ser más flexible y se plantea que los estudiantes que deseen formarse en AD en enseñanza reglada puedan hacerlo sin estudiar necesariamente un máster.

Además, se apunta que la formación de máster en AD debe involucrarse en conseguir una accesibilidad conectada con redes de profesionales más transversales. Greco (2019), inspirado en Pym (2003), señala que uno de los retos en la formación en accesibilidad a los medios es trabajar en la definición de las características esenciales y distintivas de un profesional experto en accesibilidad.

Por último, se piensa que la formación contribuye a la visibilización de la AD y se recalca que la universidad debe jugar un papel de concienciación sobre la necesidad de la AD en nuestra sociedad.

- Recursos

Se observa un deseo de poder contar con repositorios abiertos de productos audiodescritos y de materiales de formación. Por otra parte, se menciona la importancia de tener los recursos técnicos adecuados. Por último, se lamentan las condiciones económicas de los profesores asociados o de clases demasiado numerosas.

- Razones para una formación en AD de calidad

Una formación adecuada en AD contribuirá a que se consigan los retos de la AD. Uno de los desafíos es incidir en buenas prácticas y en una AD de mayor calidad. Se repite la idea de que es necesaria una concienciación por parte de un sector de empresas de lo esencial de contar con una AD de calidad. Algunos entrevistados reclaman sueldos dignos y una revalorización de la profesión. Esta reivindicación se extrae también de estudios como el de Sanz-Moreno (2018). Por último, se aducen dos razones para el posible desprestigio de la profesión: la ley de concursos a un mejor postor y el no considerar la AD como un servicio necesario, que no debe buscar la rentabilidad.

## CONCLUSIONES

Las iniciativas legislativas sobre accesibilidad a los medios, en aumento desde hace más de una década (Badia y Matamala, 2007), auguraban una mayor demanda de servicios audiodescriptivos y la necesidad de formar a profesionales en AD. Sin embargo, en la actualidad, la profesión de audiodescriptor sigue siendo minoritaria y la formación en AD puede considerarse escasa. Además, se observa la necesidad de seguir investigando en temas relacionados con la formación en accesibilidad a los medios (Mazur y Vercauteren, 2019).

Nuestro estudio ha abordado la AD desde un punto de vista didáctico, en el ámbito de los másteres oficiales en España. Mediante quince entrevistas a profesores de AD, audiodescriptores y empleadores, este análisis complementa dos anteriores, en el que se exploraron las prácticas docentes de AD (Mendoza y Matamala, 2019a) y las competencias de los audiodescriptores (Mendoza y Matamala, 2019b).

La base académica de los profesores es lingüística y su bagaje profesional varía entre los que además son audiodescriptores y aquellos que no. Los audiodescriptores revelan un alto nivel de formación



lingüística. Por su parte, el tamaño y forma de constitución de la entidad de los empleadores es heterogéneo.

Surge la posibilidad de que los profesores reciban una formación metodológica específica al campo de la AD. Sin descartar la teoría cuando es necesaria, los docentes atribuyen a sus cursos un carácter práctico. Se observa un foco en la AD grabada, y la razón es que no disponen de tiempo para cubrir la AD en (semi)directo. De las actividades más valoradas por los docentes (tabla 2), se deduce una concienciación de acercar a los estudiantes la realidad profesional. Los profesores consideran el aprendizaje como proceso dialógico entre ellos, los estudiantes y los profesionales invitados. Sus observaciones suscitan temas de reflexión que sobrepasan los límites de este estudio: identificar la tipología de las actividades que se emplean o decidir el grado de inclusión de cada tipo de actividad, en relación con los objetivos de aprendizaje.

Sobre la necesidad de incluir ciertas competencias en la formación de AD, presentamos las reflexiones de los audiodescriptores y de los empleadores. En cuanto a las competencias transversales, sus percepciones pueden relacionarse con algunos retos de la accesibilidad a los medios, como la necesidad de incluir el conocimiento de los usuarios en el diseño accesible de productos. Además, se debe conseguir que el plan de accesibilidad de un producto comience en la fase más temprana posible, no cuando el producto esté acabado (Greco, 2018). En lo que a los aspectos teóricos se refiere, la universidad es un entorno perfecto de formación, teniendo en cuenta aspectos como el perfil y la formación previa de los alumnos. Se observó asimismo la necesidad de identificar los aspectos diferenciadores de la formación universitaria, frente a otro tipo de formación. Otro debate giró en torno a la disciplina académica en la que debe encuadrarse la AD. De hecho, la AD está experimentando una transición a una disciplina propia (Remael *et al.*, 2016), al igual que la TAV y la accesibilidad (Romero-Fresco, 2018; Greco, 2018). Por último, se infiere la utilidad de que los futuros audiodescriptores cuenten con una formación artística, lo que se refleja en estudios como el de Fryer (2018). En cuanto a la inclusión de las competencias técnicas, los resultados semejantes entre ambos perfiles reflejan la realidad profesional española, en la que perfiles técnicos asumen las tareas técnicas. Respecto de las competencias de tipo textual / lingüístico se destaca la percepción del papel esencial de la educación superior en su adquisición. Por último, es necesario profundizar en aparentes

divergencias entre los audiodescriptores y los empleadores sobre la necesidad de inclusión de ciertas competencias en la formación. La comunicación entre los agentes involucrados es clave. Como concluyeron Matamala y Orero (2007) todos aquellos que trabajan en accesibilidad deben ser conscientes de su papel como intermediarios sociales.

Por último, los tres perfiles señalaron la necesidad de una AD de mayor calidad y una revalorización de la profesión. Es fundamental el avance en los temas identificados, centrados en la revisión del perfil docente y en el continuo debate sobre el papel de la universidad en la formación de AD.

### AGRADECIMIENTOS

Nuria Mendoza se ha doctorado en el Programa de Doctorado en Traducción y Estudios Interculturales de la Universitat Autònoma de Barcelona, marco en el que se ha desarrollado esta investigación, que forma parte del proyecto RAD (PGC2018-096566-B-I00, MCIU/AEI/FEDER, UE). Anna Matamala es miembro de TransMedia Catalonia (2017SGR113). Queremos expresar nuestro profundo agradecimiento a cada uno de los entrevistados, por su tiempo, involucración y generosidad.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLAB PRO (s. f. a), «Audio description: A laboratory for the development of a new professional profile», en <https://www.adlabpro.eu/> (fecha de consulta: 8/1/2020).

ADLAB PRO (s. f. b), «Course materials», en <https://www.adlabpro.eu/coursematerials/> (fecha de consulta: 11/1/2020).

ADLAB PRO (2017a), «Assessment of current AD training practices», en [http://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2017/12/20170608\\_uam\\_iol\\_report.pdf](http://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2017/12/20170608_uam_iol_report.pdf) (fecha de consulta: 11/1/2020).

ADLAB PRO (2017b), «Audio description professional: Profile definition», en <https://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2018/04/IO2-REPORT-Final.pdf> (fecha de consulta: 11/1/20).

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2013), «Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje», en [http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED\\_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORA\\_DOS/CALIDAD\\_E\\_INTERNACIONALIZACION/INNOVACION\\_DOCENTE/IUED/MATERIALES%20DIDACTICOS/WEB\\_MAD\\_I\\_MANUAL\\_DOCENTIA\\_UNED\\_APROBADO\\_ANECA\\_09\\_04\\_20\\_0.PDF](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORA_DOS/CALIDAD_E_INTERNACIONALIZACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/MATERIALES%20DIDACTICOS/WEB_MAD_I_MANUAL_DOCENTIA_UNED_APROBADO_ANECA_09_04_20_0.PDF) (fecha de consulta: 12/1/20).

Badia, Toni y Anna Matamala (2007), «La docencia en accesibilidad a los medios», *Trans. Revista de traductología*, 11, pp. 61-71, DOI: <https://doi.org/10.24310/TRANS.2007.v0i11.3098>.

Boletín Oficial del Estado (2019), «Curso de especialización en audiodescripción y subtitulación», en <https://www.boe.es/boe/dias/2019/03/22/pdfs/BOE-A-2019-4153.pdf> (fecha de consulta: 18/12/2019).

Calvo Encinas, Elisa (2009), *Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España: Perspectiva del estudiantado*, tesis doctoral inédita, Universidad de Granada, en [https://her\\_a.ugr.es/tesisugr/1852574x.pdf](https://her_a.ugr.es/tesisugr/1852574x.pdf) (fecha de consulta: 14/2/2020).

Cerezo Merchán, Beatriz (2012), *La didáctica de la traducción audiovisual en España: Un estudio de caso empírico-descriptivo*, tesis doctoral inédita, Universitat Jaume I, en <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/83363/bcerezo.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (fecha de consulta: 14/2/2020).

Conole, Gráinne (2007), «Describing learning activities. Tools and resources to guide practice», en Helen Beetham y Rhona Sharpe (eds.), *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing and Delivering e-Learning*, Oxon, Routledge, pp. 81-91.

- Díaz Cintas, Jorge (2006), «Competencias profesionales del subtitulador y el audiodescriptor», en [http://www.cesya.es/sites/default/files/documentos/informe\\_formacion.pdf](http://www.cesya.es/sites/default/files/documentos/informe_formacion.pdf) (fecha de consulta: 14/2/2020).
- Domínguez Araújo, Lara (2015), *La evaluación para el aprendizaje de la interpretación de conferencias. Concepciones y prácticas de docentes y discentes en tres cursos de posgrado de Cataluña, Portugal y Canarias*, tesis doctoral inédita, Universitat Autònoma de Barcelona, en <https://ddd.uab.cat/record/148778?ln=es> (fecha de consulta: 3/6/2019).
- Espasa, Eva (2020), «Retos de la formación en línea sobre audiodescripción: experiencias “a ciegas” y con personas ciegas», en Fernando Carrero *et al.* (eds.), *La traducción audiovisual: aproximaciones desde la academia y la industria*, Granada, Comares, pp. 21-37.
- European Higher Education Area (s. f. a), «European Higher Education Area and Bologna Process», en <http://www.ehea.info/> (fecha de consulta: 23/11/2019).
- European Higher Education Area (s. f. b), «The Future of the EHEA: Remembering the past, envisioning the future», en [http://www.ehea.info/Upload/65\\_BFUG\\_meeting\\_Bucharest/BFUG\\_RO\\_MK\\_65\\_9\\_3\\_Breakout\\_sessions.pdf](http://www.ehea.info/Upload/65_BFUG_meeting_Bucharest/BFUG_RO_MK_65_9_3_Breakout_sessions.pdf) (fecha de consulta: 14/2/2020).
- European Union (2011), «Using learning outcomes», en [https://www.cedefop.europa.eu/files/Using\\_learning\\_outcomes.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/Using_learning_outcomes.pdf) (fecha de consulta: 7/2/20).
- Fryer, Louis (2018), «The independent audio describer is dead: Long live audio description!», *Journal of Audiovisual Translation*, 1 (1), pp. 170-186, DOI: <https://doi.org/10.47476/jat.v1i1.52>.
- Galán-Mañas, Anabel (2009), *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial*, tesis doctoral inédita, Universitat Autònoma de Barcelona, en <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/tdx-0416110-163024/aha1de2.pdf> (fecha de consulta: 12/10/2019).

- Gómez Pérez, M.<sup>a</sup> del Carmen y Antonio Roales Ruiz (noviembre 2018), «LRN-2AD: Pautar el silencio», en *Translation and Cultural Sustainability, Foundations, Fundamentals and Applications*, conferencia impartida en la Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Greco, Gian Maria (2018), «The nature of accessibility studies», *Journal of Audiovisual Translation*, 1 (1), pp. 205-232, DOI: <https://doi.org/10.47476/jat.v1i1.51>.
- Greco, Gian Maria (2019), «Towards a pedagogy of accessibility: The need for critical learning spaces in media accessibility education and training», *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, pp. 23-46, DOI: <https://doi.org/10.52034/lanstts.v18i0.518>.
- Huertas Barros, Elsa (2013), *La competencia interpersonal en la formación de traductores en España: un estudio empírico-descriptivo del trabajo colaborativo durante la primera etapa de formación en Traducción e Interpretación*, tesis doctoral inédita, Facultad de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada, en <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/29943/22074508.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (fecha de consulta: 14/2/2020).
- Hurtado Albir, Amparo (2019), «La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas», *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 11, pp. 47-76, DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>.
- Jankowska, Anna (2019), «Training future describers—a practice report from an audio description classroom», *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, pp. 197–215, DOI: <https://doi.org/10.52034/lanstts.v18i0.517>.
- Kawase, Naomi (directora) (2017), *Hacia la luz* (Cinta cinematográfica). Japón / Francia, Kumie / Comme des Cinémas / Kino Films / MK2 Productions.

- La Rocca, Marcella (2007), *El taller de traducción: Una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción*, tesis doctoral inédita, Departamento de Traducción e Interpretación, Vic, Barcelona, Universitat de Vic, en [https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/9327/la\\_rocca\\_vol\\_I.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/9327/la_rocca_vol_I.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (fecha de consulta: 14/2/2020).
- Luque Colmenero, M.<sup>a</sup> Olalla y Silvia Soler Gallego (2019), «Training audio describers for art museums», *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, pp. 166–181, DOI: <https://doi.org/10.52034/lanstts.v18i0.509>.
- Marcelo, Carlos *et al.* (2014), «Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos?», *Revista de Educación*, 363, pp. 334-359. DOI: <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-191>.
- Matamala, Anna y Pilar Orero (2007), «Designing a course on audio description and defining the main competences of the future professional», *Linguistica Antverpiensia, New Series*, 6, pp. 293-306, DOI: <https://doi.org/10.52034/lanstts.v6i.195>.
- Matamala, Anna y Pilar Orero (eds.) (2016), *Researching Audio Description. New Approaches*, Londres, Palgrave Macmillan, DOI: <https://doi.org/10.1057/978-1-137-56917-2>.
- Mazur, Iwona y Gert Vercauteren (2019), «Media accessibility training», *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, pp. 1-22, DOI: <https://doi.org/10.52034/lanstts.v18i0.564>.
- Mendoza, Nuria y Matamala, A. (2019a), «Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario», *MonTI: Monografías de Traducción e Interpretación*, 11, pp. 155-185, DOI: <https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.6>.
- Mendoza, Nuria y Matamala, A. (2019b), «Skills and competences of audio describers in Spain», *Linguistica Antverpiensia, New Series:*

- Themes in Translation Studies*, 18, pp. 144-165, DOI: <https://doi.org/10.52034/lanstts.v18i0.508>.
- Montagud Mascarell, M.<sup>a</sup> Dolores y Juan Luis. Gandía Cabedo (2015), «Adquisición de competencias, actividades formativas y resultados de aprendizaje: evidencia empírica en el Grado en Finanzas y Contabilidad», *Estudios sobre educación*, 28, pp. 79-116, DOI: <http://doi.org/10.15581/004.28.79-116>.
- Penzo, Wilma *et al.* (2010), «Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje», *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 15, pp. 1-67, en <https://octaedro.com/libro/guia-para-la-elaboracion-de-las-actividades-de-aprendizaje/> (fecha de consulta: 28/11/2020).
- Pym, Anthony (2003), «Redefining translation competence in an electronic age: In defence of a minimalist approach», *Meta: Translators' Journal*, 48 (4), pp. 481-497, DOI: <https://doi.org/10.7202/008533ar>.
- Remael Aline, Nina Reviers y Reinhild Vandekerckhove (2016), «From translation studies and audiovisual translation to media accessibility: some research trends», *Target. International Journal of Translation Studies*, 28 (2), pp. 248-260, DOI: <https://doi.org/10.1075/target.28.2.06rem>.
- Romero-Fresco, Pablo (2018), «In support of a wide notion of media accessibility: Access to content and access to creation», *Journal of Audiovisual Translation*, 1 (1), pp. 187-204, DOI: <https://doi.org/10.47476/jat.v1i1.53>.
- Sanz-Moreno, Raquel (2018), «Perfil socioprofesional del audiodescriptor en España», *Hikma*, 17, pp. 119-143. DOI: <https://doi.org/10.21071/hikma.v17i0.11145>.
- Vázquez Martín, Antonio (2019), *Audiodescripción: Norma y experiencia*, Granada, Ediciones Tragacanto, DOI: <https://doi.org/10.30827/sen-debar.v31i0.15697>.