



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Universitat Autònoma de Barcelona  
**Departament de Traducció i d'Interpretació  
i d'Estudis de l'Àsia Oriental**  
Doctorat en Traducció i Estudis Interculturals

**La formación en audiodescripción en España**

Prácticas docentes y competencias del audiodescriptor

Tesis doctoral presentada por:

Nuria Mendoza Domínguez

Dirigida por:

Dra. Anna Matamala

**2020**



*A mi padre, que siempre estudiaba conmigo*

*A mi madre, con la que sigo aprendiendo*



## **Agradecimientos**

Realizar un doctorado ha sido un proceso solitario e introspectivo, a la vez que una labor de equipo, compuesto por muchas personas. Cada una de ellas me ha ayudado infinitamente en los tres últimos años, de diferentes formas. Sin esas personas, simplemente no existiría esta tesis.

Haber tenido a la Dra. Matamala como directora ha sido el privilegio mayor de este recorrido tan intenso. Por eso, Anna, no tengo palabras suficientes para expresarte mi agradecimiento. Ahora que sé de lo que hablo, afirmo que una tesis doctoral provoca una transformación individual muy positiva. Y esa transformación no hubiera sido posible sin Anna. He sido muy afortunada de poder contar con su criterio, profesionalidad, experiencia y nivel de exigencia. Y de que todas esas virtudes hayan venido de la mano de su paciencia, honestidad, respeto, generosidad, humanidad y sentido del humor.

Muchas gracias a la Dra. Orero. Cuando le escribí interesándome por el Máster Europeo en Traducción Audiovisual y la posibilidad posterior de hacer un doctorado dedicado a la audiodescripción, me ofreció su tiempo para responder a mis inquietudes. Habiendo ya terminado el máster, recuerdo que tras una cena de clausura del ARSAD fuimos paseando un rato en la misma dirección. Ahí compartió conmigo varias ideas interesantes de cara a mi posible incorporación al programa de doctorado. Fue tanta la energía y la convicción que me transmitió que volví a Madrid sabiendo que esta tesis se haría realidad, aunque todavía no supiera cómo.

Gracias a las personas relacionadas con el doctorado de Traducción y Estudios Interculturales que he ido conociendo en estos tres años. Espero que podamos tener la oportunidad de seguir en contacto, porque son un equipo maravilloso.

Gracias a cada una de las personas que han colaborado en el proyecto ADLAB PRO. Haber formado parte de él ha significado para mí poder realizar esta tesis. Pero ha significado mucho más, porque parte del conocimiento y experiencia que he

tenido la oportunidad de adquirir sobre el campo de la audiodescripción ha sido gracias a una labor conjunta de este proyecto y de su antecesor, el ADLAB. Que sigan surgiendo iniciativas relacionadas con la didáctica de la audiodescripción.

Quiero dar las gracias a cada persona que participó en los cuestionarios y en las entrevistas. Especialmente, guardo un recuerdo muy bueno de cada una de las personas entrevistadas, por su generosidad, sus reflexiones y su involucración. Su tiempo es oro, y eso es lo que ellas me dieron.

Mi agradecimiento es también para el equipo editorial y para los revisores anónimos de cada una de las revistas en la que se han publicado los artículos de los que se compone esta tesis. Sus aportaciones han sido inestimables.

Gracias a mi querida pequeña familia extremeña. Nos queremos mucho. La vida te enseña que hay que aprovechar el tiempo y verse. Eso quería Tía Adora de nosotros. Estoy deseando que nos juntemos otra vez en Albuquerque.

Mis queridos amigos, gracias, por ser vosotros y por estar. Espero que me sintáis cerca también. Aunque ha sido por una bonita causa, no nos hemos visto últimamente tanto como queremos. Seguro que he sido un poco menos empática de lo normal y que he estado más ensimismada de lo que soy consciente. Es el optimismo patológico de algunos de vosotros el que me ha hecho seguir y reír.

Gracias a cada uno de mis profesores, a lo largo de mi vida hasta ahora.

Gracias, Ellen, Cecile, Pat, Frank. Sois una inspiración para mí.

Paul y Christine, ojalá pudiera compartir esto con vosotros.

Gracias, Ann Christine.

Gracias a mis padres, Paco y Pepa.

Gracias, Patrik. Siempre.

# Índice

<b>1 Introducción</b>	<b>19</b>
1.1 Objetivos	23
1.2 Marco teórico y estado de la cuestión	24
1.2.1 El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): objetivos, retos e implicaciones en la didáctica	24
1.2.2 La didáctica de la traducción	26
1.2.3 El concepto de competencia	28
1.2.3.1 La competencia traductora	29
1.2.3.2 Las competencias en traducción audiovisual	33
1.2.4 Investigación en AD con perspectiva didáctica	36
1.2.4.1 La importancia de los aspectos lingüísticos y el papel de la universidad	36
1.2.4.2 Un listado pionero de competencias del audiodescriptor	38
1.2.4.3 La definición de competencias en el diseño de un curso de AD de máster	40
1.2.4.4 Los inicios de una realidad formativa en accesibilidad	41
1.2.4.5 La inclusión de competencias del audiodescriptor en los programas de traducción españoles	42
1.2.4.6 Un perfil socioprofesional del audiodescriptor	43
1.3 Marco metodológico	44
1.3.1 Revisión bibliográfica	46
1.3.2 Cuestionario sobre prácticas docentes en AD: profesores de AD	47
1.3.3 Cuestionario sobre el perfil del audiodescriptor: audiodescriptores y usuarios de AD	49
1.3.4 Entrevistas: profesores de AD en másteres oficiales, audiodescriptores y empleadores	52
1.4 Estructuración	60
<b>2. Artículo 1. Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario</b>	<b>65</b>
2.1 Introducción	66
2.2 La didáctica de la audiodescripción	68
2.3 El proyecto ADLAB PRO	71
2.4 Aspectos metodológicos	72

2.5 Análisis de resultados	74
2.5.1 Preguntas generales del cuestionario	74
2.5.2 Competencias	79
2.5.3 Cursos de AD	81
2.5.3.1 Cursos académicos universitarios	82
2.5.3.2 Cursos de carácter profesional	85
2.5.3.3 Comparación entre los cursos académicos y los profesionales	87
2.6 Conclusiones	92
Referencias bibliográficas	96
<b>3 Artículo 2. Skills and competences of audio describers in Spain</b>	<b>103</b>
3.1 Introduction	103
3.2 Defining skills and competences	105
3.3 Methodological aspects	107
3.3.1 The questionnaire	107
3.3.2 The interviews	109
3.4 Questionnaire results: skills of the Spanish audio describers	111
3.4.1 Audio describers: skills importance	112
3.4.2 Audio describers: skills' difficulty	115
3.4.3 Audio describers: production stages	116
3.4.4 User evaluation	117
3.4.5 End-users' vs audio describers' insights	119
3.5 Interviewees' insights	120
3.6 Conclusions	125
References	127
Annexes	129
<b>4 Artículo 3. La audiodescripción en los programas de máster en España: Entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores</b>	<b>135</b>
4.1 Introducción	136
4.2 Retos del Espacio Europeo de Educación Superior y del diseño curricular en traducción	137
4.3 Metodología	138
4.4 Perfil de los profesores, audiodescriptores y empleadores	141
4.5 Resultados: aspectos docentes	143
4.5.1 Metodología docente	143
4.5.2 Actividades de los cursos de AD	145

4.5.3	Importancia de las competencias del audiodescriptor	148
4.5.4	La inclusión de competencias en la formación de AD	156
4.6	Valoración de la formación de AD	159
4.7	Conclusiones	161
	Referencias bibliográficas	163
<b>5</b>	<b>Resumen</b>	<b>169</b>
<b>6</b>	<b>Conclusiones</b>	<b>177</b>
6.1	Cuestionario a profesores de AD: panorama de las prácticas docentes en AD	178
6.2	Cuestionario a audiodescriptores y usuarios de AD: el perfil del audiodescriptor	183
6.3	Entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores: análisis de la formación en AD de máster	187
6.4	Una propuesta de competencias del audiodescriptor	195
6.5	Futuras líneas de investigación	206
6.5.1	Prácticas docentes de la AD en España	206
6.5.2	El perfil del audiodescriptor	209
	<b>Bibliografía actualizada</b>	<b>215</b>
	<b>Anexos</b>	<b>237</b>
Anexo 1	Artículos publicados	237
Anexo 1.1	Artículo 1	237
Anexo 1.2	Artículo 2	269
Anexo 1.3	Artículo 3 (Certificado de aceptación)	291
Anexo 2	Documentos relativos al cuestionario sobre prácticas docentes actuales en AD	293
Anexo 2.1	Cuestionario	293
Anexo 2.2	(electrónico). Datos recabados en el cuestionario	317
Anexo 3	Documentos relativos al cuestionario sobre el perfil del audiodescriptor	319
Anexo 3.1	Cuestionario	319
Anexo 3.2	(electrónico). Datos recabados en el cuestionario	351
Anexo 4	Documentos relativos a las entrevistas	353
Anexo 4.1	Aprobación de la Comisión de Ética de la UAB	353
Anexo 4.2	Hoja informativa sobre el proyecto para los participantes	355

Anexo 4.3 Consentimiento informado sobre el proyecto para los participantes	357
Anexo 4.4 Guiones de las entrevistas	361
Anexo 4.4.1 Guion para los profesores	361
Anexo 4.4.2 Guion para los audiodescriptores	369
Anexo 4.4.3 Guion para los empleadores	375
Anexo 4.5 Identificadores de las personas entrevistadas y fecha/medio de las entrevistas	381
Anexo 4.6 Pautas para las transcripciones	383
Anexo 4.7 Transcripciones de las entrevistas (electrónico)	385
Anexo 4.7.1 Transcripciones de las entrevistas a los profesores	385
Anexo 4.7.2 Transcripciones de las entrevistas a los audiodescriptores	385
Anexo 4.7.3 Transcripciones de las entrevistas a los empleadores	385

## Índice de figuras y tablas

### Capítulo 1

Tabla 1. Propuesta de taxonomía de modalidades de TAV	33
Tabla 2. Listado de competencias del traductor audiovisual	35
Tabla 3. Competencias del audiodescriptor	39
Tabla 4. Vinculación del cuestionario a los objetivos y artículos de la tesis	48
Tabla 5. Vinculación del cuestionario sobre el perfil del audiodescriptor a los objetivos y a los artículos de la tesis	51
Tabla 6. Oferta formativa de AD objeto de estudio	53
Tabla 7. Vinculación de las entrevistas a los objetivos y artículos de la tesis	56
Tabla 8. Objetivos de la tesis y herramientas	59

### Capítulo 2

Figura 1. Perfil de los encuestados. Categorías aisladas (en %)	75
Figura 2. Perfil de los encuestados. Combinaciones más frecuentes de categorías (en %)	76
Figura 3. Perfil de los encuestados. Cooperación con personas con algún tipo de discapacidad visual (en %)	77
Figura 4. Productos audiovisuales enseñados en AD (en %)	79
Tabla 1. Competencias específicas en orden de importancia	80
Tabla 2. Competencias transversales en orden de importancia	81
Figura 5. Nivel de impartición de los cursos académicos	83
Figura 6. Modalidad de impartición de los cursos académicos	83
Figura 7. Duración de los cursos académicos	84
Figura 8. Tamaño de los cursos académicos	84
Tabla 3. Destrezas en % de uso de los cursos académicos	84
Figura 9. Sistemas de evaluación de los cursos (en %)	85
Figura 10. Duración de los cursos profesionales	86
Figura 11. Tamaño de los cursos profesionales	86
Tabla 4. Destrezas en porcentajes de uso de los cursos profesionales	87
Figura 12. Duración de los cursos académicos y de los profesionales	88

Figura 13. Tamaño de los cursos académicos y de los profesionales	89
Figura 14. Destrezas de los cursos académicos y de los profesionales	90
Figura 15. Tipos de actividades de los cursos académicos y de los profesionales	92
<b>Capítulo 3</b>	
Table 1. AD courses in the official Spanish MAs	110
Table 2. Skills assessed above 4	113
Table 3. Skills assessed between 1 and 3.99	114
Table 4. Skills assessed between 1 and 2.99	115
Table 5. Skills assessed between 3 and 5	115
Table 6. Most practised AD production stages	117
Table 7. User evaluation of AD aspects	118
Table 12. Interviewees' insights into soft skills	120
Table 13. Interviewees' insights into theoretical knowledge	122
Table 14. Interviewees' insights into technical skills	123
Table 15. Interviewees' insights into textual/linguistic skills	124
Table 8. AD aspects disliked by Spanish end-users: quality of information	129
Table 9. AD aspects disliked by Spanish end-users: language and style	130
Table 10. AD aspects disliked by Spanish end-users: textual aspects	130
Table 11. AD aspects disliked by Spanish end-users: technical aspects	131
<b>Capítulo 4</b>	
Tabla 1. Estructura de las entrevistas	140
Tabla 2. Actividades con > 4 puntos de importancia (sobre 5)	145
Tabla 3. Actividades de 1 a 3,99 puntos de importancia (sobre 5)	147
Tabla 4. Competencias transversales (sobre 5)	148
Tabla 5. Conocimiento de aspectos teóricos (sobre 5)	150
Tabla 6. Competencias técnicas (sobre 5)	152
Tabla 7. Competencias textuales y lingüísticas (sobre 5)	154
Tabla 8. La inclusión de competencias transversales	156
Tabla 9. La inclusión de conocimientos teóricos	157

Tabla 10. La inclusión de competencias técnicas	158
Tabla 11. La inclusión de competencias textuales/lingüísticas	158
<b>Capítulo 6</b>	
Tabla 1. Propuesta de competencias del audiodescriptor	195



## Índice de abreviaturas y siglas

A	Audiodescriptor
AD	Audiodescripción / Audio description
ADLAB PRO	Audio description: A laboratory for the development of a new professional profile
APA	American Psychological Association
ATRAE	Asociación de Traducción y Adaptación Audiovisual de España
AVT	Audiovisual translation
BA	Bachelor of Arts
BFUG	Grupo de Seguimiento de Bolonia / Bologna Follow-up Group
BS	Bachelor of Science
CBT	Competence-based training
CE	Competencia específica
CG	Competencia genérica
CESyA	Centro Español del Subtitulado y la Audiodescripción
E	Empleador
ECTS	Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos / European Credit Transfer System
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EHEA	European Higher Education Area
EMT	European Master's in Translation
EQF	European Qualifications Framework
ESCO	European Skills, Competences, Qualifications and Occupations
MA	Master of Arts
MS	Master of Science
OG	Objetivo general
OE	Objetivo específico
P	Profesor
PACTE	Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació
PhD	Doctor of Philosophy

RUCT	Registro de Universidades, Centros y Títulos / Registry of Universities, Centres and Titles
SCL	Student-centred learning
SDH	Subtitles for the deaf and hard-of-hearing
SPS	Subtitulado para sordos
TAV	Traducción audiovisual
UAB	Universitat Autònoma de Barcelona
UNE	Una Norma Española
UNESCO-IBE	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-International Bureau of Education

## **Capítulo 1. Introducción**



## 1 Introducción

Nuestro mundo está construido sobre la capacidad de ver. Al mismo tiempo, una gran parte de la población mundial vive con algún tipo de discapacidad visual (World Health Organisation, 2019). Teniendo esto en cuenta, el compromiso con la accesibilidad es esencial, en una sociedad en la que el consumo de contenidos audiovisuales continúa en expansión. No obstante, no consumimos los mismos productos audiovisuales que antes, ni necesariamente de la misma forma. Los posibles destinatarios de la audiodescripción (AD) han aumentado en los últimos años, debido en gran parte al envejecimiento de la población. Se espera una tendencia similar en las siguientes décadas (Fernández-Torné, 2016). Sin embargo, la AD sigue siendo en España una profesión minoritaria y su presencia en la formación de enseñanza superior en España, en concreto en sus posgrados, puede considerarse reducida.

La AD suele abordarse desde el enfoque de describir la imagen de un producto audiovisual a aquellas personas que no tienen acceso a esta, aunque debe tenerse en cuenta que la AD necesita coexistir armoniosamente con la banda sonora de ese producto (Szarkowska y Orero, 2014). Por tanto, la AD hace accesible la información visual, así como la auditiva que carezca de claridad, traduciendo ambos tipos de información a una narración verbal que posibilite incrementar la comprensión y el disfrute de ese producto (ADLAB PRO, s.f.c). Aunque las personas sin discapacidad visual pueden beneficiarse de la AD, su principal público destinatario es el que convive con alguna discapacidad visual. 2200 millones de personas viven con ceguera o discapacidades visuales en el mundo (World Health Organisation, 2019). En España, 979 200, según los datos más recientemente actualizados del Instituto Nacional de Estadística (2008).

Como disciplina académica, la AD se enmarca tradicionalmente en la Traducción Audiovisual (TAV), que a su vez lo hace en los Estudios de Traducción (o Traductología). Esta es la perspectiva adoptada en esta tesis, aunque es posible

aproximarse al fenómeno de la AD y de la accesibilidad desde otras. Inicialmente, el área de la accesibilidad entró en el campo de la TAV gracias a trabajos pioneros de académicos como Gambier (2003), Orero (2004) y Díaz Cintas (2005), creándose así el término de “accesibilidad a los medios” (Greco, 2018). Desde un enfoque particularista, en un principio, la accesibilidad a los medios se dirigía a las personas con barreras sensoriales, quedando enmarcada como una disciplina de la traducción audiovisual. Todavía con una visión particularista, la accesibilidad comenzó a incluir a las personas con barreras lingüísticas (Orero y Matamala, 2007), solapándose con la traducción audiovisual (Greco, 2019a). La accesibilidad a los medios ha seguido evolucionando en tan solo unos años hacia su perspectiva actual, más universalista, y hay quien plantea un nuevo tipo de estudios, los Estudios en Accesibilidad (Matamala y Orero, 2016), en los que la accesibilidad a los medios facilita el acceso a los productos, servicios y entornos a todas las personas que no pueden acceder a ellos en su forma original (Greco, 2016). Matamala (2019) considera que hay distintas posibles aproximaciones a los mismos fenómenos (por ejemplo, la audiodescripción). Las modalidades de traducción audiovisual tradicionales o los servicios de accesibilidad más recientes pueden analizarse desde dos perspectivas: desde la perspectiva de la accesibilidad, bajo el concepto de “accesibilidad audiovisual” en vez de “accesibilidad a los medios”, ya que existen diversas formas de accesibilidad y no todas incluyen el componente audiovisual que contextualiza a este tipo de medio. Desde la perspectiva de la traducción, bajo el concepto de “traducción audiovisual”. En esta tesis nosotros nos aproximamos a la audiodescripción desde la perspectiva de la traducción audiovisual ya que la consideramos un tipo de traducción intersemiótica.

La accesibilidad a los medios carecía hace tan solo 15 años de reconocimiento social, legal y profesional (Orero, 2005a). Desde un punto de vista legislativo, se han implementado desde entonces documentos, leyes, estándares y directrices a nivel mundial, europeo y nacional, que han influido en una proyección creciente de la accesibilidad en la educación superior. Además, el auge de la accesibilidad a los medios de comunicación, gracias a esas implementaciones, revierten progresivamente en una sociedad más inclusiva y reconocen el derecho universal de

acceso a la cultura y al ocio, sin tener en cuenta las capacidades individuales (Mangiron, 2011). Desde una perspectiva didáctica, la accesibilidad a los medios ha ido despertando un interés progresivo, siendo objeto de investigación en el marco de la TAV. El interés por la AD desde un punto de vista investigador también va en aumento. Este se refleja en estudios descriptivos y experimentales y en otros relativos a temas profesionales y docentes (Matamala y Orero, 2016). En el terreno docente, estudios iniciales sobre la AD analizaron el papel inicial que la educación superior debía asumir en la enseñanza de esta disciplina (Capítulo 1.2.4 y Capítulo 2.2). Al considerar la AD un tipo de traducción intersemiótica, que convierte imágenes en palabras, se requiere un proceso de conversión en el que es necesario reunir ciertas competencias. Los primeros estudios sobre la identificación y desglose de estas concluyeron, hace aproximadamente quince años, la necesidad de una oferta de calidad en formación de audiodescriptores por parte de las instituciones de educación superior.

Por una parte, diferentes tesis doctorales se han centrado en áreas didácticas del campo de la traducción en los últimos diez años, en particular en el diseño curricular, la didáctica, las metodologías de aprendizaje y enseñanza, así como la formación de traductores (Calvo Encinas, 2009; Cerezo Merchán, 2012; Domínguez Araújo, 2015; Galán-Mañas, 2009; Huertas Barros, 2013; La Rocca, 2007). Por otra parte, desde la perspectiva de la accesibilidad a los medios, es determinante seguir investigando en cuatro extensas áreas (Mazur y Vercauteren, 2019): (1) las competencias que deben adquirir los nuevos profesionales dedicados a este campo; (2) los principios pedagógicos y metodológicos subyacentes a este tipo de formación; (3) los materiales que deben utilizarse para formar a los futuros profesionales y (4) los criterios de evaluación para valorar el progreso de los estudiantes. En línea con la necesidad de investigación en accesibilidad, es fundamental contar con más estudios sobre la didáctica de la AD en relación con el diseño curricular, porque la bibliografía hasta la fecha es escasa y fragmentada. Con el propósito de contribuir a llenar ese necesario espacio, hemos abordado, hasta donde llega nuestro conocimiento, la primera tesis doctoral sobre la formación en audiodescripción en España.

La educación superior es esencial para el desarrollo de un capital humano altamente capacitado, que a su vez es necesario para la creación de empleo y el crecimiento económico (Unión Europea, s.f.). Entre los retos a los que la educación europea hace frente se encuentra el aumento de la relevancia de los programas académicos, que conviven con un mercado laboral en constante transformación. Los docentes, en particular en esta etapa educativa, son clave para garantizar la calidad del aprendizaje de los estudiantes. También lo son los programas académicos, porque deben asegurar que los estudiantes adquieran las competencias adecuadas en beneficio de su futura empleabilidad (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Una educación superior de calidad alinea correctamente las competencias que deben reunirse con las necesidades reales de una economía globalizada y proporciona un desarrollo personal, que fomenta la igualdad y la inclusión social. La Comisión Europea, además de apoyar un carácter innovador, integrador e inclusivo de la educación superior, debe promover el abordaje de casos de inadecuación de capacidades o la existencia de sistemas educativos eficientes (Unión Europea, s.f.). Sin embargo, aunque la tasa de titulados superiores en España es superior a la media de la Unión Europea, estos tienen dificultades para acceder a puestos de trabajo de calidad. La Unión Europea, como parte del dictamen relativo al Programa Nacional de Reformas de 2019 en España, observa un amplio margen de mejora, en particular en educación. Afirma que los esfuerzos por reformar el sistema educativo se han paralizado, lo que afectará negativamente al potencial de crecimiento en productividad. Señala la dificultad de las empresas para encontrar las capacidades necesarias en los posibles candidatos. En este contexto, la Unión Europea ha recomendado a España la toma de medidas en 2019 y 2020 (Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2019, p. C 301/52), constatando que

el desarrollo del capital humano a todos los niveles de los sistemas educativo y de formación, incluyendo la educación superior y la formación profesional, y una mayor cooperación entre los sectores educativo y empresarial con vistas a mitigar la inadecuación de las capacidades existente podrían favorecer el acceso al mercado de trabajo de los jóvenes titulados.

Esta tesis doctoral, en primer lugar, se centra en el panorama actual de la enseñanza de la audiodescripción en España, mediante el análisis de las características de los cursos académicos y profesionales actuales. En segundo lugar, se enfoca en las competencias que deben reunir los futuros audiodescriptores, mediante el análisis de la formación de AD sobre aspectos metodológicos y competenciales, en los programas oficiales de máster. Se espera que los resultados obtenidos puedan tener un impacto en las futuras propuestas académicas sobre la formación de AD y en futuras líneas relacionadas de investigación.

## **1.1 Objetivos**

Los objetivos generales (OG) de esta tesis son dos. Los enumeramos a continuación, junto a sus objetivos específicos (OE).

OG1: Presentar una visión panorámica de la enseñanza actual de la audiodescripción en España.

- OE1: Analizar cursos actuales de AD en España, tanto de carácter universitario como de carácter profesional.
- OE2: Analizar específicamente la formación universitaria actual de AD en másteres oficiales en España.

OG2: Identificar las competencias que debe reunir un audiodescriptor.

- OE3: Identificar las competencias que se incluyen en la formación universitaria de AD en másteres oficiales en España.
- OE4: Establecer una valoración de competencias del audiodescriptor, según distintos perfiles (audiodescriptores, profesores, usuarios de AD, empleadores).

Nuestra investigación ha partido de un enfoque amplio de interpretación de los datos (Saldanha y O'Brien, 2013), que ha posibilitado un tratamiento inductivo de estos.

## **1.2 Marco teórico y estado de la cuestión**

Esta tesis, al abordar la didáctica de la audiodescripción dentro del marco de la TAV, incorpora conceptos desarrollados en la didáctica de la traducción. La identificación y clasificación de competencias es un tema central y adquiere sentido dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Por eso, resumimos a continuación los conceptos clave que ya hemos incluido brevemente en los distintos artículos que componen nuestra investigación. Aunque esto dará lugar a ciertas repeticiones, características de las tesis por compendio de publicaciones, pretendemos así ampliar la información al respecto y dar cuenta del marco teórico global que guía esta tesis.

### **1.2.1 El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): objetivos, retos e implicaciones en la didáctica**

La existencia de enfoques educativos centrados en el aprendizaje funcional de los estudiantes, la necesidad de revisión de los paradigmas educativos, los planteamientos de la enseñanza en educación superior de carácter profesionalizador o el consenso en principios educativos básicos no son conceptos novedosos. Desde finales de los años ochenta, los procesos convergentes en educación auguraban en Europa un modelo más centrado en el estudiante, en el que la concepción del aprendizaje se justifica a través de un proceso de adquisición de conocimientos, destrezas y competencias (Cerezo Merchán, 2012). El desarrollo tecnológico, la globalización, la existencia de desigualdades sociales, los flujos de información y las estrategias del mercado contribuyeron a perfilar un nuevo modelo social (Álvarez Castillo, 2007), lo que a su vez influyó en una búsqueda de procesos de convergencia educativos que confluirían en la creación del EEES, cuyas bases se sientan en la Declaración de Bolonia de 1999. Como consecuencia de lo anterior, la tendencia actual de la educación superior actual es de un mercado carácter profesionalizador. Los trabajos requieren de los profesionales altos niveles de cualificación. De ahí la importancia de la adquisición de competencias, término esencial de esta tesis doctoral: son el nexo entre educación, sociedad y mercado

(Cerezo Merchán, 2012). En el diseño curricular de cualquier plan de estudios, las competencias permiten la aplicación de los conocimientos adquiridos y facilitan la definición previa de los resultados de aprendizaje que los estudiantes deben conseguir. Los resultados deben evaluarse mediante procedimientos claros y transparentes, en el EEES mediante el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS), que deben garantizar una correcta adquisición de competencias. Esa adquisición repercutirá en la adaptación de los diferentes perfiles profesionales demandados, así como en la integración de los estudiantes en el mercado laboral (Cerezo Merchán, 2012).

El año 2019 celebró el vigésimo aniversario de la Declaración de Bolonia, en un contexto que exige respuestas a las demandas europeas y mundiales de carácter cambiante. Se han conseguido hasta ahora importantes logros. Las posibilidades de movilidad de los estudiantes y graduados dentro del EEES son mayores, los programas académicos fomentan que los graduados adquieran los conocimientos, destrezas y competencias que les permitan continuar su formación o insertarse en el mercado laboral. Además, las instituciones tienen un papel más activo en contextos internacionales. Al EEES se le reconoce un papel de cooperación estructurada, gracias al diálogo con otras regiones del mundo. Sin embargo, el margen de mejora para lograr el máximo potencial del EEES es amplio. En la Conferencia ministerial del EEES celebrada en Ereván en 2015, en la que participaron 47 países, se concluyó una desigualdad en la implementación de las reformas estructurales y un uso incorrecto o excesivamente burocratizado de los recursos (Bologna Process, 2015). Los retos actuales conviven en un entorno de crisis sociales y económicas, tasas de desempleo muy altas, una marginalización creciente del sector joven de la población, cambios demográficos, nuevos modelos de inmigración y conflictos entre países, así como de extremismos y de un proceso creciente de radicalización. Se suma a lo anterior el impacto que previsiblemente tendrá, en este caso en el contexto educativo, la pandemia actual COVID-19, que repentinamente está resultando en una dramática crisis sanitaria, económica, política y social a nivel mundial. En la Conferencia de Ereván se establecieron objetivos que conllevan una

revisión de la visión original del EEES, así como una consolidación de su estructura (Bologna Process, 2015):

- Incrementar la calidad y relevancia del proceso de enseñanza y aprendizaje
- Fomentar la empleabilidad de los graduados a lo largo de su vida laboral
- Conseguir sistemas más inclusivos
- Implementar reformas estructurales

El Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG) monitoriza en reuniones bienales o trienales los objetivos que se van marcando en el EEES. BFUG ha identificado tres compromisos esenciales (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Estos están relacionados con la estructura de la enseñanza superior en tres ciclos, con el sistema de reconocimiento de las cualificaciones y con la garantía de calidad en la educación. La correcta implementación de estos aspectos es imprescindible para el fortalecimiento de la educación superior. En línea con las reflexiones de la Conferencia de Ereván, este informe confirmó la necesidad de compromisos prioritarios adicionales en el desarrollo actual del EEES: mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aumentar los sistemas de inclusión social, de movilidad, así como de internacionalización.

Teniendo en cuenta lo anterior, el panorama actual y futuro exige revisiones frecuentes de las competencias que deben adquirir los estudiantes. Además, la estructura cambiante del empleo posiblemente exija la existencia de cursos más cortos y flexibles, un aprendizaje profesionalizador y la convivencia de diferentes tipos de oferta académica (European Higher Education Area, s.f.b). Este es el contexto educativo que enmarca nuestra tesis doctoral.

### **1.2.2 La didáctica de la traducción**

Aunque hay autores que prefieren el término “formación de traductores” en lugar de “didáctica de la traducción”, por la visión transmisionista de la enseñanza que en su opinión conlleva el segundo, consideraremos ambos términos como sinónimos. Como Cerezo Merchán (2012), nos referiremos a la “didáctica de la traducción”,

entendiendo que el concepto de “didáctica” puede acoger distintos paradigmas de enseñanza-aprendizaje.

La investigación en didáctica de la traducción se ha dirigido hasta la fecha a diversos ámbitos (Hurtado Albir, 2019). Sobresalen los relacionados con la elaboración de pautas generales para el diseño curricular en la formación de traductores, el diseño de materias concretas, aspectos metodológicos, criterios y procedimientos de evaluación, el uso de tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje de la traducción, así como aspectos vinculados a la competencia traductora y su adquisición. En el contexto del EEES actual, estos son los desafíos curriculares identificados por Hurtado Albir (2019):

- Responder a las demandas sociales y profesionales de cada contexto social
- Adecuarse a los condicionamientos de las características de la sociedad, global y cambiante
- Ser homologables internacionalmente
- Adecuarse a los nuevos modelos pedagógicos
- Establecer una progresión del aprendizaje
- Incorporar las nuevas tecnologías de la traducción
- Incorporar tecnologías de enseñanza y aprendizaje

En cuanto a los enfoques metodológicos en la didáctica de la traducción, la bibliografía es amplia. Entre ellos se encuentran el enfoque por objetivos de aprendizaje (Delisle, 1980; 1993), el funcionalista (Gouadec, 2003; Nord, 1988/1991; Vienne, 2000), el centrado en el proceso de traducción (Gile, 1995/2009), el cognitivo y el psicolingüístico (Király, 1995), el enfoque por tareas (Hurtado Albir, 1999; González Davies, 2004), el basado en el equilibrio entre el análisis consciente y el descubrimiento subliminal y la asimilación (Robinson, 1997/2003), así como el enfoque socioconstructivista (Király, 2000/2014). Diferentes enfoques, a pesar de sus divergencias, pueden ser compatibles en el aula de traducción (Cerezo Merchán, 2012; Huertas Barros, 2013). La conveniencia de postularse por uno, otro, o la mezcla de varios, puede depender de factores como la etapa de la formación, el perfil del docente o del estudiante, así como los objetivos de aprendizaje de la

formación. Dicho lo anterior, en las últimas décadas, y especialmente desde la implantación del EEES, se promueven modelos de aprendizaje que fomenten un aprendizaje de colaboración en el aula y una enseñanza de la traducción orientada a prácticas reales o cercanas a la realidad.

Nuestra investigación esperamos que contribuya a conocer mejor aspectos relacionados con los enfoques metodológicos utilizados en el aula de AD, ya que no existen estudios al respecto, hasta donde llega nuestro conocimiento.

### **1.2.3 El concepto de competencia**

El concepto de “competencia” es central en nuestra tesis doctoral. En el ámbito de la Unión Europea, se define como la capacidad de una persona “para poner en práctica adecuadamente los resultados de aprendizaje en un contexto concreto (educación, trabajo o desarrollo personal o profesional)” o como la capacidad “para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal” (European Center for the Development of Vocational Training, 2014, p. 48). El concepto no se limita a elementos cognitivos, sino que también engloba aspectos funcionales, atributos interpersonales y valores éticos.

En el contexto educativo español (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2015, p. 21), competencia se define como

el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se adquieren o desarrollan mediante experiencias formativas coordinadas, las cuales tienen el propósito de lograr conocimientos funcionales que den respuesta de modo eficiente a una tarea o problema de la vida cotidiana y profesional que requiera un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hurtado Albir (2007) y Kelly (2008) destacaron hace más de diez años la definición de competencia de Lasnier (2001, p.30), contextualizada en la formación basada en competencias, o “*competence-based training* (CBT)”. De ella se extraen tres

aspectos esenciales: saber actuar, el concepto de integración y la existencia de un contexto:

Une compétence est un savoir-agir *complexe* qui fait suite à l'intégration, à la mobilisation et à l'*agencement* d'un ensemble de capacités et d'habiletés (*pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social*) et de connaissances (*connaissances déclaratives*) utilisées efficacement, dans des situations ayant un *caractère commun*<sup>1</sup>.

Tampoco existen tipologías ni terminologías consensuadas sobre competencias. Por ejemplo, a nivel europeo, proyectos como Tuning (Universidad de Deusto, s.f.) proponen dos categorías: genéricas y específicas. A nivel institucional, por ejemplo, la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), como se alude en referencia a los títulos de máster en la Memoria de Verificación del título del Máster Universitario en Traducción Audiovisual, distingue entre competencias básicas, específicas y generales/transversales, ya que “trata como equivalentes los conceptos de competencia general y competencia transversal” (Universitat Autònoma de Barcelona, s.f., p. 9). Si atendemos a la información que proporciona la página web de ese mismo título (Universitat Autònoma de Barcelona, 2020), las competencias se clasifican en básicas, específicas y transversales.

### **1.2.3.1 La competencia traductora**

El grupo PACTE-Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació (PACTE, 2003, pp. 57-58) define la competencia traductora como un “sistema subyacente de conocimiento declarativo y principalmente procedimental necesario para traducir”. Por su parte, Kelly (2002) explica que la competencia traductora se utiliza para especificar aquellas capacidades, destrezas, conocimientos y actitudes distintivas que caracterizan al profesional experto del que no lo es. Estos son términos clave que, como ocurre con el de competencias, no reúnen formas de uso

---

<sup>1</sup> Una competencia es una habilidad compleja para saber actuar que resulta de la integración, la movilización y la disposición de un conjunto de habilidades y capacidades (que pueden ser cognitivas, emocionales, psicomotrices o sociales) así como conocimiento (conocimiento declarativo), usado de forma efectiva en situaciones de un carácter común.

universalmente consensuadas. Proponemos las siguientes definiciones interrelacionadas (Capítulo 3.2):

- “*Knowledge*”, o “conocimiento”, definido como “el resultado de la asimilación de la información a través del conocimiento” (European Commission, 2017, p.3). Se describe como “teórico y/o factual” (European Commission, s.f., p.2).
- “*Skills*”, o “destrezas”, definidas como “la habilidad de aplicar el conocimiento y la pericia en la realización de tareas y para solucionar problemas” (European Commission, 2017, p.3). Se describen como “cognitivas (que implican el uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (que implican habilidad/destreza manual y el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos)” (European Commission, s.f., p.2).
- “*Competences*”, o “competencias” (también “capacidades”), definidas como “la habilidad comprobada de usar el conocimiento, las habilidades/destrezas y las capacidades personales, sociales y/o metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio, así como en el desarrollo profesional y personal” (European Commission, 2017, p.3). Se describen “en términos de responsabilidad y autonomía” (European Commission, s.f., p.2).

En inglés es común encontrar el término conjunto “*skills and competences*”. También en inglés, “*skills*” puede usarse en un sentido más amplio como sinónimo de “competencia” (UNESCO-IBE, 2020). En el ámbito educativo español de esta tesis, el término “competencias” está ampliamente extendido y es también el que, con fines prácticos, usaremos generalmente a lo largo de nuestro estudio.

Abordamos a continuación el concepto de competencia traductora y sus diferentes modelos, basándonos en Hurtado Albir (2017). Pretendemos así contextualizar panorámicamente la investigación realizada en traducción escrita al respecto, antes de avanzar hacia lo estudiado en TAV y en AD, que responden a la traducción de carácter oral y, en el caso de la AD, además, intersemiótica.

En cuanto a los primeros modelos de competencia traductora, en su mayoría componenciales, Hurtado Albir (2017) ubica su aparición en los años ochenta y su

posterior desarrollo en los noventa, con algunas excepciones pioneras en los años setenta, como Wills (1976) y Koller (1979). Destacan en este contexto temporal autores que se refieren a los “*components of translation competence*” (“componentes de la competencia traductora”), como, además de Wills (1976), Delisle (1980), Roberts (1984), Hewson y Martin (1991), Nord (1988/1991), Neubert (1994), Kiraly (1995), Hurtado Albir (1996a, 1996b), Hansen (1997) y Risku (1998). Otros autores se refieren a “*translation skill*” (“competencia traductora”) o “*translation ability*” (“habilidad traductora”). Entre ellos están Lowe (1987), Pym (1991, 1992) y Hatim y Mason (1997). Autores como Presas (1996) distinguen dos tipos de conocimiento característicos de la competencia traductora: el epistemológico y el operativo; otros, como Vienne (1998), adoptan un enfoque funcionalista de la traducción; y otros, como Cao (1996), se centran en un modelo de competencia traductora para fines evaluativos de la traducción. Otro posible enfoque es el de la competencia traductora como sistema experto, como proponen Bell (1998) y Gile (1995/2009). Este fue también el enfoque de PACTE (2000), que presentó por primera vez su modelo de competencia traductora en 1998. Finalmente, Beeby (1996) y Campbell (1998) diseñaron modelos de competencia traductora en el contexto de la traducción inversa.

De estos primeros modelos (Hurtado Albir, 2017), la mayoría tratan el concepto de competencia traductora de forma tangencial y consideran que se requieren otras competencias además de las lingüísticas. Esos componentes cubren además varias áreas, como las del conocimiento y las de las habilidades, actitudes y competencias. Solo algunos autores relacionan competencia traductora con “*expertise*”, (“especialización”, “experiencia”, “pericia”) (Bell, 1998; Cao, 1996; Gile, 1995/2009; PACTE, 2000). Son también pocos los que insisten en la importancia del componente estratégico (Beeby, 1996; Cao, 1996; Hatim y Mason, 1997; Hurtado Albir, 1996a, 1996b; PACTE, 2000). Por último, se debe mencionar que la investigación empírico-experimental en traducción escrita comenzó a finales de los años ochenta. Citando a Orozco (2000), Hurtado Albir (2017) señala que las únicas propuestas de operacionalización en competencia traductora hasta los años noventa fueron las de Lowe (1987) y Stansfield et al. (1992), en un grado más alto en la

segunda. En este contexto se fraguan los inicios investigadores de PACTE, con su propuesta holística sobre la competencia traductora y su proceso de adquisición (PACTE 1998, 2000, 2001).

Con el nuevo milenio la competencia traductora se erige en el objeto de estudios específicos validados empíricamente, con un carácter más interdisciplinar (Hurtado Albir, 2017). Tras una serie de estudios exploratorios en 2001 (PACTE 2002a, 2002b, 2003), PACTE revisa su modelo. Otras revisiones son las de Neubert (2000) y Pym (2003). Hay autores que abordan la investigación desde una perspectiva didáctica, como Kelly (2002, 2005, 2007), González Davies (2004), González Davies y Scott-Tennent (2005), Katan (2008), así como el European Master's in Translation (EMT) y su primer marco de competencia traductora de 2009 (Comisión Europea, s.f.). Por su parte, la perspectiva de la teoría de la relevancia en la traducción es el enfoque elegido por Gutt (2000), Gonçalves (2005) y Alves y Gonçalves (2007). La competencia traductora también se analiza en estudios más recientes desde el prisma de "*expertise studies*" ("estudios de especialización") (Hurtado Albir, 2017). Este enfoque es abordado por Shreve (2006) y Göpferich (2008, 2009). Risku et al. (2010) optan por una perspectiva de "*knowledge management*" ("gestión del conocimiento"). El punto de vista profesional es la característica en Gouadec (2002, 2005, 2007), y el del comportamiento en Rothe-Neves (2005) y Kuznik (2010/2012).

En resumen, la mayoría de los modelos son de naturaleza cognitiva, si bien la perspectiva del comportamiento, compatible con la anterior, está presente en otros (Hurtado Albir, 2017). Se enfatiza además la heterogeneidad y complejidad del estudio sobre competencia traductora, teniendo en cuenta la cantidad de áreas cognitivas que engloba. Por otra parte, no existen apenas estudios empírico-experimentales que analicen los componentes de la competencia traductora. Finalmente, se deben tener en cuenta los procesos que se siguen en la adquisición de competencias, como hace PACTE, para que un modelo sea completo.

**1.2.3.2 Las competencias en traducción audiovisual**

Contextualizamos la AD como una modalidad intersemiótica de la TAV (Tabla 1). Se trata de una disciplina caracterizada por la convergencia en sus textos de los canales acústico y visual, a través de los cuales transmiten la información. Incluimos la propuesta taxonómica y de carácter abierto de Cerezo Merchán (2012), producto de su propio trabajo de reformulación, inspirado en Chaume (2004).

Tabla 1. Propuesta de taxonomía de modalidades de TAV

		<b>Canal acústico</b>	<b>Canal visual</b>
<b>Entre códigos lingüísticos</b>	<b>Trasvase interlingüístico</b>	Doblaje <i>Voice-over</i> Narración Doblaje parcial Comentario libre Interpretación simultánea Traducción a la vista Audiosubtitulación	Subtitulación Subtitulación para personas sordas (SPS) Sobretitulación Rehablado Interpretación en lengua de signos
	<b>Trasvase intralingüístico</b>	Doblaje entre dialectos de una lengua	SPS intralingüística Rehablado Sobretitulación
<b>Entre código lingüístico y otros</b>	<b>Trasvase intersemiótico</b>	Audiodescripción	

*Nota:* Adaptado de Cerezo Merchán (2012, p. 78).

Cerezo Merchán (2012) realiza un repaso de las aportaciones de diferentes autores, hechas entre los últimos diez y veinte años, sobre “qué debe saber, qué debe saber hacer y qué actitud y comportamiento debe tener un buen profesional de la TAV” (Cerezo Merchán, 2012, p. 114). Lo anterior es esencial en vista de que, para formular los objetivos de aprendizaje en la formación de los traductores audiovisuales, un primer requisito es identificar sus perfiles y las competencias que deben adquirir, que no son necesariamente las mismas que las de los perfiles de traducción escrita. Para ello, Cerezo Merchán se basó parcialmente en el trabajo de Chaume (2003), y en el modelo de competencia traductora de Kelly (2002). Trabajos relevantes de diferente índole dedicados a identificar competencias de los

profesionales de TAV son los de Kovačič (1998), con un enfoque semiótico de la enseñanza de la TAV, enfocado en subtitulación, doblaje y voces superpuestas; James (1998), quien destaca la necesidad de ofrecer una formación especializada para la subtitulación; Klerkx (1998), y la descripción de la asignatura de subtitulación que entonces ofertaba su institución; Carroll (1998), desde un punto de vista empresarial; Gambier (2001), que defiende un perfil profesional polifacético en TAV; Zabalbeascoa (1997, 2000, 2001), que propone aplicar a la didáctica de la traducción un modelo teórico descriptivo basado en que una mayor concienciación de lo que supone traducir y una identificación de los factores que pueden influir en la traducción es esencial; Agost et al. (1999), que marcan objetivos generales y específicos para el aprendizaje de la TAV; Bartrina (2001), centrada en el doblaje; Espasa (2001), que aboga por la inclusión de la traducción teatral en la formación de TAV, especialmente en la de doblaje; Izard (2001) y su defensa de la formación en TAV en la educación superior; Chaume (2003), que revisó exhaustivamente los autores que tratan las competencias de la TAV; Díaz Cintas (2006), y su listado de competencias en subtitulación para personas sordas y en la audiodescripción; Díaz Cintas (2008), que en este caso trata la enseñanza de la subtitulación; Matamala (2008), que se enfoca en la enseñanza de las voces superpuestas; Neves (2008), en la formación en subtitulación para sordos; y por último, Granell (2011) que propone una base curricular para la enseñanza de la localización de videojuegos en educación superior.

Se destaca que las competencias se repiten en los diferentes enfoques y autores, aunque la terminología no es necesariamente idéntica. Además, las competencias de carácter comunicativo y textual, e instrumental y profesional, están presentes en todos los enfoques.

Cerezo Merchán (2012) resume y reformula un posible listado de competencias que, gracias a las aportaciones de los autores anteriormente enumerados, se concluye que pueden caracterizar el perfil del traductor audiovisual (Tabla 2). Basándose en Kelly (2002), las agrupa en cuatro competencias de traducción generales: comunicativo-textuales, culturales, temáticas e instrumental-profesionales.

Asimismo, debe destacarse que muchos de los componentes son mixtos porque necesitan de varias competencias para su puesta en práctica y que las competencias estratégicas conducen a la implementación de las demás.

Tabla 2. Listado de competencias del traductor audiovisual

<b>Competencias del traductor audiovisual</b>
<p><b>Competencia comunicativo-textual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conocimiento exhaustivo de la lengua meta</li> <li>Dominio de la lengua origen</li> <li>Capacidad de síntesis y paráfrasis</li> <li>Creatividad lingüística</li> <li>Capacidad para analizar y producir textos a partir de su modo del discurso</li> </ul>
<p><b>Competencia temática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conocimientos de: cine, teatro, características de la audiencia meta, lenguaje cinematográfico/semiótica de la imagen, los géneros audiovisuales</li> </ul>
<p><b>Competencia cultural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Buenos conocimientos de las culturas del trabajo y adecuación de la traducción a las exigencias de la cultura meta</li> </ul>
<p><b>Competencia instrumental-profesional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dominio de manejo de programas específicos de TAV</li> <li>Dominio de programas para digitalizar/codificar/convertir material audiovisual</li> <li>Conocimiento sobre programas de reconocimiento del habla</li> <li>Buena disposición/talante para el aprendizaje de programas/paquetes informáticos</li> <li>Dominio de estrategias de búsqueda de recursos y documentación</li> <li>Conocimientos teóricos de una o varias modalidades de TAV</li> <li>Nociones de localización de <i>software</i></li> <li>Conocimientos de locución</li> <li>Dominio de técnicas de lengua de signos</li> <li>Dominio de la visualización conjunta de texto a imagen</li> <li>Dominio de los procedimientos de ajuste en doblaje y <i>voice-over</i>, la división en <i>takes</i>, los símbolos utilizados, el uso de los códigos de tiempo, etc.</li> <li>Dominio de la división del texto en subtítulos y del pautado o localización y ajuste de los subtítulos a las velocidades de lectura de la audiencia meta</li> <li>Conocimiento de las estrategias y técnicas de traducción apropiadas a la traducción de diferentes géneros audiovisuales</li> <li>Capacidad de dirección de proyectos de TAV</li> <li>Conocimientos de la profesión y la situación del mercado de trabajo</li> </ul>

*Nota:* Adaptado de Cerezo Merchán (2012, pp. 128-129).

### **1.2.4 Investigación en AD con perspectiva didáctica**

La investigación sobre AD en el contexto español abarca diferentes estudios descriptivos o experimentales sobre su historia, así como sobre aspectos de estandarización, tecnológicos, fílmicos, lingüísticos, narrativos y didácticos. Los primeros trabajos sobre didáctica de la AD datan de hace quince años aproximadamente. El interés académico es por tanto reciente y creciente, aunque la bibliografía puede considerarse todavía escasa. En este apartado se revisará la bibliografía relevante de la AD en relación con aspectos didácticos en el contexto educativo español. Para ello, debemos insistir parcialmente en la información ya incluida en el primer artículo de esta tesis (Capítulo 2), que presentaba una recopilación de la investigación existente sobre didáctica de la AD. A continuación, acotamos este repaso a los estudios sobre AD y docencia centrados en la identificación y clasificación de competencias del audiodescriptor para una formación universitaria, por estar directamente relacionados con el tema de esta tesis. Profundizaremos en estos estudios en un grado mayor respecto del que fue posible hacerlo en el mencionado artículo.

#### ***1.2.4.1 La importancia de los aspectos lingüísticos y el papel de la universidad***

Matamala (2006) analizó los retos formativos de la accesibilidad a los medios cuando los profesionales, académicos, instituciones, asociaciones y usuarios comenzaban a trabajar conjuntamente en la elaboración de normas para subtitulación y AD, en la organización de encuentros académicos y en la puesta en marcha de cursos. Su trabajo enfatizó la importancia de una correcta adquisición en competencia lingüística de los profesionales en accesibilidad. Profundizó en los aspectos lingüísticos y traductológicos de la AD y de la SPS y analizó el papel que debían asumir las universidades en ese tipo de formación. Este estudio partía de los aspectos lingüísticos incluidos en la norma UNE 153020:2005, como “el dominio de la normativa gramatical, del léxico, de la redacción, de la riqueza expresiva y de la capacidad de síntesis” (Matamala, 2006, p. 295). Destacó los elementos lingüísticos enfatizados por otros trabajos coetáneos. Entre otros, Navarrete (1997) subrayaba la

necesidad de una excelente habilidad literaria, un dominio de la adjetivación y la capacidad de documentarse. La Audio Description Association y la Open College Network West and North Yorkshire destacaban la capacidad de síntesis, el dominio del lenguaje y la claridad y agradabilidad de la voz. Snyder (2007, 2008) consideraba el dominio del lenguaje uno de los pilares en la AD, además de la capacidad de observación, de selección y el dominio de la voz. Hyks (2005), que como Snyder recalca la necesidad de observar, se centraba en el dominio del vocabulario y la precisión. Por último, Stallard (2003) especificaba elementos lingüísticos concretos, como el uso de tiempos verbales y pronombres personales. Matamala (2006) anticipó la interrelación existente entre la lingüística, la traducción y la accesibilidad, lo que podía exigir competencias múltiples de profesionales en diferentes áreas, como el doblaje, la AD o la SPS. Sobre el papel de las universidades en formación en accesibilidad, muchas iniciativas habían surgido en facultades de traducción e interpretación y comenzaban a convivir con una oferta de formación privada, como la del Centro Español del Subtitulado y la Audiodescripción (CESyA). El incipiente compromiso con la accesibilidad se materializaba además en la organización de congresos y en la creación de grupos de investigación. Por último, la autora delineó las competencias en las que debían trabajar los cursos de accesibilidad.

- Conceptos generales sobre accesibilidad, y sobre accesibilidad a los medios
- Marco histórico y legislativo de la accesibilidad a los medios
- Características del público meta
- En concreto, para AD: fases del trabajo; principios básicos; uso del lenguaje; tipología y locución en directo
- Herramientas

El trabajo concluía con un resumen de las competencias (o capacidades según la autora) lingüísticas y traductológicas que debía reunir un profesional en accesibilidad:

- Capacidad de traducción intersemiótica, intralingüística e interlingüística
- Dominio lingüístico y de las convenciones del medio
- Capacidad de síntesis y condensación

- Dominio de los distintos registros lingüísticos y capacidad de adaptación de la lengua al público meta
- Capacidad de comprensión del texto fílmico
- Capacidad de seleccionar la información textual y visual más relevante
- Capacidad de expresión oral y buena dicción, en la AD en directo

#### ***1.2.4.2 Un listado pionero de competencias del audiodescriptor***

El informe realizado por Díaz Cintas (2006) para el CESyA tenía como objetivo proponer un listado de las competencias ideales y fundamentales de los audiodescriptores y los subtituladores. Recalcando lo relativamente novedoso de estas profesiones, no solo en España sino en el mundo, confirmaba la precariedad de la comercialización de la AD, en concreto en España. Se pretendió con este estudio sentar las bases de un debate por parte de los agentes involucrados (académicos, profesionales, del sector empresarial y asociaciones), para definir una titulación del profesional en SPS y en AD, que repercutiera en niveles de calidad óptimos para los consumidores de estos servicios. Si bien ambos tipos de profesionales pertenecen a un área común, la accesibilidad, la premisa de Díaz Cintas era que cada perfil exige la adquisición de competencias, habilidades y técnicas diferentes. Su trabajo consideraba previsible cambios futuros, debido a factores como los avances tecnológicos, la mundialización, o el progresivo envejecimiento de la población. Avanzó que la AD no tenía que ser un servicio dirigido exclusivamente a personas con discapacidad visual o ciegas, sino también orientado a personas con problemas cognitivos e incluso a personas sin discapacidades de ningún tipo. Su trabajo continúa siendo un referente en estudios actuales, como los de ADLAB PRO (2017b) o Sanz Moreno (2018). En cuanto a las competencias de AD, Díaz Cintas (2006) las dividió en lingüísticas, temáticas o de contenido, tecnológicas/aplicadas, y personales/generales (Tabla 3) y las desglosó exhaustivamente. Añadió a cada una la etiqueta de “prerrequisito”, “necesario” o “ideal” (pp. 19-24):

Tabla 3. Competencias del audiodescriptor

<p><b>Competencias lingüísticas</b></p> <p>Conocer exhaustivamente el propio idioma (prerrequisito)                  Creatividad, sensibilidad lingüística (prerrequisito)                  Edición de textos en lengua propia (necesario)                  Conocimiento de la lengua inglesa (prerrequisito)</p>
<p><b>Temáticas o de contenido</b></p> <p>Conocer sobre discapacidad (la visual, exhaustivamente) y accesibilidad (necesario)                  Conocer sobre el lenguaje/semiótica fílmicos (necesario)                  Mercado laboral y la legislación de AD y SPS (necesario)                  Teoría y práctica de la AD (necesario) y otras modalidades de accesibilidad a los medios (ideal)                  Conocimiento sobre el teatro (necesario)                  Historia del Arte (necesario)</p>
<p><b>Competencias tecnológicas y aplicadas</b></p> <p>Programas informáticos generales e Internet (prerrequisito)                  Disposición para aprender <i>software</i> (prerrequisito)                  Estrategias de documentación (necesario)                  Manejo de programas de AD (necesario)                  Conocimiento técnico más allá de usuario (ideal)                  Conocimientos de locución (necesario/ideal)</p>
<p><b>Competencias personales y generales</b></p> <p>Amplia cultura general (prerrequisito)                  Capacidad de aprendizaje autónomo (prerrequisito)                  Capacidad de análisis, síntesis e interpretación (prerrequisito)                  Rapidez en la relación de ideas (prerrequisito)                  Razonamiento crítico para resolver problemas y tomar decisiones (prerrequisito)                  Flexibilidad laboral y capacidad de trabajar bajo presión (prerrequisito)                  Trabajo en equipo (prerrequisito)                  Habilidades de intermediación en entornos multiculturales (necesario)</p>

A lo anterior se añadieron qué resultados de aprendizaje se deben esperar de los estudiantes, tras la finalización de un curso en accesibilidad (2006):

- Demostrar un conocimiento profundo de la audiencia meta
- Demostrar un conocimiento exhaustivo de la SPS y la AD
- Demostrar un dominio de las aptitudes y métodos de trabajo/investigación del campo de la accesibilidad a los medios
- Utilizar adecuadamente las herramientas de estudio/trabajo/investigación
- Gestionar documentación y elaborar información referente al campo de especialidad

- Dominar las herramientas tecnológicas e informáticas especializadas para su profesión
- Resolver problemas en entornos nuevos, así como en contextos amplios y multidisciplinares, del entorno profesional

#### ***1.2.4.3 La definición de competencias en el diseño de un curso de AD de máster***

Matamala y Orero (2007) partieron de la base de que los avances legislativos en accesibilidad, tanto en España como a nivel europeo, resultarían en mayores oportunidades profesionales en este sector y en concreto en AD, que hasta entonces se había nutrido sobre todo de voluntarios. Entendiendo la AD como un tipo de traducción intersemiótica, las autoras valoraron el perfil de los traductores como el más adecuado para abarcar las tareas del audiodescriptor. Diseñaron un curso de AD para el Máster de Traducción Audiovisual en la UAB, en el que académicos y profesionales habían analizado las competencias que deben adquirir los audiodescriptores. Tras realizar una breve revisión de la bibliografía centrada en competencias de los audiodescriptores, resumieron que esas competencias se ponen en práctica en diferentes contextos. Estos dan lugar a diversos tipos de AD, que según Orero (2006) dependen de factores como el producto, la producción, el proceso y la narración. Matamala (2007) redujo esa taxonomía a AD grabada y AD en directo. Este trabajo describió el curso de AD que ofertaba el mencionado máster, con un énfasis en las competencias que se entrenaban, los resultados de aprendizaje esperados, así como los materiales y el sistema de evaluación utilizados. Las autoras descartaron incluir algunas competencias en su listado porque preveían que debían ser un prerrequisito o porque se adquirirían en otras asignaturas del máster. En particular, las competencias asignadas al curso de AD, de veinte horas, eran estas:

- Dominio de la lengua materna, especialmente en términos de vocabulario y gramática
- Habilidad de observación del producto y de selección de la información más relevante
- Habilidad de resumir la información en favor de la sincronización

- Habilidades de locución básicas
- Habilidad para adaptar el registro lingüístico a la audiencia meta y al producto
- Habilidad para traducir audiodescripciones y para sincronizarlas en el espacio disponible

En relación con las competencias enumeradas, un correcto seguimiento del curso conllevaría los siguientes resultados de aprendizaje:

- Conocer y comprender las necesidades de las personas con discapacidad visual
- Incrementar la comprensión de los aspectos lingüísticos y culturales presentes en AD
- Tener la capacidad de identificar y desarrollar la relación intersemiótica entre la banda original y las imágenes de un texto visual
- Adquirir las competencias lingüísticas necesarias para realizar un guion de AD
- Adquirir las competencias técnicas necesarias en el proceso de creación de una AD
- Desarrollar los criterios profesionales para hacer elecciones de tipo estilístico y funcional, basadas en el género y en la audiencia meta
- Comprender y atender a las convenciones y estándares de AD
- Desarrollar competencias específicas de AD
- Ser consciente de la práctica profesional, así como de los recursos informáticos a disposición del audiodescriptor

#### ***1.2.4.4 Los inicios de una realidad formativa en accesibilidad***

Badia y Matamala (2007) acentuaron que los avances recientes en legislación sobre accesibilidad conllevaban la necesidad de definir adecuadamente los perfiles de los profesionales en este campo. En los programas educativos, incluidos los universitarios, debían existir propuestas formativas de calidad en accesibilidad. En la formación en educación superior, este tipo de ofertas recientes se vinculaba generalmente a los estudios de traducción, aunque también a los de filología o lingüística. Lo anterior se debe a la importancia de los aspectos lingüísticos y

traductológicos asociados a las modalidades esenciales en la accesibilidad a los medios: la AD, la SPS y la lengua de signos. Se describió la oferta formativa existente, en línea con el interés por el papel que debían asumir las universidades en formación en accesibilidad, centrándose en la AD, en la SPS y en la lengua de signos. En primer lugar, se detallaron los cursos existentes a distintos niveles, en educación superior. Teniendo en cuenta que la oferta formativa universitaria era nueva, su investigación recalcó la importancia de la formación de empresas. Para concluir su estudio, se presentó el currículo de una propuesta de formación de un nuevo máster en accesibilidad. En conclusión, de este estudio se destaca especialmente que las universidades españolas estaban empezando a dar importancia a la formación en accesibilidad, con el objetivo de profesionalizar a los expertos dedicados a ella.

#### ***1.2.4.5 La inclusión de competencias del audiodescriptor en los programas de traducción españoles***

Basich Peralta et al. (2009) partieron de la base de la necesidad de que las universidades debían considerar una redefinición de sus modelos educacionales, como consecuencia de una queja recurrente. Señalaban que, tanto en España como a nivel internacional, los programas académicos no siempre responden a las demandas de un mercado laboral cambiante, que requiere de conocimientos, destrezas y competencias diversificados. Un aprendizaje basado en competencias era y es una de las respuestas para conseguir la necesaria alineación entre los resultados de aprendizaje de los estudiantes y las necesidades del mercado de trabajo. Tras una breve contextualización histórica de la AD, los autores destacaron las posibles similitudes entre las competencias que deben adquirir los traductores y los audiodescriptores. Por eso, este trabajo abogaba por la inclusión de conocimientos, competencias y destrezas asociadas a la AD en los programas de traducción. Esto podía ser un recurso valioso que ampliara el espectro de competencias de los traductores, y sus posibilidades laborales en disciplinas relacionadas, como la AD.

#### ***1.2.4.6 Un perfil socioprofesional del audiodescriptor***

Por medio de un cuestionario realizado a audiodescriptores, Sanz-Moreno (2018) reflexionó sobre la situación de los audiodescriptores y sus retos. Entre otros aspectos, esbozó un perfil actual de los audiodescriptores y una evaluación de las competencias que deben adquirir, según la taxonomía de Díaz Cintas (2006). Sobresalieron las lingüísticas, en línea con estudios anteriormente presentados. Se confirmó, también como en estudios iniciales, que el audiodescriptor es generalmente traductor. Además, se constató que la realidad de la profesión parece distar de lo previsto hace una década: las tarifas son muy bajas y un número considerable de clientes no están suficientemente interesados en la calidad del servicio de AD que prestan. En resumen, de su estudio se extrae la necesidad de continuar investigando en esta línea, de cara a promover la calidad de la AD. Para ello, además de atender a la formación de los estudiantes, es necesario concienciar a “la sociedad en general, a los operadores y a las instituciones públicas, en la importancia de la accesibilidad” (Sanz-Moreno, 2018, p. 136).

Esta tesis doctoral sigue y amplía las líneas de los estudios previos. En particular, investigaremos las tendencias actuales en relación con Matamala (2006), quien había anticipado la importancia de los aspectos lingüísticos en la formación de los audiodescriptores. Actualizaremos el papel que desempeña la universidad en la enseñanza en accesibilidad, como hicieron Matamala (2006) y Badia y Matamala (2007), que detectaron la necesidad de una oferta universitaria de calidad. Revisaremos el perfil del audiodescriptor y de las competencias que debe adquirir, partiendo de la clasificación de Díaz Cintas (2006) y de Matamala y Orero (2007), que habían identificado su propio listado de competencias para el diseño de un curso de máster.

### **1.3 Marco metodológico**

Cada artículo de la tesis (Capítulo 2, Capítulo 3 y Capítulo 4) incluye la información metodológica necesaria sobre cada estudio, de forma breve y aislada. Presentamos a continuación la metodología de nuestra investigación, de forma detallada y cohesionada, para lo que será necesario repetir parte de la información incluida en las publicaciones.

La línea temática y metodológica de investigación de esta tesis se ha inspirado parcialmente en Cerezo Merchán (2012), que aborda la didáctica de la TAV en la educación superior española desde una perspectiva curricular. Su objetivo general fue describir, analizar y evaluar la formación en TAV en las universidades españolas, por medio de cuestionarios y entrevistas a profesores, traductores y empleadores del sector. Su investigación se situaba temporalmente en un período de transición en la educación superior, debido al entonces relativamente novedoso paradigma educativo del EEES. La TAV había comenzado a instaurarse hacía poco tiempo en la oferta formativa universitaria y en el mercado profesional. Por una parte, en el marco educativo europeo, nuestra investigación se realiza veinte años después de la Declaración de Bolonia, en un EEES que se enfrenta a ambiciosos retos de cara al año 2030, como hemos explicado al principio de este capítulo. Por otra parte, compartimos los principales interrogantes iniciales de Cerezo Merchán sobre TAV (2012, p. 156), en nuestro caso dirigidos a la AD, sobre

¿cómo se está enseñando actualmente en las universidades españolas esta modalidad de traducción?, ¿cuáles son las competencias y perfiles que deben reunir los profesionales encargados de traducir la producción audiovisual ajena traducida? y ¿cuál es la intersección entre lo que se enseña en la universidad, lo que realmente demanda el sector audiovisual español y lo que realizan diariamente los traductores profesionales del sector?

Nuestra tesis pretende describir y analizar las prácticas docentes de AD en la educación española, con un foco en las competencias que deben reunir los

audiodescriptores. El primer objetivo general persigue la obtención de un panorama de las prácticas docentes de AD en España y el segundo objetivo general aspira a identificar las competencias que debe adquirir un audiodescriptor. Las herramientas utilizadas para su consecución han sido las siguientes:

- Una revisión bibliográfica, que nos ha permitido contextualizar sistemáticamente nuestra investigación
- Un primer cuestionario, en el que han participado 27 profesores de AD, de cursos de carácter universitario y de carácter profesional
- Un segundo cuestionario, en el que han participado 11 audiodescriptores profesionales y 12 usuarios de AD
- Entrevistas realizadas a 15 audiodescriptores, profesores de AD de másteres oficiales y empleadores (5 por grupo de población)

Nuestra investigación es exploratoria y de naturaleza empírico-descriptiva. Sigue una postura ontológica constructivista (Saldanha y O'Brien, 2013) y un sistema lógico inductivo (Saldanha y O'Brien, 2013). Su enfoque es mixto: la investigación comienza con una fase cuantitativa y el análisis de datos secundarios de sendos cuestionarios. Continúa con una perspectiva especialmente cualitativa, mediante la realización y análisis de entrevistas, aunque en ellas también está presente el enfoque cuantitativo. Al optar por este tipo de secuenciación –cuantitativa, y posteriormente fundamentalmente cualitativa– se ha pretendido aprovechar el potencial que suele surgir de presentar tendencias existentes, para posteriormente poder explorarlas en profundidad (Saldanha y O'Brien, 2013). Este trabajo consiste en un estudio de caso, al ser un análisis detallado e intensivo de una unidad de investigación (Bryman, 2016). Saldanha y O'Brien (2013) destacan la definición de estudio de caso de Gillham (2000). Este se define como una unidad de actividad humana integrada en el mundo real, en un contexto determinado, que se produce en el aquí y en el ahora y que se fusiona en su contexto. En este caso, se ha explorado la actividad de la didáctica de la AD, en el contexto español actual en educación superior, con un énfasis en el análisis de las competencias del audiodescriptor y en la formación de AD en los programas oficiales de máster. Es un análisis fundamentalmente orientado hacia los participantes, si bien existe una orientación

hacia el proceso de nuestro objeto de estudio, centrado en las competencias del audiodescriptor.

La triangulación metodológica está presente en este estudio. Autores como Denzin (1970) se refieren a este concepto de forma amplia para referirse a aquel enfoque que utiliza múltiples observadores, perspectivas teóricas, fuentes de datos, así como metodologías. En este caso, se adoptará su acepción más extendida, que comprende la utilización de más de un método de fuente de datos, de forma que puedan ser contrastables, en el estudio de un fenómeno social (Bryman, 2016). En concreto, se han utilizado tres estrategias de obtención de datos, consistentes en una revisión bibliográfica, dos cuestionarios y entrevistas. Lo anterior, con el objetivo de corroborar resultados y conclusiones y asegurar la validez de la investigación (Saldanha y O'Brien, 2013).

Con la finalidad de comprender la metodología de esta tesis doctoral de forma cohesionada, partiremos de las herramientas utilizadas. Además, iremos vinculando el desglose de cada herramienta, por una parte, al objetivo específico para el que se utilizó y, por otra parte, al artículo de la tesis en el que cada herramienta está presente en algún grado.

### **1.3.1 Revisión bibliográfica**

Una revisión bibliográfica sistemática, explícita y reproducible permite conocer qué se ha investigado hasta la fecha, contextualizar la investigación, explicar la motivación y presentar la contribución potencial del estudio (Bryman, 2016; Saldanha y O'Brien, 2013). El hecho de ser esta una tesis por compendio de publicaciones es un factor que ha influido en la acotación de las líneas temáticas revisadas, su alcance y secuenciación, de cara a enmarcar los objetivos generales y secundarios de nuestra investigación. El proceso (Bryman, 2016) constó de las siguientes fases: definición del propósito, alcance de la revisión, búsqueda de estudios relevantes, selección final y análisis. Una búsqueda exhaustiva dio como resultado la inclusión de las siguientes áreas en la revisión bibliográfica de esta tesis:

- El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), amplio marco educativo en el que se integra la formación universitaria española en AD. Nos hemos centrado en sus objetivos, retos e implicaciones en la didáctica.
- La didáctica de la traducción, otro extenso marco, que en este caso acoge a la TAV y por tanto a la disciplina de la AD. Nuestro foco se ha situado en sus ámbitos de investigación y retos.
- Competencia traductora y competencia en TAV, porque sirven de contexto a un tema central de nuestra tesis: las competencias en AD.
- Estudios de AD con perspectiva didáctica, en especial aquellos que tratan sobre las competencias del audiodescriptor en el contexto de la formación universitaria en AD.
- El proyecto europeo ADLAB PRO (Audio Description: A Laboratory for the Development of a New Professional Profile), porque enmarca el análisis de los dos cuestionarios analizados en esta tesis.
- La tesis doctoral de Cerezo Merchán (2012), que ha inspirado parcialmente nuestra investigación, en términos temáticos y metodológicos.
- La oferta formativa de AD en los másteres oficiales seleccionados para nuestro objeto de estudio.

### **1.3.2 Cuestionario sobre prácticas docentes en AD: profesores de AD**

Se han analizado datos secundarios estructurados, de carácter micro. El punto de partida fue un cuestionario realizado y administrado por el proyecto europeo ADLAB PRO (s.f.a), llevado a cabo entre 2016 y 2019. Este proyecto tuvo como última meta la creación de materiales didácticos para la formación de audiodescriptores profesionales, en acceso abierto (<https://www.adlabpro.eu/coursematerials/>). Fue liderado por la Universidad de Trieste y contó con universidades, entre otras la Universitat Autònoma de Barcelona, así como con empresas y radiodifusores de España, Italia, Reino Unido, Países Bajos, Polonia y Eslovenia. De entre las fases de las que constaba el proyecto, el análisis del cuestionario que presentamos a continuación pertenece a la primera: la evaluación de las prácticas docentes actuales, mediante la obtención de una vista panorámica de los cursos existentes de AD. El proyecto ADLAB PRO analizó los datos obtenidos a nivel europeo, y en el

marco de esta tesis, hemos examinado los datos provenientes de España, de carácter cuantitativo.

El cuestionario se ha mostrado como un instrumento adecuado porque ha permitido la recopilación de datos exploratorios panorámicos sobre aspectos relevantes para nuestra investigación, que se detallarán a lo largo de este apartado. En total, a nivel europeo, se han conseguido respuestas de 86 participantes (ADLAB PRO, 2017a). En España, los participantes han sido 27.

El cuestionario (Anexo 2.1) estaba compuesto de preguntas cerradas de elección múltiple. Se desarrolló en colaboración con los socios del proyecto, quienes debatieron sus diferentes borradores e hicieron un estudio piloto entre una selección de socios (ADLAB PRO, 2017a). Su estructura final es la siguiente:

1. Instrucciones y descripción de la estructura general
2. Perfil del docente
3. Sección sobre cursos universitarios: nivel, formato, modalidad, duración, número de alumnos, destrezas, actividades y sistemas de evaluación
4. Sección sobre cursos profesionales: formato, duración, número de alumnos, destrezas, actividades y certificación
5. Preguntas generales: importancia de las competencias específicas y transversales, y número conjunto de alumnos

Vinculamos a continuación cada apartado del cuestionario con los objetivos y los artículos de la tesis a los que corresponde (Tabla 4):

Tabla 4. Vinculación del cuestionario a los objetivos y artículos de la tesis

<b>Apartados</b>	<b>Objetivos vinculados</b>	<b>Artículo</b>
Perfil del participante, datos generales	Contextualiza de forma general el OG1 y OG2	1
Cursos universitarios	OE1	1
Cursos profesionales	OE1	1
Competencias en la formación de la AD, de forma panorámica	OE4	1

El cuestionario era de carácter anónimo, aunque los participantes tenían la opción de compartir sus contactos, en el caso de prestarse a posibles colaboraciones futuras (ADLAB PRO, 2017a). Se siguieron los procedimientos éticos establecidos por el líder del proyecto (Universidad de Trieste).

La versión original del cuestionario se realizó en inglés (ADLAB PRO, 2017a), aunque se ofrecía la posibilidad de una traducción, si era necesaria. En el contexto de esta tesis, la investigadora ha realizado una traducción al español (Anexo 2.1). Se distribuyó a través de Instantly (<https://www.instant.ly/>). Los posibles participantes fueron seleccionados gracias a un muestreo de conveniencia y de cadena o bola de nieve (Saldanha y O'Brien, 2013). En el caso de los socios españoles de ADLAB PRO, se hizo un vaciado de los cursos de AD en España, de los académicos más activos en publicaciones científicas, así como de contactos adicionales. Se contactó a 38 personas. Cada socio creó una lista de contactos potenciales a los que envió el cuestionario con la información necesaria, por correo electrónico. Por último, estuvo disponible del 15 al 29 de noviembre de 2016.

### **1.3.3 Cuestionario sobre el perfil del audiodescriptor: audiodescriptores y usuarios de AD**

Se han analizado datos secundarios estructurados cuantitativos, de carácter micro, gracias a un cuestionario creado y administrado por el proyecto europeo ADLAB PRO. El contenido del cuestionario comenzó a delinearse a partir de una revisión bibliográfica sobre AD, accesibilidad, didáctica, diseño curricular, diseño de cuestionarios, así como en las conclusiones de la fase anterior de la investigación (ADLAB PRO, 2017b). Los participantes procedían de 23 países diferentes, pero fundamentalmente de los países socios de ADLAB PRO, que eran el objetivo del estudio. La diseminación del cuestionario pudo realizarse más directamente entre los países socios, y el cuestionario fue traducido a cada una de sus lenguas (ADLAB PRO, 2017b). Como en el primer cuestionario, nuestra investigación fue responsable del análisis de los datos provenientes de España, en línea con la segunda fase del

proyecto europeo: la definición del perfil profesional de los audiodescriptores, mediante la identificación de las competencias que deben reunir.

Los resultados obtenidos del primer cuestionario posibilitaron la recopilación de datos exploratorios sobre aspectos relacionados con el perfil de 27 profesores de AD en España y con las características de los cursos de carácter universitario y/o de carácter profesional que imparten. En este segundo cuestionario era prioritario, en primer lugar, contar con la categoría de audiodescriptores. En segundo lugar, la participación de usuarios de AD era necesaria para explorar, con más exhaustividad y desde otras perspectivas, qué competencias deben adquirir los futuros profesionales de la AD. De forma complementaria, el cuestionario se dirigió también a proveedores de servicios de AD. En total, a nivel europeo, se obtuvieron 183 respuestas. 65 de audiodescriptores, 100 de usuarios de AD y 18 de proveedores de servicios de AD (ADLAB PRO, 2017b). España fue el tercer país con mayor representación, tras Italia y el Reino Unido. Se han obtenido, en el contexto español, respuestas de 11 audiodescriptores, 12 usuarios de AD y 2 proveedores. Decidimos descartar las categorías con menos de 10 respuestas, por lo que los datos de los proveedores no se han analizado finalmente en esta tesis doctoral. La baja participación de esta categoría, tanto a nivel europeo como español, ha demostrado la dificultad de acceso a este perfil y la necesidad de encontrar vías alternativas de acceso en futuros estudios. Se compartió el cuestionario a través de un enlace, por correo electrónico y redes sociales. Como en el primer cuestionario, el muestreo fue de conveniencia y de cadena o bola de nieve.

El cuestionario (Anexo 3.1) estaba compuesto de preguntas cerradas de elección múltiple. Su contenido fue desarrollado colaborativamente por ADLAB PRO, previo debate de sus diferentes versiones. Se realizaron varias sesiones piloto tanto con participantes videntes como con personas ciegas o con discapacidad visual. La estructura final del cuestionario es esta:

- Instrucciones y condiciones de participación
- Todos los encuestados: perfil demográfico

- **Audiodescriptores:** actividad profesional, situación de la AD y el entorno profesional, y competencias de los audiodescriptores
- **Usuarios de AD:** su experiencia de usuarios, perspectivas del trabajo del audiodescriptor y satisfacción de los servicios de AD
- **Proveedores de servicio de AD:** actividad profesional y competencias de los audiodescriptores

Sobre la vinculación con los objetivos y artículos de la tesis a los diferentes apartados, categorías y áreas finalmente seleccionadas para nuestro análisis, es la siguiente (Tabla 5):

Tabla 5. Vinculación del cuestionario sobre el perfil del audiodescriptor a los objetivos y a los artículos de la tesis

<b>Categoría de los encuestados</b>	<b>Apartados</b>	<b>Objetivos vinculados</b>	<b>Artículo</b>
<b>Todos</b>	Introducción Términos de participación Instrucciones Perfil demográfico	Contextualiza de forma general el OG1 y OG2	2
<b>Audiodescriptores</b>	Su actividad AD: situación y entorno Formación Competencias	OE4	2
<b>Usuarios de AD</b>	Satisfacción	OE4	2

El cuestionario era de carácter anónimo y cumplió con los requerimientos éticos necesarios. Se elaboró en inglés, para posibilitar la colaboración de todos los socios en los diferentes borradores hasta su versión final, y se tradujo a las lenguas de los países socios. Se distribuyó en línea a través de Web Survey Creator, plataforma elegida en gran parte por las posibilidades que ofrece en la realización de páginas accesibles, teniendo en cuenta que una de las categorías de encuestados eran personas ciegas o con discapacidad visual. En relación con esta categoría, se prestó especial atención a la estructura y formulación de las preguntas y al nivel de accesibilidad del cuestionario (ADLAB PRO, 2017b). Por último, el cuestionario estuvo disponible desde el 4 de julio de 2017 hasta el 17 de agosto de 2017.

#### **1.3.4 Entrevistas: profesores de AD en másteres oficiales, audiodescriptores y empleadores**

Se han analizado datos primarios, de carácter micro, a partir de entrevistas semiestructuradas, diseñadas y realizadas por la investigadora de esta tesis. Hemos pretendido obtener información especialmente de carácter cualitativo, pero también cuantitativo.

Previamente al diseño de las entrevistas se recopiló información metodológica sobre este instrumento (Bryman, 2016; Saldanha y O'Brien, 2013). Se identificaron además los másteres en activo en el curso 2018-2019, que potencialmente pudieran incluir AD en sus planes de estudio. Se hizo una búsqueda preliminar en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, s.f.). Los filtros utilizados contenían las palabras “Traducción”, “Traducción Audiovisual” y “Accesibilidad”, lo que resultó en un listado de 60 programas académicos. Entre ellos, se rastrearon los programas que incluían formación en AD, para lo que nos dirigimos a las páginas web de cada titulación y a la información pública y detallada disponible en ellas sobre sus planes de estudio. Descartamos aquellos cursos generalistas en TAV, aunque incluyeran parcialmente la AD. Tampoco ha sido objeto de este estudio otro tipo de formación en AD en España, como la de otros niveles del ciclo educativo diferentes a máster o la oferta de titulaciones propias en educación superior, la oferta en formación profesional o la de otro tipo de instituciones, como empresas y asociaciones. La selección final, tras seguir los criterios anteriores, dio como resultado cinco cursos correspondientes a cinco titulaciones (Tabla 6). Estos están dedicados íntegramente a la AD, o comparten sus ECTS (en ningún caso menos de 2) con la formación en SPS. La identificación de esta oferta formativa fue el punto de partida para la consecución de los participantes en la entrevista del grupo de los profesores de AD y la obtención de datos, según se detalla un poco más adelante en esta misma sección.

Tabla 6. Oferta formativa de AD objeto de estudio

<b>Curso</b>	<b>ECTS AD</b>	<b>Carácter</b>	<b>Titulación</b>	<b>Modalidad</b>	<b>Universidad</b>
Traducción y Accesibilidad para Personas con Discapacidad Auditiva o Visual	3/6	Optativo	Máster Universitario en Traducción Audiovisual y Localización	Presencial	Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Complutense
Traducción Audiovisual y Accesibilidad	6/6	Optativo	Máster Universitario en Traducción Profesional	Presencial	Universidad de Granada
Audiodescripción para Invidentes	3/3	Optativo	Máster Universitario en Traducción Especializada	En línea	Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya y Universidad San Jorge
Audiodescripción y Subtitulado para Sordos	4,5/9	Obligatorio	Máster Universitario en Traducción Audiovisual	- Presencial - En línea	Universitat Autònoma de Barcelona
Traducción Audiovisual y Accesibilidad	2,5/5	Optativo	Máster Universitario en Traducción Creativa y Humanística	Presencial	Universitat de València

La tendencia actual en el uso de entrevistas en el campo de la traducción es creciente, a medida que se va integrando en las investigaciones la dimensión social de esta. Algunas áreas ya exploradas a través de entrevistas (Saldanha y O'Brien, 2013) son la traducción feminista (Wolf, 2005), el estilo en el traductor (Saldanha, 2005), la formación de traductores (Mirlohi et al., 2011), la competencia del traductor (Károly, 2011) y la etapa de la revisión en el proceso de la traducción (Shih, 2006). Las entrevistas exigen gran cantidad de tiempo de los investigadores y de los participantes. Por ello, uno de los retos a los que se enfrenta el investigador suele ser conseguir participantes relevantes disponibles. Es frecuente que el número de participantes en una entrevista sea pequeño, por lo que los resultados muy rara vez

se pueden generalizar a poblaciones amplias (Saldanha y O'Brien, 2013). Sin embargo, con ellas es posible enriquecer la investigación gracias al potencial que pueden ofrecer las percepciones y opiniones de un sujeto particular. El método de las entrevistas tiene pocos rivales cuando se pretende explorar las percepciones conscientes sobre un determinado tema (Saldanha y O'Brien, 2013). Por eso hemos optado por la utilización de entrevistas individuales en esta fase de la investigación. El resultado ha sido un conjunto de entrevistas exhaustivas y dinámicas, gracias al alto nivel de involucración y espontaneidad de sus participantes. En total, se han realizado 15 entrevistas semiestructuradas individuales, cinco por cada grupo de población: profesores de AD, audiodescriptores y empleadores.

Aunque los grupos de profesores de AD y audiodescriptores ya habían estado presentes en los cuestionarios, hemos optado por esta triangulación de grupos de población en las entrevistas porque los tres son agentes involucrados principales para el contexto de nuestra investigación. Al estar el segundo objetivo de la tesis directamente relacionado con las competencias de los profesionales de AD, un bloque compuesto por estos tres grupos era imprescindible.

En cuanto a los profesores, su participación se ha acotado a aquellos que imparten AD en los cinco programas seleccionados de máster oficial en España. Estos debían haber impartido AD al menos en una ocasión en los tres últimos tres cursos académicos. El muestreo que seguimos en su búsqueda fue intencional (Saldanha y O'Brien, 2013). Fueron identificados gracias a la información pública disponible en las páginas web de sus universidades y contactados por correo electrónico. Al ser cinco los másteres seleccionados, partimos ese número como objetivo para cada grupo de población entrevistado y nos enfocamos en el gran potencial que podría ofrecer cada participante. Se incluyen en el Anexo 4.5 datos identificativos de los participantes, la fecha y el medio de realización de cada entrevista.

Los audiodescriptores debían tener un área de actividad laboral en un entorno español y haber trabajado en el campo de la AD en los últimos tres años. Inicialmente, la búsqueda se inició contactando a posibles participantes por correo

electrónico, por medio de la información disponible en la página web de la Asociación de Traducción y Adaptación Audiovisual de España (ATRAE), así como en LinkedIn. Constatamos que no existen listados actualizados y fiables de profesionales en el sector. Tras no obtener respuestas, nuestro muestreo fue de conveniencia, y de cadena o bola de nieve (Saldanha y O'Brien, 2013). Finalmente, los potenciales participantes del grupo de audiodescriptores fueron contactados por correo electrónico, partiendo de nuestra red de contactos y la de colegas del sector académico y profesional.

Los empleadores debían haberlo sido en los últimos años. Fueron identificados y contactados de la misma forma que los audiodescriptores.

Se optó por el diseño de entrevistas semiestructuradas porque permiten compatibilizar un guion predeterminado de preguntas con cierta flexibilidad para variar su orden o improvisar otras nuevas, si era necesario durante la entrevista. Esperábamos de esta forma otorgar protagonismo a las personas entrevistadas, frente a la de la entrevistadora, y que esto contribuyera a un enriquecimiento de sus reflexiones (Saldanha y O'Brien, 2013).

La estructura de las entrevistas se inspiró parcialmente en las realizadas por Cerezo Merchán (2012). Es la siguiente:

- Todos los entrevistados: instrucciones y consentimiento oral informado
- Profesores
  - Bloque 1: perfil formativo, investigador y profesional
  - Bloque 2: metodología docente del curso de AD impartido y competencias de los audiodescriptores
  - Bloque 3: valoración de la formación en AD
- Audiodescriptores
  - Bloque 1: perfil formativo y profesional
  - Bloque 2: metodología docente y competencias de los audiodescriptores
  - Bloque 3: valoración de la formación en AD

- Empleadores
  - o Bloque 1: perfil de la empresa
  - o Bloque 2: competencias de los audiodescriptores
  - o Bloque 3: valoración de la formación en AD

Para detallar esa estructura, debemos redundar brevemente en la información metodológica ya incluida en el tercer artículo de esta tesis. El primer bloque servía de recopilación general sobre los diferentes perfiles de cada categoría. El tercer bloque tenía como objetivo analizar la valoración de todos los participantes sobre la formación universitaria en AD. Sin embargo, en el segundo bloque era necesario introducir ligeras diferencias de enfoque metodológico, según los grupos de población, que hemos detallado y justificado en el tercer artículo (Capítulo 4.3).

Desglosamos a continuación (Tabla 7) la vinculación con los objetivos de la tesis y sus artículos de los diferentes grupos de población y bloques de las entrevistas.

Tabla 7. Vinculación de las entrevistas a los objetivos y artículos de la tesis

<b>Categoría de los entrevistados</b>	<b>Bloques/apartados</b>	<b>Objetivos vinculados</b>	<b>Artículo</b>
<b>Todos</b>	Instrucciones y consentimiento oral Bloque 1: Perfiles	Contextualiza el OG1 y el OG2	3
<b>Profesores</b>	Bloque 2: Metodologías docentes	OE2	2 y 3
	Bloque 2: Inclusión de competencias	OE3 y OE4	
<b>Audiodescriptores</b>	Bloque 2: Metodología docente	Descartado	3
	Bloque 2: Importancia de competencias	OE4	
	Bloque 2: Competencias imprescindibles en formación	OE3 y OE4	
<b>Empleadores</b>	Bloque 2: Importancia de competencias	OE4	3
	Bloque 2: Competencias imprescindibles en formación	OE3 y OE4	
<b>Todos</b>	Bloque 3: Valoración de la formación en AD	OE2	3

Antes de decidir los guiones definitivos de las entrevistas (Anexo 4.4), estructurados en grupos de población, bloques y tipos de preguntas, realizamos tres estudios pilotos. Los cambios menores realizados tuvieron que ver con la formulación y redacción de preguntas puntuales. Seguimos las recomendaciones de Saldanha y O'Brien (2013) para realizar una formulación clara, sin ambigüedades, que no condujera a los entrevistados a suposiciones predeterminadas. Solo en casos puntuales consideramos conveniente incluir más de un aspecto relacionado en una sola pregunta. Comenzamos con preguntas descriptivas o fácticas, dentro de lo posible. A partir de ellas, continuamos con otras más complejas, al asumir que las personas participantes se sentirían más relajadas en una fase más avanzada de la entrevista.

Los datos se trataron confidencialmente. Previamente a la realización de las entrevistas, se consiguieron las autorizaciones necesarias de carácter ético (Anexo 4.1). Todos los participantes fueron informados sobre el proyecto y tuvieron la oportunidad de hacer preguntas al respecto. Se les informó acerca del carácter voluntario de su participación como entrevistados y de la posibilidad, en cualquier momento, de retirarse (Anexo 4.2). Firmaron un consentimiento informado escrito y confirmaron oralmente su consentimiento al inicio de la entrevista (Anexo 4.3). Tanto la investigadora de esta tesis como su directora tienen acceso a todos los datos personales, almacenados en un repositorio privado de la Universitat Autònoma de Barcelona. Seguirán el protocolo correspondiente para su destrucción, en un plazo de cinco años.

Las entrevistas se realizaron entre abril de 2019 y noviembre de 2019. Tuvieron una duración media de 87 minutos. Sugerimos a los participantes realizarlas por videoconferencia, si bien tuvimos en cuenta su disponibilidad y preferencias. Se realizaron 13 entrevistas por videoconferencia síncrona (Skype y FaceTime). Dos empleadores prefirieron realizarla en formato escrito, asíncronamente. En estos dos casos les enviamos el guion por correo electrónico, ellos nos enviaron sus respuestas por la misma vía y ambas partes acordamos seguir comunicando durante

el proceso, si era necesario. Todas las entrevistas se grabaron en formato de audio, con la aplicación Notas de voz y con QuickTime Player.

Las transcripciones fueron realizadas manualmente por una persona, la investigadora de esta tesis (Anexo 4.7). Establecimos pautas a seguir en el proceso de transcripción (Anexo 4.6), sobre la inclusión de datos localizadores al comienzo de cada transcripción, el uso de códigos para los turnos de palabra, los métodos seguidos para disminuir el riesgo de identificación de las personas entrevistadas, así como el grado de edición llevado a cabo, marcado por el tipo de análisis realizado, enfocado en el contenido (Saldanha y O'Brien, 2013). Finalmente, seguimos un proceso manual para el tratamiento y análisis de los datos. Lo anterior, tras haber calibrado detenidamente el uso de alguno de los programas informáticos disponibles en el mercado. Optar finalmente por el tratamiento manual se ha debido a varias razones, que no pretenden infravalorar las opciones de tratamiento automático sino acercarnos a la forma que se adaptaba mejor a lo que queríamos conseguir. No existe un consenso universal académico sobre el uso de este tipo de programas. Teniendo en cuenta las ventajas e inconvenientes (Bryman, 2016), hemos pretendido potenciar al máximo las posibilidades cualitativas de la información obtenida. Necesitábamos precisamente ese tipo de información, para complementar los dos estudios cuantitativos anteriores, basados en los cuestionarios. Con esto en mente, con un tratamiento manual hemos intentado evitar posibles pérdidas de fragmentos de información que los procesos de codificación y recuperación propias de los programas informáticos hubieran podido conllevar. Además, nuestro objetivo ha sido potenciar el contexto, así como el proceso fluido de comunicación que tuvo lugar, gracias a la alta involucración de los entrevistados.

A modo de conclusión del marco metodológico, la Tabla 8 resume los distintos instrumentos o herramientas utilizados y su relación con los objetivos. En el primer objetivo de la tesis hemos aspirado a obtener una visión panorámica de la formación de AD en España, por medio de (1) un primer cuestionario administrado a 27 profesores de AD. Además, hemos pretendido analizar específicamente la formación de AD en másteres oficiales, gracias a parte de (2) la información obtenida en el

segundo bloque de las entrevistas. En el segundo objetivo hemos ido un paso más allá y hemos identificado y valorado las competencias que debe alcanzar un audiodescriptor, gracias, además de a parte de (1) la información del primer cuestionario, a (2) un segundo cuestionario en el que han participado 11 audiodescriptores y 12 usuarios de AD y a (3) 15 entrevistas realizadas a profesores de AD de másteres oficiales, audiodescriptores y empleadores, centradas de nuevo en las competencias del profesional.

Tabla 8. Objetivos de la tesis y herramientas

<b>Objetivo general 1: Presentar una visión panorámica de la enseñanza actual de la audiodescripción en España</b>	
<b>Objetivo específico</b>	<b>Herramientas</b>
OE1: Analizar cursos actuales de AD en España	Revisión bibliográfica Cuestionario 1
OE2: Analizar específicamente la formación universitaria actual de másteres oficiales en España	Revisión bibliográfica Entrevistas: profesores de AD de másteres, audiodescriptores, empleadores
<b>Objetivo general 2: Identificar las competencias que debe reunir un audiodescriptor</b>	
<b>Objetivo específico</b>	<b>Herramientas</b>
OE3: Identificar las competencias que se incluyen en la formación universitaria de máster oficial en España	Revisión bibliográfica Entrevistas: profesores de AD de másteres, audiodescriptores, empleadores
OE4: Establecer una valoración de competencias del audiodescriptor	Revisión bibliográfica Cuestionario 1 Cuestionario 2 Entrevistas: profesores de AD de másteres, audiodescriptores, empleadores

## 1.4 Estructuración

Esta es una tesis por compendio de publicaciones, y sigue por tanto el Reglamento para la presentación de tesis doctorales en este formato (Universitat Autònoma de Barcelona, 2016) del Programa de Doctorado en Traducción y Estudios Interculturales. Junto con las publicaciones científicas, este tipo de tesis se componen de una introducción, un resumen global de los resultados y las conclusiones. Hemos optado por una estructuración que, teniendo en cuenta los requerimientos anteriores, además posibilite entender la tesis como un todo integrado. En cada uno de los artículos, la investigadora principal de esta tesis doctoral ha decidido, realizado y redactado cada uno de los pasos relacionados con su metodología, contenido, y estructura, así como también ha realizado los análisis de los resultados y todas las modificaciones hasta llegar a sus versiones finales. Por su parte, la segunda autora se ha encargado de supervisar y revisar los diferentes borradores de cada investigación, realizados por la investigadora principal.

El Capítulo 1 presenta la introducción, los objetivos (1.1), el marco teórico y estado de la cuestión (1.2), así como el marco metodológico de esta tesis doctoral (1.3). El capítulo termina describiendo la estructuración de toda la investigación (1.4).

El Capítulo 2 integra el primer artículo: Mendoza, N., y Matamala, A. (2019a). Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario. *MonTI: Monografías de Traducción e Interpretación*, 11, 155-185. Este trabajo presenta los resultados de un cuestionario, cuyo objetivo es la consecución de un panorama actual de la enseñanza de la audiodescripción en España.

El Capítulo 3 integra el segundo artículo: Mendoza, N., y Matamala, A. (2019b). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguística Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 144-165. Este trabajo describe las competencias que debe reunir el audiodescriptor profesional, con base en los

resultados de un cuestionario dirigido a audiodescriptores y a usuarios de AD, así como en entrevistas realizadas a profesores de AD de másteres españoles.

El Capítulo 4 integra el tercer artículo: Mendoza, N., y Matamala, A. (en prensa). La audiodescripción en los programas de máster en España: Entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 23. Este trabajo explora las percepciones obtenidas a través de 15 entrevistas realizadas a profesores de AD de másteres españoles, audiodescriptores y empleadores de AD.

Al integrar los tres artículos de esta tesis doctoral en los capítulos señalados, por una parte, para ganar claridad y cohesión, hemos adaptado la numeración de los capítulos y apartados de los artículos a los del cuerpo general de la tesis, así como aspectos relacionados con sus formatos y estilos. Por otra parte, hemos respetado y mantenido los diferentes estilos de referencias bibliográficas exigidos por cada una de las publicaciones.

El Capítulo 5 resume los resultados de la investigación.

El Capítulo 6 aporta las conclusiones y las posibles líneas futuras de nuestra investigación.

A los capítulos descritos sigue la bibliografía actualizada de esta tesis, unificada por medio de las Normas de la American Psychological Association (APA) 7ª Edición (American Psychological Association, 2020).

Por último, la tesis finaliza con los siguientes anexos:

- Anexo 1, en el que se incluyen los tres artículos que componen el compendio de la tesis. Se anexan las versiones publicadas del artículo 1 y del 2, y el certificado de aceptación del artículo 3.

- Anexo 2, en el que se incluyen los documentos relativos al cuestionario sobre las prácticas docentes actuales en AD. Se anexan el cuestionario y los datos recabados para la investigación.
- Anexo 3, en el que se incluyen los documentos relativos al cuestionario sobre el perfil del audiodescriptor. Se anexan el cuestionario y los datos recabados para la investigación.
- Anexo 4, en el que se incluyen los documentos relativos a las entrevistas: el documento de aprobación de la Comisión de Ética de la UAB, la hoja informativa sobre el proyecto y el consentimiento informado. A estos sigue el guion de las entrevistas para cada uno de los perfiles, un documento de identificación de las personas entrevistadas, las pautas para las transcripciones y las transcripciones de las 15 entrevistas.

**Capítulo 2. Artículo 1. Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario**



## **2. Artículo 1. Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario**

Mendoza, N. y Matamala, A. (2019a). Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario. *MonTI: Monografías de Traducción e Interpretación*, 11, 155-185. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.6><sup>2</sup>

### **Resumen**

La audiodescripción (AD) consiste en la conversión de imágenes a palabras para ofrecer una alternativa a los contenidos visuales a quienes no pueden acceder a estos. Puede considerarse como un tipo de traducción intersemiótica y como tal, está frecuentemente incluida en los currícula de traducción audiovisual y en los estudios de accesibilidad a los medios. Sin embargo, los estudios sobre didáctica de la audiodescripción son casi inexistentes. Este trabajo presenta los resultados de un cuestionario cuyo objetivo es obtener un panorama actual de la enseñanza de la audiodescripción en España. Analiza los resultados de los 27 participantes españoles que respondieron al cuestionario, desarrollado como parte de ADLAB PRO, un proyecto Erasmus+ financiado por la Comisión Europea. Su objetivo fundamental es crear material didáctico para la formación de los audiodescriptores. Para poder contextualizar esta investigación, el artículo explica cómo se aborda la didáctica de la audiodescripción en España.

### **Abstract**

#### **Audio description training in Spain: a survey-based overview of teaching practices**

Audio description is a translation of images into words aiming to provide an alternative to the visual content for those who cannot access it. It can be considered an intersemiotic translation and, as such, it has often been taught as part of courses in audiovisual translation and media accessibility studies. However, studies on the specifics of the didactics of audio description are missing. This article presents the results of a questionnaire aiming to map the

---

<sup>2</sup> Este trabajo de investigación ha recibido el apoyo de ADLAB PRO (Audiodescripción: Un laboratorio para el desarrollo de un nuevo perfil profesional), proyecto Erasmus+ financiado por la Unión Europea, Acción Clave 2 – Alianza Estratégica (2016-1-IT02-KA203-024311). La primera autora está actualmente afiliada al Programa de Doctorado en Traducción y Estudios Interculturales de la Universitat Autònoma de Barcelona. La segunda autora forma parte de TransMedia Catalonia, grupo de investigación financiado por la Generalitat de Catalunya (2017SGR113). La información y los puntos de vista volcados en esta publicación son los de las autoras y no reflejan necesariamente la opinión oficial ni de la Unión Europea ni de otras instituciones. Ni las instituciones ni los órganos de la Unión Europea ni ninguna persona que actúe en su nombre pueden ser considerados responsables del uso que pueda hacerse de la información contenida en ellos. Damos las gracias a todos aquellos que participaron en el cuestionario, sin quienes este estudio no hubiera sido posible.

current situation regarding the teaching of audio description in Spain. It reports on the results obtained from 27 Spanish participants that answered a questionnaire developed as part of ADLAB PRO, an Erasmus+ project funded by the European Commission whose ultimate goal is to create didactic material for the training of audio describers. In order to contextualize such research, the article also provides an overview of the didactics of audio description in Spain.

**Palabras clave:** Audiodescripción. Didáctica de la traducción. Traducción audiovisual. Accesibilidad a los medios. ADLAB PRO.

**Key words:** Audio description. Translation didactics. Audiovisual translation. Media accessibility. ADLAB PRO.

## **2.1 Introducción**

La accesibilidad en España era hace aproximadamente quince años una asignatura pendiente desde todos los puntos de vista. En el caso de la audiodescripción (AD), los audiodescriptores eran en su mayoría voluntarios y los cursos universitarios sobre AD eran escasos, ya que no había una demanda comercial. Tampoco había un reconocimiento social, legal ni profesional del sector (Orero 2005a). El año 2003 fue clave para el desarrollo en temas de accesibilidad porque se erigió en el Año Europeo de las Personas con Discapacidad. Ese hecho impulsó acciones como el Congreso Europeo sobre Medios de Comunicación y Discapacidad en ese mismo año en Atenas. Igualmente, en España el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales aprobó en 2004 el I Plan de Accesibilidad “Diseño para todos”. En él, el tema de la accesibilidad audiovisual aparecía en el análisis de problemas detectados. Entre otras medidas, se señalaron estrategias de concienciación, de formación y de inserción en los diseños universitarios que contemplaban ya entonces el desarrollo de material didáctico adecuado como una medida paralela. Hubo más acciones claves en esos años que sentaron las bases actuales de avance en accesibilidad: también en 2003 se consiguió un respaldo legal más con la ley 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, No discriminación y Accesibilidad. Finalmente, en cuanto a la AD, en 2005 la culminación en España fue la creación de la norma UNE 153020:2005. Todos estos documentos, leyes, estándares, directrices europeas así como

programas nacionales han contribuido al incremento de la proyección social y política de la accesibilidad en la universidad (Orero 2005b).

En España el tema de la accesibilidad audiovisual, investigado en el marco de los estudios de traducción audiovisual (TAV), ha despertado un interés creciente en los últimos diez años. No obstante, en lo referente a las aproximaciones didácticas, en especial en el ámbito de la audiodescripción, la bibliografía puede considerarse todavía escasa, quizás porque esta sigue siendo todavía un terreno reciente y relativamente novedoso (Cerezo Merchán 2013). Es en este contexto en el que se sitúa la investigación que aquí presentamos. Nuestro objetivo es observar panorámicamente qué perfiles docentes enseñan AD en España y en qué tipo de cursos, así como qué destrezas son fundamentales en la formación de los audiodescriptores. Para ello analizaremos los resultados de los participantes españoles de un cuestionario desarrollado en el marco de ADLAB PRO, un proyecto Erasmus+ financiado por la Comisión Europea (ADLAB PRO s.f.)<sup>3</sup>.

Comenzaremos el artículo ofreciendo una visión panorámica de las contribuciones científicas que han estudiado audiodescripción y docencia. A continuación, describiremos el proyecto ADLAB PRO, en el que se enmarca la investigación que aquí se presenta, y seguidamente detallaremos la metodología usada para el estudio. En el apartado 5<sup>4</sup> se expondrán los resultados de la investigación, para concluir con unas consideraciones generales y algunas indicaciones sobre posibles vías de investigación futuras.

Es importante destacar que entendemos la AD como una traducción intersemiótica en la que las imágenes se convierten en palabras. Dicha traducción intersemiótica puede realizarse sobre un producto creado en la misma lengua que la AD (por ejemplo, audiodescripción en español de una película en español) o sobre un contenido previamente traducido interlingüísticamente (por ejemplo, audiodescripción en español de una película inglesa doblada al español).

---

<sup>3</sup> Esta referencia del presente artículo corresponde en la bibliografía actualizada de la tesis a ADLAB PRO (s.f.a).

<sup>4</sup> El apartado 5 en el cuerpo del artículo corresponde en el índice global de la tesis a "2.5".

## 2.2 La didáctica de la audiodescripción

El aumento en proyección y en visibilidad de la accesibilidad se demuestra en parte por medio del debate abierto sobre las competencias profesionales que debe poseer el audiodescriptor. El inicio de ese debate se remonta a más de diez años atrás, cuando comenzaron a realizarse estudios detallados sobre AD y docencia, que resumimos en los párrafos siguientes.

Matamala (2006) analizó el papel que debe jugar la universidad en la concienciación sobre la adquisición de competencias traductoras y lingüísticas tanto para la AD como para el subtitulado para sordos (SPS). En el artículo se recopilaron guías ya existentes en otros países y en España (la norma UNE 153020:2005 acababa de aprobarse), así como opiniones de expertos en relación con los requisitos necesarios para audiodescribir y las competencias que debían obtener los profesionales del sector. Todos los agentes sin excepción incluían recomendaciones y orientaciones vinculadas al uso del lenguaje, tanto para la AD como para el SPS. Además, Matamala aludía a los requisitos más importantes señalados por la Audio Description Association (<http://audiodescription.co.uk/>), en los que también se incluían aspectos referentes al uso del lenguaje, tales como la capacidad de síntesis y dominio del vocabulario, y otros referidos a la claridad y la agradabilidad de la voz.

Matamala mencionaba a otros autores como Navarrete (2007), que afirmaba que el audiodescriptor debe poseer competencias literarias, o Snyder (2007, 2008), autor de un manual de referencia posteriormente (2014), para quien el dominio del lenguaje también es uno de los pilares de la AD, a los que había que añadir la capacidad de observación, de edición y de locución. Además, este estudio resaltó el papel clave de la universidad como agente principal en el debate de la adquisición de las competencias lingüísticas y traductoras que deben poseer los audiodescriptores. En el terreno académico muchas de las iniciativas abordadas en el campo de la AD comenzaron en las facultades de traducción y de interpretación.

Capítulo 2 | **Artículo 1. Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario**

Otro estudio de envergadura sobre AD y docencia fue el de Díaz Cintas (2006). Del estudio extraemos que los centros educativos que impartían cursos sobre accesibilidad audiovisual hace diez años eran escasos. El debate académico sobre las competencias que debían adquirir los profesionales del área, tanto en SPS como en AD, era limitado igualmente. En la propuesta de competencias, Díaz Cintas partió de la base de que en el terreno de la accesibilidad audiovisual se debía preparar al estudiante y futuro profesional de cara a la realidad de la sociedad española a corto plazo. Díaz Cintas dividió las unidades de competencias en cuatro categorías: lingüísticas, temáticas o de contenido, tecnológicas y aplicadas y por último personales y generales.

**Competencias lingüísticas**

Conocer el propio idioma  
Creatividad, sensibilidad lingüística  
Edición de textos en lengua propia  
Conocimiento de la lengua inglesa

**Competencias tecnológicas y aplicadas**

Programas informáticos e Internet  
Disposición para aprender *software*  
Estrategias de documentación

**Competencias temáticas o de contenido**

Conocer sobre discapacidad y accesibilidad  
Conocer sobre el lenguaje/semiótica filmicos  
Mercado laboral y la legislación de AD y SPS  
Teoría y práctica de la AD  
Conocimiento sobre el teatro  
Historia del Arte

**Competencias personales y generales**

Amplia cultura general  
Capacidad de análisis, síntesis e interpretación  
Rapidez en la relación de ideas  
Razonamiento crítico  
Flexibilidad laboral, presión temporal  
Trabajo en equipo  
Habilidades de intermediación

Destacamos el hecho de que Díaz Cintas anticipara la importancia de los avances tecnológicos y su influencia en el aumento de los servicios de AD y la necesidad de que los futuros audiodescriptores conocieran en profundidad el mundo virtual. El autor concluía la importancia de iniciar un debate serio sobre la adquisición de competencias de los audiodescriptores, condición obligatoria para que en los años posteriores los servicios de AD aumentaran, cuantitativa y cualitativamente.

Otras propuestas relacionadas con la didáctica de la AD han abordado cómo debería diseñarse un curso de AD. En este sentido, Matamala y Orero (2007), tras revisar las

competencias y habilidades que debería poseer un audiodescriptor, explicaban cómo se diseñó un módulo de AD dentro del máster de Traducción Audiovisual de la UAB. En el diseño se explicitaban las competencias y resultados de aprendizaje previstos, así como el desarrollo del curso, con ejercicios concretos. También en relación con la didáctica de la AD, Basich Peralta et al. (2009) contextualizarían brevemente en su estudio el aprendizaje por competencias, señalando las competencias comunes para las profesiones de los audiodescriptores y de los traductores. En base a las coincidencias que presentan ambas profesiones, los autores abogaban por la inclusión de la AD en los programas universitarios de traducción, en lo que se refiere a las competencias, destrezas y conocimientos a adquirir. Por otra parte, estudios coetáneos sobre AD y didáctica (Remael & Vercauteren 2007) reflexionaron sobre cómo las guías y normas existentes, si bien esenciales, no siempre dan respuesta a las preguntas de los audiodescriptores sobre qué elementos incluir en una AD determinada. A partir de esta premisa, los autores se propusieron demostrar cómo la narrativa fílmica puede ayudar a seleccionar la información visual y convertirse en herramienta didáctica útil en la enseñanza de la AD. También con un enfoque didáctico, Marzà Ibáñez (2010) presentó una propuesta de priorización y relevancia de la información visual a incluir en un trabajo audiodescriptivo, por medio de la narrativa fílmica. Una aportación clave de Marzà Ibáñez es su propuesta de criterios de evaluación en un contexto académico que permite, según la autora, reconciliar la subjetividad inherente a la AD con la sistematicidad que requiere la docencia.

Finalmente, nos gustaría mencionar otros estudios como el de Cambeiro Andrade et al. (2007), el de Reyes (2007), o los más recientes de Martínez Martínez (2012) y Álvarez de Morales Mercado (2017), que ha realizado una aplicación metodológica de la teoría socio-constructivista del aprendizaje con la elaboración y análisis de la AD de dos espacios arquitectónicos concretos en Granada.

Un enfoque distinto al que ocupa este artículo lo adoptan los autores que reflexionan sobre el uso de la AD como herramienta didáctica en la enseñanza de lenguas (Talaván 2018; Talaván et al. 2014) o en relación con la adquisición de vocabulario (Vermeulen & Ibáñez Moreno 2013). A nivel más aplicado, se han publicado

manuales en el mundo anglosajón (Fryer 2016; Snyder 2014), pero en el ámbito español no existe un manual dedicado exclusivamente a la enseñanza de la AD. Sí se incluye como modalidad con un capítulo específico en manuales generales, como los de Martínez Sierra (2012), Rica Peromingo (2016) o Talaván et al. (2016).

A pesar de los avances en la didáctica de la AD, los estudios a nivel español todavía son escasos y es necesario llevar a cabo investigaciones que arrojen luz sobre las prácticas docentes actuales y sobre el perfil de los docentes. Este artículo pretende contribuir a ello.

### **2.3 El proyecto ADLAB PRO**

ADLAB PRO es un proyecto financiado por la Unión Europea que tiene como uno de sus objetivos principales la creación de material didáctico para la formación de audiodescriptores profesionales. Para ello, pretende realizar en primer lugar un balance de la situación de los cursos existentes y de las competencias que incluyen, así como de las prácticas actuales en la formación de las competencias académicas y profesionales del sector. El proyecto lo lidera la Universidad de Trieste y en él participan como socios universidades (Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Amberes y Universidad Adam Mickiewicz), empresas como Utopian Voices Ltd (<https://www.utopianvoices.com/>) y Soundfocus (<http://soundfocus.nl/>), asociaciones de usuarios, como el Royal National Institute of the Blind (<https://www.rnib.org.uk/>) y radiodifusores (la RTV eslovena), de seis países distintos (España, Italia, Reino Unido, Países Bajos, Polonia, Eslovenia). El proyecto se inició en 2016, tiene una duración de tres años, y consta de las fases siguientes:

1. Evaluación de prácticas docentes actuales: pretende radiografiar los cursos en los que se enseña actualmente AD mediante una encuesta que recopila datos cuantitativos y entrevistas que permiten obtener datos cualitativos.
2. Definición del perfil profesional del audiodescriptor: el objetivo de esta fase es identificar las competencias que debería tener un audiodescriptor, a partir de los resultados de una segunda encuesta y entrevistas con profesionales en activo y usuarios finales.

3. Diseño del curso: partiendo de los resultados de las dos fases anteriores, se desarrollará el diseño de un curso para formar a audiodescriptores.
4. Desarrollo de materiales didácticos: a partir del diseño establecido en la fase 3, se crearán contenidos didácticos en varios formatos y lenguas, con el objetivo de que puedan ser usados en distintos contextos docentes. En paralelo a la creación de materiales, el proyecto llevará a cabo una evaluación de estos.
5. Reconocimiento del curso y atribución de créditos: en esta fase se estudiará la cuantificación del curso en créditos y cómo se podría integrar y validar a nivel europeo, tanto en el ámbito universitario como en cursos dentro de la empresa.

La investigación que presentamos en este artículo se inscribe dentro de la primera fase, liderada por la Universidad Adam Mickiewicz de Polonia. En ella se ha distribuido un cuestionario a nivel europeo para identificar de modo panorámico las prácticas docentes actuales. En el siguiente apartado describimos la metodología usada para recopilar los datos, que en este artículo se limitan a los obtenidos en España.

## **2.4 Aspectos metodológicos**

Para recopilar datos sobre las prácticas docentes en AD, se desarrolló un cuestionario, coordinado por las investigadoras Agnieszka Chmiel e Iwona Mazur. El objetivo final era presentar una panorámica de las prácticas docentes y cursos de AD a nivel europeo, para poder entender las similitudes y diferencias entre países, así como las necesidades de cada uno de ellos. Asimismo, se llevó a cabo un estudio cualitativo de materiales usados en la práctica docente, cuyos resultados se pueden consultar en el informe final.

El equipo de Polonia desarrolló una primera versión del cuestionario que los distintos socios del equipo comentaron en distintas sesiones de trabajo virtuales y

Capítulo 2 | **Artículo 1. Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario**

presenciales, hasta completar la versión final del cuestionario, que se validó en un estudio piloto.

El cuestionario incluía preguntas sobre la enseñanza de la AD tanto en entornos universitarios como en ámbitos profesionales y se distribuía del modo siguiente:

1. Instrucciones y descripción de la estructura general.
2. Perfil del docente.
3. Sección sobre cursos universitarios: nivel, formato, modalidad presencial/virtual/semipresencial, duración, número medio de alumnos, destrezas, actividades y sistemas de evaluación empleados.
4. Sección sobre cursos profesionales: formato, duración, número medio de alumnos, destrezas y actividades, certificación. En este apartado se incluían cursos en forma de talleres, cursos de formación profesional, cursos en empresas y formación individualizada.
5. Preguntas generales: importancia de las competencias específicas y transversales, número de participantes en conjunto.

El cuestionario, redactado en inglés, se distribuyó en línea a través del servicio Instantly, en un formato accesible. Los destinatarios eran personas que impartían o habían impartido cursos de AD a cualquier nivel y en cualquier entorno. Teniendo en cuenta que algunos docentes quizás habían impartido múltiples cursos pero que a la vez quería reducirse el tiempo de respuesta del cuestionario a 25 minutos como máximo, se optó por limitar el número de repuestas a seis cursos por participante (un máximo de tres cursos universitarios y un máximo de tres cursos profesionales), impartidos todos ellos en los últimos tres años. La participación era anónima y solo al final podían aportar, si lo deseaban, información de contacto para seguir colaborando en el proyecto.

Para distribuir los cuestionarios, cada socio elaboró una lista de posibles contactos a los que distribuyó este material. En total se recogieron respuestas de 86 participantes de 6 países europeos, que aportaron información sobre un total de 192 cursos, de los cuales 93 eran cursos académicos de enseñanza superior y 99

profesionales (ADLAB PRO 2017: 4)<sup>5</sup>. En lo que compete a este artículo nos hemos centrado en el análisis de los encuestados en España. Un vaciado de los cursos de AD en España y de los académicos más activos en publicaciones científicas permitió identificar a 29 posibles docentes a los que se escribió por correo electrónico para solicitar su colaboración, así como contactos adicionales, llegando a un total de 38 posibles encuestados. Finalmente, fueron 27 encuestados los que participaron y se pudo recopilar información sobre un total de 66 cursos, de los cuales 46 eran cursos académicos y 20 profesionales.

## **2.5 Análisis de resultados**

En primer lugar, presentaremos los datos pertenecientes al perfil de todos los encuestados y otros datos de carácter general. En segundo lugar, detallaremos los datos obtenidos sobre adquisición de competencias de los audiodescriptores. Finalmente, analizaremos en profundidad las respuestas obtenidas a partir de los cursos académicos y los cursos de carácter profesional.

### **2.5.1 Preguntas generales del cuestionario**

Se preguntó a los encuestados por su perfil. Como era de esperar teniendo en cuenta la selección de estos, todos daban o habían dado clases de AD. Las respuestas (podían ser múltiples) extraídas de la pregunta “¿Quién es usted?” nos demuestran que el perfil de los encuestados se distribuye fundamentalmente entre investigadores, profesores de universidad y audiodescriptores.

Aislando los perfiles, observamos que un 74% son profesores de universidad, un 63% realizan labores de investigación y un 37% son audiodescriptores (Figura 1). Un 30% trabaja o tiene algún tipo de puesto ejecutivo en una empresa que ofrece servicios de AD. En un porcentaje mucho menor, un 7% son usuarios de servicios audiodescriptivos, y un 4% locutores de AD.

---

<sup>5</sup> Esta referencia del presente artículo corresponde en la bibliografía actualizada de la tesis a ADLAB PRO (2017a).

Capítulo 2 | Artículo 1. Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario

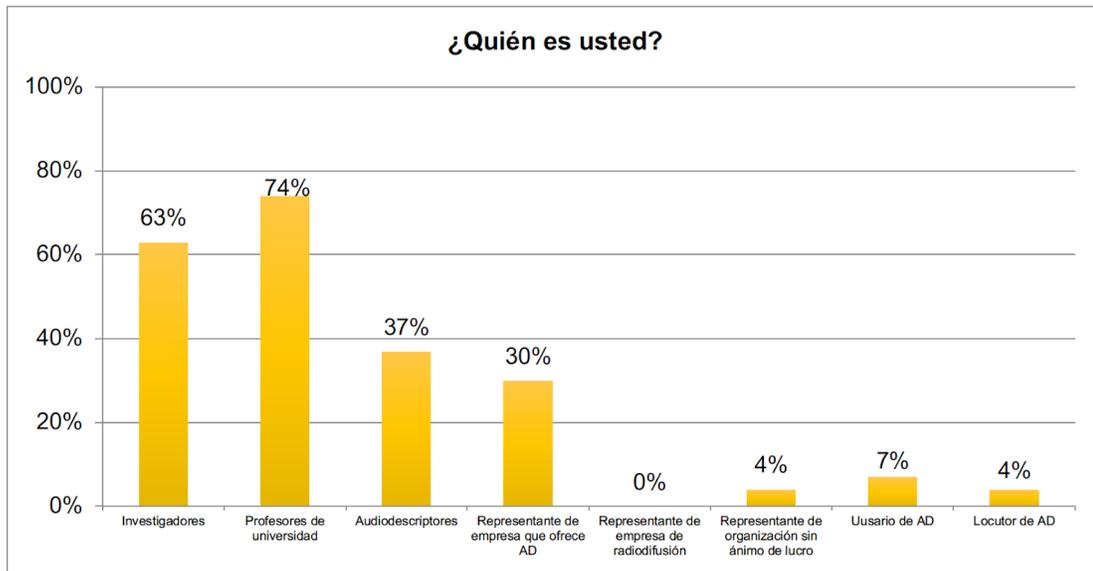


Figura 1. Perfil de los encuestados. Categorías aisladas (en %)

Si analizamos los resultados centrándonos en las combinaciones más frecuentes entre las distintas categorías (Figura 2), la primera combinación es la de investigador y profesor de universidad, con un 59% que se identifica con esos dos perfiles simultáneamente. Si nos preguntamos qué representación tiene la combinación del mundo académico y el profesional, los porcentajes son considerablemente menores: un 15% son profesores de universidad y audiodescriptores al mismo tiempo. En línea con esa combinación, un 11% son investigadores y profesores universitarios, a la vez que audiodescriptores. Y si analizamos cuál es el porcentaje de encuestados que solamente trabajan como audiodescriptores de modo prioritario, encontramos que es un 15% de todos ellos.

Capítulo 2 | Artículo 1. Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario

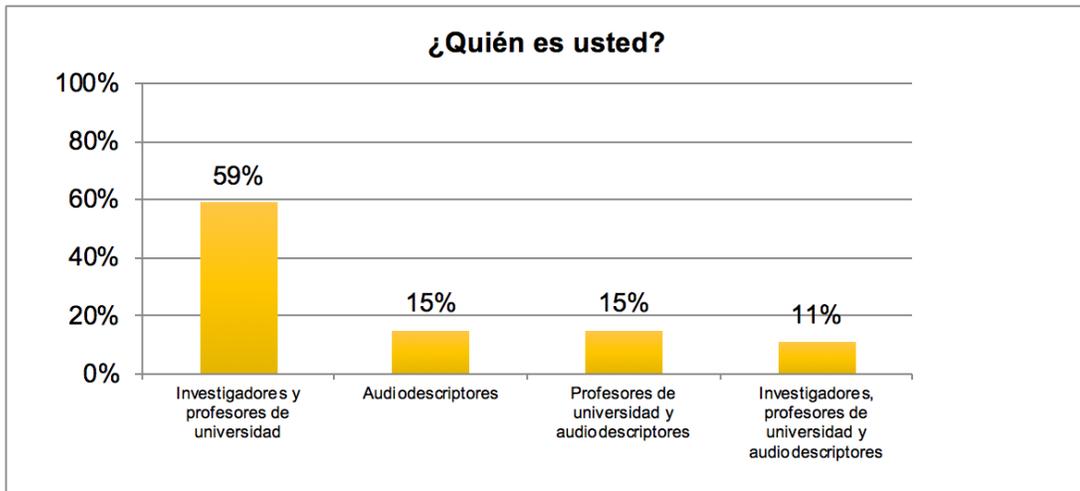


Figura 2. Perfil de los encuestados. Combinaciones más frecuentes de categorías (en %)

Los resultados descritos indican que el mundo académico de la AD y el profesional tienen sus propios caminos, aunque una mayor comunicación entre los mundos de la empresa y universidad, así como un mayor conocimiento mutuo, es recomendable en TAV (Cerezo Merchán 2013: 181). Los factores que influyen en una falta de mayor interconexión pueden ser varios. Entre ellos merece la pena destacar la dificultad que supone para profesionales que no son doctores impartir clases universitarias. Por una parte, si un profesional de estas características se plantea impartir clases a nivel de grado, con toda probabilidad tendrá que hacerlo con categoría de profesor asociado. Por otra parte, un número considerable de profesionales que podrían impartir docencia, pero que no son doctores, serán descartados por el sistema universitario español, que a nivel de máster oficial exige unos porcentajes mínimos de profesores con títulos de doctorado. Sin embargo, una mayor interconexión entre ambos mundos contribuiría en la enseñanza universitaria a la consecución de enfoques docentes que acerquen la realidad de la profesión a las aulas, un acercamiento certero de cara a la realidad profesional con la que se encontrarán los estudiantes, y a la obtención de posibles contactos con empresas cuando deban realizar prácticas laborales.

Una segunda pregunta aludía al tiempo que llevaban enseñando AD. El perfil español se reparte entre los que poseen una sobrada trayectoria y una más

Capítulo 2 | Artículo 1. Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario

moderada: un 59% oscila entre tres y diez años de experiencia, un 37% ha enseñado AD durante menos de tres años y finalmente, un 4% son nuevos docentes, con una experiencia menor a un año.

La tercera pregunta era: “¿Es usted usuario de servicios de AD? En el caso de serlo, ¿utiliza servicios de AD a causa de alguna discapacidad visual?”. Los datos obtenidos nos ofrecen el siguiente panorama: un 26% sí utiliza servicios de AD mientras que un 74% no lo hace. El 100% de los encuestados que utiliza servicios audiodescriptivos no lo hace por causa de algún tipo de discapacidad visual. Es lógico deducir un interés personal, académico o profesional. El hecho de que los docentes sean usuarios habituales de los servicios de AD debería contribuir positivamente a que la experiencia de aprendizaje del estudiante sea más real. Por este motivo sería interesante conocer las razones por las cuales un porcentaje mayor no usa servicios de AD.

Según los datos obtenidos en la cuarta pregunta, referente a la frecuencia con la que cooperan los docentes con personas con discapacidades visuales (Figura 3), un 30% de los encuestados coopera a menudo, un 7% lo hace siempre y un 22% a veces. En cambio, un 26% no coopera casi nunca y un 15% no lo hace nunca.

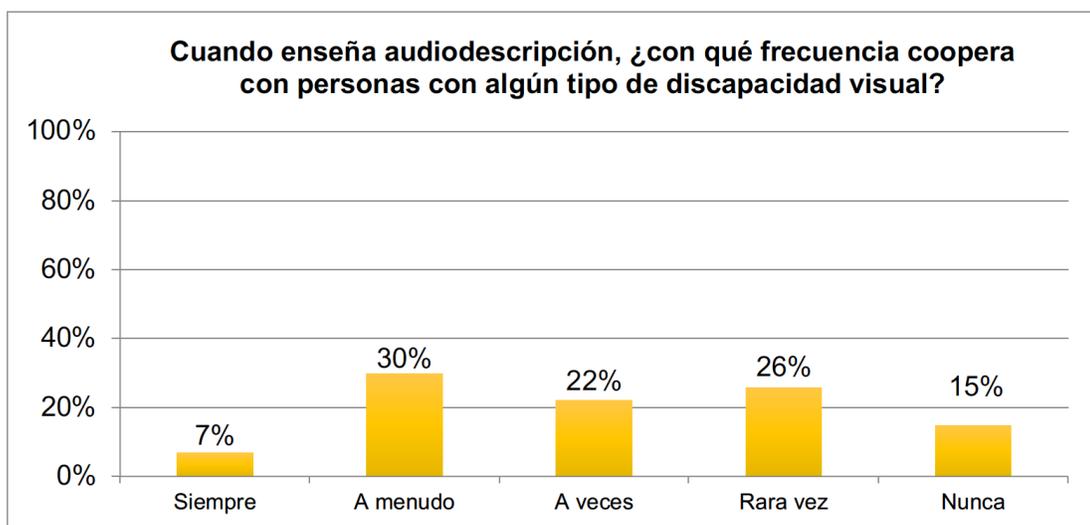


Figura 3. Perfil de los encuestados. Cooperación con personas con algún tipo de discapacidad visual (en %)

Capítulo 2 | **Artículo 1. Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario**

A pesar de ser docentes españoles, queríamos ver en qué otros países enseñaban los encuestados. Mientras que un 77% solo enseña en España, hay un 15% que enseñan adicionalmente en algún otro país (una persona en Finlandia, otra en Bélgica, una tercera en Italia y una cuarta en Estados Unidos). El resto se distribuyen entre un 4% que enseña en países de habla española, sin especificar cuáles, y otro 4% que enseña en España, pero ha impartido sesiones de AD en Colombia.

En cuanto a la lengua o lenguas en las que realizan los guiones de AD durante sus cursos, las respuestas (múltiples si era necesario) son las esperadas: el 96% de los encuestados lo hace en español y el 4% lo hace en inglés. De los que usan la lengua española, el 36% realiza guiones en español exclusivamente, mientras que el 26% trabaja con la realización de guiones de AD en español y en lengua catalana, el 15% en español y en inglés, el 8% simultanea las lenguas española, inglesa y alemana, y el 15% se reparte entre las combinaciones de español con respectivamente el inglés y el catalán, el francés, inglés, italiano y alemán, y otras lenguas en general, sin especificar.

La séptima pregunta se refería al tipo de AD que enseñaban los encuestados. Un 92% (con posibilidad de respuestas múltiples) enseña AD de contenidos cinematográficos (Figura 4). Además de la AD para cine, un 44% cubren la AD museística y un 30% la teatral. La enseñanza de AD de ópera es señalada por un 15%, al igual que la de otros eventos en directo (sin especificar cuáles) y un 26% imparte formación en AD de productos audiovisuales con fines didácticos. Por último, el patrimonio histórico, los documentales, las series, la zarzuela y la danza son tipos de productos que tienen cabida en la enseñanza de la AD con un 4% cada uno de ellos.

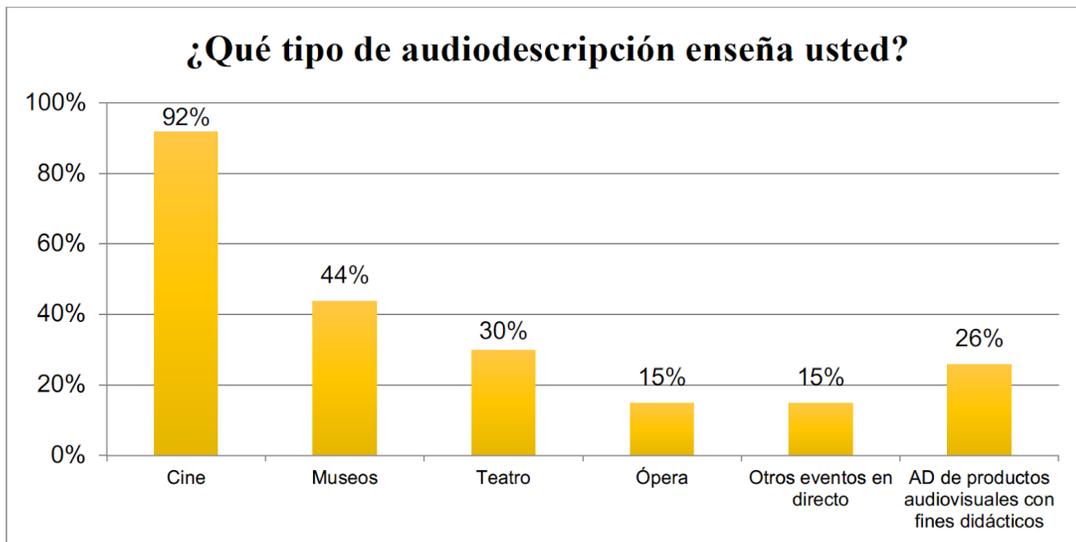


Figura 4. Productos audiovisuales enseñados en AD (en %)

### 2.5.2 Competencias

En este apartado se presentaba una serie de competencias específicas y transversales que se estima que los futuros audiodescriptores deben adquirir en su formación. Se pedía a los encuestados puntuar ambas mediante una escala de Likert de 5 puntos (1 – no es importante; 2 – es poco importante; 3 – ni es importante ni no lo es; 4 – es importante; 5 – es muy importante). El cuestionario incluía al menos una pregunta referente a cada una de las cuatro categorías competenciales de Díaz Cintas (ver apartado 2) y tenía como objetivo ver la importancia que los audiodescriptores atribuyen a distintas competencias vinculadas a su perfil.

En cuanto a las competencias específicas, los encuestados (Tabla 1) otorgan la mayor importancia a la competencia de ser capaz de elegir la información más relevante para describir, muy estrechamente seguida por la de demostrar un uso perfecto del idioma materno y por la de poseer conocimientos sobre las necesidades de las personas ciegas y con discapacidad visual. A estas competencias le siguen otras situadas en la escala entre “importantes” y “muy importantes”: la capacidad de elegir estrategias adecuadas de AD, la de poseer conocimientos tanto de carácter técnico como de los productos audiovisuales y la semiótica de la imagen. Los

Capítulo 2 | **Artículo 1. Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario**

encuestados dan una importancia media (en el baremo “ni es importante ni no lo es”) al resto de las competencias específicas: las destrezas vocales, ser capaz de reflejar el lenguaje cinematográfico al audiodescribir y tener conocimientos sobre las tecnologías de la información.

Tabla 1. Competencias específicas en orden de importancia

<b>Competencias específicas</b>	<b>Puntuación media (sobre 5)</b>
Ser capaz de elegir la información más relevante para describir	4,88
Perfecto uso del idioma materno	4,85
Conocimientos sobre las necesidades de las personas con discapacidad visual	4,70
Ser capaz de elegir estrategias de AD adecuadas (por ej. decidir cuándo nombrar a un personaje)	4,48
Aspectos técnicos (montaje, sincronización, condensación textual)	4,11
Conocimientos sobre cinematografía, teatro, las artes y/o la semiótica de la imagen	4
Destrezas vocales	3,59
Reflejar el lenguaje cinematográfico (montaje y movimientos de cámara)	3,40
Destrezas relacionadas con las tecnologías de la información (saber usar programas informáticos, etc.)	3,22

De las cuatro competencias transversales incluidas, los encuestados en España (Tabla 2) consideraron todas entre “importantes” y “muy importantes”, pero otorgaron la mayor importancia a ser capaz de organizar eficientemente el trabajo y de gestionar el tiempo. En segundo lugar, observamos la relevancia que tienen los aspectos éticos, lo que parece ir en línea con la sensibilidad inherente a temas relacionados con la accesibilidad en los medios. A poca distancia se sitúa la competencia de desarrollo personal. Sin contar con más datos, esto puede responder a que los encuestados aprecian la relevancia de que los futuros audiodescriptores estén en constante crecimiento personal, lo que está indirectamente relacionado con el desarrollo también continuo de sus demás competencias. Por último, los encuestados eligen el hecho de saber trabajar en equipo. Aunque se trata de una competencia transversal y no específica de la AD,

Capítulo 2 | **Artículo 1. Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario**

puede deducirse que los encuestados relacionen la AD como un trabajo que se desarrolla en solitario en gran parte.

Tabla 2. Competencias transversales en orden de importancia

<b>Competencias transversales</b>	<b>Puntuación media (sobre 5)</b>
Organización eficiente del trabajo y gestión del tiempo	4,62
Aspectos éticos	4,40
Desarrollo personal	4,22
Trabajo en equipo	4,14

### **2.5.3 Cursos de AD**

Los dos siguientes apartados del cuestionario tenían como objetivo obtener información sobre las características de cursos académicos universitarios y de los cursos profesionales impartidos por los docentes. En lo referente a los primeros, se aspiraba a saber su nivel (grado, máster o posgrado), y el formato del curso, es decir, si el curso de AD era un curso en sí mismo o formaba parte de otro. Además, se preguntó sobre la modalidad de los cursos (presencial, a distancia o semipresencial), sobre su duración, sobre el tamaño del grupo, sobre las aptitudes y habilidades que se trabajaban, así como sobre las actividades en las que se centraban. Finalmente, se recopiló información sobre el sistema de evaluación seguido. En lo referente a los segundos, la encuesta se centró en los cursos de carácter profesional. Las preguntas fueron las mismas, con las siguientes excepciones: no se preguntó por la modalidad de enseñanza de los cursos ni tampoco por su nivel. Al igual que con los cursos de carácter académico, sí se preguntó por el formato de los cursos, pero en este caso en referencia a si se componía de talleres, o si se trataba de cursos de capacitación profesional, de formación interna o de formación individualizada. Tampoco se preguntó sobre sistemas de evaluación, pero en cambio sí se pretendía saber si la realización del curso terminaba con la expedición de algún tipo de certificado o diploma.

A continuación, detallaremos los resultados obtenidos en cada apartado de esta sección del cuestionario, comenzando con los cursos académicos, siguiendo con los profesionales y por último estableciendo una comparación entre ambos.

### ***2.5.3.1 Cursos académicos universitarios***

El cuestionario se interesaba por saber qué porcentaje de los encuestados imparte cursos académicos universitarios y qué porcentaje de carácter profesional. Un 81% imparte cursos académicos universitarios, el 48% imparte exclusivamente cursos académicos, y el 33% compagina la impartición de cursos académicos con otros profesionales. En total, recopilamos información de un total de 46 cursos académicos impartidos en universidades. Se estima que un mínimo de 950 estudiantes realizó estos cursos en los últimos tres años. Es decir, el 54% de los encuestados afirma que más de 60 personas participaron en los cursos en los últimos tres años, mientras que un 23% asegura que lo hicieron entre 21 y 40 personas, un 14% entre 41 y 60 personas y por último el 9% responde que sus cursos se compusieron de menos de 20 personas en los últimos tres años.

En cuanto al nivel al que se imparten (Figura 5), distinguimos un perfil repartido entre la impartición de AD en grado (30%), máster (48%) y posgrado (22%). El hecho de que los cursos de AD estén más presentes en estudios de máster puede responder al hecho de que estos presentan un nivel de especialización suficiente para poder dedicar apartados propios a la AD, en contraste con cursos de grado que requieren la inclusión de múltiples contenidos de diferentes áreas y conllevan la dificultad de dar cabida a áreas más especializadas. A la pregunta de si cada curso de AD constituía en sí mismo un curso o era parte integrante de uno, un 41% son exclusivamente de AD, mientras que un 57% se integran en su mayoría en cursos sobre TAV, bien a nivel de grado o de máster. Del 2% restante obtenemos la información de que se trata de cursos optativos. En cuanto a la modalidad de enseñanza (Figura 6), el panorama se compone de cursos presenciales en un 65%, seguidos de un 22% de cursos virtuales, y de un 13% de semipresenciales.

Capítulo 2 | Artículo 1. Panorama de la enseñanza  
de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario

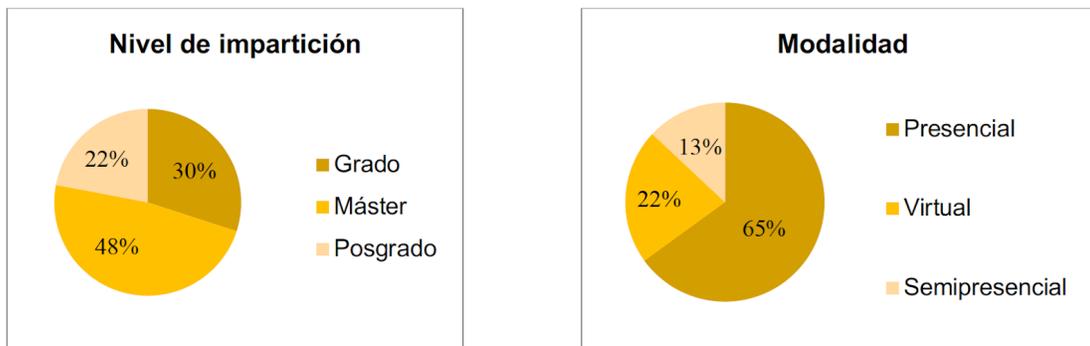


Figura 5. Nivel de impartición de los cursos académicos  
Figura 6. Modalidad de impartición de los cursos académicos

En referencia a los datos recogidos sobre la duración de los cursos de forma aislada, los resultados nos muestran el siguiente panorama (Figura 7): un 43% tienen una duración menor a 10 horas, la de un 20% es de entre 10 y 20 horas, mientras que la duración de un 11% de los cursos oscila entre 21 y 30 horas y finalmente un 26% de los cursos se componen de más de 30 horas. Si comparamos la duración respecto de la modalidad en la que han sido impartidos, la tendencia más destacada es la de cursos que constan de menos de 10 horas y que son impartidos en modalidad presencial (31% de todos los cursos académicos). En porcentajes menores se sitúan los cursos de entre 10 y 20 horas impartidos presencialmente (18%) y los cursos con una duración mayor a 30 horas impartidos igualmente en modalidad presencial (13%). A continuación encontramos los cursos de una duración menor a 10 horas impartidos virtualmente (11%). El resto de las combinaciones no permiten destacar tendencias, más allá de la menor representación de cursos impartidos semipresencialmente o de forma virtual. Por tanto, la mayor relación de la duración de los cursos en relación con su modalidad está en línea con la mayor presencia de cursos presenciales en este cuestionario.

En relación con el tamaño de los grupos, un 11% de los cursos académicos tiene menos de 10 estudiantes por grupo, un 52% entre 10 y 20, y por último un 37% de los cursos tienen más de 20 estudiantes en el aula. Esta última cifra es considerablemente alta como para interesarnos más detalladamente en futuros

Capítulo 2 | Artículo 1. Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario

trabajos sobre cuántos alumnos se componen esos grupos formados por más de 20 estudiantes.

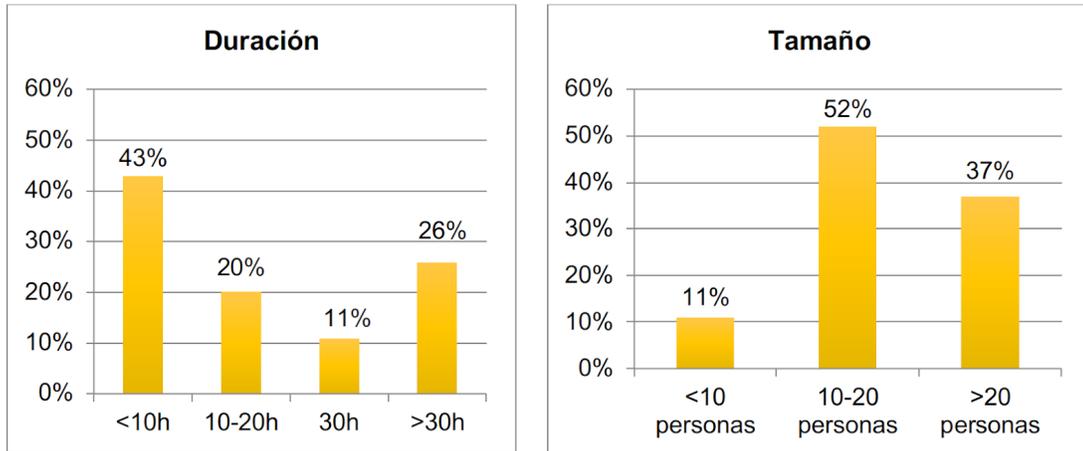


Figura 7. Duración de los cursos académicos  
Figura 8. Tamaño de los cursos académicos

Un apartado específico del cuestionario preguntaba por las destrezas que se enseñan, con opción de respuestas múltiples. Hay unanimidad en la creación de guiones de AD con un 87% de los cursos que las incluyen (Tabla 3), así como un 85% que reparan en la importancia del conocimiento y concienciación de las necesidades de las personas ciegas y con baja visión. Proporcionalmente y muy por debajo, se sitúa con un 24% de los cursos el conocimiento de programas informáticos específicos de la AD, y con un 22% el tratamiento de las grabaciones de AD. Finalmente, los encuestados reflejan que en un 17% de sus cursos respectivamente también trabajan la locución de AD y la traducción de guiones AD de otras lenguas a la materna.

Tabla 3. Destrezas en % de uso de los cursos académicos

Destrezas que se enseñan los cursos académicos	Porcentaje
Creación de guiones de AD	87%
Concienciación sobre las necesidades de las personas con discapacidad visual	85%
Uso de programas informáticos aplicados a AD	24%
Grabación de AD	22%
Locución de AD	17%

---

Traducción de AD a la lengua materna de los estudiantes 17%

---

En cuanto al tipo de actividades, las respuestas, que podían ser múltiples, indican que los cursos incluyen: el análisis de AD existentes (96%), la realización de ejercicios prácticos (93%), la discusión de directrices de AD (87%), así como la presentación de teoría relacionada con la AD (85%), por ejemplo, de artículos de investigación. Esta tipología de actividades parece estar en sintonía con metodologías docentes actuales en el aula de traducción, fruto de una reflexión profunda dentro del ámbito de los estudios de traducción (Kiraly 2003/2014; González Davies 2004; Huertas Barros 2013).

En cuanto a los sistemas de evaluación de los cursos, un 91% de los cursos tienen en cuenta la participación para la evaluación. Un 74% requiere de los alumnos la realización de tareas dirigidas y un 72% la creación de un guion de AD. A distancia considerable están el 15% que basan la evaluación en exámenes y el 9%, en el que los alumnos deberán escribir algún tipo de trabajo relacionado con el área de la AD.

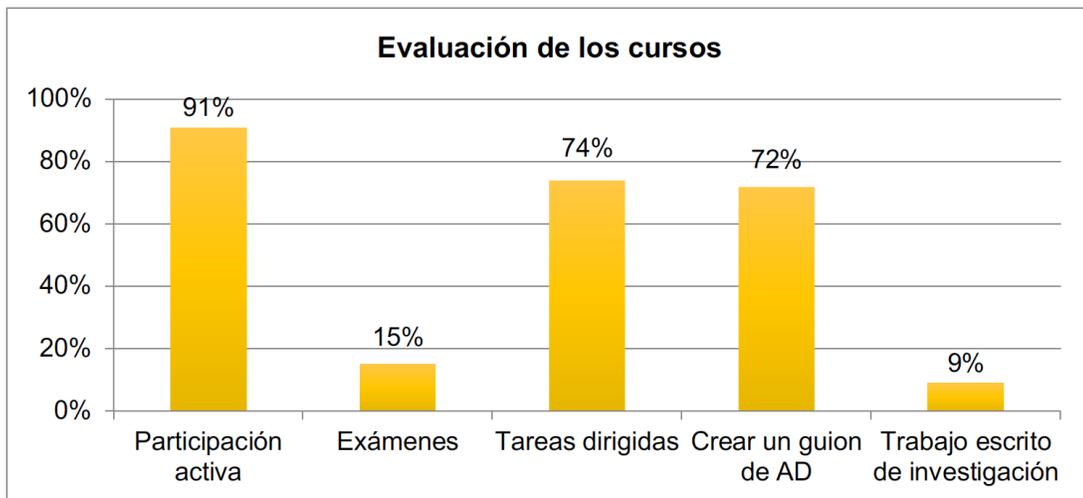


Figura 9. Sistemas de evaluación de los cursos (en %)

### 2.5.3.2 Cursos de carácter profesional

En cuanto a los cursos de carácter profesional, estos se vieron representados por un 52% (14 de 27 personas respondieron a ese perfil). A su vez el 19% imparte cursos de carácter profesional solamente. En total se recogió información sobre 20 cursos

Capítulo 2 | Artículo 1. Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario

de este tipo. Por otra parte, se puede estimar que en ellos participaron un mínimo de 331 estudiantes en los últimos tres años. O explicado de otra forma, el 43% de los encuestados afirman que participaron menos de 20 estudiantes, el 21% afirman que en sus cursos participaron más de 60, otro 21% que participaron entre 21 y 40 y finalmente el 14% responden que entre 41 y 60 estudiantes participaron en sus cursos en los últimos tres años.

Observamos que el 60% de los cursos profesionales tenían el formato de talleres, frente a un 15% que representaban los cursos orientados a formación profesional y otro 15% perteneciente a cursos dirigidos a empresas. Finalmente, el 10% se dirigen a formación individualizada. El hecho de que más de la mitad de los cursos sean talleres refleja que son eminentemente prácticos, lo que lógicamente debería contribuir a acercar la realidad profesional al futuro audiodescriptor. Si atendemos a la duración de los cursos (Figura 10), observamos que la duración del 40% de los cursos es menor a 10 horas. A su vez, un 25% tienen una duración de entre 10 y 20 horas y la de un 15% es de entre 21 y 30 horas. Por último, también existen cursos de más de 30 horas, en concreto el 20%.

En cuanto al tamaño de los cursos profesionales (Figura 11), el panorama se reparte así: el 40% se compone de menos de 10 personas, frente a otro 40% de los cursos cuyo tamaño es de entre 10 y 20 personas y un 20% con grupos más numerosos de 20 personas o más.

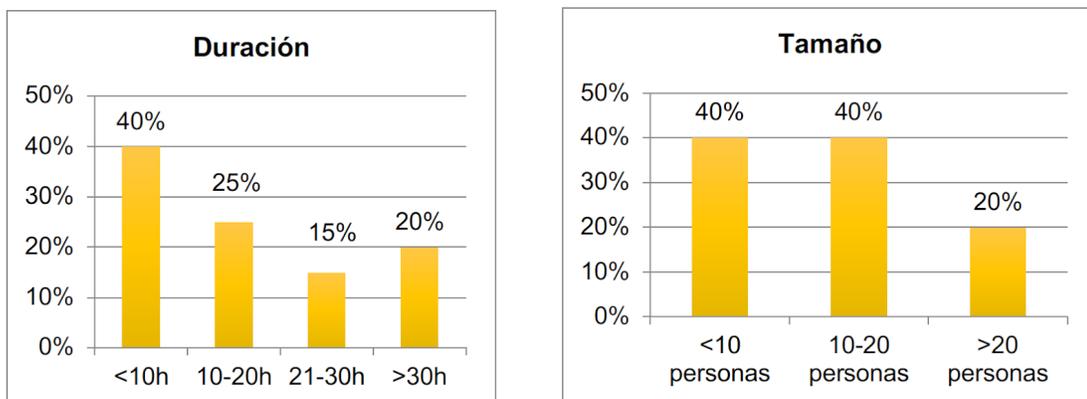


Figura 10. Duración de los cursos profesionales  
Figura 11. Tamaño de los cursos profesionales

Capítulo 2 | **Artículo 1. Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario**

Sobre las destrezas (Tabla 4), recogidas en un apartado con posibilidad de múltiples respuestas, un 85% de los cursos incluyen la creación de guiones de AD, seguidos de un 75% que enseña a concienciar sobre las necesidades de las personas con discapacidad visual. A bastante distancia se sitúan el 35%, que trabajan con el uso de programas informáticos aplicados a AD, y el 25% que enseñan la habilidad de grabar audiodescripciones. Finalmente, la locución de AD la incluye un 20% de los cursos y la traducción de AD a la lengua materna de los estudiantes un 15%.

Tabla 4. Destrezas en porcentajes de uso de los cursos profesionales

<b>Destrezas que se enseñan en los cursos profesionales</b>	<b>Porcentaje</b>
Creación de guiones de AD	85%
Concienciación sobre las necesidades de las personas con discapacidad visual	75%
Uso de programas informáticos aplicados a AD	35%
Grabación de AD	25%
Locución de AD	20%
Traducción de AD a la lengua materna de los estudiantes	15%

Según los datos obtenidos, la mayoría de los cursos profesionales incluían sobre todo actividades prácticas (80%) y actividades relacionadas con el análisis de AD reales (80%). A su vez, un 55% incorporan la presentación de aspectos teóricos de AD y también un 55% actividades vinculadas a la discusión de directrices de la AD.

Para obtener una radiografía general sobre los cursos profesionales, resultaba útil conocer si estos otorgaban a su finalización algún tipo de acreditación. El 65% sí lo hace, mientras que un 35% no. Estudios más detallados podrían respondernos el porqué en ambos casos, así como proporcionarnos más información sobre el tipo de acreditaciones, diplomas o certificados conseguidos y las instituciones que los expiden.

### **2.5.3.3 Comparación entre los cursos académicos y los profesionales**

Si bien la población obtenida difiere (46 cursos académicos, 20 cursos profesionales), podemos establecer una comparación entre ambos tipos de cursos y

Capítulo 2 | Artículo 1. Panorama de la enseñanza  
de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario

extraer tendencias. En cuanto a la duración de los cursos (Figura 12), un 43% de los académicos y un 40% de los profesionales tienen una duración menor a 10 horas. El resto de las categorías varían ligeramente: la segunda más frecuente para los cursos académicos es la de una duración superior a 30 horas (26%), frente a la de los cursos profesionales, que sitúan en segundo lugar cursos ligeramente más cortos, de entre 10 y 20 horas (25%).

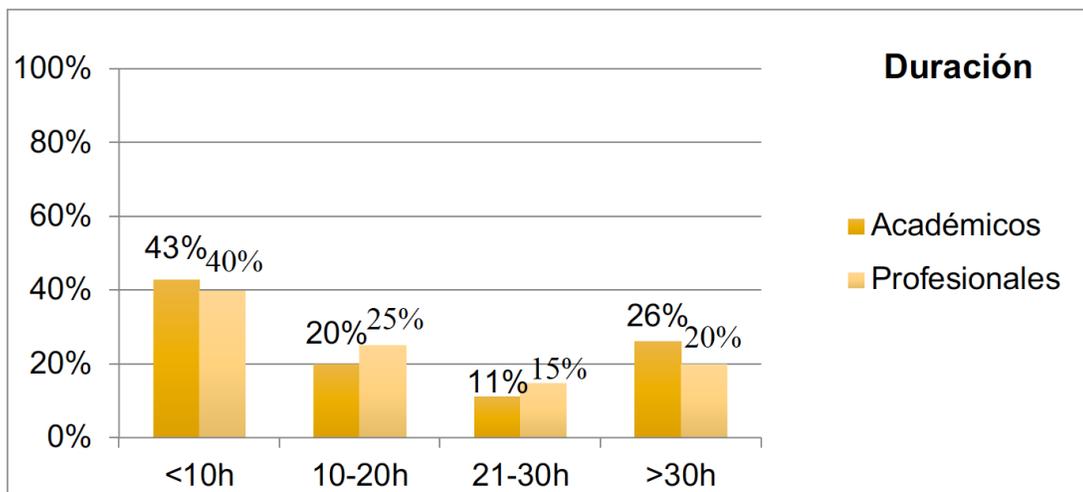


Figura 12. Duración de los cursos académicos y de los profesionales

En referencia al número de estudiantes (Figura 13), los cursos académicos se componen de grupos más numerosos por curso, con un 52% que constan de entre 10 y 20 personas, un 37% con más de 20 y por último un 11% con grupos de menos de 10. En el caso de los cursos profesionales, la situación varía, ya que un 40% de los cursos respectivamente se compone de menos de 10 personas y de entre 10 y 20. En cambio, la categoría de grupos con más de 20 se queda en el último lugar, representada en un 20%.

Capítulo 2 | Artículo 1. Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario

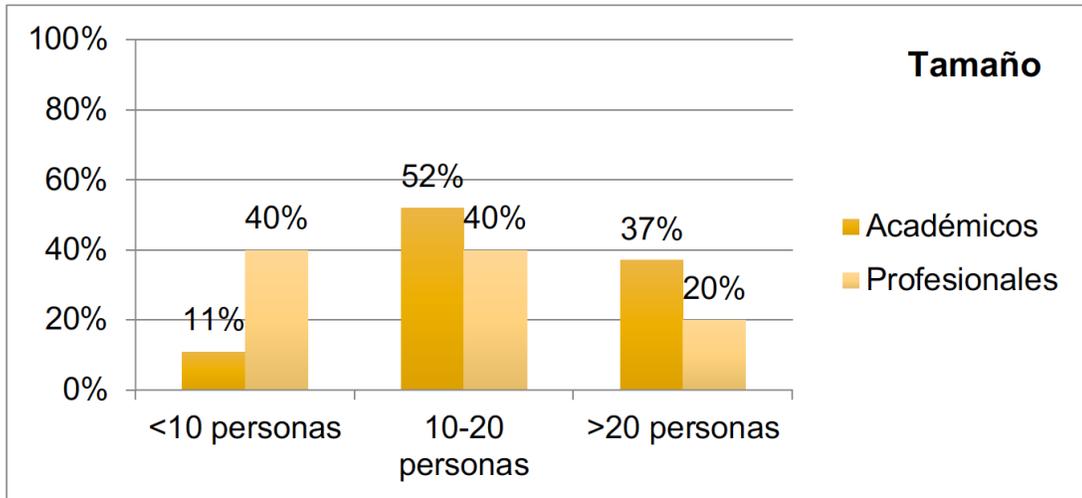


Figura 13. Tamaño de los cursos académicos y de los profesionales

Por otra parte, quisimos comparar la duración y el tamaño de los dos tipos de cursos. Sobre los cursos académicos, en primer lugar se sitúan los de menor duración (<10 horas) que están compuestos, bien de entre 10 y 20 estudiantes (20% de todos los cursos, teniendo en cuenta su duración y tamaño), o de más de 20 estudiantes (17%). En segundo lugar, los cursos de mayor duración (>30 horas) que constan de entre 10 y 20 estudiantes (17% del total de los cursos académicos). Por debajo de las anteriores cifras se sitúan los cursos con una duración de entre 10 y 20 horas que se componen de entre 10 y 20 estudiantes (11%). El resto de las posibles combinaciones resultan en una variación estadística amplia de entre el 2% y el 7%, sin poder obtener más tendencias, en cuanto a la relación entre duración y tamaño de este tipo de cursos. Es decir, hasta donde pueden llegar nuestros datos, tanto los cursos largos como los cursos cortos incluyen a la horquilla media de tamaño del grupo. Lo anterior puede aportar información útil de cara a la planificación de la preparación de los contenidos a impartir, así como sobre qué nivel de profundización pueden prever los docentes, teniendo en cuenta la duración frente al tamaño.

En referencia a los cursos profesionales, con la información obtenida en este caso no es posible extraer tendencias sobre si los cursos de mayor duración se componen de grupos de mayor o menor tamaño. Por el contrario, la conclusión al

Capítulo 2 | Artículo 1. Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario

respecto es que la tendencia resulta ser la existencia equilibrada de todas las posibles combinaciones.

Si nos referimos a las destrezas que se incluyen en ambos tipos de cursos (Figura 14), encontramos una gran similitud en la mayoría de las categorías, con alguna excepción a resaltar, como es el porcentaje mayor dedicado en los cursos profesionales al conocimiento de los programas informáticos aplicados a la AD, respecto de los académicos (35% frente a 24% respectivamente). Es lógico que los cursos profesionales tengan una necesidad más inmediata del uso de ciertos programas informáticos en particular, y los resultados parecen estar en línea con esta deducción.

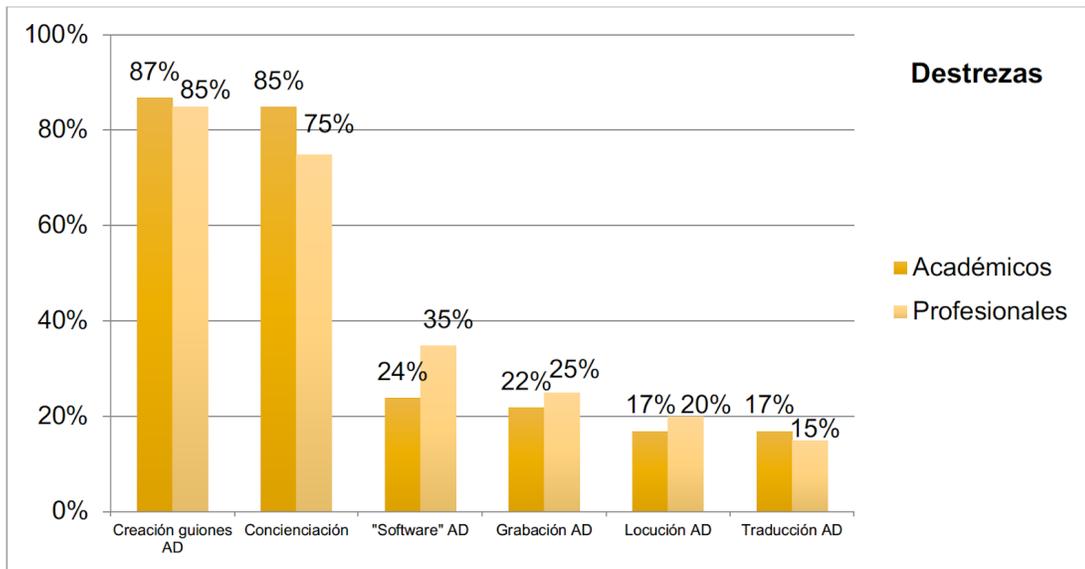


Figura 14. Destrezas de los cursos académicos y de los profesionales

Asimismo, comparamos la duración de los cursos con las destrezas que se priorizan. El dato más visible es que la mayoría de los cursos, independientemente de su duración, incluyen entre las destrezas necesarias la creación de guiones de AD, así como la concienciación sobre las necesidades de las personas ciegas o con algún tipo de discapacidad visual. Por una parte, en cuanto a los cursos académicos, concluimos que, de entre aquellos con una duración menor a 10 horas, el 85% se enfocan en concienciar sobre las necesidades mencionadas y el 80% en la creación

Capítulo 2 | **Artículo 1. Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario**

de guiones de AD. Estas cifras son muy superiores a las obtenidas en el resto de las categorías en este tipo de cursos con esta duración en concreto: el 0% de ellos se enfocan en la locución de AD, el 10% en la traducción de guiones de AD existentes y otro 10% en la grabación de audiodescripciones. Esto puede explicarse porque en el contexto español es habitual crear audiodescripciones y no traducir audiodescripciones existentes (lo que vendría a ser una traducción interlingüística de una lengua B al español que sirve de base para llevar a cabo una traducción intersemiótica del contenido visual en palabras). Del mismo modo, en el contexto español es habitual que en la mayoría de productos grabados sea un actor de doblaje, y no el propio audiodescriptor, quien realice la locución de la AD en un estudio de grabación.

Los datos obtenidos en los cursos de diferente duración están en la misma línea. Sobre los de duración de entre 10 y 20 horas, el 90% se enfocan en la creación de guiones de AD y en concienciar, respectivamente. El 93% de los cursos de una duración mayor a 30 horas en la creación de guiones de AD y el 71% en la concienciación. Por último, en lo referente a los cursos académicos de 21 a 30 horas, el porcentaje resulta ser menor: 60% consideran necesarias las destrezas de creación de guiones y la de concienciar, respectivamente. Por otra parte, los cursos profesionales presentan tendencias similares a los académicos, entre las que destacamos algunas. El 100% de los cursos con duraciones de menos de 10 horas, de 21 a 30 horas y de más de 30 horas se enfocan tanto en la creación de guiones de AD como en la concienciación. Otro dato llamativo es que la duración de los cursos puede influir en la utilización de programas informáticos: en los académicos, un 57% con una duración mayor a 30 horas los usan, frente al 40% de los cursos de entre 21 y 30 horas, el 12% de entre 10 y 20 horas y el 10% de los cursos con menos de 10 horas. Si hablamos de los cursos profesionales, el 100% de duración mayor a 30 horas se enfocan en la destreza de uso de programas informáticos. En este sentido, es interesante destacar que, a pesar de que existen programas de AD específicos, no es extraño que algunos profesionales trabajen con un procesador de textos y un programa de reproducción de vídeo o incluso con programas de subtítulos. El hecho de incluir programas específicos en la formación puede venir

condicionado por la disponibilidad y coste asociado a los mismos, al conocimiento previo por parte de los formadores o de los estudiantes de programas parecidos (por ejemplo, de subtitulación) o a la relativa importancia que se otorgue a los programas informáticos.

La última comparación es la del tipo de actividades incluidas en ambos tipos de cursos (Figura 15). Destacamos el enfoque mayor en los aspectos prácticos y funcionales, frente a los conceptuales, de los cursos profesionales. El 80% incluyen ejercicios prácticos, pero las demás categorías se sitúan por debajo, bien sea la de análisis de AD reales (60%), la de discusión de directrices de AD (55%) o la de teoría relacionada con la AD (55%). Es lógico deducir que para los cursos académicos es relevante incluir ejercicios prácticos, en porcentajes muy altos, además, pero que también hagan lo mismo con tipos de actividades de discusión y teoría. Del mismo modo, es entendible que los entornos profesionales se centren en mayor medida en lo práctico, frente a lo teórico.

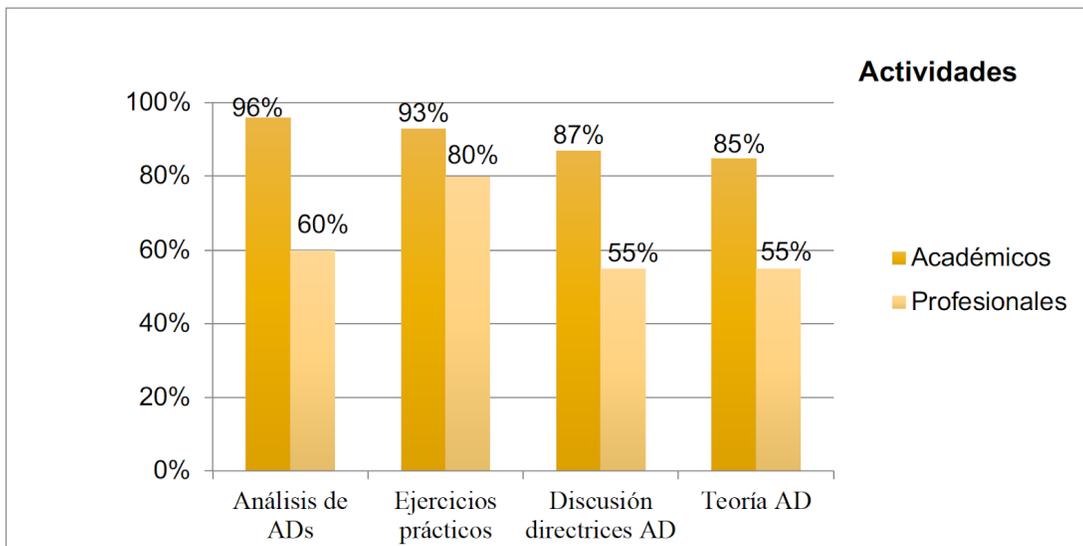


Figura 15. Tipos de actividades de los cursos académicos y de los profesionales

## 2.6 Conclusiones

Este artículo tenía como objetivo observar panorámicamente el perfil de los docentes que enseñan AD en España, identificar las características de los cursos que

imparten y las destrezas que se consideran más importantes en la formación de audiodescriptores.

En cuanto al perfil de los docentes, más de la mitad son profesores a la vez que investigadores, poco más de una décima parte son profesores y audiodescriptores simultáneamente, y aproximadamente solo una décima parte son profesores, investigadores y audiodescriptores. Esto nos lleva a concluir que es deseable que las universidades y el mundo profesional estén interrelacionados en la medida de lo posible. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y la adaptación de los sistemas educativos en Europa a este, ha redefinido la relación entre enseñanza y aprendizaje y por tanto entre los docentes y los estudiantes. Una de las recomendaciones es que se implementen metodologías alternativas que innoven, y que estén basadas en acciones conjuntas que posibiliten descubrir, construir y transformar conocimientos, conjuntamente entre los docentes y los estudiantes (Huertas Barros 2013: 29). Estas acciones y muchas otras se definen en los múltiples enfoques de enseñanza y aprendizaje de traductores que existen. También con el EEES estos enfoques han experimentado un gran cambio: el paso de las teorías tradicionales de la enseñanza, transmisionistas y reduccionistas, a otras más integradoras. Si bien tanto el perfil académico como el profesional está representado en el cuestionario, es beneficioso que se trabaje en aún más incremento del perfil llamado “practisearcher”, que aúna los conocimientos académicos con los de su práctica profesional real. Sin embargo, la realidad del sistema universitario español dicta unos mínimos porcentajes de profesores doctores en sus filas en determinados programas académicos, lo que puede dificultar el acceso a la docencia de profesionales que no sean doctores.

En cuanto a su experiencia docente de AD, observamos que más de la mitad de los encuestados poseen una trayectoria de entre 3 y 10 años, y menos de la mitad de menos de 3 años. Nos planteamos algunas preguntas para estudios futuros, como es saber qué porcentaje de los encuestados disfrutaran de una continuidad en la enseñanza de sus cursos. Esto nos ayudaría a recopilar información sobre posibles procesos de evolución metodológica de los docentes.

Vemos también que tres cuartas partes de los encuestados no usan AD, mientras que una cuarta parte sí. Casi un tercio coopera frecuentemente con personas con discapacidad visual mientras que más de un cuarto no coopera casi nunca. Se pueden apuntar algunas posibles causas que explicarían por qué el porcentaje de encuestados que usan AD, así como el de los que coopera con personas con discapacidad, no es mayor. Una de ellas podría ser la falta de tiempo material a la que podrían tener que enfrentarse los encuestados, al realizar sus tareas académicas y profesionales, para aquellos que combinan ambas. Si añadimos a plazos ya limitados la posible dificultad de acceder a colaboraciones con personas ciegas o con discapacidad visual, el reto puede convertirse en demasiado ambicioso. Otro dato que merece la pena destacar es el hecho de que los encuestados, tanto los que imparten cursos académicos como profesionales, no son personas con discapacidad visual. Es decir, no necesitan consumir servicios de AD en su vida diaria, aunque algunos de ellos sí lo hagan por interés personal, académico o profesional. En contraste con lo anterior, el caso de docentes de subtítulos (excluyendo la subtítulos para sordos), o de doblaje, por ejemplo, puede diferir en tanto en cuanto a la exposición y frecuencia de uso de productos subtítulos o doblados en su vida diaria. En cualquier caso, el hecho de que los formadores de AD utilice servicios audiodescriptivos y cooperen con los usuarios está en línea con los postulados del enfoque didáctico socioconstructivista para traductores, que propone un proceso sociopersonal e interactivo en el aula (Király 2003: 29). Por tanto, futuros estudios podrían ahondar en los motivos por los cuales el porcentaje de encuestados que usa la AD y colabora con usuarios no es mayor.

En cuanto a las competencias específicas más importantes, elegir la información relevante fue la primera, seguida del dominio de la lengua materna y del conocimiento de las necesidades de los usuarios. En cambio, las menos importantes fueron el uso del lenguaje fílmico y la utilización de programas informáticos aplicados a AD. En cuanto al grado de utilización de programas, la duración de los cursos puede ser un factor a tener en cuenta. En cuanto a las transversales, las más importantes fueron la organización eficiente del trabajo y del tiempo, los aspectos

Capítulo 2 | **Artículo 1. Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario**

éticos, la capacidad de desarrollo personal y el trabajo en equipo. Es relevante que ninguna de las competencias propuestas fuera considerada como poco importante o de ninguna importancia. Los encuestados otorgaron mayor importancia a las competencias lingüísticas y temáticas que a las técnicas.

Sobre el nivel al que se imparten los cursos, pudimos observar en el ámbito universitario un predominio de los cursos de posgrado o máster que prioritariamente se enseñan presencialmente. En cuanto a los cursos profesionales, más de la mitad tenían formato de taller y el resto estaban orientados a una formación profesional y dirigido a empresas. Sobre duración y tamaño, los profesionales son ligeramente más cortos que los académicos y los primeros constan de grupos ligeramente más reducidos. Resaltamos que las aulas compuestas por grupos grandes pueden tender a dificultar enfoques de aprendizaje centrados en el alumno, e indirectamente favorecer enfoques pedagógicos más tradicionales (Kiraly 2003: 27). En este sentido, hay cierto consenso en que el aprendizaje requiere la unión de esfuerzos intelectuales por parte de los estudiantes y de los docentes en conjunto (Leigh Smith & MacGregor 1992) en grupos de trabajo reducidos (Johnson & Johnson 2017; Johnson et al. 1994).

En lo referente a las destrezas enseñadas, son muy similares en ambos tipos de cursos. Los profesionales otorgan una importancia mayor al uso de programas informáticos aplicados a AD, en comparación con los cursos académicos. Por su parte, en lo referente a los tipos de actividades, ambos incluyen diferentes y variadas, con una diferencia considerable en la menor importancia que otorgan los cursos profesionales a tipos de actividades teóricas y conceptuales.

Finalmente, sobre la evaluación de los cursos académicos, podemos deducir que es en gran parte formativa. La evaluación sumativa está representada, pero en una medida considerablemente menor. Esta es la tendencia que siguen los enfoques socioconstructivistas, por ejemplo, de carácter colaborativo y cooperativo, en el que se pueden evaluar dos aspectos: por una parte, cuál es el resultado final en relación con los contenidos que se han impartido. Por otra parte, la participación activa del

estudiante en un proceso grupal (Huertas Barros 2013: 141). Estudios más detallados nos permitirían adentrarnos, además de en aspectos más concretos de evaluación formativa y sumativa, en el tema de la autoevaluación, que de momento no se ha contemplado en este cuestionario.

Todos los datos obtenidos han contribuido a presentar una primera fotografía del perfil de los docentes en el ámbito de la AD en España y las características de los cursos que imparten. Al mismo tiempo que ha aportado información novedosa en un ámbito en el que hay muy poca investigación, se ha hecho evidente la necesidad de llevar a cabo una radiografía más detallada. Este será el objetivo de fases posteriores de esta investigación, que pueden centrarse en analizar con más detalle los diseños curriculares existentes en AD en España y su evolución, las competencias, destrezas y resultados de aprendizaje, las actividades docentes y las actividades de evaluación.

## **Referencias bibliográficas**

- ADLAB PRO. (2017) *Assessment of current AD training practices*. Versión electrónica: <[https://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2017/12/20170608\\_uam\\_io1\\_report.pdf](https://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2017/12/20170608_uam_io1_report.pdf)>
- ADLAB. (s.f.) *Audio Description: Lifelong Access for the Blind*. Versión electrónica: <<http://www.adlabproject.eu/Docs/ADLAB%20Infosheet.pdf>>
- Álvarez de Morales Mercado, Cristina. (2017) “Didáctica de la traducción accesible en el turismo y su aplicación en enseñanzas de posgrado.” *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* 11:2, pp. 223-236.
- Basich Peralta, Kora Evangelina; Guajardo Martínez, Ana Grabiela & Lemus, Miguel Ángel. (2009) “Developing audio description competencies as part of a translation education program.” *Revista Virtual Plurilingua* 5:1, pp. 1-12.
- Cambeiro Andrade, Eva & Quereda Herrera, María. (2007) “La audiodescripción como herramienta didáctica para el aprendizaje del proceso de traducción.” En: Jiménez Hurtado, Catalina (ed.) 2007. *Traducción y accesibilidad: subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 273-287.
- Cerezo Merchán, Beatriz. (2013) “La formación en Traducción Audiovisual en España: Un

Capítulo 2 | **Artículo 1. Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario**

- estudio de caso empírico-descriptivo.” *Trans. Revista de Traductología* 17, pp. 167-183.
- Díaz Cintas, Jorge. (2006) *Competencias profesionales del subtitulador y el audiodescriptor*. Leganés, Madrid: CESyA. Versión electrónica: <[http://www.cesya.es/sites/default/files/documentos/informe\\_formacion.pdf](http://www.cesya.es/sites/default/files/documentos/informe_formacion.pdf)>
- Fryer, Louise. (2016) *An Introduction to Audio Description*. Londres: Routledge.
- González Davies, María. (2004) *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- 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*. Granada: Universidad de Granada. Tesis doctoral inédita.
- Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (2017) *Cooperative learning*. Versión electrónica: <[https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gKff5cCHOAIJ:https://congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David\\_Johnson.pdf+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=es&client=firefox-b-ab](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gKff5cCHOAIJ:https://congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David_Johnson.pdf+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=es&client=firefox-b-ab)>
- Johnson, David W.; Johnson, Roger. T. & Johnson Holubec, Edythe. (1994) *New Circles of Learning: Cooperative Learning in the Classroom and School*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kiraly, Donald. (2003) “From Teacher-centred to Learning-centred Classrooms in Translator Education: Control, Chaos or Collaboration?” En: Pym, Anthony; Fallada, Carmina; Biau, José Ramón & Orenstein, Jill (eds.) 2003 *Innovation and E-Learning in translation training: Reports on Online Symposia*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, pp. 27-31.
- Kiraly, Donald. (2014) *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Londres: Routledge.
- Leigh Smith, Barbara & MacGregor, Jean. (1992) “What is collaborative learning?” En: Goodsell, Anne; Maher, Michelle; Tinto, Vincent; Leigh Smith, Barbara & MacGregor, Jean 1992 *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. University Park, Pennsylvania: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment. pp. 10-30.
- Martínez Martínez, Silvia. (2012) “La audiodescripción (AD) como herramienta didáctica: Adquisición de la competencia léxica.” En: Cruces Collado, Sara; del Pozo Triviño, Maribel; Luna Alonso, Ana; Álvarez Lugrís, Alberto (eds.) 2012. *Traducir en la Frontera*. Granada: Atrio, pp. 87-102.

Capítulo 2 | **Artículo 1. Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario**

- Martínez Sierra, Juan José. (ed.) (2012) *Reflexiones sobre la traducción audiovisual. Tres espectros, tres momentos*. Valencia: Universitat de València.
- Marzà Ibáñez, Anna. (2010) "Evaluation Criteria and Film Narrative. A Frame to Teaching Relevance in Audio Description." *Perspectives: Studies in Translatology*, 18:3, pp. 143-153
- Matamala, Anna. (2006) "La accesibilidad en los medios: aspectos lingüísticos y retos de formación." En: *Sociedad, integración y televisión en España*. Madrid: Laberinto, pp. 293-306.
- Matamala, Anna & Orero, Pilar. (2007) "Designing a course on Audio Description: main competences of the future professional." *Linguística Antverpiensia, New Series* 6, pp. 329-344.
- Navarrete, Francisco Javier. (1997) "Sistema AUDESC, el arte de hablar en imágenes." *Integración* 23, pp. 70-75.
- Orero, Pilar. (2005a) "Audio Description: Professional Recognition, Practice and Standards in Spain." *Translation Watch Quarterly* 1, pp. 7-19.
- Orero, Pilar. (2005b) "La inclusión de la accesibilidad en comunicación audiovisual dentro de los estudios de traducción audiovisual." *Quaderns. Revista de traducció* 12, pp. 173-185.
- Remael, Aline & Vercauteren, Gert (2007) "Audio Describing the Exposition Phase of Films. Teaching Students What to Choose." *TRANS: Revista de Traductología*, 11, pp. 73-94.
- Reyes, María Paloma E. (2007) *La introducción de la audiodescripción como herramienta didáctica en el aula de traducción*. Granada: Universidad de Granada, Departamento de Traducción e Interpretación.
- Rica Peromingo, Juan Pedro. (2016) *Aspectos lingüísticos y técnicos de la traducción audiovisual (TAV)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Snyder, Joel. (2007) "Audio Description: The Visual Made Verbal." *The International Journal of the Arts in Society: Annual Review* 2:2, pp. 99-104.
- Snyder, Joel. (2008) "Audio description: The visual made verbal." En: Díaz Cintas, J. (ed.) 2008. *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 191-198.
- Snyder, Joel. (2014) *The Visual Made Verbal: A Comprehensive Training Manual and Guide to the History and Applications of Audio Description*. Indianápolis: Dog Ear Publishing.
- Talaván, Noa. (2018) "Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción." *Journal of Spanish Language Teaching* 4:2, pp. 168-180.

Capítulo 2 | Artículo 1. Panorama de la enseñanza  
de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario

Talaván, Noa; Ávila-Cabrera, José Javier & Costal, Tomás. (2016) *Traducción y accesibilidad visual*. Barcelona: UOC.

Talaván, Noa.; Pareja-Lora, Antonio & Ávila-Cabrera, José Javier (2014) *El proyecto RECORDS: uso de la audiodescripción con fines didácticos en las clases de inglés como segunda lengua*. Versión electrónica:  
<[https://www.researchgate.net/profile/Maria\\_Jordano\\_de\\_la\\_Torre/publication/301683312\\_El\\_proyecto\\_RECORDS\\_uso\\_de\\_la\\_audiodescripcion\\_con\\_fines\\_didacticos\\_en\\_las\\_clases\\_de\\_ingles\\_como\\_segunda\\_lengua/links/5721d9ea08ae5c4373abfc13/El-proyecto-RECORDS-uso-de-la-audiodescripcion-con-fines-didacticos-en-las-clases-de-ingles-como-segunda-lengua.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Maria_Jordano_de_la_Torre/publication/301683312_El_proyecto_RECORDS_uso_de_la_audiodescripcion_con_fines_didacticos_en_las_clases_de_ingles_como_segunda_lengua/links/5721d9ea08ae5c4373abfc13/El-proyecto-RECORDS-uso-de-la-audiodescripcion-con-fines-didacticos-en-las-clases-de-ingles-como-segunda-lengua.pdf?origin=publication_detail)>

Vermeulen, Anna & Ibáñez Moreno, Ana. (2013) "Audio description as a tool to improve lexical and phraseological competence in foreign language learning." En: Tsagari Dina & Floros Georgios (eds.) 2013. *Translation in language teaching and assessment*. Newcastle: Cambridge Scholar Press, pp. 45-61.



**Capítulo 3. Artículo 2. Skills and competences of  
audio describers in Spain**



### 3 Artículo 2. Skills and competences of audio describers in Spain

Mendoza, N., y Matamala, A. (2019b). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 144-165. <https://lans-tts.uantwerpen.be/index.php/LANS-TTS/article/view/508/488><sup>6</sup>

#### Abstract

This article describes the skills and competences that professional audio describers should acquire, based on the results of a questionnaire and on interviews with lecturers of AD courses in the context of Spanish MAs. First, the input provided by audio describers and end-users for a questionnaire conducted under ADLAB PRO, an Erasmus+ project funded by the European Commission, is discussed; it focuses on data from Spanish participants. Secondly, the skills and competences identified through the questionnaire are compared to those included in specific courses on audio description within MA programmes offered at Spanish universities. The article begins with a brief discussion of terminology and ends with a discussion on how the results of our research could have an impact on training proposals for AD.

**Keywords:** audio description, didactics, media accessibility, ADLAB PRO

#### 3.1 Introduction

Defining the skills and competences of future professionals is fundamental to guaranteeing adequate training and future employability. This article focuses on researching the skills and competences of the audio describer in Spain.

The study of audio description (AD) didactics is still in its infancy. Mendoza and Matamala (2019)<sup>7</sup> offer an overview of the main contributions in this regard (Álvarez de Morales Mercado, 2017; Cambeiro Andrade & Quereda Herrera, 2007; Martínez

---

<sup>6</sup> This work has been supported by ADLAB PRO (Audio Description: A Laboratory for the Development of a New Professional Profile), financed by the European Union under the Erasmus+ Programme, Key Action 2 – Strategic Partnerships, Project number: 2016-1-IT02-KA203-024311. The first author is currently affiliated to the PhD programme in Translation and Intercultural Studies of the Universitat Autònoma de Barcelona. The second author is a member of TransMedia Catalonia, a research group funded by Generalitat de Catalunya (2017SGR113). The information and views set out in this article are those of the authors and do not necessarily reflect the official opinion of the European Union. Neither the European Union institutions and bodies nor any person acting on their behalf may be held responsible for the use which may be made of the information contained in this article.

<sup>7</sup> Esta referencia del presente artículo corresponde en la bibliografía actualizada de la tesis a Mendoza N. y Matamala, A. (2019a).

Sierra, 2012; Marzà Ibáñez, 2010; Matamala, 2006; Matamala & Orero, 2007; Remael & Vercauteren, 2007, Reyes, 2007; Snyder 2008, 2014) and highlight Díaz Cintas's (2006) input. Díaz Cintas (2006) identified the competences that both subtitlers and audio describers should acquire, and categorized them as follows: (i) linguistic; (ii) content-related or thematic; (iii) technical and applied, and (iv) personal and general. Ten years after the creation of these categories, these competences are still relevant and necessary in the light of the professional practice of AD (Sanz-Moreno, 2018).

Various MA programmes in which AD is taught have been identified at a number of Spanish universities (see section 3.2)<sup>8</sup>. A prerequisite of launching these programmes has been to define a series of competences and learning outcomes that professionals are to acquire.

Two methodological tools have been used in our study: the first is a European-wide questionnaire developed as part of the European project called ADLAB PRO (Audio description: A laboratory for the development of a new professional profile); the second is a series of interviews with five AD lecturers in Spanish MA programmes. ADLAB PRO is a European project which aims to define the skills and competences of the professional audio describer and to generate training materials (ADLAB PRO, n.d.)<sup>9</sup>. In a first stage, the project gathered information on AD practices and training by means of two questionnaires. The results of the first have been analysed by Mendoza and Matamala (2019)<sup>10</sup>, mapping AD teaching practices in Spain. Focusing on the skills of audio describers in Spain, the present article analyses the data of the second questionnaire and the input of the abovementioned interviews in order to compare the skills included in the questionnaire with those of students in Spanish MAs where audio description is taught.

---

<sup>8</sup> La "section 3.2" en el cuerpo de este artículo corresponde en el índice global de la tesis a la "3.3.2".

<sup>9</sup> Esta referencia del presente artículo corresponde en la bibliografía actualizada de la tesis a ADLAB PRO (s.f.a).

<sup>10</sup> Esta referencia del presente artículo corresponde en la bibliografía actualizada de la tesis a Mendoza N. y Matamala, A. (2019a).

The present article begins with a short introduction to key concepts in the European Higher Education Area (section 2) and defines the methodological approach (section 3). Section 4 reports on the results of the questionnaire and section 5 presents the results of the interviews. Conclusions and proposals for future research are found in section 6<sup>11</sup>.

### **3.2 Defining skills and competences**

Skills, competences and related terms are defined and used differently (UNESCO-IBE, n.d.<sup>12</sup>; Kennedy, 2007; Sarzoza Herrera, 2007). The European Qualifications Framework (EQF), which joins the qualifications of different EU members together, differentiates between: knowledge, which is described as “theoretical and/or factual”; skills, which are described as “cognitive (involving the use of logical, intuitive and creative thinking) and practical (involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments)”; and competences, described “in terms of responsibility and autonomy” (European Commission, n.d., p. 2)<sup>13</sup>. The EQF shares the definition of competence with the European Skills/Competences, Qualifications and Occupations (ESCO), a European multilingual classification, as well as with the European Masters in Translation (EMT), a partnership project of the European Commission and a number of European universities. According to the EQF, ESCO and the EMT, competence is “the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development” (European Commission, 2017, p. 3). Within the EMT framework, knowledge is defined as “the outcome of the assimilation of information through learning”, whereas skills mean “the ability to apply knowledge and use know-how to complete tasks and solve problems” (European Commission, 2017, p. 3). Despite differences between the three definitions, a common general collocation in the educational field found, for instance, in ESCO is “skills and competences”.

---

<sup>11</sup> Las Secciones 2, 3, 4, 5 y 6 en el cuerpo de este artículo corresponden en el índice global de la tesis a las 3.2, 3.3, 3.4, 3.5 y 3.6, respectivamente.

<sup>12</sup> Esta referencia del presente artículo corresponde en la bibliografía actualizada de la tesis a UNESCO-IBE (s.f.).

<sup>13</sup> Esta referencia del presente artículo corresponde en la bibliografía actualizada de la tesis a European Commission (s.f.).

The creation of the European Credit Transfer System (ECTS) marked a new methodological model in higher education. ECTS are aimed at adding transparency to studies and courses (European Commission, 2015), because they are based on explicit learning achievements and course workload and allow students to transfer their ECTS between universities and countries. Besides, ECTS “encourages the paradigm shift from a teacher-centred to a learner-centred approach, which is, under the terms of Student-Centred Learning (SCL), recognized as an underlying principle of the EHEA” (European Commission, 2015, p. 14).

The reformulation of the higher-education learning system also brought the concept of learning outcomes to the surface (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2013). Although the idea of expecting results from students was not new, it became more holistic. Learning outcomes would thus be defined as “statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate on completion of a learning process” (European Commission, 2015, p. 22). The concept of learning outcome was prioritized over that of learning objective, as it was considered to bring transparency to education and qualifications. The former is linked to the trainees’ performance whereas the latter is more related to the teachers’ intentions and does not necessarily lead to the achievement of learning outcomes.

Although in English the collocation “skills and competences” is widely used, in Spain, the focus of our research, the term “*competencias*” (“competences”) is generally found in isolation, without “*habilidades*” (“skills”). When universities submit a new degree proposal for approval, there is a specific section in which they have to provide a list of competences, which are further specified in terms of learning outcomes for each course. In this article, we have decided to use the standard collocation “skills and competences” in the title. However, in the following sections, for the sake of brevity, the term “skills” is used with a wider meaning, following the terminology used in the ADLAB PRO questionnaire.

### **3.3 Methodological aspects**

This article is based on a questionnaire and on interviews. The methodological aspects of these two are described next.

#### **3.3.1 The questionnaire**

The questionnaire<sup>14</sup> was developed within ADLAB PRO through a collaborative process among partners with the goal of identifying the skills that audio describers need to acquire. It included four sections and three different categories (professional audio describers, end-users and service providers). The first section was addressed to all the respondents and included an introduction to the questionnaire, the terms of participation, instructions and a set of demographic questions. The three remaining sections were designed for the three target profiles, as follows (ADLAB PRO, 2017)<sup>15</sup>:

- Audio describers were asked about their professional activity, the status of AD and their professional circle, and about skills and competences.
- End-users were asked about their experience as users, their perspective on the work of audio describers and about their satisfaction with regarding AD services.
- Service providers were asked about their professional activity and about the skills and competences of audio describers.

Originally, the questionnaire was developed in English but then it was translated into all the partner languages (Italian, Polish, Spanish, Slovene and Dutch). It was made up of closed questions, giving the respondents the opportunity to add remarks. It was distributed online, through the platform Web Survey Creator, in an accessible format. Finally, it complied all due ethical and consent aspects.

---

<sup>14</sup> The original English version of the questionnaire is available at <http://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2017/12/io2-questionnaire-final-en.pdf>.

<sup>15</sup> Esta referencia y las idénticas del presente artículo corresponden en la bibliografía actualizada de la tesis a ADLAB PRO (2017b).

Although the data gathered from the questionnaire addressed practices in a number of European countries, our analysis was based only on the data concerning practices in Spain. Additionally, respondent profiles with fewer than ten replies were discarded, as was the case with service providers (only two replies).

Taking the above into account, a total of 23 questionnaires were analysed, 11 corresponding to audio describers and 12 to end-users. Audio describers (36.36% male, 63.63% female) mostly hold an MA/MS (72.72%). Age range was varied, (27.27% = 20–30, 36.36% = 31–40, 18.18% = 41–50, 18.18% = 61–70). The replies were also divergent when it comes to how long they have been working as audio describers (< 1 year = 18.18%, 1–5 years = 45.45%, 6–10 years = 9.09%, 11–15 years = 9.09% and > 20 years = 18.18%). The amount of AD they have produced is generally vast (> 300 hours = 54.54%, < 50 hours = 27.27%, 51–150 = 0%, 151–300 = 9.09%, and “other” = 9.09%). Sixty per cent of the audio describers with 1–5 years of working experience have a production of > 300 hours, closely followed by 20% with 151–300 hours of production and 20% with less than 50 hours.

This indicates that Spanish audio describers who have been working in AD for a moderate number of years have a great deal of practical knowledge of AD. Besides, the correlation of those audio describers with most years of practice corresponds to their AD production, meaning that 100% of audio describers with < 1 year of experience have < 50 hours of production to their name. Fifty per cent of those with > 20 years’ working experience have a production of > 300 hours. Unfortunately, the remaining 50% chose “other”, with no further comments. Finally, the audio describer with 5–10 years’ working experience has already achieved > 300 hours of production.

Twelve questionnaires were completed by end-users (83% male, 17% female). There was a variation in their education (25% = MA/MS, 25% = secondary school, 16.66% = vocational school and 8.33%, each of these: PhD, BA/BS, primary school and “other”) and age (20–30 years old = 16.66%, 31–40 = 16.66%, 41–50 = 25%, 51–60 = 33.33% and 61–70 = 8.33%). 67% were blind and 33% were partially blind.

### **3.3.2 The interviews**

The overall aim of the interviews was to gather information about current AD training practices in Spanish MAs. A specific aim was to identify the specific skills offered by such AD courses and to compare them to those previously analysed in the questionnaire. To that end, 36 different skills, the same as those in the questionnaires, divided into various categories (soft, textual/linguistic, technical, theoretical), were presented to the lecturers in the semi-structured interviews that were planned.

The criteria for selecting the AD courses were the following: the course should be taught in an official Spanish MA programme active in 2018–2019, it should have at least two ECTS and detailed information should be publicly available.

The first step was to identify the MAs in which AD could potentially be taught, such as MAs in Translation or Accessibility. A search was performed on the Spanish Registry of Universities, Centres and Titles (RUCT) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, n.d.)<sup>16</sup>. Filters were applied in order to obtain a list of MA programmes containing the keywords “Translation”, “Audiovisual Translation” or “Accessibility” in their titles. A final list of 60 was obtained.

The second step consisted of identifying whether or not those MA programmes included AD training. The curriculum of each MA title was checked on the web pages. The final list is found in Table 1. The first column indicates the course title. The second indicates the number of ECTS assigned to AD training: “3/6” means that AD training corresponds to three ECTS in a course with a total of six ECTS, while “6/6” means that all six ECTS are on AD.

---

<sup>16</sup> Esta referencia del presente artículo corresponde en la bibliografía actualizada de la tesis a Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (s.f.).

Capítulo 3 | **Artículo 2. Skills and competences of audio describers in Spain**

Table 1. AD courses in the official Spanish MAs

<b>Name of course</b>	<b>AD ECTS</b>	<b>Programme</b>	<b>University</b>
Translation and accessibility for the hearing and visually impaired	3/6	MA in Audiovisual Translation and Localization	Universidad Autónoma de Madrid/Universidad Complutense
Audiovisual translation and accessibility	6/6	MA in Professional Translation	Universidad de Granada
AD for the blind and the visually impaired	3/3	MA in Specialized Translation	Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya/Universidad San Jorge
AD and subtitling for the deaf and hard of hearing	4.5/9	MA in Audiovisual Translation	Universitat Autònoma de Barcelona
Audiovisual translation and accessibility	2.5/5	MA in Creative and Humanistic Translation	Universitat de València

The third step was to identify the lecturers for the interview process. The main criterion for selection was that they should have taught the course during at least one of the past three academic years. A final list of candidates was obtained and they were contacted via email.

An interview protocol was created with three main blocks: (a) educational and professional background; (b) teaching methodology, and (c) assessment of AD training. The lecturers were asked 24 questions, out of which 22 were open questions and two were tables with different statements the respondents had to rate. The abovementioned protocol was piloted with three informants and minor adjustments were made. Ethical clearance was obtained from UAB's ethical committee. The data related to block (a) and to skills, found in block (b), are reported here.

The interviews with five lecturers had an average duration of 87 minutes and took place in April–May 2019. The participants were informed about the project and

signed consent forms. The interviews were performed online and were recorded in audio format. Data were then manually transcribed and personal data were anonymized.

Sixty per cent of the interviewees are undergraduates in Philological Studies and 40% in Translation and Interpretation Studies. Sixty per cent have MAs in Audiovisual Translation, 20% in Literary Translation and 20% have no MA<sup>17</sup>. The respondents who did not study specialized courses in AVT started to approach the field either through conferences and seminars or by getting involved in Translation and AVT research groups. Finally, 80% have PhDs and 20% are currently PhD candidates<sup>3</sup>. They have considerable AD teaching experience (12, 11, 11, 8 and 2 years) and 40% are professional audio describers (8–10+ years' experience).

2018–2019 was the last year of AD courses taught in 80% of cases (20% for 2017–2018). Sixty per cent of the AD courses are taught face-to-face; 20% online and 20% either online or face-to-face. Sixty per cent of the AD training is made up of independent courses with more complex structures, as modules in which SDH is also taught. The workload of the AD courses ranges from 2.5–6 ECTS.

### **3.4 Questionnaire results: skills of the Spanish audio describers**

ADLAB PRO questionnaire respondents were presented with a list of skills and had to rate them according to their importance. A five-point Likert scale was used (1 of no importance, 2 of minor importance, 3 neither important nor unimportant, 4 important, 5 extremely important). The taxonomy proposed by ADLAB PRO, inspired by Díaz Cintas (2006, pp. 51–57), included:

- Soft skills: personal and generic aspects.
- Technical skills: knowledge, ability and willingness to learn and manage general and specific AD software and technologies.

---

<sup>17</sup> Currently, in Spain, all PhD candidates should have a previous MA in order to access PhD programmes. However, the sequencing of undergraduate and postgraduate studies was different in pre-Bologna times. This explains why a scenario of PhDs/PhD candidates without an MA is possible in Spain.

- Textual/linguistic skills: knowledge of language, creativity and linguistic sensitivity, among other aspects.
- Theoretical knowledge: knowledge in relation to accessibility in general and AD in particular, to cinematographic language and the semiotics of the image, and to the theory and practice of AD.

In addition, professional audio describers were asked about the most difficult aspects of the AD process on a five-point scale (1 extremely difficult, 2 difficult, 3 neither easy nor difficult, 4 easy, 5 very easy). These aspects included items found in the questionnaire under soft, technical and textual/linguistic skills. Finally, they were asked about the tasks they usually perform.

End-users were asked about their level of satisfaction with the quantity and quality of ADs in Spain (very satisfied/satisfied/neither satisfied nor dissatisfied/dissatisfied/very dissatisfied), and about the aspects they appreciate and dislike most in an AD. In both cases a pre-established list of possible responses was presented.

### **3.4.1 Audio describers: skills importance**

Tables 2 and 3 present a list of skills in order of importance, according to audio describers. Out of the first six items, five are textual/linguistic (Table 2). The items considered by audio describers as “extremely important” are: select significant visual information, which will allow the translation of visual stimuli into words, and possess an excellent command of their mother tongue; use a type of language suited to the product, express meaning succinctly and avoid ambiguous language are “important”. “Target group”, which refers to the knowledge an audio describer should have about the characteristics of end-users, especially about persons with sight loss, is the only non-textual/linguistic item in the uppermost part of the list.

Capítulo 3 | **Artículo 2. Skills and competences of audio describers in Spain**

Table 2. Skills assessed above 4

<b>Skill</b>	<b>Mean</b>	<b>Type</b>
Select significant visual information	5	Textual/linguistic
Possess an excellent command of mother tongue	5	Textual/linguistic
Use language that is suited to the product	4.9	Textual/linguistic
Express meaning succinctly	4.9	Textual/linguistic
Use non-ambiguous language	4.81	Textual/linguistic
Target group	4.81	Theoretical knowledge
Use language that is suited to the audience	4.72	Textual/linguistic
Be assertive and fight for the quality of AD provision	4.72	Soft
AD scriptwriting and textual editing	4.72	Technical
Provide the listener with a way of “seeing” what is being described	4.54	Textual/linguistic
Organize work efficiently	4.54	Soft
Language and linguistics	4.54	Theoretical knowledge
Actively seek, evaluate and, if appropriate, incorporate feedback	4.54	Soft
World knowledge	4.36	Theoretical knowledge
AD principles, guidelines, standards	4.36	Theoretical knowledge
Provide the listener with a way of “understanding” what is being described	4.27	Textual/linguistic
Media accessibility	4.27	Theoretical knowledge
Have good communicative and interpersonal skills	4.27	Soft
Work in a team with blind patrons	4.18	Soft
Solve problems	4.18	Soft
Use language that sparks the imagination	4.09	Textual/linguistic
Scriptwriting	4.09	Theoretical knowledge
Know when to call for expert help	4.09	Soft
Use of AD software	4	Technical
Technology of AD provision	4	Technical
Audiovisual texts and multimodality	4	Theoretical knowledge

The typology of the six items considered the least important (Table 3) is varied: to improvise, to write quickly to a deadline, to compile an audio introduction, to know

Capítulo 3 | **Artículo 2. Skills and competences of audio describers in Spain**

about translation studies and AVT as well as about AD history, status or applicable scenarios, and AD recording. In any case, none of the items are assessed below 2.45 (“of minor importance”).

Table 3. Skills assessed between 1 and 3.99

<b>Skill</b>	<b>Mean</b>	<b>Type</b>
Cope with time pressure	3.9	Soft
Mixing AD with original sound	3.54	Technical
AD voicing	3.54	Technical
Work in a team with colleagues	3.45	Soft
AD recording	3.45	Technical
AD history, status, applicable scenarios	3.45	Theoretical knowledge
Translation Studies and AVT	3.27	Theoretical knowledge
Compile an audio introduction	3.27	Textual/linguistic
Write quickly to a deadline	2.45	Soft
Improvise	2.45	Soft

Disaggregated data provide interesting insights. Regarding soft skills, audio describers consider that being assertive and fighting for the quality of AD provision is “important”. To actively seek, evaluate and, if appropriate, incorporate feedback, to organize work efficiently, to have good communicative and interpersonal skills and to know when to call for expert help are also considered “important”. For them it is also “important” to solve problems and to work in a team with blind patrons. Regarding the most important theoretical aspects, the participants select knowledge of target groups, language and linguistics, the world, and AD principles, guidelines and standards. Regarding technical skills, the participants give a 4.72 score to AD scriptwriting and textual editing (in contrast to the 4.09 given to general knowledge of scriptwriting). This shows that more importance is attached to practice than to theory: scriptwriting in general refers to a theoretical skill in which audio describers acquire knowledge about how a film is built, whereas AD scriptwriting and textual editing refers to the actual ability of writing an AD script.

### 3.4.2 Audio describers: skills' difficulty

In addition, audio describers were asked to rate the same skills from a different perspective according to their difficulty. The specific question was: “What are the most difficult aspects you find when you audio describe?”. The results show that all items were categorized either as “2 difficult” (43%) or “3 neither easy nor difficult” (57%). Out of the 12 items considered “difficult”, 41.66% are textual/linguistic. The four most difficult items (Table 4) are also textual/linguistic. However, none of them coincide with the most valued textual/linguistic skills previously identified (Table 2). The most “difficult” soft skills were considered to be improvising, coping with time pressure and writing quickly to a deadline (Table 4), but they were also viewed as the two least important of all the skills (Table 3).

Table 4. Skills assessed between 1 and 2.99

Skill	Mean	Type
Choosing the most appropriate wording	2.64	Textual/linguistic
Providing the listener with a way of “understanding” what is described	2.73	Textual/linguistic
Providing the listener with a way of “seeing” what is described	2.73	Textual/linguistic
Using language that sparks the imagination	2.73	Textual/linguistic
Improvise	2.73	Soft
Coping with time pressure	2.73	Soft
Working in a team with blind patrons	2.82	Soft
Writing quickly to a deadline	2.82	Soft
Selecting significant visual information	2.91	Textual/linguistic
Solving problems	2.91	Soft
AD voicing	2.91	Technical
Mixing AD with original sound	2.91	Technical

Table 5. Skills assessed between 3 and 5

Skill	Mean	Type
AD recording	3	Technical

Capítulo 3 | **Artículo 2. Skills and competences of audio describers in Spain**

Using non-ambiguous language	3	Textual/linguistic
Using language that is suited to the audience	3.09	Textual/linguistic
Compiling an audio introduction	3.09	Textual/linguistic
Expressing meaning succinctly	3.09	Textual/linguistic
Being assertive and fighting for the quality of AD provision	3.09	Soft
Communicating and cooperating with others (peers and blind persons)	3.09	Soft
Using language that is suited to the product	3.27	Textual/linguistic
Working in a team with colleagues	3.36	Soft
AD scriptwriting and textual editing	3.36	Textual/linguistic
Possessing excellent command of mother tongue	3.45	Textual/linguistic
Actively seeking, evaluating and, if appropriate, incorporating feedback	3.45	Soft
Using AD software	3.54	Technical
Organizing work efficiently	3.18	Soft
Using technology of AD provision	3.64	Technical
Knowing when to call for expert help	3.45	Soft

### 3.4.3 Audio describers: production stages

Spanish audio describers were asked about the “stages” (as formulated in the original ADLAB PRO questionnaire) in which they are involved. The instructions were: “Which of the following stages of the production process do you have experience with?”. One hundred per cent claim “to write and revise scripts” (Table 6), in line with European data (ADLAB PRO, 2017, p. 44), which confirms the need for audio describers to be trained in this area. AD voicing (63.63%) and quality control tasks (45.45%) follow. Only 18.18% assist in recording the AD with voice talents. None of the Spanish respondents translate AD scripts or use machine translation.

If we overlay this data with the list of skills (Table 2 and Table 3), the fact that 100% claim to write and revise scripts (Table 6) is consistent with the importance audio describers attach to textual/linguistic aspects. This scenario, in which voicing is

performed by approximately 60% of respondents, can also explain why voicing was “neither important nor unimportant” (Table 3). Moreover, AD professionals in Spain are trained in scriptwriting-related aspects, which they perceive as very important, whereas the training of AD voicing is scarce. Taking into account that voice talents usually narrate ADs in recorded content, this could indicate the reason for voicing being perceived as less important. Most of the participants are not involved in mixing the AD with the original soundtrack, which may be the reason why they consider it as “neither important nor unimportant” (Table 3).

Table 6. Most practised AD production stages

<b>Production stages</b>	<b>%</b>
Writing and/or revising the AD script	100%
Translating AD scripts	0%
Using machine translation with post-editing	0%
Voicing the AD	63.63%
Assisting in recording the AD with voice talents	18.18%
Mixing the AD with the original soundtrack	27.27%
Quality control of the final product (e.g., checking the script or recording, or both)	45.45%
Other, please specify:	0%

### **3.4.4 User evaluation**

End-users were asked to select the AD aspects they value most from a pre-established list (ADLAB PRO, 2017) of ten items (possible multiple answers). The items most favoured (Table 7) include a sentence structure that is clear and easy to follow and an AD that helps with understanding and enjoying the product (66.66%). Although the phrasing of this item can be viewed as rather subjective (see Table 7), what is interesting to notice is the importance attached not only to understanding but also to enjoying the content. Other textual/linguistic aspects are also prioritized, such as the selection and organization of information (58.33%), the narrative of AD (50%) or the vocabulary used (41.66%). In turn, the appreciation of technical aspects varies between the aspects that audio describers cannot control

Capítulo 3 | **Artículo 2. Skills and competences of audio describers in Spain**

(58.33%) and those they can control (25%). A diversification in line with ADLAB PRO results is observed, showing that a good AD is a “blend of several aspects that need to co-occur” (ADLAB PRO, 2017, p. 27).

Table 7. User evaluation of AD aspects

<b>AD aspects</b>	<b>Number of users and %</b>
Sentence structure of the AD (clear and easy to follow)	8 (66.66%)
AD that really helps end-users to understand and enjoy the product	8 (66.66%)
Selection and organization of the information	7 (58.33%)
Language and style of the AD that are suited to the audience and to the product	7 (58.33%)
Technical aspects of the AD that the audio describer cannot control (e.g., sound quality, mix of the AD with original sound)	7 (58.33%)
Narrative of the AD (the description helps you follow the story)	6 (50%)
Engaging AD that gives the listener an emotional experience	6 (50%)
Vocabulary of the AD (vivid, imaginative, clear, adequate)	5 (41.66%)
Grammatically correct language	5 (41.66%)
Technical aspects of the AD that the audio describer can control (e.g., AD timing, vocal skills)	3 (25%)

Regarding user satisfaction with existing AD quality, 75% claimed to be “satisfied” and 8.33% respectively feel “very satisfied”, “neither satisfied nor dissatisfied”, and “dissatisfied”, which shows a significant level of general appreciation. However, the users do not always value aspects that audio describers find “important” or “extremely important”, as will be discussed in more detail in section 4.5.

The elements users dislike the most (Tables 8–11 in Annex I) are the lack of synchronization of the AD with the dialogue and sound effects or with the images (83.33%); this is a critical aspect also selected by 75% of the users under the list of technical aspects (“AD timing”). ADs not making the product easy to follow are next (66.66%), followed by significant omissions and AD overlapping with dialogue or critical sound effects. The same percentage of users also select “failure to provide you with a way of understanding what is described”, a textual aspect much related to

the previous ones, and “the mix of the AD with the original sound”. On the contrary, users seem not to be perturbed by ADs that include too much information or “excess of details”. When asked about the things they dislike the most in an AD, no users selected the inability to use literary devices or the vocal skills of the audio describers (ability to deliver AD clearly and engagingly).

### **3.4.5 End-users’ vs audio describers’ insights**

The results from the professionals summarized in Tables 2 and 3 were compared to the results from users in Table 7 and in Annex I (Tables 8–11). Although different phrasings and scales were used, which is a methodological limitation, a general comparison is interesting as it may hint at some trends.

Both audio describers and end-users consider it important to provide the listener with a way of “understanding” what is described: 66.66% of the users (Table 7) report “understanding” is one of the aspects they appreciate the most and the same percentage responded that this is the aspect they dislike the most (Table 10) when it is not achieved. Audio describers also consider it to be an important skill for professionals to acquire (4.27/5).

However, other aspects that are highly relevant to audio describers do not seem to be as important to end-users. Audio describers give the maximum score (5/5) to the item “select significant visual information”, whereas only 58.33% of users report this aspect as an element they appreciate the most in an AD. Similarly, while professionals find the use of language suited to the product an important skill (4.9/5), the percentage of users reporting this aspect as most appreciated does not go beyond 58.33%. This trend is repeated in other items of a linguistic nature, such as use of ambiguous language. This is probably due to the diverging approaches towards AD: while audio describers are aware of the importance of visual content selection and linguistic choices to deliver a quality AD that follows current standards, end-users are probably interested in AD as a global service in which these specific challenges go unnoticed.

Despite the shared focus on making content understandable, the data show a number of discrepancies between users' and professionals' priorities. The reasons for this may be methodological: the phrasing of the questions was different for both profiles. Moreover, the specific personal and professional backgrounds of the respondents may influence their priorities regarding AD, and therefore also have an impact on the results. Since most of the audio describers have a language-related educational background, it could be argued that they may rate textual/linguistic aspects as more important than end-users.

### 3.5 Interviewees' insights

The lecturers were asked whether they cover each of the skills (Tables 12-15) identified in the questionnaire in their AD courses and, if not, they were asked to indicate why.

Regarding soft skills, 3/11 items (27.27%) are taught in all the courses (Table 12): “be assertive and fight for the quality of AD provision” (4.72/5 importance by audio describers in the questionnaire), “organize work efficiently” (4.54/5) and “solve problems” (4.18/5).

Table 12. Interviewees' insights into soft skills

<b>Soft skills</b>	<b>Yes</b>	<b>No, no time</b>	<b>No, no need</b>	<b>No, to be acquired before</b>	<b>No, in another subject</b>	<b>No, other reasons</b>
Be assertive and fight for the quality of AD provision	100%					
Actively seek, evaluate and, if appropriate, incorporate feedback	80%				20%	
Organize work efficiently	100%					
Have good communicative and interpersonal skills	60%			40%		
Solve problems	100%					
Work in a team with blind patrons	60%	20%				20%

Capítulo 3 | **Artículo 2. Skills and competences of audio describers in Spain**

Know when to call for expert help	80%					20%
Cope with time pressure	60%		20%			20%
Work in a team with colleagues	80%		20%			
Improvise	40%		40%			20%
Write quickly to a deadline	20%		40%	20%		20%

From the skills not unanimously covered, 40% of the lecturers consider that “good communicative and interpersonal skills” should be acquired before starting the MA. Taking into consideration that this skill was assigned an importance value of 4.27/5, establishing it as a prerequisite in the admission process may be critical. In 40% of the courses students are not trained in working in a team with blind patrons, despite the importance attributed to it in the questionnaire (4.18/5), either because of time constraints or because students are encouraged to train this skill on their own. One interviewee claimed this self-learning approach to be beneficial for the class. Moreover, “cope with time pressure” (3.9/5) brought different answers: 60% enhance this skill in class, whereas 20% do not find it necessary. The remaining 20% insist on its importance, but do not provide training for this. Answers also vary regarding “improvise” (2.45/5) as a necessary skill: 40% cover it, but 40% do not find it necessary and 20% acknowledge that students are implicitly trained in this when problems are discussed in class. A possible reason for not obtaining a unanimous answer might be that AD courses usually deal with recorded AD rather than live AD, where mastering the skill of improvisation is fundamental. Finally, the skill phrased as “write quickly to a deadline” generated some confusion among interviewees, resulting in diversified replies: 20% cover this, 40% do not find it necessary, 20% think it should be acquired prior to the MA and 20% doubt this should be a skill in itself. It is worth highlighting that the importance attached to this skill in the questionnaire was 2.45/5.

As for the items related to theoretical knowledge (Table 13), 55.55% of them are covered in all the courses in Spain: “target group” (4.81/5 importance by audio

Capítulo 3 | **Artículo 2. Skills and competences of audio describers in Spain**

describers), “AD principles, guidelines, standards” (4.36/5), “media accessibility” (4.27/5), “scriptwriting” (4.09/5) and “AD history, status, applicable scenarios” (3.45/5). For the skills not being covered by all, there are some trends: 40% give attention to “language and linguistics” (4.54/5) and 40% to “audiovisual texts and multimodality” (4/5) in other courses in the MAs. Eighty per cent find students should have “world knowledge” (4.36/5) before starting the MA. Besides, 20% think “Translation Studies and AVT” (3.27/5) should be learnt before the MA and 20% shift this type of knowledge to another subject in the MA.

Table 13. Interviewees’ insights into theoretical knowledge

<b>Theoretical knowledge</b>	<b>Yes</b>	<b>No, no time</b>	<b>No, no need</b>	<b>No, to be acquired before</b>	<b>No, in another subject</b>	<b>No, other reasons</b>
Target group	100%					
Language and linguistics	60%				40%	
World knowledge	20%				80%	
AD principles, guidelines, standards	100%					
Media accessibility	100%					
Scriptwriting	100%					
Audiovisual texts and multimodality	60%				40%	
AD history, status, applicable scenarios	100%					
Translation studies and AVT	60%			20%	20%	

Technical skills (Table 14) provide a more diverse picture. Only one item, “technology of AD provision”, (4/5 importance by audio describers), is trained across all courses. “Use of AD software” (4/5 importance) is not considered necessary by 20%, whereas 20% cover it in a different section of the MA. Twenty per cent prioritize other skills over “AD voicing” (3.54/5), due to time constraints. Regarding “mixing of AD with original sound” (3.54), 40% do not have enough time to include it in the course and 20% do not find it a necessary skill. A similar scenario applies to “AD recording”

Capítulo 3 | **Artículo 2. Skills and competences of audio describers in Spain**

(3.45/5): 40% lack time to train this and 20% do not include it in the course because of unknown reasons. These findings seem to be in line with job opportunities and current practices in Spain, where the voicing of recorded ADs is sometimes performed by voice talents and the mixing is performed by technicians. This may explain why AD recording, mixing and voicing are not considered to be of maximum importance by audio describers and, similarly, are not thoroughly explored in courses. In relation to AD software, one of the lecturers proposes a more holistic approach: learners could focus on key tasks common to different software types (time-coding, for instance) rather than on specific software. Based on the variety of the results issued, future studies focusing on technical skills would be helpful.

Table 14. Interviewees' insights into technical skills

<b>Technical skills</b>	<b>Yes</b>	<b>No, no time</b>	<b>No, no need</b>	<b>No, to be acquired before</b>	<b>No, in another subject</b>	<b>No, other reasons</b>
AD scriptwriting and textual editing	80%				20%	
Use of AD software	60%		20%		20%	
Technology of AD provision	100%					
AD voicing	80%	20%				
Mixing AD with original sound	40%	40%	20%			
AD recording	40%	40%				20%

All AD courses, without exception, cover 70% of the textual/linguistic items (Table 15), in particular: “select significant visual information” (5/5 importance by audio describers), “use language that is suited to the product” (4.9/5), “express meaning succinctly” (4.90/5), “use non-ambiguous language” (4.81/5), “use language that is suited to the audience” (4.72/5), “provide the listener with a way of ‘seeing what is being described’ (4.54/5), and “use language that sparks the imagination” (4.09/5). Yet 60% find that students should “possess an excellent command of the mother tongue” (5/5) before starting the MA. Considering the maximum importance given to this skill, rigorous admission requirements are paramount.

Capítulo 3 | **Artículo 2. Skills and competences of audio describers in Spain**

Furthermore, “provide the listener with a way of ‘understanding’” (4.27/5) is practised in 80% of the courses. A lecturer (20%) highlighted that audio describers should not be patronizing and picked the “no, no need” box. The discrepancy could be down to the particular interpretation of the lecturer for this item. In relation to “compile audio introductions” (3.27/5), limited time can be invested in its practice, according to 40%, which is in line with the lower prioritization given in the questionnaire.

Table 15. Interviewees’ insights into textual/linguistic skills

<b>Textual/linguistic skills</b>	<b>Yes</b>	<b>No, no time</b>	<b>No, no need</b>	<b>No, to be acquired before</b>	<b>No, in another subject</b>	<b>No, other reasons</b>
Possess an excellent command of mother tongue	40%			60%		
Select significant visual information	100%					
Use language that is suited to the product	100%					
Express meaning succinctly	100%					
Use non-ambiguous language	100%					
Use language that is suited to the audience	100%					
Provide the listener with a way of “seeing” what is being described	100%					
Provide the listener with a way of “understanding” what is being described	80%		20%			
Use language that sparks the imagination	100%					
Compile an audio introduction	60%	40%				

All in all, the skills identified by audio describers as most important are also included in the AD courses. Even those that are least prioritized are also generally practised.

The differences found are mainly related to these aspects: skills that students should already have (i.e., prerequisites), that are explained but not practised thoroughly due to time constraints, and skills for which training is received in other courses in the same MA. Finally, textual/linguistic skills continue to emerge as the most important, according to audio describers and also as the most practised in the AD courses. In turn, technical skills generate more divergences and are therefore an advisable object of future study.

### **3.6 Conclusions**

The acquisition of skills is inherent in the students' learning process. In particular, employability has been a key issue since the emergence of the European Higher Education Area. In fact,

with labour markets increasingly relying on higher skill levels and transversal competences, higher education should equip students with the advanced knowledge, skills and competences they need throughout their professional lives (European Higher Education Area, 2016).

Successfully training AD professionals is a responsibility shared by governments, academic institutions, employers and students themselves. First, we aimed to research the skills Spanish audio describers need to acquire by analysing the data derived from a questionnaire created and administered by ADLAB PRO. Secondly, we conducted interviews with lecturers of AD courses in five Spanish MAs in order to verify whether the skills identified in the questionnaire are covered in those AD courses.

The Spanish data from the questionnaire showed that audio describers attach special importance to textual/linguistic aspects. This is consistent with the EMT's perspective, for which the linguistic skills are "the driving force" (European Commission, 2017, p. 6). Similarly, these skills are thoroughly developed in the AD courses under analysis, or are prerequisites in some cases.

Concerning the most practised AD-related “stages”, the focus on textual/linguistic aspects was unanimous. Lengthier or more specialized training programmes that focus on different AD typologies and technical skills could better account for different working situations.

Skills identified in the questionnaire were compared to those covered in the AD courses. Concerning soft skills, many are not included for various reasons. In some cases, lecturers thought that a specific skill should be acquired before the MA, for example, having good communicative and interpersonal skills. Time constraints also played a part, for instance, in not including the participation of blind patrons in the actual class. Some skills, such as the ability to improvise or to cope with time pressure, were in some cases not covered because they were not found to be necessary.

Theoretical knowledge is practised either in the AD course or in another course of the MA. When this is not the case, lecturers consider them necessary before enrolling on the programme.

Technical skills displayed the most divergent data. They are not covered in class to a large extent, the reasons being the lack of time or the fact that they are not considered necessary. Even though these reasons might be in line with the professional profile demanded by the market in Spain, keeping up to date with future professional trends would be advisable so that students are ready for a global market which may request that professionals master a wider diversification of AD tasks. Finally, textual/linguistic skills appeared to be of greater significance, some of them, such as a good command of the mother tongue, being considered prerequisites.

Overall, this study has provided insights into the skills of audio describers in Spain. The results do not only allow for a better understanding of current training practices, but they do provide food for thought for future curriculum designs. Further work on aspects such as teaching methodologies or assessment would undoubtedly

contribute towards obtaining a more detailed picture of the current AD training scenario and provide hints for future training in the field.

## References

- ADLAB PRO. (n.d.). Audio description: A laboratory for the development of a new professional profile. Retrieved from <https://www.adlabpro.eu/>
- ADLAB PRO. (2017). Audio description professional: Profile definition. Retrieved from <https://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2018/04/IO2-REPORT-Final.pdf>
- 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. Retrieved from [http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED\\_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD\\_E\\_INTERNACIONALIZACION/INNOVACION\\_DOCENTE/IUED/MATERIALES%20DIDACTICOS/WEB\\_MADI\\_MANUAL\\_DOCENTIA\\_UNED\\_APPROBADO\\_ANECA\\_09\\_04\\_20\\_0.PDF](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD_E_INTERNACIONALIZACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/MATERIALES%20DIDACTICOS/WEB_MADI_MANUAL_DOCENTIA_UNED_APPROBADO_ANECA_09_04_20_0.PDF)
- Álvarez de Morales Mercado, C. (2017). Didáctica de la traducción accesible en el turismo y su aplicación en enseñanzas de posgrado. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(2), 223–236.
- Cambeiro Andrade, E., & Quereda Herrera, M. (2007). La audiodescripción como herramienta didáctica para el aprendizaje del proceso de traducción. In C. Jiménez Hurtado (Ed.), *Traducción y accesibilidad: subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual* (pp. 273–287). Bern: Peter Lang.
- Díaz Cintas, J. (2006). Competencias profesionales del subtitulador y el audiodescriptor. Retrieved from [http://www.cesya.es/sites/default/files/documentos/informe\\_formacion.pdf](http://www.cesya.es/sites/default/files/documentos/informe_formacion.pdf)
- European Commission. (n.d.). The European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Retrieved from [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_en.pdf)
- European Commission. (2015). ECTS' Users Guide. Retrieved from [https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/ects-users-guide\\_en.pdf](https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/ects-users-guide_en.pdf)
- European Commission. (2017). European Master's in Translation. Retrieved from [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competence\\_fw\\_k\\_2017\\_en\\_web.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_k_2017_en_web.pdf)
- European Higher Education Area. (2016). Employability in the Bologna Process. Retrieved from <http://www.ehea.info/cid102533/employability-historical-review.html>

Capítulo 3 | **Artículo 2. Skills and competences  
of audio describers in Spain**

- Kennedy, D. (2007). Writing and using learning outcomes: A practical guide. Retrieved from <https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2015/06/A-Learning-Outcomes-Book-D-Kennedy.pdf>
- Martínez Sierra, J. J. (Ed.). (2012). Reflexiones sobre la traducción audiovisual: Tres espectros, tres momentos. Valencia: University of Valencia.
- Marzà Ibáñez, A. (2010). Evaluation criteria and film narrative: A frame to teaching relevance in audio description. *Perspectives: Studies in Translatology*, 18(3), 143–153.
- Matamala, A. (2006). La accesibilidad en los medios: Aspectos lingüísticos y retos de formación. In R. Pérez-Amat & Á. Pérez-Ugena (Eds.), *Sociedad, integración y televisión en España* (pp. 293–306). Madrid: Laberinto.
- Matamala, A., & Orero, P. (2007). Designing a course on audio description: Main competences of the future professional. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 6, 329–344.
- Mendoza, N., & Matamala, A. (2019). Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario. *MonTI: Monografías de Traducción e Interpretación*, 11, 155–185.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (n.d.). Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). Retrieved from <https://www.educacion.gob.es/ruct/home>
- Remael, A., & Vercauteren, G. (2007). Audio describing the exposition phase of films: Teaching students what to choose. *TRANS: Revista de Traductología*, 11, 73–94.
- Reyes, M. P. E. (2007). La introducción de la audiodescripción como herramienta didáctica en el aula de traducción (Unpublished master's thesis). University of Granada, Granada.
- Sanz-Moreno, R. (2018). Perfil y competencias del audiodescritor en España. *HIKMA: Revista de Traducción*, 17, 119–143.
- Sarzoza Herrera, S. (2007). Enfoques de aprendizaje y formación en competencias en educación superior (Unpublished doctoral dissertation). University of Granada, Granada.
- Snyder, J. (2008). Audio description: The visual made verbal. In J. Díaz Cintas (Ed.), *The didactics of audiovisual translation* (pp. 191–198). Amsterdam: John Benjamins.
- Snyder, J. (2014). *The visual made verbal: A comprehensive training manual and guide to the History and Applications of Audio Description*. Indianapolis, IN: Dog Ear.
- UNESCO-IBE. (n.d.). Key competences/competencies or skills. Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/k/key-competencesco mpetencies-or-skills>

## Annexes

### Annex I

Table 8. AD aspects disliked by Spanish end-users: quality of information

<b>AD aspects</b>	<b>Number of users and %</b>
The AD is not well synchronized with the dialogue and sound effects or with the images	10 (83.33%)
The AD does not make the product easy to follow	8 (66.66%)
The AD includes significant omissions (e.g. unexplained noises or unidentified characters)	8 (66.66%)
The audio describer talks over the dialogue or critical sound effects	8 (66.66%)
The audio describer gives their own opinion and prevents you from drawing your own conclusions	7 (58.33%)
The AD is not coherent (i.e., does not make comprehensible links between visual images, between images and sound and between images and dialogue)	6 (50%)
The AD includes too little information	6 (50%)
The AD does not give you independence	5 (41.66%)
The audio describer does not know what to say, how to say it, where to say it	5 (41.66%)
The AD does not convey the world of the product (by product we mean, e.g., play, film, episode of a TV series or TV programme, work of art such as painting or artefact, etc.)	3 (25%)
The AD does not make the product more enjoyable	3 (25%)
The AD includes too much information	1 (8.33%)

Capítulo 3 | **Artículo 2. Skills and competences of audio describers in Spain**

Table 9. AD aspects disliked by Spanish end-users: language and style

<b>AD language and style according to the end-users</b>	<b>Number of users and %</b>
Too many repetitions	7 (58.33%)
Lack of comprehensible vocabulary	6 (50%)
Lack of comprehensible sentence structure	6 (50%)
The description is not engaging	5 (41.66%)
Ambiguous language	4 (33.33%)
Language not suited to the product	4 (33.33%)
Lack of grammatically correct language	3 (25%)
Lack of specialized language and terminology	3 (25%)
Lack of evocative vocabulary	2 (16.66%)
Language not suited to the audience	2 (16.66%)
Inaccurate use of words	2 (16.66%)

Table 10. AD aspects disliked by Spanish end-users: textual aspects

<b>AD textual aspects and the end-users</b>	<b>Number of users and %</b>
Failure to provide you with a way of understanding what is described	8 (66.66%)
Lack of details	7 (58.33%)
Lack of effective narrative (description fails to tell a story and engage the listener)	6 (50%)
Failure to provide you with a way of "seeing" what is described	6 (50%)
Lack of background and contextual information	5 (41.66%)
Failure to provide an emotional experience	4 (33.33%)
Phraseology and wording	3 (25%)
Lack of audio introductions	3 (25%)
General organization of the AD text	2 (16.66%)
Inability to use imagery that appeals to senses other than vision (e.g., touch, taste, smell)	2 (16.66%)
Excess of details	1 (8.33%)
Selection of visual information	1 (8.33%)
Inability to use literary devices (e.g., simile or metaphor)	0 (0%)

Capítulo 3 | **Artículo 2. Skills and competences  
of audio describers in Spain**

Table 11. AD aspects disliked by Spanish end-users: technical aspects

<b>Technical aspects of AD according to the end-users</b>	<b>Number of users and %</b>
AD timing	9 (75%)
The mix of the AD with original sound	8 (66.66%)
Technical sound editing (e.g., cutting out repetitions so the recording flows smoothly)	4 (33.33%)
Vocal skills of the audio describer (ability to deliver AD clearly and engagingly)	0 (0%)



**Capítulo 4. Artículo 3. La audiodescripción en los programas de máster en España: Entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores**



## **4 Artículo 3. La audiodescripción en los programas de máster en España: Entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores**

Mendoza, N y Matamala, A. (en prensa). La audiodescripción en los programas de máster en España: Entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores», *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 23<sup>18</sup>.

### **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.

### **Abstract**

#### **Audio description in Spanish master's degrees: interviews with teachers, audio describers and employers**

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. Yet, more studies on the teaching of AD in relation to curriculum design are needed. In answer to this need, after enumerating the most important current challenges of translation curriculum design and those of the European Higher Education Area, this article explores the perceptions obtained through 15 interviews with professors of AD courses in master's degrees in Spain, audio describers and employers.

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

---

<sup>18</sup> Nuria Mendoza está actualmente afiliada al 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.

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

## **4.1 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 15 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<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Se incluyen entre paréntesis las Secciones del índice global de la tesis a la que corresponden las señaladas en este párrafo del cuerpo del artículo: Sección 1 (4.2 en el índice global); Sección 2 (4.3); Sección 3 (4.4); Sección 4 (4.5); Sección 5 (4.6) y Conclusiones (4.7).

## **4.2 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: 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).

### **4.3 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 27 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 36 posibles competencias, elaborado por ADLAB PRO, 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 11 audiodescriptores – que opinaron sobre su actividad profesional y la importancia de esas competencias– así como 12 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 15 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 les 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.

Capítulo 4 | **Artículo 3. La audiodescripción en los programas de máster en España:  
Entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores**

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 22 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 36 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 la importancia de 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.

#### **4.4 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.

Capítulo 4 | **Artículo 3. La audiodescripción en los programas de máster en España:  
Entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores**

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. Sólo 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 86 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.

## **4.5 Resultados: aspectos docentes**

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

### **4.5.1 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 fílmica 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 importancia 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

Capítulo 4 | **Artículo 3. La audiodescripción en los programas de máster en España:  
Entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores**

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.

#### 4.5.2 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 una máxima importancia, 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 que es más importante 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

Capítulo 4 | **Artículo 3. La audiodescripción en los programas de máster en España:  
Entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores**

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)

<b>Actividad</b>	<b>Importancia media</b>	<b>Porcentaje de profesores que la realiza</b>
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.

#### 4.5.3 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 la importancia 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: 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 fílmicas 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,

Capítulo 4 | **Artículo 3. La audiodescripción en los programas de máster en España:  
Entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores**

«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)

<b>Competencia</b>	<b>Importancia. Audiodescriptores</b>	<b>Importancia. Empleadores</b>
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

Capítulo 4 | **Artículo 3. La audiodescripción en los programas de máster en España:  
Entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores**

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 señala la importancia de 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

Capítulo 4 | **Artículo 3. La audiodescripción en los programas de máster en España:  
Entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores**

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)

<b>Competencia</b>	<b>Importancia. Audiodescriptores</b>	<b>Importancia. Empleadores</b>
Escritura de guiones y edición de textos	3,3	4,4

Capítulo 4 | **Artículo 3. La audiodescripción en los programas de máster en España:  
Entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores**

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 subtítulo 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.<sup>20</sup>, 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

<sup>20</sup> La "Sección 4.2" en el cuerpo de este artículo corresponde en el índice global de la tesis a la "Sección 4.5.2".

Capítulo 4 | **Artículo 3. La audiodescripción en los programas de máster en España:  
Entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores**

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)

<b>Competencia</b>	<b>Importancia. Audiodescriptores</b>	<b>Importancia. Empleadores</b>
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».

#### 4.5.4 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

<b>Competencia</b>	<b>Imprescindible en formación. Audiodescriptores</b>	<b>Imprescindible en formación. Empleadores</b>
Ser asertivo y luchar por la calidad de la AD	80%	40%
Pedir <i>feedback</i> de forma activa, evaluarlo e incorporarlo si fuera necesario	40%	40%
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)<sup>21</sup> 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

<b>Competencia</b>	<b>Imprescindible en formación. Audiodescriptores</b>	<b>Imprescindible en formación. Empleadores</b>
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<sup>22</sup>, 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.

<sup>21</sup> Esta referencia del presente artículo corresponde en la bibliografía actualizada de la tesis a Greco, G. M. (2019b).

<sup>22</sup> La “Sección 4.3” en el cuerpo de este artículo corresponde en el índice global de la tesis a la “Sección 4.5.3”.

Tabla 10. La inclusión de competencias técnicas

<b>Competencia</b>	<b>Imprescindible en formación. Audiodescriptores</b>	<b>Imprescindible en formación. Empleadores</b>
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 con aportaciones cualitativas (Tabla 11).

Tabla 11. La inclusión de competencias textuales/lingüísticas

<b>Competencia</b>	<b>Imprescindible en formación. Audiodescriptores</b>	<b>Imprescindible en formación. Empleadores</b>
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.

#### **4.6 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>23</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 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 que 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 adquiera 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.

---

<sup>23</sup> El nº de ECTS de sus cursos es 3, 6, 3, 4,5 y 2,5.

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)<sup>24</sup>, 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.

---

<sup>24</sup> Esta referencia del presente artículo corresponde en la bibliografía actualizada de la tesis a Greco, G. M. (2019b).

- 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.

## **4.7 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 15 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.

### **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: 8/1/20).
- ADLAB PRO. (s.f.b), «Course materials», en <https://www.adlabpro.eu/coursematerials/> (fecha de consulta: 11/1/20).
- ADLAB PRO. (2017a), «Assessment of current AD training practices», en [http://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2017/12/20170608\\_uam\\_io1\\_report.pdf](http://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2017/12/20170608_uam_io1_report.pdf) (fecha de consulta: 11/1/20).
- 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/VICERRECTORADOS/CALIDAD\\_E\\_INTERNACIONALIZACION/INNOVACION\\_DOCENTE/IUED/MATERIALES%20DIDACTICOS/WEB\\_MADI\\_MANUAL\\_DOCENTIA\\_UNED\\_APROBADO\\_ANECA\\_09\\_04\\_20\\_0.PDF](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD_E_INTERNACIONALIZACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/MATERIALES%20DIDACTICOS/WEB_MADI_MANUAL_DOCENTIA_UNED_APROBADO_ANECA_09_04_20_0.PDF) (fecha de consulta: 12/1/20).
- Badia, T. y A. Matamala (2007), «La docencia en accesibilidad a los medios», *Trans. Revista de traductología*, 11, pp. 61-71.
- Boletín Oficial del Estado (2019), «Curso de especialización en audiodescripción y subtítulos», en <https://www.boe.es/boe/dias/2019/03/22/pdfs/BOE-A-2019-4153.pdf> (fecha de consulta: 18/12/19).

Capítulo 4 | **Artículo 3. La audiodescripción en los programas de máster en España:  
Entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores**

- Calvo Encinas, E. (2009), Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España: Perspectiva del estudiantado, tesis doctoral inédita, Universidad de Granada, en <https://hera.ugr.es/tesisugr/1852574x.pdf>
- Cerezo Merchán, B. (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: 14/2/20).
- Conole, G. (2007), «Describing learning activities. Tools and resources to guide practice», en H. Beetham y R. Sharpe (eds.), *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing and Delivering e-Learning*, Oxon, Routledge, pp. 81-91.
- Díaz Cintas, J. (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: 14/2/20).
- Domínguez Araújo, L. (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: 3/6/19).
- Espasa, E. (2020), «Retos de la formación en línea sobre audiodescripción: experiencias “a ciegas” y con personas ciegas», en F. 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: 23/11/19).
- 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: 14/2/20).
- 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, L. (2018), «The independent audio describer is dead: Long live audio description!», *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), pp. 170-186.
- Galán-Mañas, A. (2009), *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial*, tesis doctoral inédita, Universitat Autònoma de Barcelona, en

Capítulo 4 | **Artículo 3. La audiodescripción en los programas de máster en España: Entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores**

<https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/tdx-0416110-163024/aha1de2.pdf> (fecha de consulta: 12/10/19).

- Gómez Pérez, M. C. y A. Roales Ruiz (noviembre 2018), *LRN-2AD: Pautar el silencio*, en Translation and cultural sustainability, foundations, fundamentals and applications. Conferencia llevada a cabo en la Universidad de Salamanca.
- Greco, G. M. (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.
- Greco, G. M. (2018), «The nature of accessibility studies», *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), pp. 205-232.
- Huertas Barros, E. (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, Universidad de Granada, en <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/29943/22074508.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (fecha de consulta: 14/2/20).
- Hurtado Albir, A. (2019), «La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas», *MonTI: Monografías de Traducción e Interpretación*, 11, pp. 47-76.
- Jankowska, A. (2019), «Training future describers: A practice report from an audio description classroom», *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, pp. 197–215.
- Kawase, N. (directora) (2017), *Hacia la luz* [Cinta cinematográfica]. Japón/Francia: Kumie; Comme des Cinémas; Kino Films; MK2 Productions.
- La Rocca, M. (2007), *El taller de traducción: Una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción*, tesis doctoral inédita, 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: 14/2/20).
- Luque Colmenero, M. O. y S. Soler Gallego (2019), «Training audio describers for art museums», *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, pp. 166–181.
- Marcelo, C. 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: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-191

Capítulo 4 | **Artículo 3. La audiodescripción en los programas de máster en España:  
Entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores**

- Matamala, A. y P. 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.
- Matamala, A. y P. Orero (eds.) (2016), *Researching Audio Description. New Approaches*. Basingstoke, Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/978-1-137-56917-2
- Mazur, I. y G. Vercauteren (2019), «Media accessibility training», *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, pp. 1-22.
- Mendoza, N. 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: 10.6035/MonTI.2019.11.6
- Mendoza, N. y Matamala, A. (2019b), «Skills and competences of audio describers in Spain», *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, pp. 144-165. URL: <https://lans-fts.uantwerpen.be/index.php/LANS-TTS/article/view/508/488>
- Montagud Mascarell, M. y J. L. 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.
- Penzo, W. et al. (2010), «Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje», *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 15, pp. 1-67. URL: <https://octaedro.com/libro/guia-para-la-elaboracion-de-las-actividades-de-aprendizaje/>
- Pym, A. (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, A., N. Reviere y R. 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, P. (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. URL: <https://www.jatjournal.org/index.php/jat/article/view/53/12>
- Sanz-Moreno, R. (2018), «Perfil socioprofesional del audiodescriptor en España», *Hikma* 17, pp. 119-143.
- Vázquez Martín, A. (2019), *Audiodescripción: Norma y experiencia*, Granada, Ediciones Tragacanto

## **Capítulo 5. Resumen**



## 5 Resumen

Esta tesis doctoral explora la enseñanza de la audiodescripción (AD) en España, desde la perspectiva de la TAV. Parte de dos objetivos generales: el primero, presentar una visión panorámica de la enseñanza actual de la AD en España; el segundo, identificar las competencias que debe reunir un audiodescritor. Para la consecución de estos objetivos, una propuesta de cuerpo teórico ha contextualizado tres estudios realizados a partir de los datos de un primer cuestionario, un segundo cuestionario y entrevistas.

El cuerpo teórico, en coherencia con la perspectiva traductológica de esta tesis, incluye nociones estudiadas en la didáctica de la traducción, dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En primer lugar, se reflexiona sobre el presente del EEES y sus retos. A pesar del rasgo profesionalizador de la educación superior actual, la Unión Europea detecta una inadecuación de competencias en el panorama educativo español. La tasa de graduados en España es superior a la media europea pero las empresas encuentran obstáculos para encontrar profesionales capacitados. Por eso, la Unión Europea ha recomendado a España que tome medidas en 2019 y en 2020, en concreto dirigidas a conseguir una mayor cooperación de los sectores educativo y empresarial (Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2019). Con la mirada puesta en 2030, los ambiciosos objetivos del EEES se centran, entre otros, en el incremento de la calidad y de la relevancia del proceso de enseñanza, en el fomento de la empleabilidad y de la consecución de sistemas más inclusivos (Bologna Process, 2015). Ahora bien, los citados avances tendrán que producirse en un panorama mundial complejo, entre crisis sociales y económicas, una situación de marginalización progresiva del sector de los jóvenes, altas tasas de paro, cambios demográficos, conflictos entre países, nuevas pautas de inmigración, y extremismos crecientes (Bologna Process, 2015). Más allá de la revisión frecuente de las competencias a adquirir, probablemente las universidades necesiten ofrecer cursos más cortos y flexibles, y aumentará la convivencia de diferentes tipos de oferta formativa (European Higher Education Area, s.f.b).

Para contextualizar la enseñanza de la AD en España desde la perspectiva de la traducción, se resumen los ámbitos principales y retos en investigación de la didáctica de la traducción y se repasan términos relevantes a partir del de “competencia”. Antes de acotar el estudio de competencias, tema central de esta tesis, al campo de la AD, se hace un repaso panorámico sobre competencias en traducción y en traducción audiovisual. Sobre las áreas investigadoras, se han centrado en la creación de pautas para el diseño curricular de la formación de traductores o de materias concretas, en aspectos metodológicos, el uso de tecnologías y en la adquisición de competencias en traducción (Hurtado Albir, 2019). Los desafíos concentran la necesidad de dar respuestas a las demandas sociales y profesionales, de encontrar formas de homologación internacional, la adecuación de nuevos enfoques pedagógicos, el establecimiento de una progresión del aprendizaje, la incorporación de las emergentes tecnologías de la traducción, así como de enseñanza (Hurtado Albir, 2019). Además, se reflexiona brevemente sobre la compatibilidad de diferentes enfoques metodológicos en didáctica de la traducción (Huertas Barros, 2013). Desde hace décadas, y en particular desde la implantación del EEES, se promueven aprendizajes de colaboración en el aula, de carácter práctico y real (Cerezo Merchán, 2012; Huertas Barros, 2013). Lo anterior se relaciona con las ventajas de figuras híbridas de docentes: profesores, investigadores y profesionales (ADLAB PRO, 2017a). Se constata la falta de investigación sobre enfoques metodológicos en la formación de AD y se espera que esta tesis abra caminos en esa dirección. En relación con las competencias en traducción, se destaca la abundancia de estudios sobre modelos de competencia traductora, iniciados en los años ochenta, la mayoría tangenciales y que detectaban la necesidad de otros tipos de competencias, además de las lingüísticas. Con el nuevo milenio se realizan estudios más específicos e interdisciplinarios y se incorpora tímidamente el diseño de validación empírica (Hurtado Albir, 2017). En cuanto a la TAV, las aportaciones sobre modelos de competencia se han realizado entre los últimos diez y veinte años, partiendo de la base de que las competencias que deben reunir los profesionales en el área no tienen por qué ser las mismas que en traducción escrita (Cerezo Merchán, 2012). Del repaso de los diferentes enfoques, se resume, en primer lugar, que las competencias suelen repetirse, si bien

con diferencias terminológicas. En segundo lugar, el tipo de competencias comunicativo-textual y el instrumental-profesional se incluye en todos (Cerezo Merchán, 2012). El último apartado de la contextualización teórica de esta tesis doctoral delimita la investigación realizada en AD desde un punto de vista didáctico, en concreto de estudios sobre la identificación y taxonomías de competencias del audiodescriptor, y de la formación universitaria. Se profundiza en estudios centrales en el contexto de nuestra investigación: Matamala (2006), que analiza los aspectos lingüísticos y los desafíos formativos de la educación superior en accesibilidad a los medios; Díaz Cintas (2006), que realiza una exhaustiva taxonomía de competencias en AD (y en SPS); Matamala y Orero (2007), con su diseño de un curso de AD para un máster y de sus competencias; Badia y Matamala (2007), que insiste en la necesidad de definir los perfiles de los profesionales en accesibilidad y diseñan un máster en accesibilidad; Basich Peralta et al. (2009), que defienden la inclusión de competencias asociadas a la AD en los programas de traducción para aumentar el grado de empleabilidad de los titulados; y Sanz-Moreno (2018), que traza un perfil socio-profesional del audiodescriptor.

El primer estudio se basa en el análisis de un cuestionario dirigido a profesores de AD, sobre prácticas docentes en los entornos universitario y profesional. Se ha contado con las respuestas de 27 profesores de AD. El cuestionario ha sido administrado dentro del proyecto europeo ADLAB PRO, desarrollado entre 2016 y 2019. Liderado por la Universidad de Trieste, sus socios han sido universidades, empresas, asociaciones de usuarios y radiodifusores de España, Italia, Reino Unido, Países Bajos, Polonia y Eslovenia. El proyecto, cuyo último objetivo es la creación de materiales didácticos para la formación de la AD, ha conestado de varias fases. Este primer estudio se enmarca en la primera, que analiza las prácticas docentes actuales de AD. En particular, esta tesis doctoral analiza los datos cuantitativos provenientes de España. Además de la sección dedicada a la obtención de datos demográficos generales, el cuestionario trata de los cursos universitarios de AD y pretende obtener información sobre su nivel, formato, modalidad, duración, tamaño, destrezas, actividades y sistema de evaluación, por una parte (OG1). Por otra, se enfoca en los cursos de carácter profesional y obtiene datos sobre su formato,

duración, tamaño, destrezas y actividades y certificaciones (OG1). Por último, estudia de forma panorámica la importancia de un conjunto de competencias específicas y transversales, en relación con la profesión del audiodescriptor (OG2). Los resultados han arrojado que la experiencia docente de los participantes varía entre amplia y moderada y que en las aulas de AD en el contexto español hay margen para incrementar el porcentaje de figuras híbridas –profesores/investigadores y al mismo tiempo profesionales del campo de la AD. Además, se ha detectado que ligeramente menos de la mitad, cuando enseña AD, no coopera nunca o casi nunca con personas con discapacidad visual o ciegas. No extraña que la mayoría de los profesores imparten formación en AD fílmica, si bien tienen presencia otros géneros. Entre las competencias presentadas de forma panorámica, las lingüísticas resultan especialmente importantes. Los cursos académicos o universitarios se imparten fundamentalmente en posgrado y los profesionales se reparten entre más de la mitad que lo hacen con formato de taller, y el resto, de formación interna en empresas y con orientación profesional. No hay diferencias esenciales entre ambos tipos de cursos. No obstante, los profesionales incluyen ligeramente más la preparación con programas informáticos específicos a la AD, y se centran en actividades prácticas, a mucha distancia de lo que lo hacen con actividades teóricas. En cambio, los cursos universitarios incluyen en porcentajes muy altos ambos tipos. Para terminar el análisis panorámico sobre cursos actuales de AD en España, los resultados muestran que existe una preferencia general por evaluar formativamente.

El segundo estudio se basa en el análisis de un segundo cuestionario dirigido a audiodescriptores y usuarios de AD, sobre el perfil del audiodescriptor, desarrollado y administrado en el marco del proyecto ADLAB PRO a través de un proceso colaborativo de los países participantes. Esta investigación se enmarca en la segunda fase del proyecto, que trata de la definición del perfil del audiodescriptor a través de la identificación de las competencias que debe reunir. Este estudio analiza los datos cuantitativos procedentes de España, obtenidos de 23 participantes: 11 audiodescriptores y 12 usuarios de AD. Además de datos generales de carácter demográfico de los participantes, se pretende conocer las percepciones de los

audiodescriptores acerca de su actividad profesional, el entorno de su profesión y, específicamente, sobre la importancia y el grado de dificultad que otorgan a un listado de 36 competencias distribuidas en transversales, técnicas, textual-lingüísticas y relativas a conocimientos teóricos (OG2). De los usuarios de AD, se pretende extraer opiniones, a partir de un listado de posibilidades, sobre el grado de satisfacción con los servicios de AD y sobre los aspectos que aprecian en mayor y en menor grado, de esos servicios (OG2). Los resultados ofrecen un panorama variado en el perfil de los audiodescriptores y de los usuarios, en términos de edad, género y formación académica. En particular, el material audiodescrito por audiodescriptores con una experiencia profesional moderada es amplio. En el caso de los usuarios, dos tercios corresponden a personas ciegas y el tercio restante convive con discapacidades visuales. En total, 26 de las 36 competencias presentadas son para los audiodescriptores importantes o extremadamente importantes. No obstante, de entre las transversales, relativas a conocimientos teóricos, técnicas y lingüísticas, las competencias lingüísticas son consideradas especialmente importantes, como en el primer estudio. Lo anterior se refuerza cuando todos los audiodescriptores afirman participar en las fases de creación y/o revisión del guion de AD, frente a porcentajes considerablemente menores en tareas de grabación o de locución, entre otras. Por último, en este estudio sobre valoración de competencias del audiodescriptor, se perciben ciertas diferencias entre la importancia que les otorgan los audiodescriptores y los aspectos que los usuarios valoran más en una AD, aunque no hay resultados concluyentes al respecto (OG2).

El tercer estudio se basa en entrevistas a profesores de AD en másteres oficiales, audiodescriptores y empleadores, con foco en las competencias del audiodescriptor. Diseñadas, realizadas, transcritas y analizadas por la investigadora de esta tesis, se han hecho 15 entrevistas, cinco por cada grupo de población. Además de aspectos generales de carácter demográfico, a los tres perfiles se dirige un bloque sobre su valoración de la formación actual de AD (OG1). Por perfil, los profesores de cursos de AD de másteres españoles, previamente seleccionados, comparten sus opiniones sobre (1) aspectos relacionados con su metodología docente (OG1) y (2) qué competencias incluyen en sus cursos, entre las 36 que se han presentado en el

segundo cuestionario (OG2). Los audiodescriptores y los empleadores valoran la importancia que otorgan a cada una de esas 36 competencias (OG2) y evalúan cuáles de ellas consideran imprescindibles en la formación universitaria de AD (OG2). Se extrae de los resultados que el perfil de los profesores de AD en másteres es lingüístico o traductológico, y variado, en términos de la formación metodológica que han recibido. La mayoría tienen amplia experiencia docente en AD. No obstante, más de la mitad no tiene experiencia como audiodescriptores y los que sí, han trabajado durante un tiempo considerable en ese campo. De los materiales que utilizan y las actividades que realizan en el aula se deduce un enfoque práctico en sus cursos, lo que muestra la concienciación de los profesores de crear en el aula entornos cercanos a la realidad de la profesión. Ligeramente más de la mitad imparten su curso en modalidad presencial y el resto, en línea. Por su parte, los audiodescriptores muestran tener una alta formación académica de carácter lingüístico y una producción variada, entre moderada y amplia, de material audiodescrito. El perfil de los empleadores es diverso si atendemos a la forma de constitución de su entidad, su tamaño y el tipo de servicios que ofrecen, además de AD. Al pedir a los audiodescriptores y a los empleadores su opinión sobre la importancia de competencias, las lingüísticas resultan de nuevo las más valoradas, entre el mismo listado presentado en el segundo estudio a los audiodescriptores. Si se observa ese listado desde la percepción de la inclusión del entrenamiento de esas competencias en la formación de AD, es mayor el porcentaje que los profesores afirman incluir, en comparación con la percepción que tienen los audiodescriptores y los empleadores sobre la necesidad de incluirlas. Por último, las reflexiones de los tres perfiles sobre la calidad de la formación universitaria en AD arroja debates interesantes sobre la duración de los cursos, la revisión del perfil docente, el papel actual de la educación superior en la formación de AD, los recursos necesarios y las razones que justifican una enseñanza de AD de calidad.

## **Capítulo 6. Conclusiones**



## 6 Conclusiones

Esta tesis doctoral ha explorado la enseñanza actual de la audiodescripción en España. La AD es todavía un fenómeno reciente desde diferentes perspectivas, como la académica, social, legislativa y profesional. La población mundial continúa creciendo, aunque es cada vez más vieja. Se espera un drástico incremento de la población en los próximos 30 años, de 2000 millones de personas. Esto significa que, de los 7700 millones actuales, se llegará a 9700 millones en 2050 (Naciones Unidas, s.f.). Cada uno de nosotros, las personas ciegas, con algún tipo de discapacidad visual o sin discapacidad visual, coexistimos en un sistema altamente dependiente de la capacidad de ver. Nos exponemos incesantemente al uso de productos audiovisuales, cuyas formas de consumo evolucionan dinámicamente. De ahí se puede deducir la necesidad intrínseca de la accesibilidad a los medios audiovisuales. Entre otros posibles enfoques, esta tesis adopta el de la Traducción Audiovisual como parte de los Estudios de Traducción, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A pesar del marcado rasgo profesionalizador de la enseñanza superior, se manifiesta en España una dificultad de las empresas de contar con profesionales que cuenten con las competencias necesarias. Por eso, la Unión Europea recomienda explícitamente la implementación de acciones que garanticen una interacción mayor entre el sector educativo y el empresarial (Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2019). La investigación con una perspectiva curricular es más frecuente en traducción escrita que en AD. No obstante, en lo que a la accesibilidad se refiere, es necesario seguir explorando aspectos relacionados con la adquisición de competencias, con los enfoques pedagógicos y metodológicos, los materiales y los criterios de evaluación a emplear (Mazur y Vercauteren, 2019). Este contexto nos ha guiado a abordar, hasta donde llega nuestro conocimiento, la primera tesis doctoral sobre formación en AD en España.

Nuestra investigación ha planteado dos objetivos generales.

El primer objetivo general ha implicado presentar una visión panorámica de la enseñanza actual de la audiodescripción en España. Para lograrlo, se han propuesto dos objetivos específicos. El primero, analizar cursos actuales de AD en España, pertenecientes tanto al entorno académico universitario como al profesional. El segundo, analizar específicamente la formación actual de AD en el ámbito educativo de los másteres oficiales en España.

El segundo objetivo general ha conllevado identificar las competencias que debe reunir un audiodescriptor. De este, han derivado dos objetivos específicos. El primero, identificar las competencias que se incluyen en la formación universitaria en AD de másteres españoles. El segundo, realizar una valoración de competencias del audiodescriptor, según distintos perfiles.

Para presentar las conclusiones partiremos de cada uno de los tres estudios realizados en esta tesis doctoral, a la vez que estas se irán asociando a aspectos teóricos y metodológicos, así como a los objetivos de la investigación. Lo anterior nos permitirá evaluar la consecución de los objetivos de esta tesis. Concluimos con una propuesta de posibles líneas futuras de investigación, surgidas por diferentes motivos durante el desarrollo de la investigación.

### **6.1 Cuestionario a profesores de AD: panorama de las prácticas docentes en AD**

Un cuestionario diseñado y administrado a nivel europeo por el equipo del proyecto ADLAB PRO, en el que participaron 86 profesores de AD (ADLAB PRO, 2017a), ha sido el punto de partida para nuestra investigación. Esta tesis ha realizado el análisis de los datos estructurados de carácter secundario y micro, obtenidos de los participantes en España: 27 profesores de AD. El estudio se enmarca en una fase cuantitativa del proyecto que ha pretendido recopilar información panorámica sobre dos categorías de cursos de AD en España: académicos, o universitarios (de grado, máster o posgrado), y no académicos, o de carácter profesional. Los socios colaboradores del proyecto europeo, universidades, empresas y radiodifusores de

España, Italia, Reino Unido, Países Bajos, Polonia y Eslovenia, debatieron las diferentes versiones del cuestionario, validado finalmente tras un estudio piloto. Su versión final, en inglés, se compone de preguntas cerradas de elección múltiple. Mediante un muestreo de conveniencia y de cadena, los socios colaboradores enviaron el cuestionario a potenciales participantes (ADLAB PRO, 2017a). Este tipo de muestreo, el más común en los estudios de traducción hasta la fecha, aunque utilizado adecuadamente no constituye un problema, sí conlleva limitaciones porque no permite una generalización de los resultados (Saldanha y O'Brien, 2013), lo que debe tenerse en cuenta de cara a los resultados. Tras analizar el perfil de los 27 profesores, presentamos los resultados más relevantes de cada sección.

A nivel europeo, los 86 participantes compartieron sus percepciones sobre un total de 192 cursos, de los cuales 93 eran de carácter académico y 99 de carácter profesional. En España, los 27 participantes reflexionaron sobre un total de 66 cursos, 46 académicos y 20 profesionales. Para asegurar que no se superaran los 25 minutos estimados, cada encuestado podía incluir información sobre un curso como mínimo y seis como máximo, tres por cada tipo (académico o no académico), impartidos en los tres últimos años (ADLAB PRO, 2017a).

Los 27 profesores se reparten entre un perfil docente o investigador, y otro profesional. Sin embargo, una figura híbrida, docente/investigador y a la vez profesional, no es tan común en el panorama español. Solo un 15% se define como “profesores de universidad y audiodescriptores”, un perfil híbrido que puede resultar beneficioso para fomentar la práctica real del audiodescriptor en España. No hay que olvidar que la Unión Europea ha recomendado a España una mayor cooperación entre el sector educativo y el profesional para mitigar una inadecuación de competencias detectada, que merma las posibilidades de las empresas para encontrar profesionales capacitados, y la de los titulados para acceder al mercado laboral (Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2019). Sin embargo, la incorporación de profesionales a la docencia universitaria se ve dificultada por los porcentajes exigidos por el sistema universitario español de profesores doctores. Su trayectoria profesional es variada, entre amplia y moderada. Casi un tercio (30%)

coopera con personas con discapacidad visual a menudo, mientras que ligeramente menos de la mitad (41%) resulta de la suma de quienes no lo hacen casi nunca o nunca. Sin ser los encuestados personas con discapacidad visual, un cuarto (26%) utiliza servicios de AD. Se puede suponer que la falta de colaboración puede deberse a factores como la falta de tiempo en el aula, la dificultad de acceder a este tipo de colaboración o las características del curso. La utilización de servicios de AD puede deberse a un interés profesional y personal, al deseo de interactuar con un tipo de servicios que no utilizarían, si no fuera por ese posible interés, en su vida diaria. Estudios que profundicen en los grados, formas, factores y posibles ventajas y desventajas de la interacción entre los docentes, los servicios de AD y los propios usuarios son de interés para entender mejor los posibles enfoques didácticos en el aula de AD y por tanto contribuir a la mejora en la calidad de la formación en la disciplina. Los resultados sobre qué tipo de AD imparten los docentes españoles no sorprenden, en el sentido de que el 92% de los docentes imparten AD cinematográfica, aunque otros tipos de formación como la museística (44%), la teatral (30%), con fines didácticos (26%) o la operística (15%) están presentes en diferentes grados. Estos resultados son semejantes a los del contexto europeo (ADLAB PRO, 2017a).

En relación con el OE4 de esta tesis, consistente en establecer una valoración de competencias del audiodescriptor según distintos perfiles, se preguntó a los profesores su valoración en cuanto a importancia de un conjunto de competencias específicas y transversales, de forma panorámica. Para ello se utilizó una escala de Likert de 5 puntos (1 – no es importante; 2 – es poco importante; 3 – ni es importante ni no lo es; 4 – es importante; 5 – es muy importante). Los resultados del contexto español indican la importancia de las competencias específicas de carácter lingüístico, en concreto sobre poder elegir la información visual relevante (4,88) y dominar la lengua materna (4,85), seguidas de un tipo de conocimiento teórico, sobre las necesidades de las personas con discapacidad visual (4,70). Lo anterior está en consonancia con algunos de los estudios incluidos en nuestro marco teórico. Matamala (2006), al igual que otros estudios coetáneos que resumió la autora, que enfatizaban el gran alcance de los aspectos lingüísticos, además de Badia y

Matamala (2007). Matamala y Orero (2007) reflejaron su importancia a partir de un listado de competencias designadas en el diseño de un curso de AD en máster, encabezado por competencias lingüísticas. Los componentes del listado preestablecido de competencias específicas y transversales, si bien no eran numerosos debido a que se pretendía obtener una visión panorámica en esta fase, nos han permitido obtener una visión integrada en las categorías (lingüísticas, temáticas o de contenido, tecnológicas, y personales y generales) de la taxonomía de Díaz Cintas (2006). Sobre las competencias transversales (o personales y generales en la clasificación de Díaz Cintas), todas se han valorado como importantes. Esto sugiere que los docentes se comprometen con la importancia de incluir conocimientos, competencias y actitudes diversas en los programas académicos, lo que es esencial en un mercado profesional cambiante, según se ha puesto de manifiesto en el marco teórico de esta tesis (Basich Peralta et al., 2009). No obstante, los programas no responden siempre a estas demandas, ni en España ni a nivel internacional. Por otra parte, Hurtado Albir (2019), en el marco de los retos curriculares de la didáctica de la traducción, ha apuntado el de la adecuación a los condicionamientos de las características de la sociedad global actual, global y cambiante. Los resultados de los contextos español y europeo son semejantes (ADLAB PRO, 2017a).

En relación con el OE1, analizar cursos actuales de AD en España en el contexto universitario y profesional, se han indagado las percepciones de los 27 docentes en España. Sobre los cursos académicos, el nivel predominante es el de posgrado, repartido entre formación de posgrado (22%) y máster (48%), en comparación con los de grado (30%). Esto puede deberse al grado de especialización y de madurez que se espera de los estudiantes de una formación en AD. Más de la mitad de la formación de AD se integra en cursos que también conllevan la formación de TAV o accesibilidad (57%). Sobre los cursos profesionales, los diferentes formatos de cursos se reparten entre más de la mitad impartidos en forma de taller, y otros con orientación profesional o de formación interna en empresas. No es de extrañar que la duración y el tamaño de los cursos profesionales sea levemente menor a la de los académicos.

Se deben señalar tendencias comparativas entre ambos tipos de cursos, pero no datos generalizables. Se preguntó específicamente desde un enfoque de las destrezas entrenadas, en comparación y en relación con las competencias también presentadas en el cuestionario (OE4). Con esto en mente, no hay diferencias reseñables en las destrezas trabajadas entre los cursos académicos y los profesionales. La más notable se refiere al uso de programas informáticos específicos a la AD, ligeramente más presente en los cursos profesionales (35%) que en los académicos (24%), probablemente por la necesidad directa o inmediata de uso que podría tener el público que recibe una formación de carácter profesional, por ejemplo, en su empresa. Destaca que (1) realizar guiones de AD y (2) la concienciación de las necesidades de las personas ciegas son los aspectos más trabajados en ambos tipos de cursos. Este resultado concuerda con el presentado anteriormente, en el que ser competente en elegir la información relevante para escribir, dominar la lengua materna y conocer las necesidades de las personas con discapacidad visual se han erigido como esenciales.

En relación con el OE1, hemos conocido de forma panorámica la percepción de los encuestados sobre tipos de actividades realizadas en el aula, a partir de un listado preestablecido. Divergen en que los cursos académicos incluyen en grado muy alto (entre el 85% y el 96%) actividades tanto de tipo teórico y conceptual como práctico, mientras que los profesionales se centran en los ejercicios prácticos (80%), muy por delante de actividades teóricas y conceptuales (55%). La colaboración entre el sector educativo y profesional puede ayudar a profundizar en el contraste de los contenidos específicos de ambos tipos de cursos y en la obtención de retroalimentación. Esto ayudaría a conocer en detalle aspectos relacionados con las competencias que se deben incluir o descartar en cada tipo de formación, y dependiendo de qué factores, entre otros, el tipo, nivel y duración de esta.

La evaluación de los cursos es de tendencia formativa. Los cursos académicos tienen en cuenta la participación (91%), la realización de tareas dirigidas (74%), la creación guiones de AD (72%), a mucha distancia del uso de exámenes (15%) o la redacción de un trabajo sobre el área de AD (9%). Esto puede tener relación con la

preferencia por enfoques pedagógicos de carácter colaborativo. Diferentes enfoques pueden ser compatibles a pesar de sus divergencias (Cerezo Merchán, 2012; Huertas Barros, 2013), aunque en las últimas décadas, y en particular desde la implantación del EEES, se promueven enfoques reales o que simulan la realidad del profesional. Estudios centrados en la identificación y valoración de los enfoques pedagógicos del aula de AD podrían contribuir a la mejora de la calidad en la formación de AD.

Las conclusiones presentadas a partir de este estudio han contribuido a la consecución del OE1. Este ha tratado de analizar cursos actuales de AD en España, tanto de carácter universitario como profesional. También ha contribuido a la consecución del OE4, enfocado en establecer una valoración de competencias del audiodescriptor, según distintos perfiles. En este caso, se ha realizado gracias a la percepción de los 27 profesores de AD encuestados. La sección sobre futuras líneas de investigación (Capítulo 6.5) detallará las limitaciones observadas en nuestro estudio, de las que se espera que puedan emerger futuras líneas de investigación.

### **6.2 Cuestionario a audiodescriptores y usuarios de AD: el perfil del audiodescriptor**

Un segundo cuestionario ha sido diseñado y administrado por ADLAB PRO. A nivel europeo, han participado 183 encuestados, de tres grupos de población: 65 audiodescriptores, 100 usuarios de AD y 18 proveedores de servicios de AD. Los países representados son fundamentalmente los socios, aunque la participación total es de 23 países (ADLAB PRO, 2017b). En este estudio se han analizado datos estructurados, de carácter cuantitativo, secundario y micro, obtenidos de los participantes en España, el tercer país más representado, por detrás de Italia y Reino Unido. Se han analizado las respuestas de 23 participantes: 11 audiodescriptores y 12 usuarios de AD. No se han analizado los datos de los proveedores de servicios de AD, al habernos impuesto el criterio de descartar grupos de población con menos de diez respuestas. Si bien la colaboración esencial y prioritaria en este cuestionario ha sido la de los audiodescriptores y los usuarios,

hubiéramos deseado contar con las percepciones complementarias de los proveedores. Se ha demostrado la dificultad de conseguir participantes de este grupo tanto en el contexto español como en el europeo. Esta fase del proyecto ADLAB PRO ha aspirado a definir el perfil profesional de los audiodescriptores, especialmente a través de la identificación de las competencias que deben reunir. Se realizó un muestreo de conveniencia y de cadena por parte de los socios colaboradores. Los socios debatieron los diferentes borradores, elaborados en inglés y en un formato accesible. Se realizaron sesiones piloto con personas ciegas, con discapacidad, y con videntes, hasta llegar a su contenido y estructura final, con preguntas cerradas de elección múltiple.

La representación del perfil de los audiodescriptores ha sido variada, en términos de edad, género, formación académica, experiencia profesional y cantidad de material audiodescrito realizado. Destaca el hecho de que audiodescriptores con una trayectoria profesional moderada cuenten con un vasto material de AD. Por ejemplo, de los audiodescriptores con una trayectoria profesional entre uno y cinco años, el 60% ha producido más de 300 horas de material de AD, el 20% ha producido de 151-300 horas y es solamente el 20% que dispone de menos de 50 horas. Esto puede deberse al carácter minoritario de la profesión del audiodescriptor en España y puede existir por ello cierta tendencia asociacionista en la profesión, que haga concentrar los proyectos laborales en AD en un campo de profesionales limitado. De lo anterior se concluye la necesidad de identificar y reforzar acciones conjuntas de los agentes involucrados en seguir visibilizando la AD desde todos los puntos de vista.

La representación de los usuarios de AD ha sido igualmente diversa en términos de formación académica, edad y género, aunque la participación masculina (83%) fue muy superior a la femenina (17%). Dos tercios de los participantes son personas ciegas (67%) y el tercio restante (33%) convive con alguna discapacidad visual.

Los audiodescriptores han compartido sus opiniones sobre diferentes aspectos en relación con su actividad profesional y el entorno de su profesión, y en especial,

sobre las competencias del audiodescriptor. Las conclusiones presentadas a continuación están vinculadas al OE4, que ha pretendido establecer una valoración de competencias del audiodescriptor, según distintos perfiles.

Los audiodescriptores han valorado la importancia de un listado de 36 competencias preestablecidas (ADLAB PRO compone el listado de competencias, destrezas y actividades), que pueden agruparse en las categorías de Díaz Cintas (2016). Para ello se ha utilizado una escala de Likert de 5 puntos (1 – no es importante; 2 – es poco importante; 3 – ni es importante ni no lo es; 4 – es importante; 5 – es muy importante). Cinco de las seis más importantes son de carácter textual y lingüístico: seleccionar la información visual importante (5), poseer un excelente dominio de la lengua materna (5), usar un lenguaje adecuado al producto (4,9), expresar el significado de manera sucinta (4,9) y usar un lenguaje no ambiguo (4,81). Es interesante que los audiodescriptores, desde su perspectiva profesional, coinciden con los docentes del anterior cuestionario en cuanto a la importancia de los componentes lingüísticos. En concreto, seleccionar la información visual relevante y poseer un excelente dominio de la lengua materna se evidencian las competencias más importantes, según ambos perfiles. Lo anterior concuerda con la perspectiva de, entre otros, el modelo de competencia traductora del European Master's in Translation, que llega a describir las competencias lingüísticas como la fuerza motriz de las competencias (European Commission, 2017). La primera competencia no lingüística en orden de importancia señalada por los audiodescriptores también coincide con lo apuntado por los 27 docentes de AD en el primer cuestionario, sobre conocer al público destinatario (4,81), aspecto de corte teórico. Entre las competencias menos importantes para los audiodescriptores extraemos algunos aspectos relevantes. En primer lugar, que improvisar se haya considerado poco importante (2,45) puede estar relacionado con que no se perciba como fundamental en AD grabada. En segundo lugar, escribir rápidamente ante una fecha de entrega, evaluada igualmente como poco importante (2,45), se percibe como contraproducente, de hecho. En tercer lugar, el hecho de que redactar una audiointroducción haya sido valorada como ni importante ni no importante (3,27) puede deberse a que los contextos audiodescriptivos en la que son comunes las

audiointroducciones son reducidos. Por último, poseer estudios de traducción y TAV, también considerada como ni importante ni no (3,27), ha podido apreciarse por parte de los audiodescriptores como una competencia generalista, alejada de la práctica real de la AD. Como punto de partida para futuros estudios de esta índole, se debe tener en cuenta que, del listado de 36 competencias, solamente dos fueron valoradas como poco importantes y ocho como ni importante ni no. Los audiodescriptores consideraron las 26 competencias restantes como importantes o muy importantes. Además, debe atenderse especialmente a la claridad en la formulación de los distintos componentes, según la experiencia de nuestra investigación.

Se ha preguntado a los audiodescriptores por las etapas del proceso de AD en las que están involucrados, entre un listado de opciones. Todos afirman participar en la fase de creación, redacción y/o revisión del guion de AD, lo que sigue reforzando la importancia de las competencias lingüísticas. Más de la mitad aseguran estar implicados en las tareas de locución de AD, competencia técnica considerada de importancia media; menos de la mitad participan en tareas de control de calidad del producto final; y ligeramente más de un cuarto de los encuestados se ocupan de la grabación de la AD con la banda sonora original. Ante esta variedad de respuestas, y teniendo en cuenta el cambiante panorama laboral, se deducen ventajas en una formación de AD que contemple diferentes tipologías y escenarios de trabajo con tareas no tan comunes en el contexto profesional español de la AD actual.

Se ha preguntado a los usuarios de AD qué aspectos valoran más de una AD, sobre opciones preestablecidas. Por ello, se ha intentado hacer una posible comparación entre las competencias que los audiodescriptores consideran más importantes y los aspectos que los usuarios de AD valoran en una AD. Sin embargo, aquí existe una limitación metodológica, por haber utilizado una formulación y escalas diferentes en los dos perfiles. Dicho esto, ha sido interesante extraer una tendencia general, que puede dar indicios para futuras líneas de estudio. Esta tendencia parece indicar ciertas divergencias entre las opiniones de los audiodescriptores y los usuarios de AD, lo que puede estar provocado por dos factores: por una parte, las diferencias

terminológicas y metodológicas mencionadas; por otra, los diferentes contextos profesionales y personales de ambos perfiles: la mayoría de los audiodescriptores tienen una formación académica de tipo lingüístico, mientras que los usuarios de AD están probablemente interesados en la AD como un servicio íntegramente, por lo que es lógico deducir que las especificidades que componen las tareas del audiodescriptor hayan podido pasar desapercibidas a los usuarios de AD.

Las conclusiones de este estudio han contribuido a la consecución del OE4, consistente en establecer una valoración de competencias del audiodescriptor, en este caso gracias a la colaboración de los 11 audiodescriptores y los 12 usuarios de AD. Según se ha explicado en el marco teórico (Mazur y Vercauteren, 2019), el amplio tema de las competencias que deben adquirir los profesionales en accesibilidad es una de las cuatro áreas en la que se necesita más investigación. Por último, se detallarán las posibles limitaciones de nuestro estudio, así como posibles futuras líneas de investigación, en la sección correspondiente (Capítulo 6.5).

### **6.3 Entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores: análisis de la formación en AD de máster**

Un conjunto de 15 entrevistas semiestructuradas diseñadas, realizadas y analizadas por la investigadora de esta tesis han sido el núcleo de este estudio. Gracias a ellas se ha abordado la formación de la AD en el ámbito de los másteres oficiales en España. Se han realizado cinco entrevistas por cada uno de los tres grupos de población a los que se ha dirigido esta investigación: profesores de AD en programas de máster oficial, audiodescriptores y empleadores. Se han analizado datos primarios, de carácter micro, de carácter cualitativo y cuantitativo. La versión final de los guiones, tras sus diferentes versiones preliminares y los estudios piloto realizados, obtuvo las autorizaciones éticas pertinentes. Respetando los criterios seleccionados, se inició una búsqueda de potenciales participantes, utilizando muestreos de carácter intencional (profesores) y de conveniencia y de cadena o bola de nieve (audiodescriptores y empleadores). Las transcripciones han sido realizadas

manualmente por la investigadora de esta tesis. Se ha abordado detenidamente cómo realizar el tratamiento de datos. Tras haber calibrado el uso de los programas informáticos disponibles, hemos optado finalmente por un tratamiento manual por varias razones, basadas en el debate propuesto por Bryman (2016). Exclusivamente refiriéndonos a las características de nuestra investigación, hemos compartido algunas de las inquietudes acerca del uso de este tipo de programas, sobre el que no existe actualmente un consenso universal. Nos hemos decantado por el tratamiento manual para potenciar al máximo el enfoque cualitativo de las entrevistas y así obtener una visión completa e integradora de los resultados. Hemos pretendido además evitar la posible pérdida de información que hubiera podido surgir por medio de una automatización en el tratamiento de datos. Por último, se ha aspirado a enfatizar conscientemente el contexto y el proceso de comunicación que ha fluido durante las entrevistas. Tras comprobar que era posible garantizar una codificación adecuada a través de la herramienta ofrecida por los procesadores de texto, como también resume Bryman (2016), el tratamiento manual ha sido la elección final. Se espera que de esta forma se obtenga una visión completa de la investigación de esta tesis, con un marcado carácter cualitativo. Lo anterior, tras haber completado los estudios anteriores, de carácter cuantitativo, basados en dos cuestionarios.

Cada uno de los cinco profesores seleccionados imparte un curso de AD en uno de los cinco másteres oficiales españoles que han cumplido los criterios de selección de la investigación. Su perfil, compuesto en cuatro quintas partes (80%) de doctores, es lingüístico o traductológico. Cuatro quintas partes (80%) tienen una considerable trayectoria docente en AD (entre ocho y 12 años). Ligeramente más de la mitad no tienen experiencia profesional como audiodescriptores (60%), por lo que no corresponden a un perfil híbrido. Los que además son audiodescriptores poseen una considerable trayectoria profesional (entre ocho y más de diez años).

Los cinco audiodescriptores entrevistados han demostrado un alto nivel de formación académica, con un 100% con estudios de máster en campos lingüísticos o traductológicos. Todos compaginan su trabajo en AD con otras disciplinas de la

traducción audiovisual y/o la traducción escrita. Una quinta parte tiene experiencia docente en AD (20%), en educación superior y otras instituciones. La cantidad de AD producida es variada, de moderada a amplia: 25 horas desde 2019, 300 horas desde 2018, 300 horas desde 2015, 50 horas desde 2016 y 3000 horas desde 2009.

El perfil de los cinco empleadores es diverso, en su forma de constitución y tamaño de su entidad. Más de la mitad está constituido como empresa (60%), una quinta parte tiene un perfil autónomo que subcontrata a audiodescriptores (20%) y la quinta parte restante (20%) es una asociación. El tamaño de su entidad es también diverso, así como en el tipo de géneros que esta cubre, además de la AD. Entre los cinco entrevistados se ha podido cubrir la AD en directo y la AD grabada.

De ahora y hasta que señalemos lo contrario, presentamos resultados relevantes en relación con el OE2, que ha perseguido analizar específicamente la formación universitaria actual de AD en másteres oficiales españoles. Sobre la formación en metodología de los profesores, es variada. Independientemente del mayor o menor grado en el que se han formado y siguen formándose los profesores, el diseño de una formación metodológica específica, aplicada a la enseñanza de la AD, es algo novedoso que se escapa del alcance de esta tesis. Sin embargo, podría conllevar a la mejora de la calidad de la enseñanza de AD, de haber margen. No debe olvidarse que, según ha quedado de manifiesto en el marco teórico de esta tesis, la misión principal actual del EEES es incrementar la calidad y la relevancia del proceso de enseñanza (Bologna Process, 2015), para lo que los aspectos metodológicos y la figura de los docentes son clave. También debe tenerse en cuenta que, según Mazur y Vercauteren (2019), otra gran área que se debe investigar son los principios pedagógicos y metodológicos subyacentes a la formación en accesibilidad. Más investigación ayudará a una deseable adecuación a posibles nuevos modelos pedagógicos, uno de los retos curriculares en traducción (Hurtado Albir, 2019), como también se ha indicado en el marco teórico. Todos han afirmado enfocar su enseñanza de una forma eminentemente práctica, incluyendo, no obstante, elementos teóricos que permitan la asimilación de los conceptos necesarios. Este

enfoque práctico concuerda con la promoción de una formación orientada o cercana a la práctica real.

Se ha pedido a los profesores que compartan sus percepciones sobre los materiales que utilizan en el aula de AD. La tendencia es el uso de obras audiodescritas de profesionales. En el caso de los profesores con perfil híbrido, se observa una ventaja intrínseca: que pueden usar sus propias obras audiodescritas. En un pasado muy reciente apenas existía material disponible audiodescrito, con fines didácticos (Jankowska, 2019). Aunque actualmente hay más, es recomendable seguir trabajando en la implementación de repositorios en acceso abierto. Mazur y Vercauteren (2019) han destacado como otra gran línea de investigación los materiales que deben usarse en la formación de los profesionales en accesibilidad.

Sobre las actividades que realizan los profesores en el aula de AD, se deduce de nuevo altos niveles de concienciación para acercar la realidad profesional al aula. Se destaca que las actividades que todos los profesores incluyen en sus cursos reflejan su enfoque práctico. Damos dos ejemplos. El primero, la creación de audiodescripciones (100% de los cursos), con prácticas exhaustivas en el aula. La importancia de este tipo de actividades concuerda con la afirmación previa de todos los audiodescriptores encuestados (segundo cuestionario), sobre su involucración unánime en la fase de realización, creación y/o revisión de los guiones de AD. El segundo, también todos los cursos (100%) analizan información relacionada con la accesibilidad. En línea con lo anterior, los resultados del primer cuestionario evidenciaron la importancia del conocimiento sobre las necesidades de las personas con discapacidad visual. Por otra parte, sobresale el hecho de que todos los profesores, con perfil híbrido o no (100%), se implican en que profesionales del sector participen, en la medida de lo posible, en el aula, presencialmente. Si no es posible, se sugiere esta presencia por medio de grabaciones pasadas. Incluso las clases magistrales, asociadas tradicionalmente a una presentación teórica del profesor, es interpretada por el 80% de los profesores como un concepto no unidireccional, lo que realza su afirmación previa de que sus cursos son eminentemente prácticos. Como punto de partida para futuras investigaciones,

surgen ideas interesantes: poder investigar en profundidad la tipología de las actividades en la formación en AD, así como los grados idóneos de inclusión de unas actividades u otras, en relación con los objetivos de aprendizaje de la formación concreta.

En referencia a la modalidad de enseñanza de la AD, el 60% de los cursos de AD de los másteres seleccionados es presencial, el 20% se ofrece en modalidad presencial y también en línea, y el 20% restante, exclusivamente en línea. Según se enumera en el marco teórico (Hurtado Albir, 2019), algunos de los desafíos curriculares son responder a las demandas sociales y profesionales, la adecuación a los condicionamientos de la sociedad actual y la incorporación de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza. Actualmente, parece fundamental que la figura del profesor tenga las competencias que requiere una sociedad cambiante, y esté preparado para enseñar en diferentes modalidades. La adaptación inmediata a la que se ha visto obligada el sector educativo a entornos en línea con motivo de la pandemia COVID-19 es un ejemplo (extremo) de ello. Por último, la realización de actividades como prácticas de locución resultó ser para los audiodescriptores (3,54) ni importante ni no (segundo cuestionario). No obstante, el 80% de los cursos incluyen actividades relacionadas con locutar. La locución de AD no es común en el trabajo del audiodescriptor en España. Los datos del segundo cuestionario reflejaron que solo el 63,63% de los audiodescriptores locutan, entendiendo esta acción como una etapa del proceso de audiodescribir. Sin embargo, tener nociones de ello puede concienciar a los estudiantes de que es posible, en un entorno profesional cambiante, que tengan que locutar en el futuro.

Se ha pedido a los audiodescriptores y a los empleadores entrevistados que otorguen un grado de importancia a las mismas 36 competencias con las que se trabajó en una fase previa de la investigación (segundo cuestionario). Como se ha hecho anteriormente con los profesores en el primer cuestionario, y con los audiodescriptores en el segundo, en las entrevistas se ha utilizado la misma escala de Likert de 5 puntos con los audiodescriptores y los empleadores (1 – no es importante; 2 – es poco importante; 3 – ni es importante ni no lo es; 4 – es

importante; 5 – es muy importante). Esta parte de la investigación ha contribuido a la consecución del OE4, que ha establecido una valoración de competencias del audiodescriptor desde diferentes perspectivas. Se ha demostrado, una vez más, que las competencias de tipo textual y lingüístico son las más importantes, en este caso para los audiodescriptores y para los empleadores entrevistados, lo que refuerza las conclusiones anteriores. En cuanto a las competencias transversales, sobresalen las reflexiones de algunos de los audiodescriptores y de los empleadores, por estar en línea con la concepción actual de la accesibilidad a los medios sobre lo esencial de que se incluya a los usuarios en el proceso de diseño de los productos (Greco, 2018). Sobre los conocimientos de tipo teórico, se revela la conveniencia de identificar y distinguir cuáles son los aspectos diferenciadores que puede aportar la formación universitaria en AD, en comparación con otro tipo de formación que no sea académica. Se ha aludido anteriormente a un escenario probable con diversos tipos de formación. De ahí la importancia de hacer ese ejercicio de reflexión, que supera el alcance de nuestra investigación.

Para la consecución del OE3, que ha pretendido identificar las competencias incluidas en la formación universitaria de máster oficial en España, se ha contado con las percepciones de los profesores, los audiodescriptores y los empleadores. Por una parte, se ha preguntado a los profesores cuáles de las 36 competencias, que los audiodescriptores (segundo cuestionario) y que los audiodescriptores y empleadores (entrevistas) han clasificado según su importancia, incluyen en su formación en AD de máster. En el caso de no incluirlas, los profesores de AD han señalado la razón, entre opciones preestablecidas. Por otra parte, se ha preguntado a los audiodescriptores y a los empleadores cuáles de esas competencias consideran imprescindibles en la formación en AD universitaria. El grado de inclusión de los profesores es mayor respecto de la percepción que tienen los audiodescriptores y empleadores sobre lo necesario de incluirlas en la formación de AD universitaria. Se deduce al respecto que la interacción de todos los agentes es recomendable.

Por último, se presentan las conclusiones sobre los retos didácticos de la AD y de la propia AD, gracias a las reflexiones de los tres perfiles entrevistados, lo que vincula esta parte de la investigación al OE2, consistente en analizar específicamente la formación universitaria actual de AD en másteres oficiales en España.

A partir de las reflexiones que suscitaron las anteriores preguntas entre los entrevistados, hemos identificado los siguientes temas, algunos de los cuales han salido a colación anteriormente:

- Cursos con más ECTS

Todos los profesores han reclamado más tiempo. El nº de ECTS de sus cursos es 3, 6, 3, 4,5 y 2,5. Contar con más créditos podría repercutir en la consecución de perfiles de audiodescriptores más completos, por la gran amplitud de productos audiovisuales susceptibles de ser audiodescritos (Mazur y Vercauteren, 2019).

- Revisión del perfil docente

Los tres perfiles se han mostrado convencidos de la necesidad de una formación en AD que acerque lo máximo posible la realidad de la profesión a las aulas. Se deduce de sus reflexiones las ventajas de un perfil docente híbrido. En línea con lo anterior, son necesarios más estudios que sigan analizando el perfil del audiodescriptor.

- El papel actual de la formación universitaria en AD

En las entrevistas se ha abierto un debate por parte de varios participantes en diferentes perfiles sobre el Curso de 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). Este ha girado en torno a la inquietud de que se incluyan los contenidos adecuados, en relación con un tipo de oferta no universitaria. Se valora la formación de AD en máster como esencial, porque la AD es una disciplina que requiere de estrategias personales, como la madurez y la empatía, así como de competencias que se desarrollan idóneamente a este nivel formativo. Es interesante investigar qué competencias deben entrenarse en qué ciclos formativos y entornos formativos. Además, se sugiere que la universidad, con una mayor flexibilidad, pueda incrementar las fórmulas para que los estudiantes que quieren especializarse en AD lo consigan sin realizar un máster al completo. Por último, una sugerencia es

que la enseñanza universitaria en AD se involucre en la consecución de una accesibilidad más conectada, de carácter transversal.

- Recursos

Sin poder extrapolar estos datos o hacerlos generalizables, aspectos sobre los que hay que reflexionar son la posibilidad de acceder a material audiodescrito por medio de repositorios abiertos, la existencia de recursos técnicos adecuados, las condiciones económicas de la figura del profesor asociado en España o el tamaño numeroso de las clases en algunos casos.

- Razones para una formación en AD de calidad

Se entiende que los estudiantes, futuros profesionales, estarán mejor preparados para afrontar los retos de la propia AD si han recibido una formación adecuada. Los tres perfiles insisten en la importancia de buenas prácticas y de que aumente la calidad de la AD. La opinión de que la sociedad está más concienciada que algunas empresas ha sido recurrente. No podemos obviar, por último, la reclamación de algunos de los entrevistados de sueldos dignos y de la necesidad de revalorizar la profesión del audiodescritor, lo que concuerda con la situación descrita por Sanz-Moreno (2018).

A lo largo de este capítulo se han presentado las conclusiones, en relación con la consecución de los OE1, OE2, OE3 y OE4, que han permitido alcanzar los OG1 y OG2. Los objetivos, en su conjunto, han estado enmarcados por una revisión bibliográfica, que, si bien no ha sido un objetivo en el marco de esta tesis, ha permitido contextualizar los tres estudios realizados. Consideramos que las contribuciones más destacadas de esta tesis doctoral son, por una parte, haber abordado el análisis de una primera visión conjunta de la AD, tanto panorámica como específica, desde una perspectiva didáctica. Por otra parte, hemos revisado la figura del audiodescritor profesional, con un énfasis en las competencias que debe adquirir. En relación con lo anterior, una última contribución consiste en el diseño de una propuesta actualizada de competencias del audiodescritor, que presentamos a continuación (Capítulo 6.4). En definitiva, esperamos que los resultados de esta tesis puedan tener un impacto que revierta en una mayor y necesaria visibilidad de la didáctica de la AD, en el desarrollo progresivo de la formación de la AD y en futuras

propuestas investigadoras relacionadas con el espectro temático de nuestra investigación.

#### 6.4 Una propuesta de competencias del audiodescriptor

Tras la realización de los diferentes estudios de esta tesis doctoral, dirigidos a la obtención de un panorama de las prácticas docentes de AD en España y a la revisión del perfil del audiodescriptor, presentamos a modo de conclusión una propuesta actualizada de las competencias que, con base en los resultados de nuestra investigación, consideramos que debe alcanzar el audiodescriptor (Tabla 1).

Tabla 1. Propuesta de competencias del audiodescriptor

<b>Competencias genéricas (CG)</b>
<p><b>Instrumentales</b></p> <p>CG1: Demostrar un dominio de la lengua de trabajo y demostrar sensibilidad lingüística</p> <p>CG2: Demostrar capacidad para la toma de decisiones</p> <p>CG3: Demostrar un dominio en el uso de herramientas básicas de las tecnologías</p> <p>CG4: Demostrar un dominio de técnicas de documentación</p> <p><b>Interpersonales</b></p> <p>CG5: Implementar destrezas interpersonales en el ejercicio de la profesión</p> <p><b>Sistémicas</b></p> <p>CG6: Demostrar una cultura general amplia</p> <p>CG7: Reconocer, cumplir y fomentar los estándares de calidad de la profesión</p> <p>CG8: Demostrar la autonomía necesaria para diseñar, gestionar, llevar a cabo y evaluar proyectos</p>
<b>Competencias específicas (CE)</b>
<p>CE1: Identificar al usuario potencial de AD y demostrar un conocimiento sobre sus características y necesidades</p> <p>CE2: Demostrar un conocimiento de los principios, directrices, estándares y aspectos profesionales de la AD</p> <p>CE3: Demostrar un dominio de las destrezas asociadas a la realización del guion de AD</p> <p>CE4: Demostrar capacidad para el manejo de tecnologías específicas de AD susceptibles de utilizarse en las diferentes fases del proceso de AD</p> <p>CE5: Demostrar un conocimiento de la accesibilidad en general y de la accesibilidad en los medios audiovisuales en particular</p> <p>CE6: Demostrar un conocimiento sobre los diferentes textos y géneros audiovisuales, así como sobre la TAV, sus características y modalidades</p>

Al no estar enmarcada en ningún programa académico concreto, nuestra propuesta no responde a exigencias formales de organismos académicos. No obstante, nos hemos inspirado en la clasificación del proyecto Tuning (Universidad de Deusto, s.f.), por su carácter flexible, para dividir las competencias en dos tipos: genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas), cuya importancia recalca este proyecto, y específicas. Al igual que Tuning, concebimos esta propuesta como flexible conceptual y formalmente, y por tanto adaptable a las características de diferentes propuestas formativas de AD. Esta se basa en un conjunto de competencias que hemos incluido como puntos convergentes en el diseño de los planes de estudio relacionados con la formación de AD. Proponemos una serie de competencias genéricas que, como el nombre indica, pueden ser comunes a diferentes campos, en especial el de la TAV y la accesibilidad, aunque inicialmente han sido diseñadas pensando en el contexto profesional del audiodescriptor. Las competencias específicas planteadas, también como el nombre indica, se asocian directamente al trabajo del audiodescriptor.

Las competencias de nuestra propuesta son el reflejo de los datos obtenidos a lo largo de esta tesis doctoral. Se han tenido en cuenta el marco teórico y especialmente los datos del segundo estudio y del tercer estudio de la tesis, porque ambos se centraban exhaustivamente en el análisis del perfil del audiodescriptor y en competencias, a través de cuestionarios y entrevistas. En concreto, el eje del segundo (Capítulo 3) y del tercer estudio (Capítulo 4) ha girado en torno a un listado de 36 ítems que pretendía abarcar aspectos prácticos y funcionales de la tarea del audiodescriptor. Es importante señalar que esos ítems no se formularon en un lenguaje especializado, en este caso académico, porque debían adaptarse a diferentes entornos de los participantes –académico, no académico y profesional (ADLAB PRO, 2017b). En nuestro caso, hemos adoptado un lenguaje académico y hemos pretendido construir un mapa de competencias que agrupe esos ítems, en la medida de lo posible, en unidades de competencia, para evitar un listado excesivamente largo. En este caso, hemos calculado la puntuación media de la importancia que otorgan a cada ítem los audiodescriptores del segundo estudio (Capítulo 3), los audiodescriptores del tercer estudio y los empleadores del tercer

estudio (Capítulo 4). De forma complementaria, hemos atendido a los datos obtenidos gracias a los profesores sobre si incluyen cada uno de los aspectos tratados en sus cursos, lo que se ha tratado en el segundo estudio de esta tesis doctoral. Dicho esto, nuestro objetivo no es establecer una equivalencia exacta entre nuestra propuesta y los ítems del listado, sino presentar un mapa integrado de las competencias del audiodescriptor que englobe diferentes escenarios, tipos y géneros de AD, así como usuarios, atendiendo a la valoración de los diferentes aspectos. Si bien unos escenarios, tipos y géneros son más frecuentes que otros en el panorama actual de la AD actual, según hemos comprobado a lo largo de nuestra investigación, asumimos la realidad de un panorama profesional cambiante, inestable y globalizado. A cada competencia le seguirá una breve contextualización y cada una de ellas vendrá precedida de una explicación de los datos que se han considerado para su inclusión.

En resumen, el objetivo de esta propuesta competencial es reactivar, actualizar y seguir alimentando un debate necesario sobre las competencias del audiodescriptor entre los agentes involucrados, que además fomente otro más reciente y transversal, el de las competencias que deben alcanzar los profesionales de la accesibilidad.

### **Competencias genéricas (CG)**

- Instrumentales

#### **CG1**

Si establecemos una valoración media entre los audiodescriptores encuestados en el segundo estudio (Capítulo 3), los audiodescriptores entrevistados en el tercer estudio y los empleadores entrevistados en el tercer estudio (Capítulo 4), se han evaluado como “importante” cada uno de los ítems de una índole lingüística del listado empleado en esas investigaciones: “poseer un excelente dominio de la lengua materna”, “expresar el significado de manera sucinta”, “usar un lenguaje no ambiguo”, “usar un lenguaje que active la imaginación”, “usar un lenguaje adecuado al producto”, “usar un lenguaje adecuado a los receptores”, así como demostrar conocimientos de “lengua y lingüística”. Por su parte, los profesores de los cursos de AD de máster entrevistados en el tercer estudio (Capítulo 4) han afirmado que

incluyen en sus cursos el entrenamiento en estas competencias, y cuando no lo hacen, el motivo es que debe hacerse en otras materias o que es un prerrequisito. Esto nos lleva a formular y contextualizar la siguiente competencia genérico-instrumental:

**Demostrar un dominio de la lengua de trabajo y demostrar sensibilidad lingüística**

La demostración del dominio de esta competencia en la profesión del audiodescriptor se refiere a todos los planos de la lengua materna, a niveles fonético-fonológico, morfológico, gramatical, léxico, semántico, sintáctico, pragmático y retórico. Se centra además en el dominio de las reglas sociales, culturales y psicológicas del proceso de comunicación, oral y escrito, en diferentes situaciones. Finalmente, el profesional deberá demostrar un dominio de los principios del análisis y de la cohesión textuales, los diferentes registros del lenguaje, técnicas de análisis y síntesis, así como de recursos literarios, y deberá demostrar sensibilidad por la intertextualidad.

**CG2**

De media, los participantes han considerado “organizar el trabajo de manera eficiente” como “importante”, a la vez que todos los profesores entrevistados incluyen este aspecto en el trabajo de sus cursos. Aunque muy cercanos a la valoración dada al ítem anterior, “solucionar problemas”, “improvisar” y “lidar con la presión por los plazos de entrega”, han sido puntuados como “ni es importante ni no lo es”, mientras que “escribir rápido cuando hay una fecha de entrega” se ha considerado “poco importante”. Los dos primeros aspectos se incluyen en todos los cursos, pero el resto no se entrenan de forma unánime, por motivos diferentes: no es algo necesario, debe ser un prerrequisito o por otras razones, sin especificar. Teniendo esto en cuenta, así como las aportaciones cualitativas añadidas por algunos participantes en el tercer estudio, proponemos la siguiente competencia, centrada en los aspectos más valorados:

**Demostrar capacidad para la toma de decisiones**

Esta competencia incluye la toma de decisiones propias sobre la elección de métodos y hábitos para ser eficiente, así como sobre la identificación y definición de

estrategias ante nuevas situaciones (de estrés) y contratiempos, en el ejercicio de la profesión del audiodescritor.

A continuación, incluimos las propuestas de las CG3, CG4 y CG5, surgidas gracias a limitaciones de la investigación.

### **CG3**

Gracias a las percepciones de algunos de los participantes entrevistados hemos podido establecer una de las limitaciones en la investigación del segundo estudio, consistente en no haber preguntado a estos por la necesidad que pueden tener los audiodescritores de manejar herramientas tecnológicas generales para entornos de trabajo. Sin embargo, del contexto de las entrevistas surgió espontáneamente este tema entre los participantes, que recalcaron su importancia. De ahí parte la propuesta de esta competencia:

#### **Demostrar un dominio en el uso de herramientas básicas de las tecnologías**

Esta competencia conlleva demostrar un dominio de uso o la demostración de una disposición para el manejo de herramientas básicas de las tecnologías en entornos de trabajo, entre otros, programas de procesadores de texto, de edición de vídeo, hojas de cálculo, bases de datos, correo electrónico y presentaciones. Es deseable además un dominio de uso o una disposición para el manejo de herramientas básicas de colaboración y de comunicación.

### **CG4**

Como en el caso de la competencia anterior, las entrevistas pusieron de relieve la importancia de una competencia no prevista en las encuestas previas, sobre técnicas de búsqueda de información. De ahí la siguiente propuesta:

#### **Demostrar un dominio de técnicas de documentación**

En la implementación de esta competencia, el profesional debe mostrar máxima atención a la fiabilidad de las fuentes utilizadas.

- Interpersonales

### **CG5**

En relación con la siguiente competencia, de los 36 ítems los participantes han valorado “tener destrezas comunicativas e interpersonales” como “importante”. “Trabajar en equipo con personas ciegas”, a muy poca distancia de la valoración del primer aspecto, como “ni es importante ni no lo es”, mientras “trabajar en equipo con otros compañeros” se ha valorado como “poco importante”. Los profesores no incluyen unánimemente el entrenamiento en estos aspectos, y cuando no lo hacen, es porque no tienen tiempo, porque debe ser un prerrequisito, o en el menor de los casos, porque no lo consideran necesario. Con esto en mente, consideramos necesario incluir una competencia que tenga en cuenta el aspecto más valorado, las destrezas interpersonales, aunque sin descartar posibles escenarios de interacción en equipos:

#### **Implementar destrezas interpersonales en el ejercicio de la profesión**

Esta competencia permite al profesional relacionarse en su entorno profesional, y cuando sea necesario, liderar, negociar y trabajar en equipos diversos.

- Sistémicas

### **CG6**

Los participantes encuestados y entrevistados han valorado “cultura general” como un aspecto “importante”, aunque la mayor parte de los profesores no se centran en él, no porque no lo consideren necesario, sino porque opinan que debe tratarse en otra materia. Al ser por tanto un aspecto valorado positivamente por todos los participantes, formulamos esta competencia:

#### **Demostrar una cultura general amplia**

Enmarcamos el término “cultura” en un proceso de aprendizaje permanente que resulta en el desarrollo de un espíritu crítico fundamental para el profesional de la AD, que es posible que se enfrente en su profesión a una gran variedad de textos audiovisuales. Los conocimientos a los que nos referimos suelen responder a un estilo de vida y a una curiosidad por múltiples aspectos, entre los que están, entre otros, las artes en todas sus posibles manifestaciones, la historia, las religiones, las diferentes civilizaciones y pueblos, sus costumbres, tradiciones y modos de vida, y la ciencia.

### **CG7**

“Ser asertivo y luchar por la calidad de la AD” se ha considerado un aspecto “importante” que incluyen todos los profesores en sus cursos. En relación con la búsqueda de la calidad de la AD, se ha evidenciado en la investigación una necesidad de comunicación constante entre todos los agentes involucrados. De ahí la formulación de esta competencia:

#### **Reconocer, cumplir y fomentar los estándares de calidad de la profesión**

Esta competencia está en relación con la aptitud y con la actitud del audiodescriptor. Con la aptitud, en lo referente a los estándares metodológicos, técnicos y procedimentales de la profesión. Por otra parte, conlleva el desarrollo y demostración de una actitud transversal, asertiva, empática, ética y rigurosa que resulte en una demostración del compromiso profesional por ofrecer, prestar y promover un servicio de calidad, de cara a garantizar el acceso universal de las personas, con o sin discapacidad, al conocimiento.

### **CG8**

Los participantes consideran “importante” tanto “pedir *feedback* de forma activa, evaluarlo e incorporarlo si fuera necesario” como “saber cuándo pedir ayuda a un experto”. Los profesores incluyen su entrenamiento en sus cursos de forma mayoritaria, y cuando no lo hacen, aducen que debe hacerse en otras materias u otros motivos, sin especificar. Relacionamos ambos aspectos con la capacidad de los audiodescriptores de establecer sus propias reglas de forma independiente, por lo que proponemos englobar los aspectos enumerados en la siguiente competencia:

#### **Demostrar la autonomía necesaria para diseñar, gestionar, llevar a cabo y evaluar proyectos**

Aunque es posible que la rutina profesional del audiodescriptor no exija la implementación de algunas de estas acciones, el profesional de la AD debe demostrar capacidad para hacerlo con éxito, de forma autónoma, cuando sea necesario. En la realidad diaria de la profesión, esa capacidad autónoma en conjunto con otras competencias genéricas, como la capacidad para tomar decisiones o las destrezas interpersonales, le permitirá ayudarse de la retroalimentación de otros profesionales y expertos en sus tareas de diseño, gestión, realización o evaluación.

## **Competencias específicas (CE)**

### **CE1**

Los participantes han marcado como “importante” el aspecto formulado como “público destinatario”. A su vez, todos los profesores lo incluyen en sus cursos. Algunos de los participantes han recalcado lo amplio de este colectivo y la importancia de reconocer al público meta, aunque es posible que los audiodescriptores desconozcan quién es en determinados proyectos. Proponemos por tanto esta competencia, que también pretende abarcar a las personas que no conviven con discapacidades:

### **Identificar al usuario potencial de AD y demostrar un conocimiento sobre sus características y necesidades**

En relación con una apuesta por el acceso universal a los medios, con “usuario potencial” nos referimos especialmente a las personas ciegas o que conviven con algún tipo de discapacidad visual, a sus características y necesidades, pero también a aquellas que, no respondiendo a ninguna de esas casuísticas, carecen de acceso a la imagen de un producto audiovisual por diferentes motivos y por tanto son susceptibles de ser usuarios de AD.

### **CE2**

El aspecto “principios, directrices y estándares de la AD” ha sido valorado como “importante”, a la vez que todos los profesores entrevistados afirman incluirlo en sus cursos. Los participantes entrevistados describen este ítem como algo básico, necesario y útil, matizando que deben ir acorde a la realidad actual y que es necesario calibrar en qué momentos no obedecer a directrices. En cambio, “historia AD, situación y escenarios relevantes” se ha considerado que “ni es importante ni no lo es”, al límite de ser “poco importante”, aunque todos los profesores incluyen este aspecto en sus cursos. Teniendo en cuenta lo anterior, proponemos la siguiente competencia, centrada fundamentalmente en el primer aspecto. Sobre el segundo, su formulación general en cuanto a su situación y escenarios relevantes hace que propongamos acotar esos dos conceptos a aspectos profesionales de la AD:

**Demostrar un conocimiento de los principios, directrices, estándares y aspectos profesionales de la AD**

La demostración de este conocimiento se refiere en primer lugar a principios, directrices y estándares que debe manejar el audiodescritor en el contexto español. Dicho esto, también proponemos que ese tipo de demostración de conocimiento se extrapole a otros ámbitos, a nivel nacional e internacional, en el contexto de un mercado profesional globalizado y de tendencia cambiante. Consideramos que los audiodescriptores deben demostrar un cierto conocimiento del mercado profesional, en cuanto a aspectos como los económicos, contractuales y legislativos.

**CE3**

En el desarrollo de esta competencia hemos pretendido agrupar los ítems del listado que tienen relación con aspectos que permiten la realización del guion de AD: “textos audiovisuales y multimodalidad”, “escritura de guiones”, “escritura de guiones y edición de textos”, “seleccionar la información visual importante”, “proporcionar al oyente un modo de ‘ver’ lo que se describe”, “proporcionar al oyente un modo de ‘entender’ lo que se describe” y “redactar una audiointroducción”. Todos han sido evaluados como “importante”, excepto en los dos últimos casos que, aunque a muy poca distancia de los restantes, han entrado en la categoría de “ni es importante ni no lo es”. La mayoría de los aspectos son incluidos en los cursos por todos los profesores, y en los casos puntuales que no lo son, las razones son que estos deben trabajarse en otra materia o que no hay tiempo. Además, datos cualitativos han reflejado la utilidad de tener nociones de locución porque hace que los audiodescriptores se enfrenten al concepto de sincronía y de velocidad de lectura del guion de AD, lo cual también ha sido tenido en cuenta al diseñar esta competencia:

**Demostrar un dominio de las destrezas asociadas a la realización del guion de AD**

Previamente a la realización del guion de AD, el audiodescritor debe ser capaz de analizar cualquier texto audiovisual susceptible de ser audiodescrito, desde un punto de vista temático, estructural y lingüístico. Si bien el género más frecuente es el cinematográfico, el profesional debe ser capaz de realizar guiones pertenecientes a

géneros como, entre otros, el teatral, el operístico y el museístico. Lo anterior conlleva implícitamente aplicar todas las estrategias necesarias para la identificación y resolución de los elementos presentes en el proceso de realización del guion audiodescrito (identificación de personajes, descripción de acciones, etc.), incluyendo las tareas de posesición y de locución posteriores a la realización del guion.

### **CE4**

Esta competencia agrupa aquellos ítems del listado relacionados con el uso de tecnología en las diferentes fases del proceso de AD: “uso de *software* para AD”, “tecnología para ofrecer AD”, “locución de AD”, “mezcla de la AD con el guion original” y “grabación de AD”. De media, los participantes entrevistados y encuestados los consideran “ni es importante ni no lo es”. Sobre la necesidad de inclusión de estos aspectos en los cursos de AD, los profesores han mostrado opiniones variadas: desde que es necesaria su inclusión a que no lo es, a que debe cubrirse en otra materia o a que no hay tiempo para hacerlo. Las opiniones cualitativas han coincidido en que, en España, son perfiles técnicos los que se ocupan frecuentemente de las tareas técnicas. Por otra parte, datos también cualitativos han reflejado que pueden existir perfiles de audiodescriptores para los que las tareas técnicas no sean tan intuitivas y que por ese motivo sus posibilidades laborales disminuyan. No existiendo consenso al respecto, hemos optado por proponer la siguiente competencia:

### **Demostrar capacidad para el manejo de tecnologías específicas de AD susceptibles de utilizarse en las diferentes fases del proceso de AD**

Aunque no es frecuente que los audiodescriptores asuman las tareas técnicas en el ámbito español de la AD, estos deben demostrar disposición y aptitud para el uso de diferentes herramientas específicas que puedan ser necesarias durante el proceso de realización de la AD, como puede ser, entre otros, para realizar la gestión de la locución o cualquier tarea de grabación o mezcla de la AD con la banda sonora original.

### **CE5**

En el caso de “accesibilidad a los medios”, la valoración sobre importancia dada por los audiodescriptores encuestados y entrevistados ha sido superior a la de los empleadores. Finalmente, se ha considerado “ni es importante ni no lo es” (a una centésima de “importante”) y todos los profesores incluyen formación sobre este aspecto en sus cursos. Proponemos tentativamente la siguiente competencia, que contribuya a un perfil transversal del audiodescriptor:

#### **Demostrar un conocimiento de la accesibilidad en general y de la accesibilidad en los medios audiovisuales en particular**

Más allá del conocimiento íntegro del campo de la AD, el audiodescriptor debe demostrar un conocimiento transversal de la accesibilidad, sus características, tipos y desafíos. Se deben abarcar temas relativos a la legislación, a los posibles escenarios relevantes y a las tecnologías.

### **CE6**

“Estudios de traducción y TAV” no ha resultado ser esencial para los participantes, habiendo sido considerado “ni es importante ni no lo es”. De los profesores, cuando no lo incluyen en sus cursos es porque lo aprecian como un prerrequisito. Además, algunos participantes han señalado la importancia de que los audiodescriptores demuestren un conocimiento sobre las diferentes artes escénicas y nomenclatura asociada a estas. Teniendo en cuenta estas valoraciones, proponemos que una competencia adecuada es esta:

#### **Demostrar un conocimiento sobre los diferentes textos y géneros audiovisuales, así como sobre la TAV, sus características y modalidades**

El audiodescriptor debe demostrar un conocimiento del mundo de las artes escénicas, la nomenclatura esencial utilizada en cada arte, así como sobre la TAV, sus características, géneros y modalidades.

## **6.5 Futuras líneas de investigación**

Durante el desarrollo de esta tesis doctoral han ido emergiendo diferentes líneas de investigación de cara a posibles estudios futuros. Aunque sí existe bibliografía sobre la didáctica de la AD en el contexto español, es escasa y fragmentada. En el marco teórico de nuestra investigación hemos tenido presentes los retos que afronta el EEES, así como la investigación en la didáctica de la traducción y en la accesibilidad a los medios. Este es el contexto que nos ha llevado, hasta donde llega nuestro conocimiento, a presentar la primera tesis doctoral sobre la enseñanza de la AD en España. Hemos podido cubrir múltiples líneas temáticas, en relación con la consecución de los objetivos específicos y de los generales. Sin embargo, no siempre hemos podido profundizar suficientemente en algunas, a la vez que se han ido generando otras nuevas. Lo anterior, unido a las limitaciones de nuestra investigación, nos lleva a presentar una propuesta de posibles líneas futuras de investigación, a partir de los tres estudios que han abarcado esta tesis doctoral. Estas pueden enmarcarse, de forma amplia, en las líneas que Mazur y Vercauteren (2019) detectan como necesarias en la investigación sobre accesibilidad y didáctica, mencionadas a lo largo de esta tesis doctoral: las competencias de los nuevos profesionales, los principios metodológicos y pedagógicos de la formación en accesibilidad, los materiales de la formación, y los criterios de evaluación.

### **6.5.1 Prácticas docentes de la AD en España**

El primer estudio de nuestra investigación se ha basado en el análisis de un cuestionario sobre prácticas docentes en AD. El carácter panorámico de este cuestionario nos ha permitido obtener una visión muy amplia sobre cursos universitarios y sobre cursos profesionales en España. Una limitación del estudio radica en que los resultados obtenidos a partir del cuestionario no son generalizables ni extrapolables, por el tipo y el tamaño del muestreo. Sin embargo, se han podido extraer tendencias generales valiosas que, por el carácter novedoso de la aportación, abren varias vías futuras por explorar.

Nuestra investigación se ha centrado en el análisis de datos cuantitativos de los participantes en España. Desde un punto de vista general del cuestionario, futuros estudios relacionados pueden incluir una parte cualitativa que complemente el análisis cuantitativo. Si tenemos en cuenta factores como la dificultad de conseguir muestreos de gran tamaño en un campo minoritario como la AD, la inclusión de datos cualitativos sería de gran utilidad para complementar la interpretación de los datos.

ADLAB PRO ha proporcionado una radiografía de la enseñanza de la AD en el contexto europeo, mientras que nuestra investigación se ha centrado en el español. Puntualmente hemos comparado ambos contextos. Sin embargo, no hemos podido cruzar sistemáticamente estos dos tipos de datos a lo largo del cuestionario, lo que podrían emprender futuros estudios de características similares. Ya que la enseñanza de la AD se enmarca en el EEES, un espacio educativo repleto de retos compartidos, creemos que materializar un cruce íntegro de datos entre Europa y países en concreto y/o entre países concretos, contribuirá a la mejora de la calidad de la AD.

Avanzando hacia aspectos más concretos, nos han llamado la atención algunas tendencias que merece la pena seguir investigando. Una se refiere a la colaboración que realizan los profesores con personas con discapacidad visual. Un 41% se reparten entre quienes no lo hacen nunca o casi nunca, frente a un 30% que coopera a menudo y un 7% que lo hace siempre. Estudios futuros pueden profundizar en las razones de esta división. Es interesante conocer los factores a tener en cuenta para calibrar la colaboración de personas con discapacidad visual en el aula. Datos cuantitativos y cualitativos más profundos nos permitirían avanzar en los grados, formas, posibilidades, alcance, así como ventajas y desventajas, de incluir a un agente esencial, como son las personas ciegas y con discapacidad visual, a la enseñanza de la AD. Una posible forma de colaboración podría ser con fines evaluadores de aspectos trabajados en la formación.

Respecto de diferentes términos como competencia, capacidades, destrezas o habilidades en español, y en comparación con los equivalentes en otras lenguas, como inglés, a lo largo de esta investigación hemos pretendido ser coherentes en su uso. No obstante, aunque no era parte de los objetivos de esta investigación, creemos que se puede avanzar mucho desde el punto de vista teórico en términos de sistematización, unificación y consenso de estos conceptos tan estrechamente interrelacionados.

Futuros debates académicos pueden centrarse en el estudio de la importancia de competencias del audiodescriptor sobre el que no existe un consenso tan claro como sí sucede en el caso de las lingüísticas, para contribuir a seguir perfilando la figura del audiodescriptor.

Por otra parte, son recomendables tipos de estudios con los que continuar sentando bases pedagógicas de las ofertas de tipo académico y no académico. Un ejemplo de lo anterior se refiere a la tendencia divergente observada en el uso de actividades: los cursos académicos han afirmado incluir en un grado muy alto actividades prácticas, pero también teóricas y conceptuales. En cambio, la oferta no académica se centra en actividades de tipo práctico, muy por delante de actividades de rasgo teórico y conceptual. Es fundamental seguir profundizando en aspectos pedagógicos como este, para contribuir a la mejora de la enseñanza de la AD. Esto repercutirá en un perfil más completo del audiodescriptor e indirectamente en una mayor empleabilidad futura.

Una de las grandes áreas por profundizar es la evaluación. La tendencia es la preferencia por una evaluación formativa. La investigación futura de corte curricular en AD puede dirigir sus recursos a criterios de evaluación, para lo que un punto de partida pueden ser líneas de estudio ya exploradas en la didáctica de la traducción, enumeradas por Hurtado Albir (2019).

Por último, es necesario dedicar más atención a la figura de los profesores y a su perfil, figuras centrales en la formación de los audiodescriptores. Los resultados han

arrojado que solamente un 15% se define como profesor de universidad y audiodescriptor, figura híbrida o “*practisearcher*” (“*practitioner*” y “*researcher*”), (ADLAB PRO, 2017a). En comparación con el dato anterior, un 59% se identifica con la combinación de los roles de investigador y profesor de universidad, un 15% lo hace con el de audiodescriptor y un 11% se define como investigador, profesor y audiodescriptor. Se deben investigar más a fondo las implicaciones de contar con un perfil híbrido en las aulas de AD. Para ello, pueden emprenderse estudios contrastivos de cursos de similares características que investiguen el aprovechamiento de los cursos con una figura pura de profesor frente al de con una figura híbrida. Pueden analizarse los contenidos, materiales y actividades empleados, en relación con sus objetivos, resultados de aprendizaje y sistemas de evaluación. Si se refuerzan los beneficios de una posible figura híbrida, se pueden plantear formas para incrementar ese tipo de figura en las aulas, hasta donde las restricciones del sistema español permitan. En cualquier caso, futuros estudios pueden investigar sobre buenas prácticas en AD, de forma que todos los profesores, y por ende los estudiantes, se beneficien y contribuir así al incremento de la calidad de la enseñanza en AD.

### 6.5.2 El perfil del audiodescriptor

El segundo estudio de nuestra investigación se ha fundamentado a partir de un cuestionario sobre el perfil del audiodescriptor. Tras obtener una visión panorámica de las prácticas docentes de AD en España, gracias al primer estudio, en este segundo nos hemos centrado en las competencias que debe reunir el profesional de la AD. Para ello, por una parte, se ha preguntado a los audiodescriptores por temas relacionados con su actividad y entorno profesional, y sobre aspectos relacionados específicamente con competencias. Por otra parte, de los usuarios de AD se ha recabado información acerca de su experiencia y perspectiva como usuarios y sobre la satisfacción con los servicios de AD. Las características de este estudio nos han permitido extraer tendencias, pero no extrapolar ni generalizar conclusiones. Esta limitación del estudio viene dada, como en el primer estudio, por el tamaño y tipo de la muestra.

Como el primer cuestionario, este segundo ofrece posibilidades en relación con el contraste sistemático de los datos a nivel europeo con los de España. Por ello, es deseable que estudios futuros ambiciosos como los de ADLAB PRO puedan aprovechar comparativamente al máximo la ingente cantidad de datos acumulados por país, en este caso centrados en las competencias del audiodescriptor.

Un aspecto en el que se pueden abordar estudios comparados es en las etapas del proceso en la que suelen estar involucrados los audiodescriptores, en relación con el estudio de competencias. Este cuestionario ha abordado este tema desde la perspectiva de los audiodescriptores y de los usuarios de AD, bajo nuestra consideración, con una limitación metodológica. Esta ha radicado en que la formulación y la utilización de escalas con cada uno de esos perfiles ha sido diferente, lo que ha podido influir en los resultados y es por tanto un aspecto mejorable en nuestra investigación. Lo anterior no invalida la utilidad de haber extraído tendencias generales. Damos dos ejemplos. Por una parte, solo un 63,63% de los audiodescriptores están implicados en tareas de locución de AD; solo un 45,45% se encargan de aspectos relacionados con la calidad del producto final; y, solo un 27,27% se ocupa de mezclar la AD con la banda sonora original. De ejemplos como estos extraemos la necesidad de contrastar este tipo de datos con los proporcionados por los colegas europeos, para comprender diferentes realidades profesionales y anticipar posibles escenarios, que requieran de competencias que no sean prioritarias actualmente.

### **6.5.3 La enseñanza universitaria de la AD en másteres oficiales**

El tercer estudio se ha basado en el análisis de entrevistas a profesores de AD en másteres oficiales españoles, a audiodescriptores y a empleadores. Tras las aportaciones de una visión panorámica sobre prácticas docentes actuales de AD del primer estudio, y de una visión exhaustiva en las competencias del audiodescriptor del segundo, la aportación de este tercer estudio radica en haber realizado un análisis y evaluación específicos de la enseñanza universitaria de AD en la formación de máster oficial. Para ello, ha resultado fundamental la obtención de datos de los tres perfiles que actúan de nexo entre la universidad, la sociedad y el

mercado laboral (Cerezo Merchán, 2012), a partir de tres bloques. Una limitación es el tamaño de la muestra, aunque a la vez es lo que nos ha permitido explotar al máximo el gran potencial de cada entrevistado. Lo anterior ha resultado en numerosas percepciones valiosas para nuestra tesis doctoral y para futuras líneas de investigación.

La oferta educativa analizada, acotada a másteres oficiales españoles que han seguido los criterios marcados, ha marcado una limitación intrínseca del estudio. Futuros estudios pueden observar el fenómeno objeto de estudio desde otros criterios de selección. De esta forma podría considerarse la inclusión, dentro de la oferta académica, de los cursos de AD de másteres oficiales que no han cumplido nuestros criterios, la oferta de los másteres propios, cursos de posgrado de diferente índole y/o la formación en AD de grado, entre otros. A lo anterior podría añadirse la oferta no académica en AD. La oferta de formación en AD puede considerarse reducida en España, pero sería interesante obtener una visión panorámica actual al respecto, como Cerezo Merchán (2012) ha hecho en el campo de la TAV.

El debate sobre aspectos metodológicos con los profesores nos ha proporcionado ideas para explorar. Los estudios sobre la AD desde una perspectiva curricular son incipientes. Por eso, esperamos que una contribución de esta tesis haya sido alimentar el debate sobre cómo enseñar AD. Sería sin duda interesante trabajar en la identificación, definición y sistematización de posibles líneas metodológicas y pedagógicas específicas a la enseñanza de AD.

Se debe seguir investigando en los materiales del aula de AD, en clasificaciones de materiales para la formación, en relación con los objetivos de su uso. Hasta hace poco no existían materiales audiodescritos de los que los profesores pudieran disponer (Jankowska, 2019). Aunque la situación ha mejorado, se debe seguir investigando en la creación e implementación de repositorios en acceso abierto, como el de ADLAB PRO (<https://www.adlabpro.eu/coursematerials/>), para una mayor visibilización y calidad de la formación en AD.

Los profesores también han compartido sus reflexiones sobre las actividades que realizan en el aula de AD. Se proponen estudios interrelacionados con los materiales. Es necesario seguir trabajando en aspectos que no ha podido abarcar esta tesis doctoral, sobre las diferentes tipologías de actividades en la formación de AD, y en estudios que traten sobre los grados idóneos de inclusión de un tipo u otro, en relación con los objetivos y los resultados de aprendizaje.

Por último, los resultados y contribuciones de esta tesis doctoral, en lo referente a las competencias del audiodescriptor, esperamos que indirectamente puedan impulsar acciones y estudios futuros transversales en campos relacionados con accesibilidad, gracias a la involucración de todos los agentes necesarios. Los resultados de la investigación pueden sentar ciertas bases sobre las que trabajar conjuntamente en un campo novedoso como es el del perfil experto en accesibilidad.

En definitiva, las experiencias de los tres estudios esperamos que tengan un impacto en la visibilidad de la didáctica de la AD, y en concreto, en el diseño o en la revisión de los diseños de cursos de AD, en particular en la formación universitaria de AD, así como en futuras actualizaciones del perfil del audiodescriptor.

## **Bibliografía actualizada**



## Bibliografía actualizada

Incluimos un listado de bibliografía de forma unificada y actualizada, que sigue el estilo de las Normas APA en su 7ª edición.

ADLAB PRO. (2017a). *Assessment of current AD training practices*.  
[http://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2017/12/20170608\\_uam\\_io1\\_report.pdf](http://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2017/12/20170608_uam_io1_report.pdf)

ADLAB PRO. (2017b). *Audio description professional: Profile definition*.  
<https://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2018/04/IO2-REPORT-Final.pdf>

ADLAB PRO. (s.f.a). *Audio description: A laboratory for the development of a new professional profile*. <https://www.adlabpro.eu/>

ADLAB PRO. (s.f.b). *Course Materials*. <https://www.adlabpro.eu/coursematerials/>

ADLAB PRO. (s.f.c). *Course Materials. Module 1*. Unit 2. Defining audio description [Diapositiva de PowerPoint].  
<https://www.adlabpro.eu/coursematerials/module-1/unit-2/>

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*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.  
[http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED\\_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERECTORADOS/CALIDAD\\_E\\_INTERNACIONALIZACION/INNOVACION\\_DOCENTE/IUED/MATERIALES%20DIDACTICOS/WEB\\_MADI\\_MANUAL\\_DOCENTIA\\_UNED\\_APROBADO\\_ANECA\\_09\\_04\\_20\\_0.PDF](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERECTORADOS/CALIDAD_E_INTERNACIONALIZACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/MATERIALES%20DIDACTICOS/WEB_MADI_MANUAL_DOCENTIA_UNED_APROBADO_ANECA_09_04_20_0.PDF)

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2015). *Guía de apoyo para la elaboración de las memorias de verificación de títulos oficiales universitarios (grado y máster)*.  
[http://www.aneca.es/content/download/12155/136031/file/verifica\\_guia\\_v04\\_1\\_20116.pdf](http://www.aneca.es/content/download/12155/136031/file/verifica_guia_v04_1_20116.pdf)

Agost, R., Chaume, F., y Hurtado Albir, A. (1999). La traducción audiovisual. En A. Hurtado Albir (Dir.), *Enseñar a traducir* (pp. 182-195). Edelsa.

## Bibliografía actualizada

- Álvarez Castillo, J. L. (2007). Los procesos de convergencia de la educación en el contexto de la sociedad red. *Revista Española de Pedagogía*, 65(236), 5-25.  
<https://revistadepedagogia.org/volume/lxv/no-236/>
- Álvarez de Morales Mercado, C. (2017). Didáctica de la traducción accesible en el turismo y su aplicación en enseñanzas de posgrado. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 223-236.  
<https://doi.org/10.19083/ridu.11.533>
- Alves, F., y Gonçalves, J. L. (2007). Modelling translator's competence: Relevance and expertise under scrutiny. En Y. Gambier, M. Shlesinger, y R. Stolze (Eds.), *Doubts and directions in Translation Studies* (pp. 41-55). John Benjamins.  
<https://doi.org/10.1075/btl.72>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual (7<sup>th</sup> Edition)*. American Psychological Association.
- Badia, T., y Matamala, A. (2007). La docencia en accesibilidad a los medios. *Trans. Revista de Traductología*, 11, 61-71.  
<https://doi.org/10.24310/TRANS.2007.v0i11.3098>
- Bartrina, F. (2001). La previsió del procés d'ajust com a estratègia de traducció per a l'ensenyament del doblatge. En R. Agost, y F. Chaume (Eds.), *La traducción en los medios audiovisuales* (pp. 65-71). Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Basich Peralta, K. E., Guajardo Martínez Sotomayor, A. G., y Lemus, M. A. (2009). Developing audio description competencies as part of a translation education program. *Revista Virtual Plurilingua*, 5(1), 1-12.  
<http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilingua/docs/v5/1/developing.pdf>
- Beeby, A. (1996). *Teaching translation from Spanish to English: Worlds beyond words*. University of Ottawa Press.
- Bell, R. T. (1998). Psycholinguistic/cognitive approaches. En M. Baker (Ed.), *Routledge encyclopedia of Translation Studies* (pp. 185-190). Routledge.
- Boletín Oficial del Estado. (2019). *Curso de especialización en audiodescripción y subtitulación*. Gobierno de España.  
<https://www.boe.es/boe/dias/2019/03/22/pdfs/BOE-A-2019-4153.pdf>

## Bibliografía actualizada

- Bologna Process. (2015). *Yerevan Communiqué*. European Higher Education Area. [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015\\_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal\\_613707.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf)
- Bryman, A. (2016). *Social research methods (5<sup>th</sup> Edition)*. Oxford University Press.
- Calvo Encinas, E. (2009). *Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España: Perspectiva del estudiantado* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Granada. <https://hera.ugr.es/tesisugr/1852574x.pdf>
- Cambeiro Andrade, E., y Quereda Herrera, M. (2007). La audiodescripción como herramienta didáctica para el aprendizaje del proceso de traducción. En C. Jiménez Hurtado (Ed.), *Traducción y accesibilidad. Subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual* (pp. 273-287). Peter Lang.
- Campbell, S. (1998). *Translation into the second language*. Longman.
- Cao, D. (1996). Towards a model of translation proficiency. *Target. International Journal of Translation Studies*, 8(2), 325-340. <https://doi.org/10.1075/target.8.2.07cao>
- Carroll, M. (1998). Subtitler training: Continuing training for translators. En Y. Gambier (Ed.), *Translating for the media* (pp. 265-266). University of Turk.
- Cerezo Merchán, B. (2012). *La didáctica de la traducción audiovisual en España: Un estudio de caso empírico-descriptivo* [Tesis doctoral inédita]. Universitat Jaume I. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/83363/bcerezo.pdf?sequence=1&jsAllowed=y>
- Cerezo Merchán, B. (2013). La formación en Traducción Audiovisual en España: Un estudio de caso empírico-descriptivo. *Trans. Revista de Traductología*, 17, 167-183. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2013.v0i17.3234>
- Chaume, F. (2003). Teaching audiovisual translation: Some methodological proposals. En L. Pérez González (Ed.), *Speaking in tongues: Language across contexts and users* (pp. 271-302). Publicacions de la Universitat de València.
- Chaume, F. (2004). *Cine y traducción*. Cátedra.

## Bibliografía actualizada

- Comisión Europea. (s.f). *European Master's in Translation (EMT) explained*.  
[https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt/european-masters-translation-emt-explained\\_es](https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt/european-masters-translation-emt-explained_es)
- Conole, G. (2007). Describing learning activities. Tools and resources to guide practice. En H. Beetham, y R. Sharpe (Eds.), *Rethinking pedagogy for a digital Age: Designing and delivering e-Learning* (pp. 81-91). Routledge.
- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation á la traduction française de textes pragmatiques anglais, théorie et pratique*. Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (1993). *La traduction raisonnée: Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act in sociology*. Aldine Transaction.
- Díaz Cintas, J. (2005). Audiovisual translation today. A question of accessibility for all. *Translating Today*, 4, 3-5.
- Díaz Cintas, J. (2006). *Competencias profesionales del subtitulador y el audiodescriptor*. Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción.  
[http://www.cesya.es/sites/default/files/documentos/informe\\_formacion.pdf](http://www.cesya.es/sites/default/files/documentos/informe_formacion.pdf)
- Díaz Cintas, J. (2008). Teaching and learning to subtitle in an academic environment. En J. Díaz Cintas (Ed.), *The didactics of audiovisual translation* (pp. 89-103). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.77.10dia>
- Domínguez Araújo, L. (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. <https://ddd.uab.cat/record/148778?ln=es>
- Espasa, E. (2001). La traducció per al teatre i per al doblatge a l'aula: Un laboratori de proves. En R. Agost, y F. Chaume (Eds.), *La traducción en los medios audiovisuales* (pp. 57-64). Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Espasa, E. (2020). Retos de la formación en línea sobre audiodescripción: Experiencias “a ciegas” y con personas ciegas. En F. Carrero Martín, B. Cerezo Merchán, J. J. Martínez Sierra, y G. Zaragoza Ninet (Eds.), *La traducción audiovisual: Aproximaciones desde la academia y la industria* (pp. 21-37). Comares.

## Bibliografia actualizada

- European Center for the Development of Vocational Training. (2014). *Terminology of European education and training policy*. European Union. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4117\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf)
- European Commission. (2015). *ECTS' Users Guide*. [https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf)
- European Commission. (2017). *European Master's in Translation*. [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competence\\_fwkw\\_2017\\_en\\_web.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fwkw_2017_en_web.pdf)
- European Commission. (s.f.). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. <http://eose.org/wp-content/uploads/2014/02/Leaflet-EQF.pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process implementation report*. Publications Office of the European Union. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/bologna\\_internet\\_0.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/bologna_internet_0.pdf)
- European Higher Education Area. (2016). *Employability in the Bologna Process*. <http://www.ehea.info/cid102533/employability-historical-review.html>
- European Higher Education Area (s.f.a). *European Higher Education Area and Bologna Process*. <http://www.ehea.info/>
- European Higher Education Area. (s.f.b). *The future of the EHEA: Remembering the past, envisioning the future*. [http://www.ehea.info/Upload/65\\_BFUG\\_meeting\\_Bucharest/BFUG\\_RO\\_MK\\_6\\_5\\_9\\_3\\_Breakout\\_sessions.pdf](http://www.ehea.info/Upload/65_BFUG_meeting_Bucharest/BFUG_RO_MK_6_5_9_3_Breakout_sessions.pdf)
- European Union. (2011). *Using learning outcomes*. [https://www.cedefop.europa.eu/files/Using\\_learning\\_outcomes.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/Using_learning_outcomes.pdf)
- Fernández-Torné, A. (2016). *Audio description and technologies* [Tesis doctoral inédita]. Universitat Autònoma de Barcelona. [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl\\_10803\\_394035/aft1de2.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_394035/aft1de2.pdf)
- Fryer, L. (2016). *An introduction to audio description: A practical guide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315707228>

## Bibliografía actualizada

- Fryer, L. (2018). The independent audio describer is dead: Long live audio description! *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), 170-186. <https://www.jatjournal.org/index.php/jat/article/view/52/11>
- Galán-Mañas, A. (2009). *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial* [Tesis doctoral inédita]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/tdx-0416110-163024/aha1de2.pdf>
- Gambier, Y. (2001). Les traducteurs face aux écrans: Une élite d'experts. En R. Agost, y F. Chaume (Eds.), *La traducción en los medios audiovisuales* (pp. 91-114). Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Gambier, Y. (2003). Screen transadaptation: Perception and reception. *The Translator*, 9(2), 171-189. <https://doi.org/10.1080/13556509.2003.10799152>
- Gile, D. (1995/2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.8>
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. Continuum.
- Gómez Pérez, M. C., y Roales Ruiz, A. (2018). *LRN-2AD: Pautar el silencio* [Presentación]. En I Congreso Internacional "Traducción y sostenibilidad cultural: Sustrato, fundamentos y aplicaciones". Universidad de Salamanca.
- González Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.54>
- González Davies, M., y Scott-Tennent, C. (2005). A problem-solving and student-centred approach to the translation of cultural references. *Meta: Translators' Journal*, 50(1), 160-179. <https://doi.org/10.7202/010666ar>
- Gonçalves, J. L. (2005). O desenvolvimento da competência do tradutor: Em busca de parâmetros cognitivos. En F. Alves, C. Magalhães, y A. Pagano (Eds.), *Competência em tradução: Cognição e discurso* (pp. 59-90). Editora da UFMG.
- Gouadec, D. (2002). *Profession: traducteur*. La Maison du Dictionnaire.
- Gouadec, D. (2003). Notes on translator training (replies to a questionnaire). En A. Pym (Ed.), *Innovation and e-Learning in translator training*. Universitat Rovira i Virgili.
- Gouadec, D. (2005). Modélisation du processus d'exécution des traductions. *Meta: Translators' Journal*, 50(2), 643-655. <https://doi.org/10.7202/0111008ar>

## Bibliografía actualizada

- Gouadec, D. (2007). *Translation as a profession*. John Benjamins.  
<https://doi.org/10.1075/btl.73>
- Göpferich, S. (2008). *Translationsprozessforschung: Stand, Methoden, Perspektiven*. Gunter Narr.
- Göpferich, S. (2009). Towards a model of translation competence and its acquisition: The longitudinal study TransComp. En S. Göpferich, A. Lykke Jakobsen, e I. M. Mees (Eds.), *Behind the mind: Methods, models and results in translation process research* (pp. 12-38). Samfundslitteratur.
- Granell, X. (2011). Teaching video game localisation in audiovisual translation courses at university. *JoSTrans. The Journal of Specialised Translation*, 16, 185-202. [http://www.jostrans.org/issue16/art\\_granell.pdf](http://www.jostrans.org/issue16/art_granell.pdf)
- Greco, G. M. (2016). On accessibility as a human right, with an application to media accessibility. En A. Matamala, y P. Orero (Eds.), *Researching audio description. New approaches* (pp. 11-33). Palgrave Macmillan.  
<https://doi.org/10.1057/978-1-137-56917-2>
- Greco, G. M. (2018). The nature of accessibility studies. *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), 205-232.  
<https://www.jatjournal.org/index.php/jat/article/view/51/10>
- Greco, G. M. (2019a). Accessibility studies: Abuses, misuses and the method of poietic design. En C. Stephanidis (Ed.), *HCI International 2019. Late Breaking Papers. Lecture notes in Computer Science: Vol. 11786* (pp. 15-27). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-030-30033-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-30033-3_2)
- Greco, G. M. (2019b). 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, 23-46.  
<https://lans-tts.uantwerpen.be/index.php/LANS-TTS/article/view/518/502>
- Gutt, E. A. (2000). Issues of translation research in the inferential paradigm of communication. En M. Olohan (Ed.), *Intercultural faultlines. Research models in Translation Studies 1: Textual and cognitive aspects* (pp. 161-179). St. Jerome Publishing.

## Bibliografía actualizada

- Hansen, G. (1997). Success in translation. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 5(2), 201-210. <https://doi.org/10.1080/0907676X.1997.9961310>
- Hatim, B., y Mason, I. (1997). *The translator as communicator*. Routledge.
- Hewson, L. y Martin, J. (1991). *Redefining translation: The variational approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429430053>
- Huertas Barros, E. (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]. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/29943/22074508.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hurtado Albir, A. (1996a). La cuestión del método traductor. Método, estrategia y técnica de traducción. *Sendebarr*, 7, 39-57.
- Hurtado Albir, A. (1996b). La enseñanza de la traducción directa “general”. Objetivos de aprendizaje y metodología. En A. Hurtado (Ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 31-55). Publicacions de la Universitat Jaume I. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1014307>
- Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Edelsa.
- Hurtado Albir, A. (2007). Competence-based curriculum design for training translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(2), 163-195. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2007.10798757>
- Hurtado Albir, A. (Ed.). (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.127>
- Hurtado Albir, A. (2019). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 11, 47-76. <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>
- Hyks, V. (2005). Audio description and translation. Two related but different skills. *Translating Today*, 4, 6-8.
- Instituto Nacional de Estadística. (2008). *Encuesta de discapacidad, autonomía personal y situaciones de dependencia*.

## Bibliografía actualizada

- <https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?type=pcaxis&path=/t15/p418/a2008/hogares/p01/modulo1&file=pcaxis>
- Izard, N. (2001). L'ensenyament de la traducció audiovisual en el marc de la formació de traductors. En R. Agost, y F. Chaume (Eds.), *La traducción en los medios audiovisuales* (pp. 73-76). Publicacions de la Universitat Jaume I.
- James, H. (1998). Screen translation training and European co-operation. En Y. Gambier (Ed.), *Translating for the media* (pp. 243-258). University of Turku.
- Jankowska, A. (2019). Training future describers: A practice report from an audio description classroom. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 197-215.  
<https://lans-tts.uantwerpen.be/index.php/LANS-TTS/article/view/517/492>
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2017) *Cooperative learning*. Gobierno de Aragón.  
[https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David\\_Johnson.pdf](https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David_Johnson.pdf)
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Johnson Holubec, E. (1994). *New circles of learning: Cooperative learning in the classroom and school*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Károly, A. (2011). Translation competence and translation performance: Lexical, syntactic and textual patterns in student translations of a specialized EU genre. *English for Specific Purposes*, 31(1), 36-46.  
<https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.05.005>
- Katan, D. (2008). University training, competences and the death of the translator. Problems in professionalizing translation and in the translation profession. En M. T. Musacchio, y G. Henrot (Eds.), *Tradurre: Formazione e professione* (pp. 113-140). CLEUP.
- Kawase, N. (Directora). (2017). *Hacia la luz* [Cinta cinematográfica]. Kumie; Comme des Cinémas; Kino Films; MK2 Productions.
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: Bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1, 9-20.  
<http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub1/02-Kelly.pdf>
- Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315760292>

## Bibliografía actualizada

- Kelly, D. (2007). Translator competence contextualized. Translator training in the framework of higher education reform: In search of alignment in curricular design. En D. Kenny, y K. Ryou (Eds.), *Across boundaries: International perspectives on Translation Studies* (pp. 128-142). Cambridge Scholars.
- Kelly, D. (2008). Training the trainers: Towards a description of translator trainer competence and training needs analysis. *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction*, 21(1), 99-125. <https://doi.org/10.7202/029688ar>
- Kennedy, D. (2007). *Writing and using learning outcomes: A practical guide*. University College Cork. <https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2015/06/A-Learning-Outcomes-Book-D-Kennedy.pdf>
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to translation, pedagogy and process*. The Kent State University Press. <https://doi.org/10.7202/002159ar>
- Kiraly, D. (2000/2014). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315760186>
- Kiraly, D. (2003). From teacher-centred to learning-centred classrooms in translator education: Control, chaos or collaboration? En A. Pym, C. Fallada, J. R. Biau, y J. Orenstein (Eds.), *Innovation and e-Learning in translation training: Reports on online symposia* (pp. 27-31). Universitat Rovira i Virgili.
- Klerkx, J. (1998). The place of subtitling in a translator training course. En Y. Gambier (Ed.), *Translating for the media* (pp. 259-264). University of Turku.
- Koller, W. (1979). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Quelle und Meyer.
- Kovačič, I. (1998). Language in the media: A new challenge for translator trainers. En Y. Gambier (Ed.), *Translating for the media* (pp. 123-130). University of Turku.
- Kuznik, A. (2010/2012). *El contenido de los puestos de trabajo de los traductores. El caso de los traductores internos en las empresas de traducción de Barcelona* [Tesis doctoral; Universitat Autònoma de Barcelona]. AV Akademikerverlag GmbH y Co. KG/Editorial Académica Española, 2012. [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2011/hdl\\_10803\\_5279/ak1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2011/hdl_10803_5279/ak1de1.pdf)
- La Rocca, M. (2007). *El taller de traducción: Una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción* [Tesis doctoral inédita].

## Bibliografía actualizada

- Universitat de Vic.  
[https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/9327/la\\_rocca\\_vol\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/9327/la_rocca_vol_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lasnier, F. (2001). Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence. *Pédagogie Collégiale*, 15(1), 28-33.  
<https://www.aqpc.qc.ca/revue/article/un-modele-integre-pour-apprentissage-un-e-competence>
- Leigh Smith, B., y MacGregor, J. (1992). What is collaborative learning? En A. Goodsell, M. Maher, V. Tinto, B. Leigh Smith, y J. MacGregor (Eds.), *Collaborative learning: A sourcebook for higher education* (pp. 10-30). National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment.
- Lowe, P. (1987). Revising the ACTFL/ETS scales for a new purpose: Rating skill in translating. En M. Gaddis Rose (Ed.), *Translation excellence: Assessment, achievement, maintenance* (pp. 53-61). Suny Binghamton Press.
- Luque Colmenero, M. O., y Soler Gallego, S. (2019). Training audio describers for art museums. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 166-181.  
<https://lans-tts.uantwerpen.be/index.php/LANS-TTS/article/view/509/489>
- Mangiron, C. (2011). Accesibilidad a los videojuegos: Estado actual y perspectivas futuras. *TRANS: Revista de Traductología*, 15, 53-67.  
<https://doi.org/10.24310/TRANS.2011.v0i15.3195>
- Marcelo, C., Yot, C., Mayor, C., Sánchez Moreno, M., Murillo, P., Rodríguez López, J. M., y Pardo, A. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿Hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? *Revista de Educación*, 363, 334-359.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-191>
- Martínez Martínez, S. (2012). La audiodescripción (AD) como herramienta didáctica: Adquisición de la competencia léxica. En S. Cruces Collado, M. del Pozo Triviño, A. Luna Alonso, y A. Álvarez Lugrís (Eds.), *Traducir en la Frontera* (pp. 87-102). Atrio.
- Martínez Sierra, J. J. (Ed.). (2012). *Reflexiones sobre la traducción audiovisual: Tres espectros, tres momentos*. Universitat de València.

## Bibliografía actualizada

- Marzà Ibáñez, A. (2010). Evaluation criteria and film narrative: A frame to teaching relevance in audio description. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 18(3), 143-153. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2010.485682>
- Matamala, A. (2006). La accesibilidad en los medios: Aspectos lingüísticos y retos de formación. En R. Pérez-Amat, y Á. Pérez-Ugena (Eds.), *Sociedad, integración y televisión en España* (pp. 293-306). Laberinto. [https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2006/170070/matamala\\_2006.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2006/170070/matamala_2006.pdf)
- Matamala, A. (2007). La audiodescripción en directo. En C. Jiménez (Ed.), *Traducción y accesibilidad. Subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual* (pp. 121-132). Peter Lang.
- Matamala, A. (2008). Teaching voice-over: A practical approach. En J. Díaz Cintas (Ed.), *The didactics of audiovisual translation* (pp. 115-128). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.77.12mat>
- Matamala, A. (2019). *Accessibilitat i traducció audiovisual*. Eurno.
- Matamala, A., y Orero, P. (2007). Designing a course on audio description and defining the main competences of the future professional. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 6, 329-344. <https://lans-tts.uantwerpen.be/index.php/LANS-TTS/article/view/195>
- Matamala, A., y P. Orero (Eds.). (2016). *Researching audio description. New approaches*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-56917-2>
- Mazur, I., y Vercauteren, G. (2019). Media accessibility training. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 1-22. <https://lans.ua.ac.be/index.php/LANS-TTS/article/view/564/480>
- Mendoza, N., y Matamala, A. (2019a). Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario. *MonTI: Monografías de Traducción e Interpretación*, 11, 155-185. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.6>
- Mendoza, N., y Matamala, A. (2019b). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 144-165. <https://lans-tts.uantwerpen.be/index.php/LANS-TTS/article/view/508/488>

## Bibliografía actualizada

- Mendoza, N., y Matamala, A. (en prensa). La audiodescripción en los programas de máster en España: Entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 23.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (s.f.). *Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)*. <https://www.educacion.gob.es/ruct/home>
- Mirlohi, M., Egbert, J., y Ghonsooli, B. (2011). Flow in translation: Exploring optimal experience for translation trainees. *Target: International Journal of Translation Studies*, 23(2), 251-271. <https://doi-org.are.uab.cat/10.1075/target.23.2.06mir>
- Montagud Mascarell, M. D., y Gandía Cabedo, J. L. (2015). Adquisición de competencias, actividades formativas y resultados de aprendizaje: evidencia empírica en el Grado en Finanzas y Contabilidad. *Estudios sobre Educación*, 28, 79-116. <https://doi.org/10.15581/004.28.79-116>
- Naciones Unidas. (s.f.). *Población*. <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/population/index.html#:~:text=Se%20espera%20que%20la%20poblaci%C3%B3n,de%2011.000%20millones%20para%202100.>
- Navarrete, F. J. (1997). Sistema AUDESC, el arte de hablar en imágenes. *Integración*, 23, 70-75. <https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual/revista-integracion/1997-integracion-23-25/sumario-del-numero-23-de-la-revista-integracion>
- Neubert, A. (1994). Competence in translation: a complex skill, how to study and how to teach it. En M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker, y K. Kaindl (Eds.), *Translation Studies. An interdisciplinary* (pp. 411-420). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.2.48neu>
- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. En C. Schäffner, y B. Adab (Eds.), *Developing translation competence* (pp. 3-18). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.38.03neu>
- Neves, J. (2008). Training in subtitling for the d/Deaf and the hard-of-hearing. En J. Díaz Cintas (Ed.), *The didactics of audiovisual translation* (pp. 171-189). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.77.17nev>
- Nord, C. (1988/1991). *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten*

## Bibliografía actualizada

- Textanalyse*. Julius Groos Verlag, (1988). Rodopi, (1991).  
<https://doi.org/10.1075/target.3.2.08kol>
- Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. (2019). *Recomendación del Consejo*.  
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9b5e1a59-cffa-11e9-b4bf-01aa75ed71a1/language-es>
- Orero, P. (2004). Audiovisual translation: A new dynamic umbrella. En P. Orero (Ed.), *Topics in audiovisual translation* (pp. vii-xiii). John Benjamins.  
<https://doi.org/10.1075/btl.56.01ore>
- Orero, P. (2005a). Audio description: Professional recognition, practice and standards in Spain. *Translation Watch Quarterly*, 1, 7-19.
- Orero, P. (2005b). La inclusión de la accesibilidad en comunicación audiovisual dentro de los estudios de traducción audiovisual. *Quaderns. Revista de Traducció*, 12, 173-185.
- Orero, P. (2006). Algunas consideraciones sobre la audiodescripción comercial en España. En R. Amat, y A. Perez-Ugena (Eds.), *Sociedad, integración y televisión en España* (pp. 277-292). Laberinto.
- Orero, P., y Matamala, A. (2007). Accessible opera: Overcoming linguistic and sensorial barriers. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 15(4), 262-277. <https://doi.org/10.1080/13670050802326766>
- Orozco, M. (2000). *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: Construcción y validación* [Tesis doctoral inédita]. Universitat Autònoma de Barcelona.  
<https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2000/tdx-0507108-141008/moj1de4.pdf>
- PACTE. (1998). *La competencia traductora y su aprendizaje: Objetivos, hipótesis y metodología de un proyecto de investigación* [Póster]. IV Congrés Internacional sobre Traducció. Universitat Autònoma de Barcelona.
- PACTE. (2000). Acquiring translation competence: Hypotheses and methodological problems in a research project. En A. Beeby, D. Ensinger, y M. Presas (Eds.), *Investigating translation* (pp. 99-106). John Benjamins.  
<https://doi.org/10.1075/btl.32.13pac>

## Bibliografía actualizada

- PACTE. (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns. Revista de Traducció*, 6, 39-45.  
<https://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/view/25279/25114>
- PACTE. (2002a). Exploratory tests in a study of translation competence. *Conference Interpretation and Translation*, 4(2), 41-69.  
[https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2002/150335/conintra\\_a2002v4n2p41.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2002/150335/conintra_a2002v4n2p41.pdf)
- PACTE. (2002b). Una investigación empírico-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora. En A. Alcina-Caudet, y S. Gamero (Eds.), *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información* (pp. 125-138). Universitat Jaume I.
- PACTE. (2003). Building a translation competence model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: Perspectives in process oriented research*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.45>
- Penzo, W., Fernández Dueñas, V., Pagès Costas, T., Vendrell Gómez, P., Roca Roger, M., García González, I., Gros Salvat, B., y Vallès Segalès, A. (2010). Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 15, 1-67.  
<https://octaedro.com/libro/guia-para-la-elaboracion-de-las-actividades-de-aprendizaje/>
- Presas, M. (1996). *Problemes de traducció i competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció* [Tesis doctoral inédita]. Universitat Autònoma de Barcelona.  
<https://ddd.uab.cat/pub/tesis/1996/tdx-0616109-163012/TMLPC1de4.pdf>
- Pym, A. (1991). A definition of translational competence, applied to the teaching of translation. En M. Jovanovic (Ed.), *Translation: A Creative Profession: 12<sup>th</sup> World Congress of FIT. Proceedings* (pp. 541-546). Prevedilac.
- Pym, A. (1992). Translation error analysis and the interface with language teaching. En C. Dollerup, y A. Loddegaard, A. (Eds.), *Teaching translation and interpreting. Training, talent and experience* (pp. 279-290). John Benjamins.  
<https://doi.org/10.1075/z.56.42pym>

## Bibliografía actualizada

- Pym, A. (2003). Redefining translation competence in an electronic age: In defence of a minimalist approach. *Meta: Translators' Journal*, 48(4), 481-497. <https://doi.org/10.7202/008533ar>
- Remael, A., Reviere, N., y Vandekerckhove, R. (2016). From translation studies and audiovisual translation to media accessibility: Some research trends. *Target. International Journal of Translation Studies*, 28(2), 248-260. <https://doi.org/10.1075/target.28.2.06rem>
- Remael, A., y Vercauteren, G. (2007). Audio describing the exposition phase of films: Teaching students what to choose. *TRANS: Revista de Traductología*, 11, 73-94. [http://www.trans.uma.es/pdf/Trans\\_11/T.73-93RemaelyVercauteren.pdf](http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_11/T.73-93RemaelyVercauteren.pdf)
- Reyes, M. P. E. (2007). *La introducción de la audiodescripción como herramienta didáctica en el aula de traducción* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Granada.
- Rica Peromingo, J. P. (2016). *Aspectos lingüísticos y técnicos de la traducción audiovisual (TAV)*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0925-2>
- Risku, H. (1998). *Translatorische Kompetenz: Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Stauffenburg. <https://doi.org/10.1075/target.12.1.14lor>
- Risku, H., Dickinson, A., y Pircher, R. (2010). Knowledge in Translation Studies and translation practice: Intellectual capital in modern society. En D. Gile, G. Hansen, y N. K. Pokorn (Eds.), *Why Translation Studies matters* (pp. 83-94). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.88.08ris>
- Roberts, R. P. (1984). Compétence du nouveau diplômé en traduction. *Traduction et qualité de langue. Actes du Colloque Société des traducteurs du Québec/Conseil de la langue française* (pp. 172-184). Éditeur officiel du Québec.
- Robinson, D. (1997/2003). *Becoming a translator: An introduction to the theory and practice of translation (2<sup>nd</sup> Edition)*. Routledge.
- Romero-Fresco, P. (2018). In support of a wide notion of media accessibility: Access to content and access to creation. *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), 187-204. <https://www.jatjournal.org/index.php/jat/article/view/53/12>

## Bibliografía actualizada

- Rothe-Neves, R. (2005). A abordagem comportamental das competências. Aplicabilidade aos estudos da tradução. En F. Alves, C. Magalhães, y A. Pagano (Eds.), *Competência em tradução: Cognição e discurso* (pp. 91-107). Editora da UFMG.
- Saldanha, G. (2005). *Style of translation: An exploration of stylistic patterns in the translations of Margaret Jull Costa and Peter Bush* [Tesis doctoral inédita]. Dublin City University. <https://core.ac.uk/download/pdf/11311301.pdf>
- Saldanha, G., y O'Brien, S. (2013). *Research methodologies in translation studies*. Routledge.
- Sanz-Moreno, R. (2018). Perfil y competencias del audiodescriptor en España. *HIKMA: Revista de Traducción*, 17, 119-143. <https://doi.org/10.21071/hikma.v17i0.11145>
- Sarzoza Herrera, S. (2007). *Enfoques de aprendizaje y formación en competencias en educación superior* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Granada. <https://hera.ugr.es/tesisugr/17295981.pdf>
- Shih, C. Y. (2006). Revision from translators' point of view: An interview study. *Target: International Journal of Translation Studies*, 18(2), 295-312. <https://doi.org/10.1075/target.18.2.05shi>
- Shreve, G. M. (2006). The deliberate practice: Translation and expertise. *Journal of Translation Studies*, 9(1), 27-42.
- Snyder, J. (2007). Audio description: The visual made verbal. *The International Journal of the Arts in Society: Annual Review*, 2(2), 99-104.
- Snyder, J. (2008). Audio description: The visual made verbal. En J. Díaz Cintas (Ed.), *The didactics of audiovisual translation* (pp. 191–198). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.77.18sny>
- Snyder, J. (2014). *The visual made verbal: A comprehensive training manual and guide to the history and applications of audio description*. Dog Ear.
- Stallard, G. (2003). *Standardisation requirements for access to digital TV and interactive services by disabled people*. Final report to CENELEC on TV for ALL.

## Bibliografía actualizada

- Stansfield, C. W., Scott, M. L., y Kenyon, D. M. (1992). The measurement of translation ability. *The Modern Language Journal*, 76(4), 455-467. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1992.tb05393.x>
- Szarkowska, A., y Orero, P. (2014). The importance of sound for audio description. En A. Maszerowska, A. Matamala, y P. Orero (Eds.), *Audio description: New perspectives illustrated* (pp. 121-140). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.112.08sza>
- Talaván, N. (2018). Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: El uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 168-180. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407173>
- Talaván, N., Ávila-Cabrera, J. J., y Costal, T. (2016). *Traducción y accesibilidad visual*. UOC.
- Talaván, N., Pareja-Lora, A., Ávila-Cabrera, J. J., Ibáñez Moreno, A., y Jordano, M. (2014). *El proyecto RECORDS: Uso de la audiodescripción con fines didácticos en las clases de inglés como segunda lengua*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. [https://www.researchgate.net/profile/Maria\\_Jordano\\_de\\_la\\_Torre/publication/301683312\\_El\\_proyecto\\_RECORDS\\_uso\\_de\\_la\\_audiodescripcion\\_con\\_fines\\_didacticos\\_en\\_las\\_clases\\_de\\_ingles\\_como\\_segunda\\_lengua/links/5721d9ea08ae5c4373abfc13/El-proyecto-RECORDS-uso-de-la-audiodescripcion-con-fines-didacticos-en-las-clases-de-ingles-como-segunda-lengua.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Maria_Jordano_de_la_Torre/publication/301683312_El_proyecto_RECORDS_uso_de_la_audiodescripcion_con_fines_didacticos_en_las_clases_de_ingles_como_segunda_lengua/links/5721d9ea08ae5c4373abfc13/El-proyecto-RECORDS-uso-de-la-audiodescripcion-con-fines-didacticos-en-las-clases-de-ingles-como-segunda-lengua.pdf?origin=publication_detail)
- UNESCO-IBE. (2020). *Competence*. <http://dmz-ibe2-vm.unesco.org/es/node/12064>
- UNESCO-IBE. (s.f.). *Key competences/competencies or skills*. <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/k/key-competences/competencies-or-skills>
- Unión Europea. (s.f.). *Educación y formación*. [https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/about-higher-education-policy\\_es](https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/about-higher-education-policy_es)
- Universitat Autònoma de Barcelona. (2016). *Reglamento para la presentación de tesis doctorales por compendio de publicaciones*.

## Bibliografía actualizada

- [https://pagines.uab.cat/doctorat-traduccion/sites/pagines.uab.cat/doctorat-traduccion/files/Tesis\\_compendio\\_acta\\_13-5-2016.pdf](https://pagines.uab.cat/doctorat-traduccio/sites/pagines.uab.cat/doctorat-traduccion/files/Tesis_compendio_acta_13-5-2016.pdf)
- Universitat Autònoma de Barcelona. (2020). *Máster oficial en Traducción Audiovisual*.
- <https://www.uab.cat/web/estudiar/la-oferta-de-masteres-oficiales/plan-de-estudios/competencias/x-1204013166424.html?param1=1345695508608>
- Universitat Autònoma de Barcelona. (s.f.). *Máster Universitario en Traducción Audiovisual*.
- [https://ddd.uab.cat/pub/memtit/2014/157670/MemoriaWeb\\_MUTA\\_042018.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/memtit/2014/157670/MemoriaWeb_MUTA_042018.pdf)
- Universidad de Deusto. (s.f.). *Tuning. Educational structures in Europe*.  
<http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>
- Vázquez Martín, A. (2019). *Audiodescripción: Norma y experiencia*. Ediciones Tragacanto.
- Vermeulen, A, e Ibáñez Moreno, A. (2013). Audio description as a tool to improve lexical and phraseological competence in foreign language learning. En D. Tsagari, y G. Floros (Eds.), *Translation in language teaching and assessment* (pp. 45-61). Cambridge Scholars. <http://hdl.handle.net/1854/LU-4211313>
- Vienne, J. (1998). Vous avez dit compétence traductionnelle? *Meta: Translators' Journal*, 43(2), 187-190. <https://doi.org/10.7202/004563ar>
- Vienne, J. (2000). Which competences should we teach to future translators, and how? En C. Schäffner y B. Adab (Eds.), *Developing translation competence* (pp. 91-100). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.38.10vie>
- Wills, W. (1976). Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of Translation. En R. W. Brislin (Ed.), *Translation applications and research* (pp. 117-137). Gardner.
- Wolf, M. (2005). The creation of a "Room of One's Own": Feminist translators as mediators between cultures and genders. En J. Santaemilia (Ed.), *Gender, sex and translation: The manipulation of identities* (pp. 15-25). St Jerome.
- World Health Organisation. (2019). *World report on vision*.  
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/328717/9789241516570-eng.pdf>

## Bibliografía actualizada

- Zabalbeascoa, P. (1997). La didáctica de la traducción: Desarrollo de la competencia traductora. En A. Gil de Carrasco y L. Hickey (Eds.), *Aproximaciones a la traducción*. Instituto Cervantes.  
<https://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/zabalbeascoa.htm>
- Zabalbeascoa, P. (2000). From techniques to types of solutions. En A. Beeby, D. Ensinger, y M. Presas (Eds.), *Investigating translation* (pp. 117-127). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.32.15zab>
- Zabalbeascoa, P. (2001). La ambición y la subjetividad de una traducción desde un modelo de prioridades y restricciones. En E. Sánchez Trigo, y O. Díaz Fouces (Eds.), *Traducción y comunicación* (pp. 129-150). Servicio de Publicacións Universidade de Vigo.

## **Anexos**



# Anexos

## Anexo 1 Artículos publicados

### Anexo 1.1 Artículo 1

Recibido / Received: 30/04/2018  
Aceptado / Accepted: 10/09/2018

Para enlazar con este artículo / To link to this article:  
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.6>

Para citar este artículo / To cite this article:  
Mendoza Domínguez, Nuria & Anna Matamala. (2019) "Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario." In: Tolosa Igualada, Miguel & Alvaro Echeverri (eds.) 2019. *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters. MonTI 11*, pp. 155-185.

#### PANORAMA DE LA ENSEÑANZA DE LA AUDIODESCRIPCIÓN EN ESPAÑA: RESULTADOS DE UN CUESTIONARIO<sup>1</sup>

Nuria Mendoza Domínguez

nuria.mendozad@e-campus.uab.cat  
Universidad Autónoma de Barcelona  
nmendoza@nebrija.es  
Universidad Nebrija

Anna Matamala

Anna.Matamala@uab.cat  
Universidad Autónoma de Barcelona

#### Resumen

La audiodescripción (AD) consiste en la conversión de imágenes a palabras para ofrecer una alternativa a los contenidos visuales a quienes no pueden acceder a estos. Puede considerarse como un tipo de traducción intersemiótica y como tal, está frecuentemente incluida en los currícula de traducción audiovisual y en los estudios de accesibilidad a los medios. Sin embargo, los estudios sobre didáctica de la audiodescripción son casi

---

1. Este trabajo de investigación ha recibido el apoyo de ADLAB PRO (Audiodescripción: Un laboratorio para el desarrollo de un nuevo perfil profesional), proyecto Erasmus+ financiado por la Unión Europea, Acción Clave 2 – Alianza Estratégica (2016-1-IT02-KA203-024311). La primera autora está actualmente afiliada al Programa de Doctorado en Traducción y Estudios Interculturales de la Universitat Autònoma de Barcelona. La segunda autora forma parte de TransMedia Catalonia, grupo de investigación financiado por la Generalitat de Catalunya (2017SGR113). La información y los puntos de vista volcados en esta publicación son los de las autoras y no reflejan necesariamente la opinión oficial ni de la Unión Europea ni de otras instituciones. Ni las instituciones ni los órganos de la Unión Europea ni ninguna persona que actúe en su nombre pueden ser considerados responsables del uso que pueda hacerse de la información contenida en ellos. Damos las gracias a todos aquellos que participaron en el cuestionario, sin quienes este estudio no hubiera sido posible.

inexistentes. Este trabajo presenta los resultados de un cuestionario cuyo objetivo es obtener un panorama actual de la enseñanza de la audiodescripción en España. Analiza los resultados de los 27 participantes españoles que respondieron al cuestionario, desarrollado como parte de ADLAB PRO, un proyecto Erasmus+ financiado por la Comisión Europea. Su objetivo fundamental es crear material didáctico para la formación de los audiodescriptores. Para poder contextualizar esta investigación, el artículo explica cómo se aborda la didáctica de la audiodescripción en España.

### Abstract

“Audio description training in Spain: a survey-based overview of teaching practices”

Audio description is a translation of images into words aiming to provide an alternative to the visual content for those who cannot access it. It can be considered an intersemiotic translation and, as such, it has often been taught as part of courses in audiovisual translation and media accessibility studies. However, studies on the specifics of the didactics of audio description are missing. This article presents the results of a questionnaire aiming to map the current situation regarding the teaching of audio description in Spain. It reports on the results obtained from 27 Spanish participants that answered a questionnaire developed as part of ADLAB PRO, an Erasmus+ project funded by the European Commission whose ultimate goal is to create didactic material for the training of audio describers. In order to contextualize such research, the article also provides an overview of the didactics of audio description in Spain.

**Palabras clave:** Audiodescripción. Didáctica de la traducción. Traducción audiovisual. Accesibilidad a los medios. ADLAB PRO.

**Keywords:** Audio description. Translation didactics. Audiovisual translation. Media accessibility. ADLAB PRO.

### 1. Introducción

La accesibilidad en España era hace aproximadamente quince años una asignatura pendiente desde todos los puntos de vista. En el caso de la audio-descripción (AD), los audiodescriptores eran en su mayoría voluntarios y los cursos universitarios sobre AD eran escasos, ya que no había una demanda comercial. Tampoco había un reconocimiento social, legal ni profesional del sector (Orero 2005a). El año 2003 fue clave para el desarrollo en temas de accesibilidad porque se erigió en el Año Europeo de las Personas con Discapacidad. Ese hecho impulsó acciones como el Congreso Europeo sobre Medios de Comunicación y Discapacidad en ese mismo año en Atenas. Igualmente, en España el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales aprobó en 2004 el I Plan de Accesibilidad “Diseño para todos”. En él, el tema de la accesibilidad audiovisual aparecía en el análisis de problemas detectados. Entre otras medidas, se señalaron estrategias de concienciación, de formación y de inserción en los diseños universitarios que contemplaban ya entonces el desarrollo de material didáctico adecuado como una medida paralela. Hubo más acciones clave en esos años que sentaron las bases actuales de avance en accesibilidad: también en 2003 se consiguió un respaldo legal más con la ley 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, No discriminación y Accesibilidad. Finalmente, en cuanto a la AD, en 2005 la culminación en España fue la creación de la norma UNE 153020:2005. En resumen, todos estos documentos, leyes, estándares, directrices europeas así como programas nacionales contribuyeron al incremento de la proyección social y política de la accesibilidad en la universidad (Orero 2005b).

En España el tema de la accesibilidad audiovisual, investigado en el marco de los estudios de traducción audiovisual (TAV), ha despertado un interés creciente en los últimos diez años. No obstante, en lo referente a las aproximaciones didácticas, en especial en el ámbito de la audiodescripción, la bibliografía puede considerarse todavía escasa, quizás porque esta sigue siendo todavía un terreno reciente y relativamente novedoso (Cerezo Merchán 2013). Es en este contexto en el que se sitúa la investigación que aquí presentamos. Nuestro objetivo es observar panorámicamente qué perfiles docentes enseñan AD en España y en qué tipo de cursos, así como qué destrezas son

fundamentales en la formación de los audiodescriptores. Para ello analizaremos los resultados de los participantes españoles de un cuestionario desarrollado en el marco de ADLAB PRO, un proyecto Erasmus+ financiado por la Comisión Europea (ADLAB PRO n.d.).

Comenzaremos el artículo ofreciendo una visión panorámica de las contribuciones científicas que han estudiado audiodescripción y docencia. A continuación, describiremos el proyecto ADLAB PRO, en el que se enmarca la investigación que aquí se presenta, y seguidamente detallaremos la metodología usada para el estudio. En el apartado 5 se expondrán los resultados de la investigación, para concluir con unas consideraciones generales y algunas indicaciones sobre posibles vías de investigación futuras.

Es importante destacar que entendemos la AD como una traducción intersemiótica en la que las imágenes se convierten en palabras. Dicha traducción intersemiótica puede realizarse sobre un producto creado en la misma lengua que la AD (por ejemplo, audiodescripción en español de una película en español) o sobre un contenido previamente traducido interlingüísticamente (por ejemplo, audiodescripción en español de una película inglesa doblada al español).

### 2. La didáctica de la audiodescripción

El aumento en proyección y en visibilidad de la accesibilidad se demuestra en parte por medio del debate abierto sobre las competencias profesionales que debe poseer el audiodescriptor. El inicio de ese debate se remonta a más de diez años atrás, cuando comenzaron a realizarse estudios detallados sobre AD y docencia, que resumimos en los párrafos siguientes.

Matamala (2006) analizó el papel que debe jugar la universidad en la concienciación sobre la adquisición de competencias traductoras y lingüísticas tanto para la AD como para el subtítulo para sordos (SPS). En el artículo se recopilaron guías ya existentes en otros países y en España (la norma UNE 153020:2005 acababa de aprobarse), así como opiniones de expertos en relación con los requisitos necesarios para audiodescribir y las competencias que debían obtener los profesionales del sector. Todos los agentes sin excepción incluían recomendaciones y orientaciones vinculadas al uso del lenguaje, tanto para la AD como para el SPS. Además, Matamala aludía a los requisitos más importantes señalados por la Audio Description Association (<http://audiodescription.co.uk/>), en los que también se incluían aspectos referentes al uso del lenguaje, tales como la capacidad de síntesis y dominio del vocabulario, y otros referidos a la claridad y la agradabilidad de la voz.

Matamala mencionaba a otros autores como Navarrete (2007), que afirmaba que el audiodescriptor debe poseer competencias literarias, o Snyder

(2007, 2008), autor de un manual de referencia posteriormente (2014), para quien el dominio del lenguaje también es uno de los pilares de la AD, a los que había que añadir la capacidad de observación, de edición y de locución. Además, este estudio resaltó el papel clave de la universidad como agente principal en el debate de la adquisición de las competencias lingüísticas y traductoras que deben poseer los audiodescriptores. En el terreno académico muchas de las iniciativas abordadas en el campo de la AD comenzaron en las facultades de traducción y de interpretación.

Otro estudio de envergadura sobre AD y docencia fue el de Díaz Cintas (2006). Del estudio extraemos que los centros educativos que impartían cursos sobre accesibilidad audiovisual hace diez años eran escasos. El debate académico sobre las competencias que debían adquirir los profesionales del área, tanto en SPS como en AD, era limitado igualmente. En la propuesta de competencias, Díaz Cintas partió de la base de que en el terreno de la accesibilidad audiovisual se debía preparar al estudiante y futuro profesional de cara a la realidad de la sociedad española a corto plazo. Díaz Cintas dividió las unidades de competencias en cuatro categorías: lingüísticas, temáticas o de contenido, tecnológicas y aplicadas y, por último, personales y generales.

**Competencias lingüísticas**

Conocer el propio idioma  
Creatividad, sensibilidad lingüística  
Edición de textos en lengua propia  
Conocimiento de la lengua inglesa

**Competencias tecnológicas y aplicadas**

Programas informáticos e Internet  
Disposición para aprender *software*  
Estrategias de documentación

**Competencias temáticas o de contenido**

Conocer sobre discapacidad y accesibilidad  
Conocer sobre el lenguaje/semiótica filmicos  
Mercado laboral y la legislación de AD y SPS  
Teoría y práctica de la AD  
Conocimiento sobre el teatro  
Historia del Arte

**Competencias personales y generales**

Amplia cultura general  
Capacidad de análisis, síntesis e interpretación  
Rapidez en la relación de ideas  
Razonamiento crítico  
Flexibilidad laboral, presión temporal  
Trabajo en equipo  
Habilidades de intermediación

Destacamos el hecho de que Díaz Cintas anticipara la importancia de los avances tecnológicos y su influencia en el aumento de los servicios de AD y la necesidad de que los futuros audiodescriptores conocieran en profundidad el mundo virtual. El autor concluía la importancia de iniciar un debate serio sobre la adquisición de competencias de los audiodescriptores, condición obligatoria para que en los años posteriores los servicios de AD aumentaran, cuantitativa y cualitativamente.

Otras propuestas relacionadas con la didáctica de la AD han abordado cómo debería diseñarse un curso de AD. En este sentido, Matamala y Orero (2007), tras revisar las competencias y habilidades que debería poseer un audiodescriptor, explicaban cómo se diseñó un módulo de AD dentro del máster de Traducción Audiovisual de la UAB. En el diseño se explicitaban las competencias y resultados del aprendizaje previstos, así como el desarrollo del curso, con ejercicios concretos. También en relación con la didáctica de la AD, Basich Peralta et al. (2009) contextualizarían brevemente en su estudio el aprendizaje por competencias, señalando las competencias comunes para las profesiones de los audiodescriptores y de los traductores. En base a las coincidencias que presentan ambas profesiones, los autores abogaban por la inclusión de la AD en los programas universitarios de traducción, en lo que se refiere a las competencias, destrezas y conocimientos a adquirir. Por otra parte, estudios coetáneos sobre AD y didáctica (Remael & Vercauteren 2007) reflexionaron sobre cómo las guías y normas existentes, si bien esenciales, no siempre dan respuesta a las preguntas de los audiodescriptores sobre qué elementos incluir en una AD determinada. A partir de esta premisa, los autores se propusieron demostrar cómo la narrativa filmica puede ayudar a seleccionar la información visual y convertirse en herramienta didáctica útil en la enseñanza de la AD. También con un enfoque didáctico, Marzá Ibáñez (2010) presentó una propuesta de priorización y relevancia de la información visual a incluir en un trabajo audiodescriptivo, por medio de la narrativa filmica. Una aportación clave de Marzá Ibáñez es su propuesta de criterios de evaluación en un contexto académico que permite, según la autora, reconciliar la subjetividad inherente a la AD con la sistematicidad que requiere la docencia.

Finalmente, nos gustaría mencionar otros estudios como el de Cambeiro Andrade et al. (2007), el de Reyes (2007), o los más recientes de Martínez Martínez (2012) y Álvarez de Morales Mercado (2017), que ha realizado una aplicación metodológica de la teoría socio-constructivista del aprendizaje con la elaboración y análisis de la AD de dos espacios arquitectónicos concretos en Granada.

Un enfoque distinto al que ocupa este artículo lo adoptan los autores que reflexionan sobre el uso de la AD como herramienta didáctica en la enseñanza de lenguas (Talaván 2018; Talaván et al. 2014) o en relación con la adquisición de vocabulario (Vermeulen & Ibáñez Moreno 2013). A nivel más aplicado, se han publicado manuales en el mundo anglosajón (Fryer 2016; Snyder 2014), pero en el ámbito español no existe un manual dedicado exclusivamente a la enseñanza de la AD. Sí se incluye como modalidad con un capítulo específico en manuales generales, como los de Martínez Sierra (2012), Rica Peromingo (2016) o Talaván et al. (2016).

A pesar de los avances en la didáctica de la AD, los estudios a nivel español todavía son escasos y es necesario llevar a cabo investigaciones que arrojen luz sobre las prácticas docentes actuales y sobre el perfil de los docentes. Este artículo pretende contribuir a ello.

### 3. El proyecto ADLAB PRO

ADLAB PRO es un proyecto financiado por la Unión Europea que tiene como uno de sus objetivos principales la creación de material didáctico para la formación de audiodescriptores profesionales. Para ello, pretende realizar en primer lugar un balance de la situación de los cursos existentes y de las competencias que incluyen, así como de las prácticas actuales en la formación de las competencias académicas y profesionales del sector. El proyecto lo lidera la Universidad de Trieste y en él participan como socios universidades (Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Amberes y Universidad Adam Mickiewicz), empresas como Utopian Voices Ltd (<https://www.utopian-voices.com/>) y Soundfocus (<http://soundfocus.nl/>), asociaciones de usuarios, como el Royal National Institute of the Blind (<https://www.rnib.org.uk/>) y radiodifusores (la RTV eslovena), de seis países distintos (España, Italia, Reino Unido, Países Bajos, Polonia, Eslovenia). El proyecto se inició en 2016, tiene una duración de tres años, y consta de las fases siguientes:

- (1) Evaluación de prácticas docentes actuales: pretende radiografiar los cursos en los que se enseña actualmente AD mediante una encuesta que recopila datos cuantitativos y entrevistas que permiten obtener datos cualitativos.
- (2) Definición del perfil profesional del audiodescriptor: el objetivo de esta fase es identificar las competencias que debería tener un audiodescriptor, a partir de los resultados de una segunda encuesta y entrevistas con profesionales en activo y usuarios finales.
- (3) Diseño del curso: partiendo de los resultados de las dos fases anteriores, se desarrollará el diseño de un curso para formar a audiodescriptores.
- (4) Desarrollo de materiales didácticos: a partir del diseño establecido en la fase 3, se crearán contenidos didácticos en varios formatos y lenguas, con el objetivo de que puedan ser usados en distintos contextos docentes. En paralelo a la creación de materiales, el proyecto llevará a cabo una evaluación de estos.
- (5) Reconocimiento del curso y atribución de créditos: en esta fase se estudiará la cuantificación del curso en créditos y cómo se podría integrar y validar a nivel europeo, tanto en el ámbito universitario como en cursos dentro de la empresa.

La investigación que presentamos en este artículo se inscribe dentro de la primera fase, liderada por la Universidad Adam Mickiewicz de Polonia. En ella se ha distribuido un cuestionario a nivel europeo para identificar de modo panorámico las prácticas docentes actuales. En el siguiente apartado describimos la metodología usada para recopilar los datos, que en este artículo se limitan a los obtenidos en España.

#### 4. Aspectos metodológicos

Para recopilar datos sobre las prácticas docentes en AD, se desarrolló un cuestionario, coordinado por las investigadoras Agnieszka Chmiel e Iwona Mazur. El objetivo final era presentar una panorámica de las prácticas docentes y cursos de AD a nivel europeo, para poder entender las similitudes y diferencias entre países, así como las necesidades de cada uno de ellos. Asimismo, se llevó a cabo un estudio cualitativo de materiales usados en la práctica docente, cuyos resultados se pueden consultar en el informe final.

El equipo de Polonia desarrolló una primera versión del cuestionario que los distintos socios del equipo comentaron en distintas sesiones de trabajo virtuales y presenciales, hasta completar la versión final del cuestionario, que se validó en un estudio piloto.

El cuestionario incluía preguntas sobre la enseñanza de la AD tanto en entornos universitarios como en ámbitos profesionales y se distribuía del modo siguiente:

- (1) Instrucciones y descripción de la estructura general.
- (2) Perfil del docente.
- (3) Sección sobre cursos universitarios: nivel, formato, modalidad presencial/virtual/semipresencial, duración, número medio de alumnos, destrezas, actividades y sistemas de evaluación empleados.
- (4) Sección sobre cursos profesionales: formato, duración, número medio de alumnos, destrezas y actividades, certificación. En este apartado se incluían cursos en forma de talleres, cursos de formación profesional, cursos en empresas y formación individualizada.
- (5) Preguntas generales: importancia de las competencias específicas y transversales, número de participantes en conjunto.

El cuestionario, redactado en inglés, se distribuyó en línea a través del servicio Instantly, en un formato accesible. Los destinatarios eran personas que impartían o habían impartido cursos de AD a cualquier nivel y en cualquier entorno. Teniendo en cuenta que algunos docentes quizás habían impartido múltiples

cursos pero que a la vez quería reducirse el tiempo de respuesta del cuestionario a 25 minutos como máximo, se optó por limitar el número de repuestas a seis cursos por participante (un máximo de tres cursos universitarios y un máximo de tres cursos profesionales), impartidos todos ellos en los últimos tres años. La participación era anónima y solo al final podían aportar, si lo deseaban, información de contacto para seguir colaborando en el proyecto.

Para distribuir los cuestionarios, cada socio elaboró una lista de posibles contactos a los que distribuyó este material. En total se recogieron respuestas de 86 participantes de 6 países europeos, que aportaron información sobre un total de 192 cursos, de los cuales 93 eran cursos académicos de enseñanza superior y 99 profesionales (ADLAB PRO 2017: 4). En lo que compete a este artículo nos hemos centrado en el análisis de los encuestados en España. Un vaciado de los cursos de AD en España y de los académicos más activos en publicaciones científicas permitió identificar a 29 posibles docentes a los que se escribió por correo electrónico para solicitar su colaboración, así como contactos adicionales, llegando a un total de 38 posibles encuestados. Finalmente, fueron 27 encuestados los que participaron y se pudo recopilar información sobre un total de 66 cursos, de los cuales 46 eran cursos académicos y 20 profesionales.

## 5. Análisis de resultados

En primer lugar, presentaremos los datos pertenecientes al perfil de todos los encuestados y otros datos de carácter general. En segundo lugar, detallaremos los datos obtenidos sobre adquisición de competencias de los audiodescriptores. Finalmente, analizaremos en profundidad las respuestas obtenidas a partir de los cursos académicos y los cursos de carácter profesional.

### 5.1 Preguntas generales del cuestionario

Se preguntó a los encuestados por su perfil. Como era de esperar teniendo en cuenta la selección de estos, todos daban o habían dado clases de AD. Las respuestas (podían ser múltiples) extraídas de la pregunta “¿Quién es usted?” nos demuestran que el perfil de los encuestados se distribuye fundamentalmente entre investigadores, profesores de universidad y audiodescriptores.

Aislado los perfiles, observamos que un 74% son profesores de universidad, un 63% realizan labores de investigación y un 37% son audiodescriptores (Figura 1). Un 30% trabaja o tiene algún tipo de puesto ejecutivo en una empresa que ofrece servicios de AD. En un porcentaje mucho menor, un 7% son usuarios de servicios audiodescriptivos, y un 4% locutores de AD.

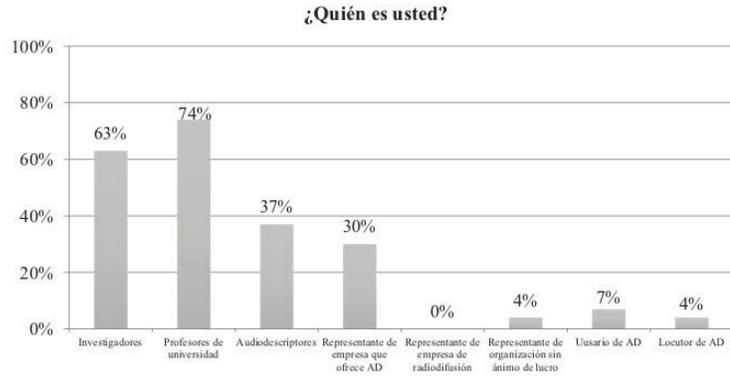


Figura 1. Perfil de los encuestados. Categorías aisladas (en %)

Si analizamos los resultados centrándonos en las combinaciones más frecuentes entre las distintas categorías (Figura 2), la primera combinación es la de investigador y profesor de universidad, con un 59% que se identifica con esos dos perfiles simultáneamente. Si nos preguntamos qué representación tiene la combinación del mundo académico y el profesional, los porcentajes son considerablemente menores: un 15% son profesores de universidad y audiodescriptores al mismo tiempo. En línea con esa combinación, un 11% son investigadores y profesores universitarios, a la vez que audiodescriptores. Y si analizamos cuál es el porcentaje de encuestados que solamente trabajan como audiodescriptores de modo prioritario, encontramos que es un 15% de todos ellos.

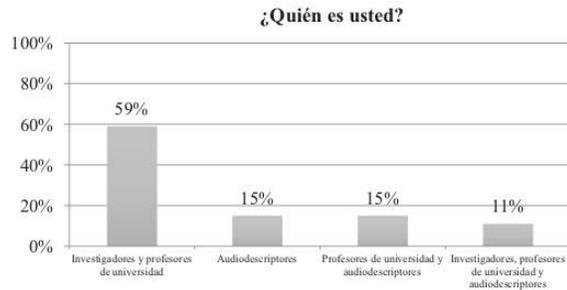


Figura 2. Perfil de los encuestados. Combinaciones más frecuentes de categorías (en %)

Los resultados descritos indican que el mundo académico de la AD y el profesional tienen sus propios caminos, aunque una mayor comunicación entre los mundos de la empresa y universidad, así como un mayor conocimiento mutuo, es recomendable en TAV (Cerezo Merchán 2013: 181). Los factores que influyen en una falta de mayor interconexión pueden ser varios. Entre ellos merece la pena destacar la dificultad que supone para profesionales que no son doctores impartir clases universitarias. Por una parte, si un profesional de estas características se plantea impartir clases a nivel de grado, con toda probabilidad tendrá que hacerlo con categoría de profesor asociado. Por otra parte, un número considerable de profesionales que podrían impartir docencia, pero que no son doctores, serán descartados por el sistema universitario español, que a nivel de máster oficial exige unos porcentajes mínimos de profesores con títulos de doctorado. Sin embargo, una mayor interconexión entre ambos mundos contribuiría en la enseñanza universitaria a la consecución de enfoques docentes que acerquen la realidad de la profesión a las aulas, un acercamiento certero de cara a la realidad profesional con la que se encontrarán los estudiantes, y a la obtención de posibles contactos con empresas cuando deban realizar prácticas laborales.

Una segunda pregunta aludía al tiempo que llevaban enseñando AD. El perfil español se reparte entre los que poseen una sobrada trayectoria y una más moderada: un 59% oscila entre tres y diez años de experiencia, un 37% ha enseñado AD durante menos de tres años y finalmente, un 4% son nuevos docentes, con una experiencia menor a un año.

La tercera pregunta era: “¿Es usted usuario de servicios de AD? En el caso de serlo, ¿utiliza servicios de AD a causa de alguna discapacidad visual?”. Los datos obtenidos nos ofrecen el siguiente panorama: un 26% sí utiliza servicios de AD mientras que un 74% no lo hace. El 100% de los encuestados que utiliza servicios audiodescriptivos no lo hace por causa de algún tipo de discapacidad visual. Es lógico deducir un interés personal, académico o profesional. El hecho de que los docentes sean usuarios habituales de los servicios de AD debería contribuir positivamente a que la experiencia de aprendizaje del estudiante sea más real. Por este motivo sería interesante conocer las razones por las cuales un porcentaje mayor no usa servicios de AD.

Según los datos obtenidos en la cuarta pregunta, referente a la frecuencia con la que cooperan los docentes con personas con discapacidades visuales (Figura 3), un 30% de los encuestados coopera a menudo, un 7% lo hace siempre y un 22% a veces. En cambio, un 26% no coopera casi nunca y un 15% no lo hace nunca.

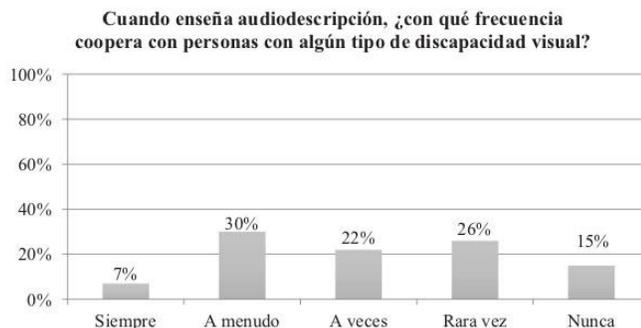


Figura 3. Perfil de los encuestados. Cooperación con personas con algún tipo de discapacidad visual (en %)

A pesar de ser docentes españoles, queríamos ver en qué otros países enseñaban los encuestados. Mientras que un 77% solo enseña en España, hay un 15% que enseñan adicionalmente en algún otro país (una persona en Finlandia, otra en Bélgica, una tercera y una cuarta en Italia). El resto se distribuyen entre un 4% que enseña en países de habla española, sin especificar cuáles, y otro 4% que enseña en España, pero ha impartido sesiones de AD en Colombia.

En cuanto a la lengua o lenguas en las que realizan los guiones de AD durante sus cursos, las respuestas (múltiples si era necesario) son las esperadas: el 96% de los encuestados lo hace en español y el 4% lo hace en inglés. De los que usan la lengua española, el 36% realiza guiones en español exclusivamente, mientras que el 26% trabaja con la realización de guiones de AD en español y en lengua catalana, el 15% en español y en inglés, el 8% simultanea las lenguas española, inglesa y alemana, y el 15% se reparte entre las combinaciones de español con respectivamente el inglés y el catalán, el francés, inglés, italiano y alemán, y otras lenguas en general, sin especificar.

La séptima pregunta se refería al tipo de AD que enseñaban los encuestados. Un 92% (con posibilidad de respuestas múltiples) enseña AD de contenidos cinematográficos (Figura 4). Además de la AD para cine, un 44% cubren la AD museística y un 30% la teatral. La enseñanza de AD de ópera es señalada por un 15%, al igual que la de otros eventos en directo (sin especificar cuáles) y un 26% imparte formación en AD de productos audiovisuales con fines didácticos. Por último, el patrimonio histórico, los documentales, las series, la zarzuela y la danza son tipos de productos que tienen cabida en la enseñanza de la AD con un 4% cada uno de ellos.

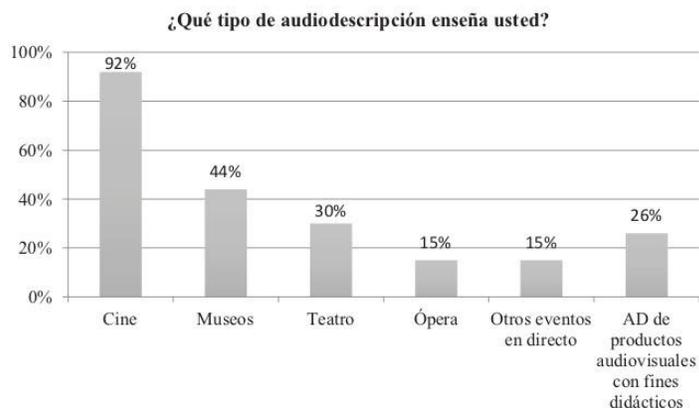


Figura 4. Productos audiovisuales enseñados en AD (en %)

### 5.2 Competencias

En este apartado se presentaba una serie de competencias específicas y transversales que se estima que los futuros audiodescriptores deben adquirir en su formación. Se pedía a los encuestados puntuar ambas mediante una escala de Likert de 5 puntos (1 – no es importante; 2 – es poco importante; 3 – ni es importante ni no lo es; 4 – es importante; 5 – es muy importante). El cuestionario incluía al menos una pregunta referente a cada una de las cuatro categorías competenciales de Díaz Cintas (ver apartado 2) y tenía como objetivo ver la importancia que los audiodescriptores atribuyen a distintas competencias vinculadas a su perfil.

En cuanto a las competencias específicas, los encuestados (Tabla 1) otorgan la mayor importancia a la competencia de ser capaz de elegir la información más relevante para describir, muy estrechamente seguida por la de demostrar un uso perfecto del idioma materno y por la de poseer conocimientos sobre las necesidades de las personas ciegas y con discapacidad visual. A estas competencias le siguen otras situadas en la escala entre “importantes” y “muy importantes”: la capacidad de elegir estrategias adecuadas de AD, la de poseer conocimientos tanto de carácter técnico como de los productos audiovisuales y la semiótica de la imagen. Los encuestados dan una importancia media (en el baremo “ni es importante ni no lo es”) al resto de las competencias específicas: las destrezas vocales, ser capaz de reflejar el lenguaje cinematográfico al audiodescribir y tener conocimientos sobre las tecnologías de la información.

Competencias específicas	Puntuación media (sobre 5)
Ser capaz de elegir la información más relevante para describir	4,88
Perfecto uso del idioma materno	4,85
Conocimientos sobre las necesidades de las personas con discapacidad visual	4,70
Ser capaz de elegir estrategias de AD adecuadas (por ej. decidir cuando nombrar a un personaje)	4,48
Aspectos técnicos (montaje, sincronización, condensación textual)	4,11
Conocimientos sobre cinematografía, teatro, las artes y/o la semiótica de la imagen	4
Destrezas vocales	3,59
Reflejar el lenguaje cinematográfico (montaje y movimientos de cámara)	3,40
Destrezas relacionadas con las tecnologías de la información (saber usar programas informáticos, etc.)	3,22

Tabla 1. Competencias específicas en orden de importancia

De las cuatro competencias transversales incluidas, los encuestados en España (Tabla 2) consideraron todas entre “importantes” y “muy importantes”, pero otorgaron la mayor importancia a ser capaz de organizar eficientemente el trabajo y de gestionar el tiempo. En segundo lugar, observamos la relevancia que tienen los aspectos éticos, lo que parece ir en línea con la sensibilidad inherente a temas relacionados con la accesibilidad en los medios. A poca distancia se sitúa la competencia de desarrollo personal. Sin contar con más datos, esto puede responder a que los encuestados aprecian la relevancia de que los futuros audiodescriptores estén en constante crecimiento personal, lo que está indirectamente relacionado con el desarrollo también continuo de sus demás competencias. Por último, los encuestados eligen el hecho de saber trabajar en equipo. Aunque se trata de una competencia transversal y no específica de la AD, puede deducirse que los encuestados relacionen la AD como un trabajo que se desarrolla en solitario en gran parte.

Competencias transversales	Puntuación media (sobre 5)
Organización eficiente del trabajo y gestión del tiempo	4,62
Aspectos éticos	4,40
Desarrollo personal	4,22
Trabajo en equipo	4,14

Tabla 2. Competencias transversales en orden de importancia

### 5.3 Cursos de AD

Los dos siguientes apartados del cuestionario tenían como objetivo obtener información sobre las características de cursos académicos universitarios y de los cursos profesionales impartidos por los docentes. En lo referente a los primeros, se aspiraba a saber su nivel (grado, máster o posgrado), y el formato del curso, es decir, si el curso de AD era un curso en sí mismo o formaba parte de otro. Además, se preguntó sobre la modalidad de los cursos (presencial, a distancia o semipresencial), sobre su duración, sobre el tamaño del grupo, sobre las aptitudes y habilidades que se trabajaban, así como sobre las actividades en las que se centraban. Finalmente, se recopiló información sobre el sistema de evaluación seguido. En lo referente a los segundos, la encuesta se centró en los cursos de carácter profesional. Las preguntas fueron las mismas, con las siguientes excepciones: no se preguntó por la modalidad de enseñanza de los cursos ni tampoco por su nivel. Al igual que con los cursos de carácter académico, sí se preguntó por el formato de los cursos, pero en este caso en referencia a si se componía de talleres, o si se trataba de cursos de capacitación profesional, de formación interna o de formación individualizada. Tampoco se preguntó sobre sistemas de evaluación, pero en cambio sí se pretendía saber si la realización del curso terminaba con la expedición de algún tipo de certificado o diploma.

A continuación, detallaremos los resultados obtenidos en cada apartado de esta sección del cuestionario, comenzando con los cursos académicos, siguiendo con los profesionales y por último estableciendo una comparación entre ambos.

#### 5.3.1. Cursos académicos universitarios

El cuestionario se interesaba por saber qué porcentaje de los encuestados imparte cursos académicos universitarios y qué porcentaje de carácter profesional. Un

81% imparte cursos académicos universitarios, el 48% imparte exclusivamente cursos académicos, y el 33% compagina la impartición de cursos académicos con otros profesionales. En total, recopilamos información de un total de 46 cursos académicos impartidos en universidades. Se estima que un mínimo de 950 estudiantes realizó estos cursos en los últimos tres años. Es decir, el 54% de los encuestados afirma que más de 60 personas participaron en los cursos en los últimos tres años, mientras que un 23% asegura que lo hicieron entre 21 y 40 personas, un 14% entre 41 y 60 personas y por último el 9% responde que sus cursos se compusieron de menos de 20 personas en los últimos tres años.

En cuanto al nivel al que se imparten (Figura 5), distinguimos un perfil repartido entre la impartición de AD en grado (30%), máster (48%) y posgrado (22%). El hecho de que los cursos de AD estén más presentes en estudios de máster puede responder al hecho de que estos presentan un nivel de especialización suficiente para poder dedicar apartados propios a la AD, en contraste con cursos de grado que requieren la inclusión de múltiples contenidos de diferentes áreas y conllevan la dificultad de dar cabida a áreas más especializadas. A la pregunta de si cada curso de AD constituía en sí mismo un curso o era parte integrante de uno, un 41% son exclusivamente de AD, mientras que un 57% se integran en su mayoría en cursos sobre TAV, bien a nivel de grado o de máster. Del 2% restante obtenemos la información de que se trata de cursos optativos. En cuanto a la modalidad de enseñanza (Figura 6), el panorama se compone de cursos presenciales en un 65%, seguidos de un 22% de cursos virtuales, y de un 13% de semipresenciales.

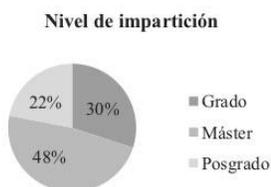


Figura 5. Nivel de impartición de los cursos académicos

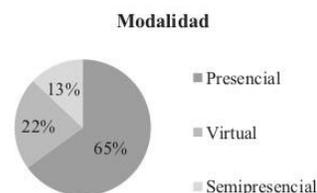


Figura 6. Modalidad de impartición de los cursos académicos

En referencia a los datos recogidos sobre la duración de los cursos de forma aislada, los resultados nos muestran el siguiente panorama (Figura 7): un 43% tienen una duración menor a 10 horas, la de un 20% es de entre 10 y 20 horas, mientras que la duración de un 11% de los cursos oscila entre 21 y 30 horas y finalmente un 26% de los cursos se componen de más de 30 horas. Si comparamos la duración respecto de la modalidad en la que han sido impartidos, la

tendencia más destacada es la de cursos que constan de menos de 10 horas y que son impartidos en modalidad presencial (31% de todos los cursos académicos). En porcentajes menores se sitúan los cursos de entre 10 y 20 horas impartidos presencialmente (18%) y los cursos con una duración mayor a 30 horas impartidos igualmente en modalidad presencial (13%). A continuación encontramos los cursos de una duración menor a 10 horas impartidos virtualmente (11%). El resto de las combinaciones no permiten destacar tendencias, más allá de la menor representación de cursos impartidos semipresencialmente o de forma virtual. Por tanto, la mayor relación de la duración de los cursos en relación con su modalidad está en línea con la mayor presencia de cursos presenciales en este cuestionario.

En relación con el tamaño de los grupos, un 11% de los cursos académicos tiene menos de 10 estudiantes por grupo, un 52% entre 10 y 20, y por último un 37% de los cursos tienen más de 20 estudiantes en el aula. Esta última cifra es considerablemente alta como para interesarnos más detalladamente en futuros trabajos sobre cuántos alumnos se componen esos grupos formados por más de 20 estudiantes.

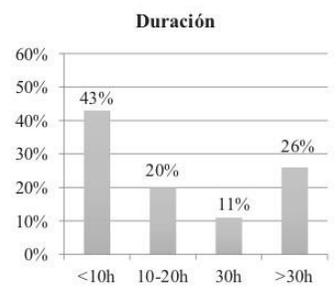


Figura 7. Duración de los cursos académicos

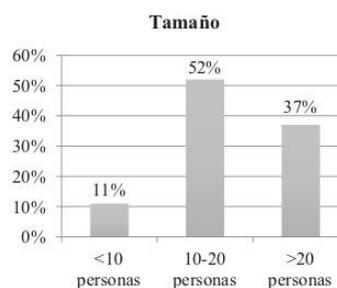


Figura 8. Tamaño de los cursos académicos

Un apartado específico del cuestionario preguntaba por las destrezas que se enseñan, con opción de respuestas múltiples. Hay unanimidad en la creación de guiones de AD con un 87% de los cursos que las incluyen (Tabla 3), así como un 85% que reparan en la importancia del conocimiento y concienciación de las necesidades de las personas ciegas y con baja visión. Proporcionalmente y muy por debajo, se sitúa con un 24% de los cursos el conocimiento de programas informáticos específicos de la AD, y con un 22% el tratamiento de las grabaciones de AD. Finalmente, los encuestados reflejan que en un 17% de sus cursos respectivamente también trabajan la locución de AD y la traducción de guiones AD de otras lenguas a la materna.

Destrezas que se enseñan los cursos académicos	Porcentaje
Creación de guiones de AD	87%
Concienciación sobre las necesidades de las personas con discapacidad visual	85%
Uso de programas informáticos aplicados a AD	24%
Grabación de AD	22%
Locución de AD	17%
Traducción de AD a la lengua materna de los estudiantes	17%

Tabla 3. Destrezas en % de uso de los cursos profesionales

En cuanto al tipo de actividades, las respuestas, que podían ser múltiples, indican que los cursos incluyen: el análisis de AD existentes (96%), la realización de ejercicios prácticos (93%), la discusión de directrices de AD (87%), así como la presentación de teoría relacionada con la AD (85%), por ejemplo, de artículos de investigación. Esta tipología de actividades parece estar en sintonía con metodologías docentes actuales en el aula de traducción, fruto de una reflexión profunda dentro del ámbito de los estudios de traducción (Kiraly 2003/2014; González Davies 2004; Huertas Barros 2013).

En cuanto a los sistemas de evaluación de los cursos, un 91% de los cursos tienen en cuenta la participación para la evaluación. Un 74% requiere de los alumnos la realización de tareas dirigidas y un 72% la creación de un guion de AD. A distancia considerable están el 15% que basan la evaluación en exámenes y el 9%, en el que los alumnos deberán escribir algún tipo de trabajo relacionado con el área de la AD.

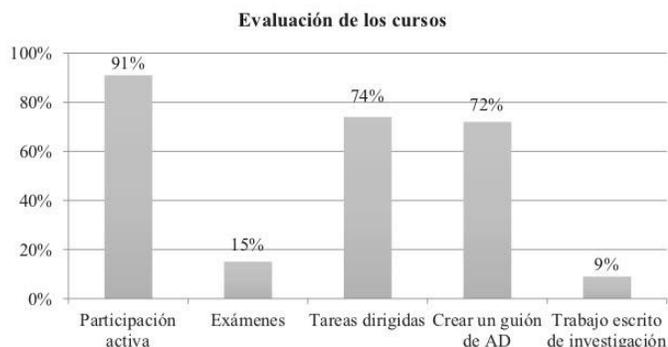


Figura 9. Sistemas de evaluación de los cursos (en %)

5.3.2. *Cursos de carácter profesional*

En cuanto a los cursos de carácter profesional, estos se vieron representados por un 52% (14 de 27 personas respondieron a ese perfil). A su vez el 19% imparte cursos de carácter profesional solamente. En total se recogió información sobre 20 cursos de este tipo. Por otra parte, se puede estimar que en ellos participaron un mínimo de 331 estudiantes en los últimos tres años. O explicado de otra forma, el 43% de los encuestados afirman que participaron menos de 20 estudiantes, el 21% afirman que en sus cursos participaron más de 60, otro 21% que participaron entre 21 y 40 y finalmente el 14% responden que entre 41 y 60 estudiantes participaron en sus cursos en los últimos tres años.

Observamos que el 60% de los cursos profesionales tenían el formato de talleres, frente a un 15% que representaban los cursos orientados a formación profesional y otro 15% perteneciente a cursos dirigidos a empresas. Finalmente, el 10% se dirigen a formación individualizada. El hecho de que más de la mitad de los cursos sean talleres refleja que son eminentemente prácticos, lo que lógicamente debería contribuir a acercar la realidad profesional al futuro audiodescriptor. Si atendemos a la duración de los cursos (Figura 10), observamos que la duración del 40% de los cursos es menor a 10 horas. A su vez, un 25% tienen una duración de entre 10 y 20 horas y la de un 15% es de entre 21 y 30 horas. Por último, también existen cursos de más de 30 horas, en concreto el 20%.

En cuanto al tamaño de los cursos profesionales (Figura 11), el panorama se reparte así: el 40% se compone de menos de 10 personas, frente a otro 40% de los cursos cuyo tamaño es de entre 10 y 20 personas y un 20% con grupos más numerosos de 20 personas o más.

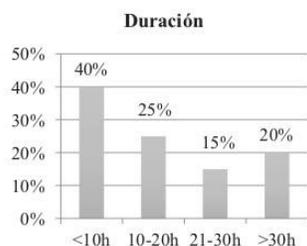


Figura 10. Duración de los cursos profesionales

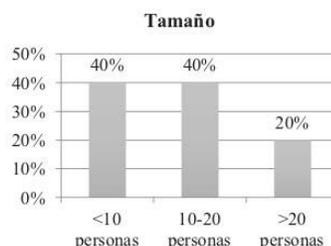


Figura 11. Tamaño de los cursos profesionales

Sobre las destrezas (Tabla 4), recogidas en un apartado con posibilidad de múltiples respuestas, un 85% de los cursos incluyen la creación de guiones de

AD, seguidos de un 75% que enseña a concienciar sobre las necesidades de las personas con discapacidad visual. A bastante distancia se sitúan el 35%, que trabajan con el uso de programas informáticos aplicados a AD, y el 25% que enseñan la habilidad de grabar audiodescripciones. Finalmente, la locución de AD la incluye un 20% de los cursos y la traducción de AD a la lengua materna de los estudiantes un 15%.

Destrezas que se enseñan en los cursos profesionales	Porcentaje
Creación de guiones de AD	85%
Concienciación sobre las necesidades de las personas con discapacidad visual	75%
Uso de programas informáticos aplicados a AD	35%
Grabación de AD	25%
Locución de AD	20%
Traducción de AD a la lengua materna de los estudiantes	15%

Tabla 4. Destrezas en porcentajes de uso de los cursos profesionales

Según los datos obtenidos, la mayoría de los cursos profesionales incluían sobre todo actividades prácticas (80%) y actividades relacionadas con el análisis de AD reales (80%). A su vez, un 55% incorporan la presentación de aspectos teóricos de AD y también un 55% actividades vinculadas a la discusión de directrices de la AD.

Para obtener una radiografía general sobre los cursos profesionales, resultaba útil conocer si estos otorgaban a su finalización algún tipo de acreditación. El 65% sí lo hace, mientras que un 35% no. Estudios más detallados podrían respondernos el porqué en ambos casos, así como proporcionarnos más información sobre el tipo de acreditaciones, diplomas o certificados conseguidos y las instituciones que los expiden.

### 5.3.3. Comparación entre los cursos académicos y los profesionales

Si bien la población obtenida difiere (46 cursos académicos, 20 cursos profesionales), podemos establecer una comparación entre ambos tipos de cursos y extraer tendencias. En cuanto a la duración de los cursos (Figura 12), un 43% de los académicos y un 40% de los profesionales tienen una duración menor a 10 horas. El resto de las categorías varían ligeramente: la segunda más frecuente para los cursos académicos es la de una duración superior a 30 horas (26%), frente a la de los cursos profesionales, que sitúan en segundo lugar cursos ligeramente más cortos, de entre 10 y 20 horas (25%).

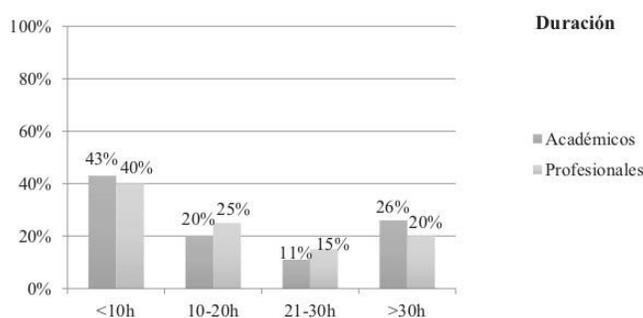


Figura 12. Duración de los cursos académicos y de los profesionales

En referencia al número de estudiantes (Figura 13), los cursos académicos se componen de grupos más numerosos por curso, con un 52% que constan de entre 10 y 20 personas, un 37% con más de 20 y por último un 11% con grupos de menos de 10. En el caso de los cursos profesionales, la situación varía, ya que un 40% de los cursos respectivamente se compone de menos de 10 personas y de entre 10 y 20. En cambio, la categoría de grupos con más de 20 se queda en el último lugar, representada en un 20%.

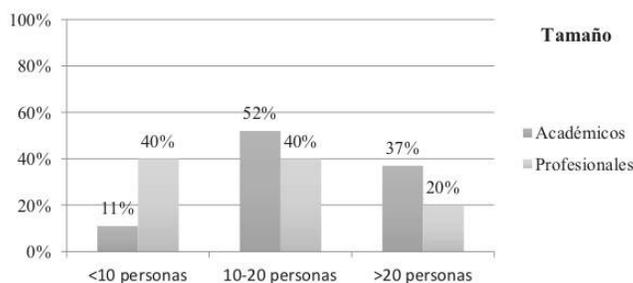


Figura 13. Tamaño de los cursos académicos y de los profesionales

Por otra parte, quisimos comparar la duración y el tamaño de los dos tipos de cursos. Sobre los cursos académicos, en primer lugar, se sitúan los de menor duración (>10 horas) que están compuestos, bien de entre 10 y 20 estudiantes (20% de todos los cursos, teniendo en cuenta su duración y tamaño), o de más de 20 estudiantes (17%). En segundo lugar, los cursos de mayor duración (>30 horas) que constan de entre 10 y 20 estudiantes (17% del total de los cursos

académicos). Por debajo de las anteriores cifras se sitúan los cursos con una duración de entre 10 y 20 horas que se componen de entre 10 y 20 estudiantes (11%). El resto de las posibles combinaciones resultan en una variación estadística amplia de entre el 2% y el 7%, sin poder obtener más tendencias, en cuanto a la relación entre duración y tamaño de este tipo de cursos. Es decir, hasta donde pueden llegar nuestros datos, tanto los cursos largos como los cursos cortos incluyen a la horquilla media de tamaño del grupo. Lo anterior puede aportar información útil de cara a la planificación de la preparación de los contenidos a impartir, así como sobre qué nivel de profundización pueden prever los docentes, teniendo en cuenta la duración frente al tamaño.

En referencia a los cursos profesionales, con la información obtenida en este caso no es posible extraer tendencias sobre si los cursos de mayor duración se componen de grupos de mayor o menor tamaño. Por el contrario, la conclusión al respecto es que la tendencia resulta ser la existencia equilibrada de todas las posibles combinaciones.

Si nos referimos a las destrezas que se incluyen en ambos tipos de cursos (Figura 14), encontramos una gran similitud en la mayoría de las categorías, con alguna excepción a resaltar, como es el porcentaje mayor dedicado en los cursos profesionales al conocimiento de los programas informáticos aplicados a la AD, respecto de los académicos (35% frente a 24% respectivamente). Es lógico que los cursos profesionales tengan una necesidad más inmediata del uso de ciertos programas informáticos en particular, y los resultados parecen estar en línea con esta deducción.

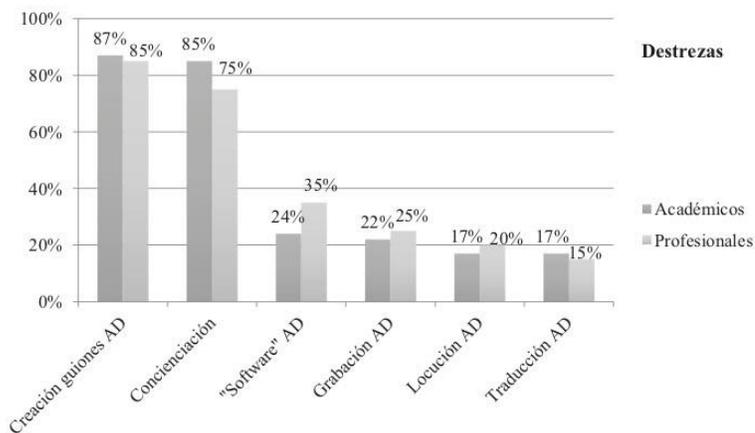


Figura 14. Destrezas de los cursos académicos y de los profesionales

Asimismo, comparamos la duración de los cursos con las destrezas que se priorizan. El dato más visible es que la mayoría de los cursos, independientemente de su duración, incluyen entre las destrezas necesarias la creación de guiones de AD, así como la concienciación sobre las necesidades de las personas ciegas o con algún tipo de discapacidad visual. Por una parte, en cuanto a los cursos académicos, concluimos que, de entre aquellos con una duración menor a 10 horas, el 85% se enfocan en concienciar sobre las necesidades mencionadas y el 80% en la creación de guiones de AD. Estas cifras son muy superiores a las obtenidas en el resto de las categorías en este tipo de cursos con esta duración en concreto: el 0% de ellos se enfocan en la locución de AD, el 10% en la traducción de guiones de AD existentes y otro 10% en la grabación de audiodescripciones. Esto puede explicarse porque en el contexto español es habitual crear audiodescripciones y no traducir audiodescripciones existentes (lo que vendría a ser una traducción interlingüística de una lengua B al español que sirve de base para llevar a cabo una traducción intersemiótica del contenido visual en palabras). Del mismo modo, en el contexto español es habitual que en la mayoría de productos grabados sea un actor de doblaje, y no el propio audiodescriptor, quien realice la locución de la AD en un estudio de grabación.

Los datos obtenidos en los cursos de diferente duración están en la misma línea. Sobre los de duración de entre 10 y 20 horas, el 90% se enfocan en la creación de guiones de AD y en concienciar, respectivamente. El 93% de los cursos de una duración mayor a 30 horas en la creación de guiones de AD y el 71% en la concienciación. Por último, en lo referente a los cursos académicos de 21 a 30 horas, el porcentaje resulta ser menor: 60% consideran necesarias las destrezas de creación de guiones y la de concienciar, respectivamente. Por otra parte, los cursos profesionales presentan tendencias similares a los académicos, entre las que destacamos algunas. El 100% de los cursos con duraciones de menos de 10 horas, de 21 a 30 horas y de más de 30 horas se enfocan tanto en la creación de guiones de AD como en la concienciación. Otro dato llamativo es que la duración de los cursos puede influir en la utilización de programas informáticos: en los académicos, un 57% con una duración mayor a 30 horas los usan, frente al 40% de los cursos de entre 21 y 30 horas, el 12% de entre 10 y 20 horas y el 10% de los cursos con menos de 10 horas. Si hablamos de los cursos profesionales, el 100% de duración mayor a 30 horas se enfocan en la destreza de uso de programas informáticos. En este sentido, es interesante destacar que, a pesar de que existen programas de AD específicos, no es extraño que algunos profesionales trabajen con un procesador de textos y un programa de reproducción de vídeo o incluso con programas de subtitulación. El hecho de incluir programas específicos en la formación puede venir condicionado

por la disponibilidad y coste asociado a los mismos, al conocimiento previo por parte de los formadores o de los estudiantes de programas parecidos (por ejemplo, de subtitulación) o a la relativa importancia que se otorgue a los programas informáticos.

La última comparación es la del tipo de actividades incluidas en ambos tipos de cursos (Figura 15). Destacamos el enfoque mayor en los aspectos prácticos y funcionales, frente a los conceptuales, de los cursos profesionales. El 80% incluyen ejercicios prácticos, pero las demás categorías se sitúan por debajo, bien sea la de análisis de AD reales (60%), la de discusión de directrices de AD (55%) o la de teoría relacionada con la AD (55%). Es lógico deducir que para los cursos académicos es relevante incluir ejercicios prácticos, en porcentajes muy altos, pero que además, hagan lo mismo con tipos de actividades de discusión y teoría. Del mismo modo, es entendible que los entornos profesionales se centren en mayor medida en lo práctico, frente a lo teórico.

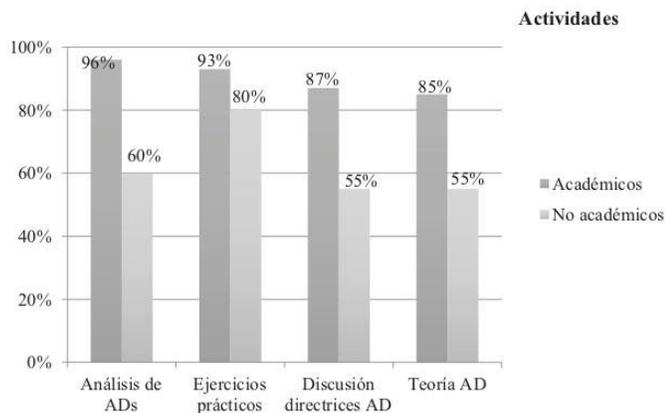


Figura 15. Tipos de actividades de los cursos académicos y de los profesionales

## 6. Conclusiones

Este artículo tenía como objetivo observar panorámicamente el perfil de los docentes que enseñan AD en España, identificar las características de los cursos que imparten y las destrezas que se consideran más importantes en la formación de audiodescriptores.

En cuanto al perfil de los docentes, más de la mitad son profesores a la vez que investigadores, poco más de una décima parte son profesores y

audiodescriptores simultáneamente, y aproximadamente solo una décima parte son profesores, investigadores y audiodescriptores. Esto nos lleva a concluir que es deseable que las universidades y el mundo profesional estén interrelacionados en la medida de lo posible. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y la adaptación de los sistemas educativos en Europa a este, ha redefinido la relación entre enseñanza y aprendizaje y por tanto entre los docentes y los estudiantes. Una de las recomendaciones es que se implementen metodologías alternativas que innoven, y que estén basadas en acciones conjuntas que posibiliten descubrir, construir y transformar conocimientos, conjuntamente entre los docentes y los estudiantes (Huertas Barros 2013: 29). Estas acciones y muchas otras se definen en los múltiples enfoques de enseñanza y aprendizaje de traductores que existen. También con el EEES estos enfoques han experimentado un gran cambio: el paso de las teorías tradicionales de la enseñanza, transmisionistas y reduccionistas, a otras más integradoras. Si bien tanto el perfil académico como el profesional está representado en el cuestionario, es beneficioso que se trabaje en aún más incremento del perfil llamado “practisearcher”, que aúna los conocimientos académicos con los de su práctica profesional real. Sin embargo, la realidad del sistema universitario español dicta unos mínimos porcentajes de profesores doctores en sus filas en determinados programas académicos, lo que puede dificultar el acceso a la docencia de profesionales que no sean doctores.

En cuanto a su experiencia docente de AD, observamos que más de la mitad de los encuestados poseen una trayectoria de entre 3 y 10 años, y menos de la mitad de menos de 3 años. Nos planteamos algunas preguntas para estudios futuros, como es saber qué porcentaje de los encuestados disfrutaban de una continuidad en la enseñanza de sus cursos. Esto nos ayudaría a recopilar información sobre posibles procesos de evolución metodológica de los docentes.

Vemos también que tres cuartas partes de los encuestados no usan AD, mientras que una cuarta parte sí. Casi un tercio coopera frecuentemente con personas con discapacidad visual mientras que más de un cuarto no coopera casi nunca. Se pueden apuntar algunas posibles causas que explicarían por qué el porcentaje de encuestados que usan AD, así como el de los que coopera con personas con discapacidad, no es mayor. Una de ellas podría ser la falta de tiempo material a la que podrían tener que enfrentarse los encuestados, al realizar sus tareas académicas y profesionales, para aquellos que combinan ambas. Si añadimos a plazos ya limitados la posible dificultad de acceder a colaboraciones con personas ciegas o con discapacidad visual, el reto puede convertirse en demasiado ambicioso. Otro dato que merece la pena destacar es el hecho de que los encuestados, tanto los que imparten cursos académicos

como profesionales, no son personas con discapacidad visual. Es decir, no necesitan consumir servicios de AD en su vida diaria, aunque algunos de ellos sí lo hagan por interés personal, académico o profesional. En contraste con lo anterior, el caso de docentes de subtitulación (excluyendo la subtitulación para sordos), o de doblaje, por ejemplo, puede diferir en tanto en cuanto a la exposición y frecuencia de uso de productos subtitulados o doblados en su vida diaria. En cualquier caso, el hecho de que los formadores de AD utilice servicios audiodescriptivos y cooperen con los usuarios está en línea con los postulados del enfoque didáctico socioconstructivista para traductores, que propone un proceso sociopersonal e interactivo en el aula (Kiraly 2003: 29). Por tanto, futuros estudios podrían ahondar en los motivos por los cuales el porcentaje de encuestados que usa la AD y colabora con usuarios no es mayor.

En cuanto a las competencias específicas más importantes, elegir la información relevante fue la primera, seguida del dominio de la lengua materna y del conocimiento de las necesidades de los usuarios. En cambio, las menos importantes fueron el uso del lenguaje fílmico y la utilización de programas informáticos aplicados a AD. En cuanto al grado de utilización de programas, la duración de los cursos puede ser un factor a tener en cuenta. En cuanto a las transversales, las más importantes fueron la organización eficiente del trabajo y del tiempo, los aspectos éticos, la capacidad de desarrollo personal y el trabajo en equipo. Es relevante que ninguna de las competencias propuestas fuera considerada como poco importante o de ninguna importancia. Los encuestados otorgaron mayor importancia a las competencias lingüísticas y temáticas que a las técnicas.

Sobre el nivel al que se imparten los cursos, pudimos observar en el ámbito universitario un predominio de los cursos de posgrado o máster que prioritariamente se enseñan presencialmente. En cuanto a los cursos profesionales, más de la mitad tenían formato de taller y el resto estaban orientados a una formación profesional y dirigido a empresas. Sobre duración y tamaño, los profesionales son ligeramente más cortos que los académicos y los primeros constan de grupos ligeramente más reducidos. Resaltamos que las aulas compuestas por grupos grandes pueden tender a dificultar enfoques de aprendizaje centrados en el alumno, e indirectamente favorecer enfoques pedagógicos más tradicionales (Kiraly 2003: 27). En este sentido, hay cierto consenso en que el aprendizaje requiere la unión de esfuerzos intelectuales por parte de los estudiantes y de los docentes en conjunto (Leigh Smith & MacGregor 1992) en grupos de trabajo reducidos (Johnson & Johnson 2017; Johnson et al. 1994).

En lo referente a las destrezas enseñadas, son muy similares en ambos tipos de cursos. Los profesionales otorgan una importancia mayor al uso de

programas informáticos aplicados a AD, en comparación con los cursos académicos. Por su parte, en lo referente a los tipos de actividades, ambos incluyen diferentes y variadas, con una diferencia considerable en la menor importancia que otorgan los cursos profesionales a tipos de actividades teóricas y conceptuales.

Finalmente, sobre la evaluación de los cursos académicos, podemos deducir que es en gran parte formativa. La evaluación sumativa está representada, pero en una medida considerablemente menor. Esta es la tendencia que siguen los enfoques socioconstructivistas, por ejemplo, de carácter colaborativo y cooperativo, en el que se pueden evaluar dos aspectos: por una parte, cuál es el resultado final en relación con los contenidos que se han impartido. Por otra parte, la participación activa del estudiante en un proceso grupal (Huertas Barros 2013: 141). Estudios más detallados nos permitirían adentrarnos, además de en aspectos más concretos de evaluación formativa y sumativa, en el tema de la autoevaluación, que de momento no se ha contemplado en este cuestionario.

Todos los datos obtenidos han contribuido a presentar una primera fotografía del perfil de los docentes en el ámbito de la AD en España y las características de los cursos que imparten. Al mismo tiempo que ha aportado información novedosa en un ámbito en el que hay muy poca investigación, se ha hecho evidente la necesidad de llevar a cabo una radiografía más detallada. Este será el objetivo de fases posteriores de esta investigación, que pueden centrarse en analizar con más detalle los diseños curriculares existentes en AD en España y su evolución, las competencias, destrezas y resultados de aprendizaje, las actividades docentes y las actividades de evaluación.

#### Referencias bibliográficas

- ADLAB PRO. (2017) *Assessment of current AD training practices*. Versión electrónica: <[https://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2017/12/20170608\\_uam\\_io1\\_report.pdf](https://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2017/12/20170608_uam_io1_report.pdf)>
- ADLAB. (s.f.) *Audio Description: Lifelong Access for the Blind*. Versión electrónica: <<http://www.adlabproject.eu/Docs/ADLAB%20Infosheet.pdf>>
- ÁLVAREZ DE MORALES MERCADO, Cristina. (2017) "Didáctica de la traducción accesible en el turismo y su aplicación en enseñanzas de posgrado." *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* 11:2, pp. 223-236.
- BASICH Peralta, Kora Evangelina; Ana Gabriela GUAJARDO MARTÍNEZ & Miguel Ángel LEMUS. (2009) "Developing audio description competencies as part of a translation education program." *Revista Virtual Plurilingua* 5:1, pp. 1-12.

- CAMBEIRO ANDRADE, Eva & María QUEREDA HERRERA. (2007) "La audiodescripción como herramienta didáctica para el aprendizaje del proceso de traducción." En: Jiménez Hurtado, Catalina (ed.) 2007. *Traducción y accesibilidad: subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 273-287.
- CEREZO MERCHÁN, Beatriz. (2013) "La formación en Traducción Audiovisual en España: Un estudio de caso empírico-descriptivo." *Trans. Revista de Traductología* 17, pp. 167-183.
- DÍAZ CINTAS, Jorge. (2006) *Competencias profesionales del subtitulador y el audio-descriptor*. Leganés, Madrid: CESyA. Versión electrónica: <[http://www.cesya.es/sites/default/files/documentos/informe\\_formacion.pdf](http://www.cesya.es/sites/default/files/documentos/informe_formacion.pdf)>
- FRYER, Louise. (2016) *An Introduction to Audio Description*. Londres: Routledge.
- GONZÁLEZ DAVIES, María. (2004) *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- 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*. Granada: Universidad de Granada. Tesis doctoral inédita.
- JOHNSON, David W. & Roger T. JOHNSON. (2017) *Cooperative learning*. Versión electrónica: <[https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:g-Kff5cCHOAIJ:https://congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David\\_Johnson.pdf+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=es&client=firefox-b-ab](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:g-Kff5cCHOAIJ:https://congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David_Johnson.pdf+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=es&client=firefox-b-ab)>
- JOHNSON, David W.; Roger T. JOHNSON & Edythe JOHNSON HOLUBEC. (1994) *New Circles of Learning: Cooperative Learning in the Classroom and School*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- KIRALY, Donald. (2003) "From Teacher-centred to Learning-centred Classrooms in Translator Education: Control, Chaos or Collaboration?" En: Pym, Anthony; Fallada, Carmina; Biau, José Ramón & Orenstein, Jill (eds.) 2003 *Innovation and E-Learning in translation training: Reports on Online Symposia*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, pp. 27-31.
- KIRALY, Donald. (2014) *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Londres: Routledge.
- LEIGH SMITH, Barbara & Jean MACGREGOR. (1992) "What is collaborative learning?" En: Goodsell, Anne; Maher, Michelle; Tinto, Vincent; Leigh Smith, Barbara & MacGregor, Jean 1992 *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. University Park, Pennsylvania: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment. pp. 10-30.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Silvia. (2012) "La audiodescripción (AD) como herramienta didáctica: Adquisición de la competencia léxica." En: Cruces Collado, Sara; Maribel del Pozo Triviño; Ana Luna Alonso; Alberto Álvarez Lugrís (eds.) 2012. *Traducir en la Frontera*. Granada: Atrio, pp. 87-102.

- MARTÍNEZ SIERRA, Juan José. (ed.) (2012) *Reflexiones sobre la traducción audiovisual. Tres espectros, tres momentos*. Valencia: Universitat de València.
- MARZÀ IBÁÑEZ, Anna. (2010) "Evaluation Criteria and Film Narrative. A Frame to Teaching Relevance in Audio Description." *Perspectives: Studies in Translatology*, 18:3, pp. 143-153
- MATAMALA, Anna. (2006) "La accesibilidad en los medios: aspectos lingüísticos y retos de formación." En: *Sociedad, integración y televisión en España*. Madrid: Laberinto, pp. 293-306.
- MATAMALA, Anna & Pilar ORERO. (2007) "Designing a course on Audio Description: main competences of the future professional." *Linguistica Antverpiensia, New Series* 6, pp. 329-344.
- NAVARRETE, Francisco Javier. (1997) "Sistema AUDESC, el arte de hablar en imágenes." *Integración* 23, pp. 70-75.
- ORERO, Pilar. (2005a) "Audio Description: Professional Recognition, Practice and Standards in Spain." *Translation Watch Quarterly* 1, pp. 7-19.
- ORERO, Pilar. (2005b) "La inclusión de la accesibilidad en comunicación audiovisual dentro de los estudios de traducción audiovisual." *Quaderns. Revista de traducció* 12, pp. 173-185.
- REMAEL, Aline & Gert VERCAUTEREN. (2007) "Audio Describing the Exposition Phase of Films. Teaching Students What to Choose." *TRANS: Revista de Traductología* 11, pp. 73-94.
- REYES, María Paloma E. (2007) *La introducción de la audiodescripción como herramienta didáctica en el aula de traducción*. Granada: Universidad de Granada, Departamento de Traducción e Interpretación.
- RICA PEROMINGO, Juan Pedro. (2016) *Aspectos lingüísticos y técnicos de la traducción audiovisual (TAV)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- SNYDER, Joel. (2007) "Audio Description: The Visual Made Verbal." *The International Journal of the Arts in Society: Annual Review* 2:2, pp. 99-104.
- SNYDER, Joel. (2008) "Audio description: The visual made verbal." En: Díaz Cintas, Jorge (ed.) 2008. *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 191-198.
- SNYDER, Joel. (2014) *The Visual Made Verbal: A Comprehensive Training Manual and Guide to the History and Applications of Audio Description*. Indianápolis: Dog Ear Publishing.
- TALAVÁN, Noa. (2018) "Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción." *Journal of Spanish Language Teaching* 4:2, pp. 168-180.
- TALAVÁN, Noa; José Javier ÁVILA-CABRERA & Tomás COSTAL. (2016) *Traducción y accesibilidad visual*. Barcelona: UOC.
- TALAVÁN, Noa.; Antonio PAREJA-LORA & José Javier ÁVILA-CABRERA. (2014) *El proyecto RECORDS: uso de la audiodescripción con fines didácticos en las clases*

*de inglés como segunda lengua*. Versión electrónica: <[https://www.researchgate.net/profile/Maria\\_Jordano\\_de\\_la\\_Torre/publication/301683312\\_EL\\_proyecto\\_RECORDS\\_uso\\_de\\_la\\_audiodescripcion\\_con\\_fines\\_didacticos\\_en\\_las\\_clases\\_de\\_ingles\\_como\\_segunda\\_lengua/links/5721d9ea08ae5c4373abfc13/El-proyecto-RECORDS-uso-de-la-audiodescripcion-con-fines-didacticos-en-las-clases-de-ingles-como-segunda-lengua.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Maria_Jordano_de_la_Torre/publication/301683312_EL_proyecto_RECORDS_uso_de_la_audiodescripcion_con_fines_didacticos_en_las_clases_de_ingles_como_segunda_lengua/links/5721d9ea08ae5c4373abfc13/El-proyecto-RECORDS-uso-de-la-audiodescripcion-con-fines-didacticos-en-las-clases-de-ingles-como-segunda-lengua.pdf?origin=publication_detail)>

VERMEULEN, Anna & Ana IBÁÑEZ MORENO. (2013) "Audio description as a tool to improve lexical and phraseological competence in foreign language learning." En: Tsagari Dina & Floros Georgios (eds.) 2013. *Translation in language teaching and assessment*. Newcastle: Cambridge Scholar Press, pp. 45-61.

#### BIONOTAS / BIONOTES

NURIA MENDOZA es actualmente estudiante del programa de doctorado de Traducción y Estudios Interculturales en la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha trabajado desde 2004 en la Universidad Nebrija, donde coordina su centro de lenguas. Allí es profesora de Traducción Audiovisual y Accesibilidad para los estudiantes de Traducción y Lenguas Modernas, así como de inglés como lengua extranjera para los estudiantes de grado. Licenciada en Filología Alemana por la Universidad Complutense de Madrid, posee el Máster de Traducción Audiovisual, Localización, Subtitulación y Doblaje por la Universidad de Cádiz/ISTRAD, y el Máster Europeo de Traducción Audiovisual por la Universidad de Parma.

NURIA MENDOZA is currently a PhD student at the Universitat Autònoma de Barcelona. Since 2004 she has been working at the Universidad Nebrija, where she has been coordinating the Language Centre since 2009. She has also taught Audiovisual Translation there for the Modern Languages and Translation students. She holds a BA in German Studies from the Universidad Complutense de Madrid, a MA in Audiovisual Translation, Localization, Subtitling and Dubbing from the Universidad de Cádiz/ISTRAD and a European MA in Audiovisual Translation from the Parma University (Italy).

ANNA MATAMALA, licenciada en Traducción e Interpretación (UAB) y doctora en Lingüística Aplicada (UPF), es profesora titular de universidad en la Universitat Autònoma de Barcelona e investigadora principal del grupo TransMedia Catalonia. Ha participado en múltiples proyectos de investigación sobre traducción audiovisual y accesibilidad, así como en la organización de congresos internacionales (M4ALL, ARSAD). Ha publicado en revistas como *Meta*,

*Translator, Perspectives, Babel y Translation Studies*. Actualmente desarrolla también trabajos de estandarización. Más información: [gent.uab.cat/amatamala](http://gent.uab.cat/amatamala)

ANNA MATAMALA, BA in Translation (UAB) and PhD in Applied Linguistics (UPF), is an associate professor at Universitat Autònoma de Barcelona (Barcelona). Currently leading TransMedia Catalonia, she has participated and led projects on audiovisual translation and media accessibility. She has taken an active role in the organisation of scientific events (M4ALL, ARSAD), and has published in journals such as *Meta, Translator, Perspectives, Babel, Translation Studies*. She is currently involved in standardisation work. More information: [gent.uab.cat/amatamala](http://gent.uab.cat/amatamala)

### **Fe de erratas. Artículo 1**

Se detectaron las siguientes erratas con posterioridad a la publicación del artículo, de las que es responsable la investigadora de esta tesis:

1. En la página 158, línea 4, donde dice "(ADLAB PRO n.d)", debe decirse "(ADLAB s.f.)".
2. En la página 166, línea 4, donde dice "y una cuarta en Italia" debe decirse "y una cuarta en Estados Unidos".
3. En la página 172, título de Tabla 3, donde dice "de los cursos profesionales" debe decirse "de los cursos académicos".
4. En la página 172, Figura 9, donde dice "guión", debe decirse "guion".
5. En la página 175, línea 10, donde dice "(>horas)", debe decirse "(<horas)".
6. En la página 178: En la Figura 15, donde dice "no académicos" debe decirse "profesionales".

### Anexo 1.2 Artículo 2

Mendoza, N., & Matamala, A. (2019). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 144–165.

#### Skills and competences of audio describers in Spain<sup>1</sup>

**Nuria Mendoza**

Universitat Autònoma de Barcelona and Universidad Nebrija, Spain  
Nuria.mendozaD@e-campus.uab.cat  
<https://orcid.org/0000-0001-6044-8702>

**Anna Matamala**

Universitat Autònoma de Barcelona, Spain  
Anna.Matamala@uab.cat  
<https://orcid.org/0000-0002-1607-9011>

#### Abstract

This article describes the skills and competences that professional audio describers should acquire, based on the results of a questionnaire and on interviews with lecturers of AD courses in the context of Spanish MAs. First, the input provided by audio describers and end-users for a questionnaire conducted under ADLAB PRO, an Erasmus+ project funded by the European Commission, is discussed; it focuses on data from Spanish participants. Secondly, the skills and competences identified through the questionnaire are compared to those included in specific courses on audio description within MA programmes offered at Spanish universities. The article begins with a brief discussion of terminology and ends with a discussion on how the results of our research could have an impact on training proposals for AD.

**Keywords:** audio description, didactics, media accessibility, ADLAB PRO

#### 1. Introduction

Defining the skills and competences of future professionals is fundamental to guaranteeing adequate training and future employability. This article focuses on researching the skills and competences of the audio describer in Spain.

The study of audio description (AD) didactics is still in its infancy. Mendoza and Matamala (2019) offer an overview of the main contributions in this regard (Álvarez de Morales Mercado, 2017; Cambeiro Andrade & Quereda Herrera, 2007; Martínez Sierra, 2012; Marzà Ibáñez, 2010; Matamala, 2006; Matamala & Orero, 2007; Remael & Vercauteren, 2007; Reyes, 2007; Snyder 2008, 2014) and highlight Díaz Cintas's (2006) input. Díaz Cintas (2006) identified the competences that both subtitlers and audio describers should acquire, and categorized them as follows: (i) linguistic; (ii) content-related or thematic; (iii) technical and applied, and (iv) personal and general. Ten years after the creation of these categories, these competences

## Anexos

Mendoza, N., & Matamala, A. (2019). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 144–165.

are still relevant and necessary in the light of the professional practice of AD (Sanz-Moreno, 2018).

Various MA programmes in which AD is taught have been identified at a number of Spanish universities (see section 3.2). A prerequisite of launching these programmes has been to define a series of competences and learning outcomes that professionals are to acquire.

Two methodological tools have been used in our study: the first is a European-wide questionnaire developed as part of the European project called ADLAB PRO (Audio description: A laboratory for the development of a new professional profile); the second is a series of interviews with five AD lecturers in Spanish MA programmes. ADLAB PRO is a European project which aims to define the skills and competences of the professional audio describer and to generate training materials (ADLAB PRO, n.d.). In a first stage, the project gathered information on AD practices and training by means of two questionnaires. The results of the first have been analysed by Mendoza and Matamala (2019), mapping AD teaching practices in Spain. Focusing on the skills of audio describers in Spain, the present article analyses the data of the second questionnaire and the input of the abovementioned interviews in order to compare the skills included in the questionnaire with those of students in Spanish MAs where audio description is taught.

The present article begins with a short introduction to key concepts in the European Higher Education Area (section 2) and defines the methodological approach (section 3). Section 4 reports on the results of the questionnaire and section 5 presents the results of the interviews. Conclusions and proposals for future research are found in section 6.

### 2. Defining skills and competences

Skills, competences and related terms are defined and used differently (UNESCO-IBE, n.d.; Kennedy, 2007; Sarzoza Herrera, 2007). The European Qualifications Framework (EQF), which joins the qualifications of different EU members together, differentiates between: knowledge, which is described as “theoretical and/or factual”; skills, which are described as “cognitive (involving the use of logical, intuitive and creative thinking) and practical (involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments)”; and competences, described “in terms of responsibility and autonomy” (European Commission, n.d., p. 2). The EQF shares the definition of competence with the European Skills/Competences, Qualifications and Occupations (ESCO), a European multilingual classification, as well as with the European Masters in Translation (EMT), a partnership project of the European Commission and a number of European universities. According to the EQF, ESCO and the EMT, competence is “the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development” (European Commission, 2017, p. 3). Within the EMT framework, knowledge is defined as “the outcome of the assimilation of information through learning”, whereas skills mean “the ability to apply knowledge and use know-how to complete tasks and solve problems” (European Commission, 2017, p. 3). Despite differences between the three definitions, a common general collocation in the educational field found, for instance, in ESCO is “skills and competences”.

## Anexos

Mendoza, N., & Matamala, A. (2019). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguística Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies, 18*, 144–165.

The creation of the European Credit Transfer System (ECTS) marked a new methodological model in higher education. ECTS are aimed at adding transparency to studies and courses (European Commission, 2015), because they are based on explicit learning achievements and course workload and allow students to transfer their ECTS between universities and countries. Besides, ECTS “encourages the paradigm shift from a teacher-centred to a learner-centred approach, which is, under the terms of Student-Centred Learning (SCL), recognized as an underlying principle of the EHEA” (European Commission, 2015, p. 14).

The reformulation of the higher-education learning system also brought the concept of learning outcomes to the surface (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2013). Although the idea of expecting results from students was not new, it became more holistic. Learning outcomes would thus be defined as “statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate on completion of a learning process” (European Commission, 2015, p. 22). The concept of learning outcome was prioritized over that of learning objective, as it was considered to bring transparency to education and qualifications. The former is linked to the trainees’ performance whereas the latter is more related to the teachers’ intentions and does not necessarily lead to the achievement of learning outcomes.

Although in English the collocation “skills and competences” is widely used, in Spain, the focus of our research, the term “*competencias*” (“competences”) is generally found in isolation, without “*habilidades*” (“skills”). When universities submit a new degree proposal for approval, there is a specific section in which they have to provide a list of competences, which are further specified in terms of learning outcomes for each course. In this article, we have decided to use the standard collocation “skills and competences” in the title. However, in the following sections, for the sake of brevity, the term “skills” is used with a wider meaning, following the terminology used in the ADLAB PRO questionnaire.

### 3. Methodological aspects

This article is based on a questionnaire and on interviews. The methodological aspects of these two are described next.

#### 3.1 The questionnaire

The questionnaire<sup>2</sup> was developed within ADLAB PRO through a collaborative process among partners with the goal of identifying the skills that audio describers need to acquire. It included four sections and three different categories (professional audio describers, end-users and service providers). The first section was addressed to all the respondents and included an introduction to the questionnaire, the terms of participation, instructions and a set of demographic questions. The three remaining sections were designed for the three target profiles, as follows (ADLAB PRO, 2017):

- Audio describers were asked about their professional activity, the status of AD and their professional circle, and about skills and competences.
- End-users were asked about their experience as users, their perspective on the work of audio describers and about their satisfaction with regarding AD services.

## Anexos

Mendoza, N., & Matamala, A. (2019). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 144–165.

- Service providers were asked about their professional activity and about the skills and competences of audio describers.

Originally, the questionnaire was developed in English but then it was translated into all the partner languages (Italian, Polish, Spanish, Slovene and Dutch). It was made up of closed questions, giving the respondents the opportunity to add remarks. It was distributed online, through the platform Web Survey Creator, in an accessible format. Finally, it complied all due ethical and consent aspects.

Although the data gathered from the questionnaire addressed practices in a number of European countries, our analysis was based only on the data concerning practices in Spain. Additionally, respondent profiles with fewer than ten replies were discarded, as was the case with service providers (only two replies).

Taking the above into account, a total of 23 questionnaires were analysed, 11 corresponding to audio describers and 12 to end-users. Audio describers (36.36% male, 63.63% female) mostly hold an MA/MS (72.72%). Age range was varied, (27.27% = 20–30, 36.36% = 31–40, 18.18% = 41–50, 18.18% = 61–70). The replies were also divergent when it comes to how long they have been working as audio describers (< 1 year = 18.18%, 1–5 years = 45.45%, 6–10 years = 9.09%, 11–15 years = 9.09% and > 20 years = 18.18%). The amount of AD they have produced is generally vast (> 300 hours = 54.54%, < 50 hours = 27.27%, 51–150 = 0%, 151–300 = 9.09%, and “other” = 9.09%). Sixty per cent of the audio describers with 1–5 years of working experience have a production of > 300 hours, closely followed by 20% with 151–300 hours of production and 20% with less than 50 hours.

This indicates that Spanish audio describers who have been working in AD for a moderate number of years have a great deal of practical knowledge of AD. Besides, the correlation of those audio describers with most years of practice corresponds to their AD production, meaning that 100% of audio describers with < 1 year of experience have < 50 hours of production to their name. Fifty per cent of those with > 20 years’ working experience have a production of > 300 hours. Unfortunately, the remaining 50% chose “other”, with no further comments. Finally, the audio describer with 5–10 years’ working experience has already achieved > 300 hours of production.

Twelve questionnaires were completed by end-users (83% male, 17% female). There was a variation in their education (25% = MA/MS, 25% = secondary school, 16.66% = vocational school and 8.33%, each of these: PhD, BA/BS, primary school and “other”) and age (20–30 years old = 16.66%, 31–40 = 16.66%, 41–50 = 25%, 51–60 = 33.33% and 61–70 = 8.33%). 67% were blind and 33% were partially blind.

### 3.2 The interviews

The overall aim of the interviews was to gather information about current AD training practices in Spanish MAs. A specific aim was to identify the specific skills offered by such AD courses and to compare them to those previously analysed in the questionnaire. To that end, 36 different skills, the same as those in the questionnaires, divided into various categories

## Anexos

Mendoza, N., & Matamala, A. (2019). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 144–165.

(soft, textual/linguistic, technical, theoretical), were presented to the lecturers in the semi-structured interviews that were planned.

The criteria for selecting the AD courses were the following: the course should be taught in an official Spanish MA programme active in 2018–2019, it should have at least two ECTS and detailed information should be publicly available.

The first step was to identify the MAs in which AD could potentially be taught, such as MAs in Translation or Accessibility. A search was performed on the Spanish Registry of Universities, Centres and Titles (RUCT) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, n.d.). Filters were applied in order to obtain a list of MA programmes containing the keywords “Translation”, “Audiovisual Translation” or “Accessibility” in their titles. A final list of 60 was obtained.

The second step consisted of identifying whether or not those MA programmes included AD training. The curriculum of each MA title was checked on the web pages. The final list is found in Table 1. The first column indicates the course title. The second indicates the number of ECTS assigned to AD training: “3/6” means that AD training corresponds to three ECTS in a course with a total of six ECTS, while “6/6” means that all six ECTS are on AD.

Table 1: AD courses in the official Spanish MAs

Name of course	AD ECTS	Programme	University
Translation and accessibility for the hearing and visually impaired	3/6	MA in Audiovisual Translation and Localization	Universidad Autónoma de Madrid/Universidad Complutense
Audiovisual translation and accessibility	6/6	MA in Professional Translation	Universidad de Granada
AD for the blind and the visually impaired	3/3	MA in Specialized Translation	Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya/Universidad San Jorge
AD and subtitling for the deaf and hard of hearing	4.5/9	MA in Audiovisual Translation	Universitat Autònoma de Barcelona
Audiovisual translation and accessibility	2.5/5	MA in Creative and Humanistic Translation	Universitat de València

The third step was to identify the lecturers for the interview process. The main criterion for selection was that they should have taught the course during at least one of the past three academic years. A final list of candidates was obtained and they were contacted via email.

An interview protocol was created with three main blocks: (a) educational and professional background; (b) teaching methodology, and (c) assessment of AD training. The lecturers were asked 24 questions, out of which 22 were open questions and two were tables with different

## Anexos

Mendoza, N., & Matamala, A. (2019). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 144–165.

statements the respondents had to rate. The abovementioned protocol was piloted with three informants and minor adjustments were made. Ethical clearance was obtained from UAB's ethical committee. The data related to block (a) and to skills, found in block (b), are reported here.

The interviews with five lecturers had an average duration of 87 minutes and took place in April–May 2019. The participants were informed about the project and signed consent forms. The interviews were performed online and were recorded in audio format. Data were then manually transcribed and personal data were anonymized.

Sixty per cent of the interviewees are undergraduates in Philological Studies and 40% in Translation and Interpretation Studies. Sixty per cent have MAs in Audiovisual Translation, 20% in Literary Translation and 20% have no MA. The respondents who did not study specialized courses in AVT started to approach the field either through conferences and seminars or by getting involved in Translation and AVT research groups. Finally, 80% have PhDs and 20% are currently PhD candidates.<sup>3</sup> They have considerable AD teaching experience (12, 11, 11, 8 and 2 years) and 40% are professional audio describers (8–10+ years' experience).

2018–2019 was the last year of AD courses taught in 80% of cases (20% for 2017–2018). Sixty per cent of the AD courses are taught face-to-face; 20% online and 20% either online or face-to-face. Sixty per cent of the AD training is made up of independent courses with more complex structures, as modules in which SDH is also taught. The workload of the AD courses ranges from 2.5–6 ECTS.

#### 4. Questionnaire results: skills of the Spanish audio describers

ADLAB PRO questionnaire respondents were presented with a list of skills and had to rate them according to their importance. A five-point Likert scale was used (1 of no importance, 2 of minor importance, 3 neither important nor unimportant, 4 important, 5 extremely important). The taxonomy proposed by ADLAB PRO, inspired by Díaz Cintas (2006, pp. 51–57), included:

- Soft skills: personal and generic aspects.
- Technical skills: knowledge, ability and willingness to learn and manage general and specific AD software and technologies.
- Textual/linguistic skills: knowledge of language, creativity and linguistic sensitivity, among other aspects.
- Theoretical knowledge: knowledge in relation to accessibility in general and AD in particular, to cinematographic language and the semiotics of the image, and to the theory and practice of AD.

In addition, professional audio describers were asked about the most difficult aspects of the AD process on a five-point scale (1 extremely difficult, 2 difficult, 3 neither easy nor difficult, 4 easy, 5 very easy). These aspects included items found in the questionnaire under soft, technical and textual/linguistic skills. Finally, they were asked about the tasks they usually perform.

## Anexos

Mendoza, N., & Matamala, A. (2019). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 144–165.

End-users were asked about their level of satisfaction with the quantity and quality of ADs in Spain (very satisfied/satisfied/neither satisfied nor dissatisfied/dissatisfied/very dissatisfied), and about the aspects they appreciate and dislike most in an AD. In both cases a pre-established list of possible responses was presented.

### 4.1 Audio describers: skills importance

Tables 2 and 3 present a list of skills in order of importance, according to audio describers. Out of the first six items, five are textual/linguistic (Table 2). The items considered by audio describers as “extremely important” are: select significant visual information, which will allow the translation of visual stimuli into words, and possess an excellent command of their mother tongue; use a type of language suited to the product, express meaning succinctly and avoid ambiguous language are “important”. “Target group”, which refers to the knowledge an audio describer should have about the characteristics of end-users, especially about persons with sight loss, is the only non-textual/linguistic item in the uppermost part of the list.

Table 2: Skills assessed above 4

Skill	Mean	Type
Select significant visual information	5	Textual/linguistic
Possess an excellent command of mother tongue	5	Textual/linguistic
Use language that is suited to the product	4.9	Textual/linguistic
Express meaning succinctly	4.9	Textual/linguistic
Use non-ambiguous language	4.81	Textual/linguistic
Target group	4.81	Theoretical knowledge
Use language that is suited to the audience	4.72	Textual/linguistic
Be assertive and fight for the quality of AD provision	4.72	Soft
AD scriptwriting and textual editing	4.72	Technical
Provide the listener with a way of “seeing” what is being described	4.54	Textual/linguistic
Organize work efficiently	4.54	Soft
Language and linguistics	4.54	Theoretical knowledge
Actively seek, evaluate and, if appropriate, incorporate feedback	4.54	Soft
World knowledge	4.36	Theoretical knowledge

## Anexos

Mendoza, N., & Matamala, A. (2019). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 144–165.

AD principles, guidelines, standards	4.36	Theoretical knowledge
Provide the listener with a way of “understanding” what is being described	4.27	Textual/linguistic
Media accessibility	4.27	Theoretical knowledge
Have good communicative and interpersonal skills	4.27	Soft
Work in a team with blind patrons	4.18	Soft
Solve problems	4.18	Soft
Use language that sparks the imagination	4.09	Textual/linguistic
Scriptwriting	4.09	Theoretical knowledge
Know when to call for expert help	4.09	Soft
Use of AD software	4	Technical
Technology of AD provision	4	Technical
Audiovisual texts and multimodality	4	Theoretical knowledge

The typology of the six items considered the least important (Table 3) is varied: to improvise, to write quickly to a deadline, to compile an audio introduction, to know about translation studies and AVT as well as about AD history, status or applicable scenarios, and AD recording. In any case, none of the items are assessed below 2.45 (“of minor importance”).

Table 3: Skills assessed between 1 and 3.99

Skill	Mean	Type
Cope with time pressure	3.9	Soft
Mixing AD with original sound	3.54	Technical
AD voicing	3.54	Technical
Work in a team with colleagues	3.45	Soft
AD recording	3.45	Technical
AD history, status, applicable scenarios	3.45	Theoretical knowledge
Translation Studies and AVT	3.27	Theoretical knowledge
Compile an audio introduction	3.27	Textual/linguistic

## Anexos

Mendoza, N., & Matamala, A. (2019). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 144–165.

Write quickly to a deadline	2.45	Soft
Improvise	2.45	Soft

Disaggregated data provide interesting insights. Regarding soft skills, audio describers consider that being assertive and fighting for the quality of AD provision is “important”. To actively seek, evaluate and, if appropriate, incorporate feedback, to organize work efficiently, to have good communicative and interpersonal skills and to know when to call for expert help are also considered “important”. For them it is also “important” to solve problems and to work in a team with blind patrons. Regarding the most important theoretical aspects, the participants select knowledge of target groups, language and linguistics, the world, and AD principles, guidelines and standards. Regarding technical skills, the participants give a 4.72 score to AD scriptwriting and textual editing (in contrast to the 4.09 given to general knowledge of scriptwriting). This shows that more importance is attached to practice than to theory: scriptwriting in general refers to a theoretical skill in which audio describers acquire knowledge about how a film is built, whereas AD scriptwriting and textual editing refers to the actual ability of writing an AD script.

### 4.2 Audio describers: skills’ difficulty

In addition, audio describers were asked to rate the same skills from a different perspective according to their difficulty. The specific question was: “What are the most difficult aspects you find when you audio describe?”. The results show that all items were categorized either as “2 difficult” (43%) or “3 neither easy nor difficult” (57%). Out of the 12 items considered “difficult”, 41.66% are textual/linguistic. The four most difficult items (Table 4) are also textual/linguistic. However, none of them coincide with the most valued textual/linguistic skills previously identified (Table 2).

The most “difficult” soft skills were considered to be improvising, coping with time pressure and writing quickly to a deadline (Table 4), but they were also viewed as the two least important of all the skills (Table 3).

Table 4: Skills assessed between 1 and 2.99

Skill	Mean	Type
Choosing the most appropriate wording	2.64	Textual/linguistic
Providing the listener with a way of “understanding” what is described	2.73	Textual/linguistic
Providing the listener with a way of “seeing” what is described	2.73	Textual/linguistic
Using language that sparks the imagination	2.73	Textual/linguistic
Improvise	2.73	Soft

## Anexos

Mendoza, N., & Matamala, A. (2019). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 144–165.

Coping with time pressure	2.73	Soft
Working in a team with blind patrons	2.82	Soft
Writing quickly to a deadline	2.82	Soft
Selecting significant visual information	2.91	Textual/linguistic
Solving problems	2.91	Soft
AD voicing	2.91	Technical
Mixing AD with original sound	2.91	Technical

Table 5: Skills assessed between 3 and 5

Skill	Mean	Type
AD recording	3	Technical
Using non-ambiguous language	3	Textual/linguistic
Using language that is suited to the audience	3.09	Textual/linguistic
Compiling an audio introduction	3.09	Textual/linguistic
Expressing meaning succinctly	3.09	Textual/linguistic
Being assertive and fighting for the quality of AD provision	3.09	Soft
Communicating and cooperating with others (peers and blind persons)	3.09	Soft
Using language that is suited to the product	3.27	Textual/linguistic
Working in a team with colleagues	3.36	Soft
AD scriptwriting and textual editing	3.36	Textual/linguistic
Possessing excellent command of mother tongue	3.45	Textual/linguistic
Actively seeking, evaluating and, if appropriate, incorporating feedback	3.45	Soft
Using AD software	3.54	Technical
Organizing work efficiently	3.18	Soft
Using technology of AD provision	3.64	Technical
Knowing when to call for expert help	3.45	Soft

## Anexos

Mendoza, N., & Matamala, A. (2019). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 144–165.

### 4.3 Audio describers: production stages

Spanish audio describers were asked about the “stages” (as formulated in the original ADLAB PRO questionnaire) in which they are involved. The instructions were: “Which of the following stages of the production process do you have experience with?”. One hundred per cent claim “to write and revise scripts” (Table 6), in line with European data (ADLAB PRO, 2017, p. 44), which confirms the need for audio describers to be trained in this area. AD voicing (63.63%) and quality control tasks (45.45%) follow. Only 18.18% assist in recording the AD with voice talents. None of the Spanish respondents translate AD scripts or use machine translation.

If we overlay this data with the list of skills (Table 2 and Table 3), the fact that 100% claim to write and revise scripts (Table 6) is consistent with the importance audio describers attach to textual/linguistic aspects. This scenario, in which voicing is performed by approximately 60% of respondents, can also explain why voicing was “neither important nor unimportant” (Table 3). Moreover, AD professionals in Spain are trained in scriptwriting-related aspects, which they perceive as very important, whereas the training of AD voicing is scarce. Taking into account that voice talents usually narrate ADs in recorded content, this could indicate the reason for voicing being perceived as less important. Most of the participants are not involved in mixing the AD with the original soundtrack, which may be the reason why they consider it as “neither important nor unimportant” (Table 3).

Table 6: Most practised AD production stages

Production stages	%
Writing and/or revising the AD script	100%
Translating AD scripts	0%
Using machine translation with post-editing	0%
Voicing the AD	63.63%
Assisting in recording the AD with voice talents	18.18%
Mixing the AD with the original soundtrack	27.27%
Quality control of the final product (e.g., checking the script or recording, or both)	45.45%
Other, please specify:	0%

### 4.4 User evaluation

End-users were asked to select the AD aspects they value most from a pre-established list (ADLAB PRO, 2017) of ten items (possible multiple answers). The items most favoured (Table 7) include a sentence structure that is clear and easy to follow and an AD that helps with understanding and enjoying the product (66.66%). Although the phrasing of this item can be viewed as rather subjective (see Table 7), what is interesting to notice is the importance

## Anexos

Mendoza, N., & Matamala, A. (2019). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 144–165.

attached not only to understanding but also to enjoying the content. Other textual/linguistic aspects are also prioritized, such as the selection and organization of information (58.33%), the narrative of AD (50%) or the vocabulary used (41.66%). In turn, the appreciation of technical aspects varies between the aspects that audio describers cannot control (58.33%) and those they can control (25%). A diversification in line with ADLAB PRO results is observed, showing that a good AD is a “blend of several aspects that need to co-occur” (ADLAB PRO, 2017, p. 27).

Table 7: User evaluation of AD aspects

AD aspects	Number of users and %
Sentence structure of the AD (clear and easy to follow)	8 (66.66%)
AD that really helps end-users to understand and enjoy the product	8 (66.66%)
Selection and organization of the information	7 (58.33%)
Language and style of the AD that are suited to the audience and to the product	7 (58.33%)
Technical aspects of the AD that the audio describer cannot control (e.g., sound quality, mix of the AD with original sound)	7 (58.33%)
Narrative of the AD (the description helps you follow the story)	6 (50%)
Engaging AD that gives the listener an emotional experience	6 (50%)
Vocabulary of the AD (vivid, imaginative, clear, adequate)	5 (41.66%)
Grammatically correct language	5 (41.66%)
Technical aspects of the AD that the audio describer can control (e.g., AD timing, vocal skills)	3 (25%)

Regarding user satisfaction with existing AD quality, 75% claimed to be “satisfied” and 8.33% respectively feel “very satisfied”, “neither satisfied nor dissatisfied”, and “dissatisfied”, which shows a significant level of general appreciation. However, the users do not always value aspects that audio describers find “important” or “extremely important”, as will be discussed in more detail in section 4.5.

The elements users dislike the most (Tables 8–11 in Annex I) are the lack of synchronization of the AD with the dialogue and sound effects or with the images (83.33%); this is a critical aspect also selected by 75% of the users under the list of technical aspects (“AD timing”). ADs not making the product easy to follow are next (66.66%), followed by significant omissions and AD overlapping with dialogue or critical sound effects. The same percentage of users also select “failure to provide you with a way of understanding what is described”, a textual aspect much related to the previous ones, and “the mix of the AD with the original sound”. On the contrary, users seem not to be perturbed by ADs that include too much information or “excess

## Anexos

Mendoza, N., & Matamala, A. (2019). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 144–165.

of details”. When asked about the things they dislike the most in an AD, no users selected the inability to use literary devices or the vocal skills of the audio describers (ability to deliver AD clearly and engagingly).

### 4.5 End-users’ vs audio describers’ insights

The results from the professionals summarized in Tables 2 and 3 were compared to the results from users in Table 7 and in Annex I (Tables 8–11). Although different phrasings and scales were used, which is a methodological limitation, a general comparison is interesting as it may hint at some trends.

Both audio describers and end-users consider it important to provide the listener with a way of “understanding” what is described. 66.66% of the users (Table 7) report “understanding” is one of the aspects they appreciate the most and the same percentage responded that this is the aspect they dislike the most (Table 10) when it is not achieved. Audio describers also consider it to be an important skill for professionals to acquire (4.27/5).

However, other aspects that are highly relevant to audio describers do not seem to be as important to end-users. Audio describers give the maximum score (5/5) to the item “select significant visual information”, whereas only 58.33% of users report this aspect as an element they appreciate the most in an AD. Similarly, while professionals find the use of language suited to the product an important skill (4.9/5), the percentage of users reporting this aspect as most appreciated does not go beyond 58.33%. This trend is repeated in other items of a linguistic nature, such as use of ambiguous language. This is probably due to the diverging approaches towards AD: while audio describers are aware of the importance of visual content selection and linguistic choices to deliver a quality AD that follows current standards, end-users are probably interested in AD as a global service in which these specific challenges go unnoticed.

Despite the shared focus on making content understandable, the data show a number of discrepancies between users’ and professionals’ priorities. The reasons for this may be methodological: the phrasing of the questions was different for both profiles. Moreover, the specific personal and professional backgrounds of the respondents may influence their priorities regarding AD, and therefore also have an impact on the results. Since most of the audio describers have a language-related educational background, it could be argued that they may rate textual/linguistic aspects as more important than end-users.

### 5. Interviewees’ insights

The lecturers were asked whether they cover each of the skills (Tables 12-15) identified in the questionnaire in their AD courses and, if not, they were asked to indicate why.

Regarding soft skills, 3/11 items (27.27%) are taught in all the courses (Table 12): “be assertive and fight for the quality of AD provision” (4.72/5 importance by audio describers in the questionnaire), “organize work efficiently” (4.54/5) and “solve problems” (4.18/5).

## Anexos

Mendoza, N., & Matamala, A. (2019). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies, 18*, 144–165.

Table 12: Interviewees' insights into soft skills

Soft skills	Yes	No, no time	No, no need	No, to be acquired before	No, in another subject	No, other reasons
Be assertive and fight for the quality of AD provision	100%					
Actively seek, evaluate and, if appropriate, incorporate feedback	80%				20%	
Organize work efficiently	100%					
Have good communicative and interpersonal skills	60%			40%		
Solve problems	100%					
Work in a team with blind patrons	60%	20%				20%
Know when to call for expert help	80%					20%
Cope with time pressure	60%		20%			20%
Work in a team with colleagues	80%		20%			
Improvise	40%		40%			20%
Write quickly to a deadline	20%		40%	20%		20%

From the skills not unanimously covered, 40% of the lecturers consider that “good communicative and interpersonal skills” should be acquired before starting the MA. Taking into consideration that this skill was assigned an importance value of 4.27/5, establishing it as a prerequisite in the admission process may be critical. In 40% of the courses students are not trained in working in a team with blind patrons, despite the importance attributed to it in the questionnaire (4.18/5), either because of time constraints or because students are encouraged to train this skill on their own. One interviewee claimed this self-learning approach to be beneficial for the class. Moreover, “cope with time pressure” (3.9/5) brought different answers: 60% enhance this skill in class, whereas 20% do not find it necessary. The remaining 20% insist on its importance, but do not provide training for this. Answers also vary regarding “improvise” (2.45/5) as a necessary skill: 40% cover it, but 40% do not find it necessary and 20% acknowledge that students are implicitly trained in this when problems are discussed in class. A possible reason for not obtaining a unanimous answer might be that AD courses usually deal with recorded AD rather than live AD, where mastering the skill of improvisation is fundamental. Finally, the skill phrased as “write quickly to a deadline” generated some confusion among interviewees, resulting in diversified replies: 20% cover this, 40% do not find it necessary, 20% think it should be acquired prior to the MA and 20% doubt this should be a skill in itself. It is worth highlighting that the importance attached to this skill in the questionnaire was 2.45/5.

## Anexos

Mendoza, N., & Matamala, A. (2019). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 144–165.

As for the items related to theoretical knowledge (Table 13), 55.55% of them are covered in all the courses in Spain: “target group” (4.81/5 importance by audio describers), “AD principles, guidelines, standards” (4.36/5), “media accessibility” (4.27/5), “scriptwriting” (4.09/5) and “AD history, status, applicable scenarios” (3.45/5). For the skills not being covered by all, there are some trends: 40% give attention to “language and linguistics” (4.54/5) and 40% to “audiovisual texts and multimodality” (4/5) in other courses in the MAs. Eighty per cent find students should have “world knowledge” (4.36/5) before starting the MA. Besides, 20% think “Translation Studies and AVT” (3.27/5) should be learnt before the MA and 20% shift this type of knowledge to another subject in the MA.

Table 13: Interviewees’ insights into theoretical knowledge

Theoretical knowledge	Yes	No, no time	No, no need	No, to be acquired before	No, in another subject	No, other reasons
Target group	100%					
Language and linguistics	60%				40%	
World knowledge	20%				80%	
AD principles, guidelines, standards	100%					
Media accessibility	100%					
Scriptwriting	100%					
Audiovisual texts and multimodality	60%				40%	
AD history, status, applicable scenarios	100%					
Translation studies and AVT	60%			20%	20%	

Technical skills (Table 14) provide a more diverse picture. Only one item, “technology of AD provision”, (4/5 importance by audio describers), is trained across all courses. “Use of AD software” (4/5 importance) is not considered necessary by 20%, whereas 20% cover it in a different section of the MA. Twenty per cent prioritize other skills over “AD voicing” (3.54/5), due to time constraints. Regarding “mixing of AD with original sound” (3.54), 40% do not have enough time to include it in the course and 20% do not find it a necessary skill. A similar scenario applies to “AD recording” (3.45/5): 40% lack time to train this and 20% do not include it in the course because of unknown reasons. These findings seem to be in line with job opportunities and current practices in Spain, where the voicing of recorded ADs is sometimes performed by voice talents and the mixing is performed by technicians. This may explain why AD recording, mixing and voicing are not considered to be of maximum importance by audio describers and, similarly, are not thoroughly explored in courses. In relation to AD software, one of the lecturers proposes a more holistic approach: learners could focus on key tasks common to different software types (time-coding, for instance) rather than on specific

## Anexos

Mendoza, N., & Matamala, A. (2019). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 144–165.

software. Based on the variety of the results issued, future studies focusing on technical skills would be helpful.

Table 14: Interviewees' insights into technical skills

Technical skills	Yes	No, no time	No, no need	No, to be acquired before	No, in another subject	No, other reasons
AD scriptwriting and textual editing	80%				20%	
Use of AD software	60%		20%		20%	
Technology of AD provision	100%					
AD voicing	80%	20%				
Mixing AD with original sound	40%	40%	20%			
AD recording	40%	40%				20%

All AD courses, without exception, cover 70% of the textual/linguistic items (Table 15), in particular: “select significant visual information” (5/5 importance by audio describers), “use language that is suited to the product” (4.9/5), “express meaning succinctly” (4.90/5), “use non-ambiguous language” (4.81/5), “use language that is suited to the audience” (4.72/5), “provide the listener with a way of ‘seeing what is being described’ (4.54/5), and “use language that sparks the imagination” (4.09/5). Yet 60% find that students should “possess an excellent command of the mother tongue” (5/5) before starting the MA. Considering the maximum importance given to this skill, rigorous admission requirements are paramount.

Furthermore, “provide the listener with a way of ‘understanding’” (4.27/5) is practised in 80% of the courses. A lecturer (20%) highlighted that audio describers should not be patronizing and picked the “no, no need” box. The discrepancy could be down to the particular interpretation of the lecturer for this item. In relation to “compile audio introductions” (3.27/5), limited time can be invested in its practice, according to 40%, which is in line with the lower prioritization given in the questionnaire.

Table 15: Interviewees' insights into textual/linguistic skills

Textual/linguistic skills	Yes	No, no time	No, no need	No, to be acquired before	No, in another subject	No, other reasons
Possess an excellent command of mother tongue	40%			60%		
Select significant visual information	100%					

## Anexos

Mendoza, N., & Matamala, A. (2019). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 144–165.

Use language that is suited to the product	100%					
Express meaning succinctly	100%					
Use non-ambiguous language	100%					
Use language that is suited to the audience	100%					
Provide the listener with a way of “seeing” what is being described	100%					
Provide the listener with a way of “understanding” what is being described	80%		20%			
Use language that sparks the imagination	100%					
Compile an audio introduction	60%	40%				

All in all, the skills identified by audio describers as most important are also included in the AD courses. Even those that are least prioritized are also generally practised. The differences found are mainly related to these aspects: skills that students should already have (i.e., prerequisites), that are explained but not practised thoroughly due to time constraints, and skills for which training is received in other courses in the same MA. Finally, textual/linguistic skills continue to emerge as the most important, according to audio describers and also as the most practised in the AD courses. In turn, technical skills generate more divergences and are therefore an advisable object of future study.

### 6. Conclusions

The acquisition of skills is inherent in the students’ learning process. In particular, employability has been a key issue since the emergence of the European Higher Education Area. In fact,

with labour markets increasingly relying on higher skill levels and transversal competences, higher education should equip students with the advanced knowledge, skills and competences they need throughout their professional lives (European Higher Education Area, 2016).

Successfully training AD professionals is a responsibility shared by governments, academic institutions, employers and students themselves. First, we aimed to research the skills Spanish audio describers need to acquire by analysing the data derived from a questionnaire created and administered by ADLAB PRO. Secondly, we conducted interviews with lecturers of AD courses in five Spanish MAs in order to verify whether the skills identified in the questionnaire are covered in those AD courses.

The Spanish data from the questionnaire showed that audio describers attach special importance to textual/linguistic aspects. This is consistent with the EMT’s perspective, for

## Anexos

Mendoza, N., & Matamala, A. (2019). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 144–165.

which the linguistic skills are “the driving force” (European Commission, 2017, p. 6). Similarly, these skills are thoroughly developed in the AD courses under analysis, or are prerequisites in some cases.

Concerning the most practised AD-related “stages”, the focus on textual/linguistic aspects was unanimous. Lengthier or more specialized training programmes that focus on different AD typologies and technical skills could better account for different working situations.

Skills identified in the questionnaire were compared to those covered in the AD courses. Concerning soft skills, many are not included for various reasons. In some cases, lecturers thought that a specific skill should be acquired before the MA, for example, having good communicative and interpersonal skills. Time constraints also played a part, for instance, in not including the participation of blind patrons in the actual class. Some skills, such as the ability to improvise or to cope with time pressure, were in some cases not covered because they were not found to be necessary.

Theoretical knowledge is practised either in the AD course or in another course of the MA. When this is not the case, lecturers consider them necessary before enrolling on the programme.

Technical skills displayed the most divergent data. They are not covered in class to a large extent, the reasons being the lack of time or the fact that they are not considered necessary. Even though these reasons might be in line with the professional profile demanded by the market in Spain, keeping up to date with future professional trends would be advisable so that students are ready for a global market which may request that professionals master a wider diversification of AD tasks. Finally, textual/linguistic skills appeared to be of greater significance, some of them, such as a good command of the mother tongue, being considered prerequisites.

Overall, this study has provided insights into the skills of audio describers in Spain. The results do not only allow for a better understanding of current training practices, but they do provide food for thought for future curriculum designs. Further work on aspects such as teaching methodologies or assessment would undoubtedly contribute towards obtaining a more detailed picture of the current AD training scenario and provide hints for future training in the field.

### References

- ADLAB PRO. (n.d.). *Audio description: A laboratory for the development of a new professional profile*. Retrieved from <https://www.adlabpro.eu/>
- ADLAB PRO. (2017). *Audio description professional: Profile definition*. Retrieved from <https://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2018/04/IO2-REPORT-Final.pdf>
- 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*. Retrieved from [http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED\\_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADO\\_S/CALIDAD\\_E\\_INTERNACIONALIZACION/INNOVACION\\_DOCENTE/IUED/MATERIALES%20DIDACTICOS/WEB\\_MADI\\_MANUAL\\_DOCENTIA\\_UNED\\_APROBADO\\_ANECA\\_09\\_04\\_20\\_0.PDF](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADO_S/CALIDAD_E_INTERNACIONALIZACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/MATERIALES%20DIDACTICOS/WEB_MADI_MANUAL_DOCENTIA_UNED_APROBADO_ANECA_09_04_20_0.PDF)

## Anexos

- Mendoza, N., & Matamala, A. (2019). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 144–165.
- Álvarez de Morales Mercado, C. (2017). Didáctica de la traducción accesible en el turismo y su aplicación en enseñanzas de posgrado. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(2), 223–236.
- Cambeiro Andrade, E., & Quereda Herrera, M. (2007). La audiodescripción como herramienta didáctica para el aprendizaje del proceso de traducción. In C. Jiménez Hurtado (Ed.), *Traducción y accesibilidad: subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual* (pp. 273–287). Bern: Peter Lang.
- Díaz Cintas, J. (2006). *Competencias profesionales del subtitulador y el audiodescriptor*. Retrieved from [http://www.cesya.es/sites/default/files/documentos/informe\\_formacion.pdf](http://www.cesya.es/sites/default/files/documentos/informe_formacion.pdf)
- European Commission. (n.d.). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Retrieved from [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_en.pdf)
- European Commission. (2015). *ECTS' Users Guide*. Retrieved from [https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/ects-users-guide\\_en.pdf](https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/ects-users-guide_en.pdf)
- European Commission. (2017). *European Master's in Translation*. Retrieved from [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competence\\_fw\\_k\\_2017\\_en\\_web.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_k_2017_en_web.pdf)
- European Higher Education Area. (2016). *Employability in the Bologna Process*. Retrieved from <http://www.ehea.info/cid102533/employability-historical-review.html>
- Kennedy, D. (2007). *Writing and using learning outcomes: A practical guide*. Retrieved from <https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2015/06/A-Learning-Outcomes-Book-D-Kennedy.pdf>
- Martínez Sierra, J. J. (Ed.). (2012). *Reflexiones sobre la traducción audiovisual: Tres espectros, tres momentos*. Valencia: University of Valencia.
- Marzà Ibáñez, A. (2010). Evaluation criteria and film narrative: A frame to teaching relevance in audio description. *Perspectives: Studies in Translatology*, 18(3), 143–153.
- Matamala, A. (2006). La accesibilidad en los medios: Aspectos lingüísticos y retos de formación. In R. Pérez-Amat & Á. Pérez-Ugena (Eds.), *Sociedad, integración y televisión en España* (pp. 293–306). Madrid: Laberinto.
- Matamala, A., & Orero, P. (2007). Designing a course on audio description: Main competences of the future professional. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 6, 329–344.
- Mendoza, N., & Matamala, A. (2019). Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario. *MonTI: Monografías de Traducción e Interpretación*, 11, 155–185.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (n.d.). *Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)*. Retrieved from <https://www.educacion.gob.es/ruct/home>
- Remael, A., & Vercauteren, G. (2007). Audio describing the exposition phase of films: Teaching students what to choose. *TRANS: Revista de Traductología*, 11, 73–94.
- Reyes, M. P. E. (2007). *La introducción de la audiodescripción como herramienta didáctica en el aula de traducción* (Unpublished master's thesis). University of Granada, Granada.
- Sanz-Moreno, R. (2018). Perfil y competencias del audiodescriptor en España. *HIKMA: Revista de Traducción*, 17, 119–143.
- Sarzoza Herrera, S. (2007). *Enfoques de aprendizaje y formación en competencias en educación superior* (Unpublished doctoral dissertation). University of Granada, Granada.
- Snyder, J. (2008). Audio description: The visual made verbal. In J. Díaz Cintas (Ed.), *The didactics of audiovisual translation* (pp. 191–198). Amsterdam: John Benjamins.
- Snyder, J. (2014). *The visual made verbal: A comprehensive training manual and guide to the History and Applications of Audio Description*. Indianapolis, IN: Dog Ear.
- UNESCO-IBE. (n.d.). *Key competences/competencies or skills*. Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/k/key-competencescompetencies-or-skills>

## Anexos

Mendoza, N., & Matamala, A. (2019). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 144–165.

### Annexes

#### Annex I

Table 8: AD aspects disliked by Spanish end-users: quality of information

AD aspects	Number of users and %
The AD is not well synchronized with the dialogue and sound effects or with the images	10 (83.33%)
The AD does not make the product easy to follow	8 (66.66%)
The AD includes significant omissions (e.g. unexplained noises or unidentified characters)	8 (66.66%)
The audio describer talks over the dialogue or critical sound effects	8 (66.66%)
The audio describer gives their own opinion and prevents you from drawing your own conclusions	7 (58.33%)
The AD is not coherent (i.e., does not make comprehensible links between visual images, between images and sound and between images and dialogue)	6 (50%)
The AD includes too little information	6 (50%)
The AD does not give you independence	5 (41.66%)
The audio describer does not know what to say, how to say it, where to say it	5 (41.66%)
The AD does not convey the world of the product (by product we mean, e.g., play, film, episode of a TV series or TV programme, work of art such as painting or artefact, etc.)	3 (25%)
The AD does not make the product more enjoyable	3 (25%)
The AD includes too much information	1 (8.33%)

Table 9: AD aspects disliked by Spanish end-users: language and style

AD language and style according to the end-users	Number of users and %
Too many repetitions	7 (58.33%)
Lack of comprehensible vocabulary	6 (50%)
Lack of comprehensible sentence structure	6 (50%)
The description is not engaging	5 (41.66%)
Ambiguous language	4 (33.33%)
Language not suited to the product	4 (33.33%)

## Anexos

Mendoza, N., & Matamala, A. (2019). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 144–165.

Lack of grammatically correct language	3 (25%)
Lack of specialized language and terminology	3 (25%)
Lack of evocative vocabulary	2 (16.66%)
Language not suited to the audience	2 (16.66%)
Inaccurate use of words	2 (16.66%)

Table 10: AD aspects disliked by Spanish end-users: textual aspects

AD textual aspects and the end-users	Number of users and %
Failure to provide you with a way of understanding what is described	8 (66.66%)
Lack of details	7 (58.33%)
Lack of effective narrative (description fails to tell a story and engage the listener)	6 (50%)
Failure to provide you with a way of "seeing" what is described	6 (50%)
Lack of background and contextual information	5 (41.66%)
Failure to provide an emotional experience	4 (33.33%)
Phraseology and wording	3 (25%)
Lack of audio introductions	3 (25%)
General organization of the AD text	2 (16.66%)
Inability to use imagery that appeals to senses other than vision (e.g., touch, taste, smell)	2 (16.66%)
Excess of details	1 (8.33%)
Selection of visual information	1 (8.33%)
Inability to use literary devices (e.g., simile or metaphor)	0 (0%)

Table 11: AD aspects disliked by Spanish end-users: technical aspects

Technical aspects of AD according to the end-users	Number of users and %
AD timing	9 (75%)
The mix of the AD with original sound	8 (66.66%)
Technical sound editing (e.g., cutting out repetitions so the recording flows smoothly)	4 (33.33%)

## Anexos

Mendoza, N., & Matamala, A. (2019). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 144–165.

Vocal skills of the audio describer (ability to deliver AD clearly and engagingly)	0 (0%)
--	--------

- 
- <sup>1</sup> This work has been supported by ADLAB PRO (Audio Description: A Laboratory for the Development of a New Professional Profile), financed by the European Union under the Erasmus+ Programme, Key Action 2 – Strategic Partnerships, Project number: 2016-1-IT02-KA203-024311. The first author is currently affiliated to the PhD programme in Translation and Intercultural Studies of the Universitat Autònoma de Barcelona. The second author is a member of TransMedia Catalonia, a research group funded by Generalitat de Catalunya (2017SGR113). The information and views set out in this article are those of the authors and do not necessarily reflect the official opinion of the European Union. Neither the European Union institutions and bodies nor any person acting on their behalf may be held responsible for the use which may be made of the information contained in this article.
- <sup>2</sup> The original English version of the questionnaire is available at <http://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2017/12/io2-questionnaire-final-en.pdf>.
- <sup>3</sup> Currently, in Spain, all PhD candidates should have a previous MA in order to access PhD programmes. However, the sequencing of undergraduate and postgraduate studies was different in pre-Bologna times. This explains why a scenario of PhDs/PhD candidates without an MA is possible in Spain.

### Anexo 1.3. Artículo 3 (Certificado de aceptación)



Soria, 8 de julio de 2020

Juan Miguel Zarandona, profesor de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria, Universidad de Valladolid, y director de la revista *Hermēneus* ([www5.uva.es/hermeneus](http://www5.uva.es/hermeneus)), de dichas Facultad y Universidad, CERTIFICA que el artículo titulado como sigue: «La audiodescripción en los programas de máster en España: entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores», de doña Nuria Mendoza, DNI núm. 01831422R, doctoranda de la Universitat Autònoma de Barcelona, y de la Prof.<sup>a</sup> Anna Matamala, DNI núm. 43677603M, de la Universitat Autònoma de Barcelona, ha sido aceptado para su publicación en el número 23 (2021) de dicha revista.

Y para que quede constancia de ello y surtan los efectos oportunos, firma el presente documento.

ZARANDONA  
FERNANDEZ JUAN  
MIGUEL - DNI  
09264409D

Juan M. Zarandona  
Universidad de Valladolid

Firmado digitalmente por ZARANDONA FERNANDEZ  
JUAN MIGUEL - DNI 09264409D  
Nombre de reconocimiento (DN): c=ES,  
o=UNIVERSIDAD DE VALLADOLID, ou=CERTIFICADO  
ELECTRÓNICO DE EMPLEADO PÚBLICO,  
serialNumber=IDCES-09264409D, sn=ZARANDONA  
FERNANDEZ, givenName=JUAN MIGUEL,  
cn=ZARANDONA FERNANDEZ JUAN MIGUEL - DNI  
09264409D  
Fecha: 2020.07.08 17:32:52 +02'00'



# Anexo 2 Documentos relativos al cuestionario sobre prácticas docentes actuales en AD

## Anexo 2.1 Cuestionario

### **Cuestionario: Prácticas docentes actuales en AD**

Se presenta una traducción al español del cuestionario y de las instrucciones para su realización, hecha por la investigadora de esta tesis doctoral. La versión original del cuestionario, en inglés, puede consultarse en el siguiente enlace:

[http://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2017/12/20161104\\_uam\\_io1\\_questionnaire\\_en.pdf](http://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2017/12/20161104_uam_io1_questionnaire_en.pdf)

### **Cuestionario (traducido al español)**

Este cuestionario se enmarca en ADLAB PRO, un proyecto europeo dedicado al desarrollo del perfil profesional de los audiodescriptores. El cuestionario se centra en cómo se enseña audiodescripción (AD) y en cómo formar a los audiodescriptores. Después de algunas preguntas generales, habrá dos partes separadas en las que le preguntaremos sobre su labor docente en AD, como parte de los programas universitarios (por ejemplo, de grado, máster o posgrado), y sobre su labor docente en AD en forma de talleres y diferentes cursos de carácter profesional que no forman parte de los programas formativos formales. Las preguntas se referirán a los últimos tres años. Dependiendo de la cantidad de cursos que usted enseñe, completar el cuestionario le llevará 10-25 minutos. ¡Agradecemos su aportación!

#### **1. ¿Quién es usted? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Un investigador/a
- Un/a profesor/a de universidad
- Un/a audiodescriptor/a
- Un/a representante de una empresa que ofrece audiodescripción
- Un/a representante de una empresa de radiodifusión
- Un/a representante de una organización sin ánimo de lucro
- Un/a usuario/a de audiodescripción
- Un/a locutor/a
- Otros, por favor especifique:

## Anexos

2. **¿Durante cuánto tiempo ha enseñado audiodescripción?**
  - Menos de 3 años
  - 3-10 años
  - Más de 10 años
  
3. **¿Es usted usuario de servicios de AD?**
  - Sí (vaya a la pregunta 4)
  - No (vaya a la pregunta 5)
  
4. **¿Utiliza servicios de AD a causa de alguna discapacidad visual?**
  - Sí
  - No
  
5. **Cuando enseña AD, ¿con qué frecuencia coopera con personas con discapacidad visual?**
  - Siempre
  - A menudo
  - A veces
  - Rara vez
  - Nunca
  - Caja de comentarios:
  
6. **¿En qué países enseña usted AD?**
  - Caja de respuesta:
  
7. **¿En qué lengua/s se realiza la AD, en su formación?**
  - Caja de respuesta:
  
8. **¿Qué tipo de AD enseña usted? (puede elegir múltiples respuestas)**
  - Cine
  - Museo
  - Teatro
  - Ópera

## Anexos

- Otros eventos en directo
- AD de elementos visuales en materiales pedagógicos
- Otros, por favor especifique:

**9. ¿Enseña AD como parte de programas universitarios (como grado, máster o posgrados)?**

- Sí (vaya a la pregunta 10)
- No (vaya a la pregunta 60)

Las siguientes preguntas se refieren a la enseñanza de la AD como parte de programas universitarios (como grado, máster o posgrados). Después, habrá preguntas sobre formar a los audiodescriptores en formato de talleres o diferentes cursos de carácter profesional que no forman parte de programas académicos formales.

**10. ¿Cuántos cursos diferentes de AD ha enseñado en los últimos tres años?**

- 1 (vaya a la pregunta 11)
- 2 (vaya a la pregunta 19)
- 3 o más (vaya a la pregunta 35)

*Por favor, dé información sobre su curso de AD como parte de programas universitarios*

**11. Nivel:**

- Grado
- Máster
- Posgrado

**12. Formato:**

- Curso/módulo aislado
- Una parte de otro curso/módulo (si es así, por favor, especifique)
- Otros, por favor, especifique:

## Anexos

### 13. Modalidad de enseñanza:

- Presencial tradicional
- En línea (en su totalidad)
- Combinada (presencial y en línea)

### 14. Duración (horas de contacto/solo clases regulares; si la AD es solo una parte del curso, especifique solo las horas dedicadas a AD):

- Menos de 10 horas
- 10-20 horas
- 21-30 horas
- Más de 30 horas

### 15. Tamaño medio del grupo:

- Menos de 10 estudiantes
- 10-20 estudiantes
- Más de 20 estudiantes

### 16. ¿En qué destrezas se enfoca en este curso? (puede elegir múltiples respuestas)

- Creación de guiones de AD
- Traducción de guiones de AD de otras lenguas a la materna
- Locución de AD
- Uso de programas informáticos aplicados a AD
- Grabación de AD
- Concienciación sobre las necesidades de las personas con discapacidad visual
- Otros, por favor, especifique:

### 17. ¿Qué tipos de actividades se realizan en su curso? (puede elegir múltiples respuestas)

- Análisis de AD existentes
- Discusión de directrices de AD

## Anexos

- Presentación de teoría relacionada con la AD (relacionada con artículos de investigación, proyectos, etc.)
- Ejercicios prácticos
- Otros, por favor, especifique:

**18. ¿Qué deben hacer sus estudiantes para poder finalizar el curso?  
(puede elegir múltiples respuestas)**

- Participación activa en las actividades de clase
- Aprobar exámenes
- Realizar tareas dirigidas
- Realizar una AD como proyecto de evaluación final
- Escribir algún tipo de trabajo de investigación
- Otros, por favor, especifique:

*Ahora, vaya a la pregunta 59*

*Por favor, dé información sobre su curso de AD como parte de programas universitarios*

**Curso 1**

**19. Nivel:**

- Grado
- Máster
- Posgrado

**20. Formato:**

- Curso/módulo aislado
- Parte de otro curso/módulo (si es así, por favor, especifique)
- Otros, por favor, especifique:

**21. Modalidad de enseñanza:**

- Tradicional presencial
- En línea (en su totalidad)

## Anexos

- Combinada (presencial y en línea)

**22. Duración (horas de contacto/solo clases regulares; si la AD es solo una parte del curso, especifique solo las horas dedicadas a AD):**

- Menos de 10 horas
- 10-20 horas
- 21-30 horas
- Más de 30 horas

**23. Tamaño medio del grupo:**

- Menos de 10 estudiantes
- 10-20 estudiantes
- Más de 20 estudiantes

**24. ¿En qué destrezas se enfoca en este curso? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Creación de guiones de AD
- Traducción de guiones de AD de otras lenguas a la materna
- Locución de AD
- Uso de programas informáticos específicos de AD
- Grabación de AD
- Concienciación de las necesidades de las personas ciegas y con baja visión
- Otros, por favor, especifique:

**25. ¿Qué tipos de actividades se realizan en su curso? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Análisis de AD existentes
- Discusión de directrices de AD
- Presentación de teoría relacionada con la AD
- Ejercicios prácticos
- Otros, por favor, especifique:

## Anexos

**26. ¿Qué deben hacer sus estudiantes para poder finalizar el curso?  
(puede elegir múltiples respuestas)**

- Participación activa en las actividades de clase
- Aprobar exámenes
- Realizar tareas dirigidas
- Realizar una AD como proyecto de evaluación final
- Escribir algún tipo de trabajo de investigación
- Otros, por favor, especifique:

**Curso 2**

**27. Nivel:**

- Grado
- Máster
- Posgrado

**28. Formato:**

- Curso/módulo aislado
- Una parte de otro curso/módulo (si es así, por favor, especifique)
- Otros, por favor, especifique:

**29. Modalidad de enseñanza:**

- Tradicional presencial
- En línea (en su totalidad)
- Combinada (presencial y en línea)

**30. Duración (horas de contacto/solo clases regulares; si la AD es solo una parte del curso, especifique solo las horas dedicadas a AD):**

- Menos de 10 horas
- 10-20 horas
- 21-30 horas
- Más de 30 horas

## Anexos

### 31. Tamaño medio del grupo:

- Menos de 10 estudiantes
- 10-20 estudiantes
- Más de 20 estudiantes

### 32. ¿En qué destrezas se enfoca en este curso? (puede elegir múltiples respuestas)

- Creación de guiones de AD
- Traducción de guiones de AD de otras lenguas a la materna
- Locución de AD
- Uso de programas informáticos específicos de AD
- Grabación de AD
- Concienciación de las necesidades de las personas ciegas y con baja visión
- Otros, por favor, especifique:

### 33. ¿Qué tipos de actividades se realizan en su curso? (puede elegir múltiples respuestas)

- Análisis de AD existentes
- Discusión de directrices de AD
- Presentación de teoría relacionada con la AD
- Ejercicios prácticos
- Otros, por favor, especifique:

### 34. ¿Qué deben hacer sus estudiantes para poder finalizar el curso? (puede elegir múltiples respuestas)

- Participación activa en las actividades de clase
- Aprobar exámenes
- Realizar tareas dirigidas
- Realizar una AD como proyecto de evaluación final
- Escribir algún tipo de trabajo de investigación
- Otros, por favor, especifique:

## Anexos

*Ahora, vaya a la pregunta 59*

*Por favor, dé información sobre cada uno de sus tres cursos separadamente.  
Si ha enseñado más de tres cursos, por favor seleccione los tres que haya enseñado más frecuentemente y dé información sobre ellos.*

### **Curso 1**

#### **35. Nivel:**

- Grado
- Máster
- Posgrado

#### **36. Formato:**

- Curso/módulo aislado
- Una parte de otro curso/módulo (si es así, por favor, especifique)
- Otros, por favor, especifique:

#### **37. Modalidad de enseñanza:**

- Tradicional presencial
- En línea (en su totalidad)
- Combinada (presencial y en línea)

#### **38. Duración (horas de contacto/solo clases regulares; si la AD es solo una parte del curso, especifique solo las horas dedicadas a AD):**

- Menos de 10 horas
- 10-20 horas
- 21-30 horas
- Más de 30 horas

#### **39. Tamaño medio del grupo:**

- Menos de 10 estudiantes
- 10-20 estudiantes
- Más de 20 estudiantes

## Anexos

**40. ¿En qué destrezas se enfoca en este curso? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Creación de guiones de AD
- Traducción de guiones de AD de otras lenguas a la materna
- Locución de AD
- Uso de programas informáticos específicos de AD
- Grabación de AD
- Concienciación de las necesidades de las personas ciegas y con baja visión
- Otros, por favor, especifique:

**41. ¿Qué tipos de actividades se realizan en su curso? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Análisis de AD existentes
- Discusión de directrices de AD
- Presentación de teoría relacionada con la AD
- Ejercicios prácticos
- Otros, por favor, especifique:

**42. ¿Qué deben hacer sus estudiantes para poder finalizar el curso? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Participación activa en las actividades de clase
- Aprobar exámenes
- Realizar tareas dirigidas
- Realizar una AD como proyecto de evaluación final
- Escribir algún tipo de trabajo de investigación
- Otros, por favor, especifique:

**Curso 2**

**43. Nivel:**

- Grado
- Máster

## Anexos

- Posgrado

### **44. Formato:**

- Curso/módulo aislado
- Una parte de otro curso/módulo (si es así, por favor, especifique)
- Otros, por favor, especifique:

### **45. Modalidad de enseñanza:**

- Tradicional presencial
- En línea (en su totalidad)
- Combinada (presencial y en línea)

### **46. Duración (horas de contacto/solo clases regulares; si la AD es solo una parte del curso, especifique solo las horas dedicadas a AD):**

- Menos de 10 horas
- 10-20 horas
- 21-30 horas
- Más de 30 horas

### **47. Tamaño medio del grupo:**

- Menos de 10 estudiantes
- 10-20 estudiantes
- Más de 20 estudiantes

### **48. ¿En qué destrezas se enfoca en este curso? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Creación de guiones de AD
- Traducción de guiones de AD de otras lenguas a la materna
- Locución de AD
- Uso de programas informáticos específicos de AD
- Grabación de AD
- Concienciación de las necesidades de las personas ciegas y con baja visión

## Anexos

- Otros, por favor, especifique:

**49. ¿Qué tipos de actividades se realizan en su curso? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Análisis de AD existentes
- Discusión de directrices de AD
- Presentación de teoría relacionada con la AD
- Ejercicios prácticos
- Otros, por favor, especifique:

**50. ¿Qué deben hacer sus estudiantes para poder finalizar el curso? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Participación activa en las actividades de clase
- Aprobar exámenes
- Realizar tareas dirigidas
- Realizar una AD como proyecto de evaluación final
- Escribir algún tipo de trabajo de investigación
- Otros, por favor, especifique:

### **Curso 3**

**51. Nivel:**

- Grado
- Máster
- Posgrado

**52. Formato:**

- Curso/módulo aislado
- Una parte de otro curso/módulo (si es así, por favor, especifique)
- Otros, por favor, especifique:

**53. Modalidad de enseñanza:**

- Tradicional presencial
- En línea (en su totalidad)

## Anexos

- Combinada (presencial y en línea)

**54. Duración (horas de contacto/solo clases regulares; si la AD es solo una parte del curso, especifique solo las horas dedicadas a AD):**

- Menos de 10 horas
- 10-20 horas
- 21-30 horas
- Más de 30 horas

**55. Tamaño medio del grupo:**

- Menos de 10 estudiantes
- 10-20 estudiantes
- Más de 20 estudiantes

**56. ¿En qué destrezas se enfoca en este curso? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Creación de guiones de AD
- Traducción de guiones de AD de otras lenguas a la materna
- Locución de AD
- Uso de programas informáticos específicos de AD
- Grabación de AD
- Concienciación de las necesidades de las personas ciegas y con baja visión
- Otros, por favor, especifique:

**57. ¿Qué tipos de actividades se realizan en su curso? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Análisis de AD existentes
- Discusión de directrices de AD
- Presentación de teoría relacionada con la AD
- Ejercicios prácticos
- Otros, por favor, especifique:

## Anexos

**58. ¿Qué deben hacer sus estudiantes para poder finalizar el curso?  
(puede elegir múltiples respuestas)**

- Participación activa en las actividades de clase
- Aprobar exámenes
- Realizar tareas dirigidas
- Realizar una AD como proyecto de evaluación final
- Escribir algún tipo de trabajo de investigación
- Otros, por favor, especifique:

*Ahora, vaya a la pregunta 59*

**59. ¿Cuántos estudiantes en total han participado en todos sus cursos de AD, pertenecientes a programas universitarios (como grado, máster o posgrados) en los últimos tres años?**

- Menos de 20
- 21-40
- 41-60
- Más de 60

**60. ¿Forma a audiodescriptores con el formato de talleres y diferentes cursos de carácter profesional que no forman parte de programas académicos?**

- Sí (vaya a la pregunta 61)
- No (vaya a la pregunta 99)

*El siguiente conjunto de preguntas se refiere a la formación de audiodescriptores en forma de talleres y diferentes cursos de carácter profesional que no forman parte de programas académicos*

**61. ¿Cuántos programas diferentes de AD ha enseñado en los últimos tres años?**

- 1 (vaya a la pregunta 62)
- 2 (vaya a la pregunta 68)

## Anexos

- 3 o mas (vaya a la pregunta 80)

### 62. Formato:

- Taller
- Cursos orientados a formación profesional
- Formación interna (ofrecida por empresas, etc.)
- Formación individualizada
- Otros, por favor especifique:

### 63. Duración:

- Menos de 10 horas
- 10-20 horas
- 21-30 horas
- Más de 30 horas

### 64. Tamaño medio del grupo:

- Menos de 10 participantes
- 10-20 participantes
- Más de 20 participantes

### 65. ¿En qué destrezas se enfoca en este curso? (puede elegir múltiples respuestas)

- Creación de guiones de AD
- Traducción de guiones de AD de otras lenguas a la materna
- Locución de AD
- Uso de programas informáticos específicos de AD
- Grabación de AD
- Concienciación de las necesidades de las personas ciegas y con baja visión
- Otros, por favor, especifique:

## Anexos

**66. ¿Qué tipo de actividades se realizan en su curso? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Análisis de AD existentes
- Discusión de directrices de AD
- Presentación de teoría relacionada con la AD
- Ejercicios prácticos
- Otros, por favor, especifique:

**67. ¿Obtienen los participantes un certificado al finalizar la formación?**

- Sí
- No

*Ahora, vaya a la pregunta 98*

**Curso 1**

**68. Formato:**

- Taller
- Cursos orientados a formación profesional
- Formación interna (ofrecida por empresas, etc.)
- Formación individualizada
- Otros, por favor especifique:

**69. Duración:**

- Menos de 10 horas
- 10-20 horas
- 21-30 horas
- Más de 30 horas

**70. Tamaño medio del grupo:**

- Menos de 10 participantes
- 10-20 participantes
- Más de 20 participantes

## Anexos

### 71. ¿En qué destrezas se enfoca en este curso? (puede elegir múltiples respuestas)

- Creación de guiones de AD
- Traducción de guiones de AD de otras lenguas a la materna
- Locución de AD
- Uso de programas informáticos específicos de AD
- Grabación de AD
- Concienciación de las necesidades de las personas ciegas y con baja visión
- Otros, por favor, especifique:

### 72. ¿Qué tipo de actividades se realizan en su curso? (puede elegir múltiples respuestas)

- Análisis de AD existentes
- Discusión de directrices de AD
- Presentación de teoría relacionada con la AD
- Ejercicios prácticos
- Otros, por favor, especifique:

### 73. ¿Obtienen los participantes un certificado al finalizar la formación?

- Sí
- No

### Curso 2

#### 74. Formato:

- Taller
- Cursos orientados a formación profesional
- Formación interna (ofrecida por empresas, etc.)
- Formación individualizada
- Otros, por favor especifique:

#### 75. Duración:

- Menos de 10 horas

## Anexos

- 10-20 horas
- 21-30 horas
- Más de 30 horas

**76. Tamaño medio del grupo:**

- Menos de 10 participantes
- 10-20 participantes
- Más de 20 participantes

**77. ¿En qué destrezas se enfoca en este curso? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Creación de guiones de AD
- Traducción de guiones de AD de otras lenguas a la materna
- Locución de AD
- Uso de programas informáticos específicos de AD
- Grabación de AD
- Concienciación de las necesidades de las personas ciegas y con baja visión
- Otros, por favor, especifique:

**78. ¿Qué tipo de actividades se realizan en su curso? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Análisis de AD existentes
- Discusión de directrices de AD
- Presentación de teoría relacionada con la AD
- Ejercicios prácticos
- Otros, por favor, especifique:

**79. ¿Obtienen los participantes un certificado al finalizar la formación?**

- Sí
- No

*Ahora, vaya a la pregunta 98*

## Anexos

### Curso 1

#### 80. Formato:

- Taller
- Cursos orientados a formación profesional
- Formación interna (ofrecida por empresas, etc.)
- Formación individualizada
- Otros, por favor especifique:

#### 81. Duración:

- Menos de 10 horas
- 10-20 horas
- 21-30 horas
- Más de 30 horas

#### 82. Tamaño medio del grupo:

- Menos de 10 participantes
- 10-20 participantes
- Más de 20 participantes

#### 83. ¿En qué destrezas se enfoca en este curso? (puede elegir múltiples respuestas)

- Creación de guiones de AD
- Traducción de guiones de AD de otras lenguas a la materna
- Locución de AD
- Uso de programas informáticos específicos de AD
- Grabación de AD
- Concienciación de las necesidades de las personas ciegas y con baja visión
- Otros, por favor, especifique:

## Anexos

**84. ¿Qué tipo de actividades se realizan en su curso? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Análisis de AD existentes
- Discusión de directrices de AD
- Presentación de teoría relacionada con la AD
- Ejercicios prácticos
- Otros, por favor, especifique:

**85. ¿Obtienen los participantes un certificado al finalizar la formación?**

- Sí
- No

### Curso 2

**86. Formato:**

- Taller
- Cursos orientados a formación profesional
- Formación interna (ofrecida por empresas, etc.)
- Formación individualizada
- Otros, por favor especifique:

**87. Duración:**

- Menos de 10 horas
- 10-20 horas
- 21-30 horas
- Más de 30 horas

**88. Tamaño medio del grupo:**

- Menos de 10 participantes
- 10-20 participantes
- Más de 20 participantes

## Anexos

**89. ¿En qué destrezas se enfoca en este curso? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Creación de guiones de AD
- Traducción de guiones de AD de otras lenguas a la materna
- Locución de AD
- Uso de programas informáticos específicos de AD
- Grabación de AD
- Concienciación de las necesidades de las personas ciegas y con baja visión
- Otros, por favor, especifique:

**90. ¿Qué tipo de actividades se realizan en su curso? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Análisis de AD existentes
- Discusión de directrices de AD
- Presentación de teoría relacionada con la AD
- Ejercicios prácticos
- Otros, por favor, especifique:

**91. ¿Obtienen los participantes un certificado al finalizar la formación?**

- Sí
- No

**Curso 3**

**92. Formato:**

- Taller
- Cursos orientados a formación profesional
- Formación interna (ofrecida por empresas, etc.)
- Formación individualizada
- Otros, por favor especifique:

**93. Duración:**

- Menos de 10 horas

## Anexos

- 10-20 horas
- 21-30 horas
- Más de 30 horas

**94. Tamaño medio del grupo:**

- Menos de 10 participantes
- 10-20 participantes
- Más de 20 participantes

**95. ¿En qué destrezas se enfoca en este curso? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Creación de guiones de AD
- Traducción de guiones de AD de otras lenguas a la materna
- Locución de AD
- Uso de programas informáticos específicos de AD
- Grabación de AD
- Concienciación de las necesidades de las personas ciegas y con baja visión
- Otros, por favor, especifique:

**96. ¿Qué tipo de actividades se realizan en su curso? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Análisis de AD existentes
- Discusión de directrices de AD
- Presentación de teoría relacionada con la AD
- Ejercicios prácticos
- Otros, por favor, especifique:

**97. ¿Obtienen los participantes un certificado al finalizar la formación?**

- Sí
- No

*Ahora, vaya a la pregunta 98*

## Anexos

**98. ¿Cuántas personas en total han participado en toda la formación de AD que ha impartido, en el formato de talleres y diferentes cursos de carácter profesional que no forman parte de programas académicos formales, en los últimos tres años?**

- Menos de 20
- 21-40
- 41-60
- Más de 60

*Estas preguntas se refieren a su labor docente en AD y a la formación de audiodescriptores, en general.*

**99. ¿Qué importancia otorga a estas competencias en la formación de AD? 5 puntos (1 – no es importante; 2 – es poco importante; 3 – ni es importante ni no lo es; 4 – es importante; 5 – es muy importante).**

- Perfecto uso de la lengua materna
- Elegir la información más relevante al describir
- Aspectos técnicos (montaje, sincronización, condensación textual)
- Ser capaz de elegir estrategias de AD adecuadas (por ej. decidir cuando nombrar a un personaje)
- Reflejar el lenguaje cinematográfico (montaje y movimientos de cámara)
- Conocimientos sobre cinematografía, teatro, las artes y/o la semiótica de la imagen
- Conocimientos sobre las necesidades de las personas con discapacidad visual
- Destrezas vocales
- Destrezas relacionadas con las tecnologías de la información (saber usar programas informáticos, etc.)

## Anexos

**100. ¿Qué importancia otorga a estas competencias transversales en la formación de AD?**

5 puntos (1 – no es importante; 2 – es poco importante; 3 – ni es importante ni no lo es; 4 – es importante; 5 – es muy importante).

- Desarrollo personal
- Trabajo en equipo
- Aspectos éticos
- Organización eficiente del trabajo y gestión del tiempo

Por favor, añada su código de participante si recibió uno con una invitación para rellenar este cuestionario.

Si está dispuesto a darnos más información sobre cómo imparte AD (discusión sobre su labor docente en una entrevista exhaustiva y/o dar muestras de sus materiales pedagógicos para analizarlos), por favor díganos su nombre y dirección de correo electrónico.

Muchas gracias por haber rellenado este cuestionario.

**Anexo 2.2 (electrónico). Datos recabados en el cuestionario**

[Disponible en el Dipòsit Digital de Documents de la UAB \(fichero "Pràcticas"\)](#)



## **Anexo 3 Documentos relativos al cuestionario sobre el perfil del audiodescriptor**

### **Anexo 3.1 Cuestionario**

#### **Cuestionario: El perfil del audiodescriptor**

Se presenta una traducción del inglés al español del cuestionario y de las instrucciones para su realización, hecha por la investigadora de esta tesis doctoral. La versión original en lengua inglesa puede consultarse en el siguiente enlace:

<http://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2017/12/io2-questionnaire-final-en.pdf>

#### **Cuestionario (traducido al español)**

##### **El cuestionario**

Este cuestionario se enmarca en el proyecto europeo ADLAB PRO, diseñado para producir material didáctico que ayude a la creación de profesionales en audiodescripción (AD). Su tiempo y contribución dirigidos a nuestra investigación son inestimables, y nos gustaría darle las gracias por acceder a participar como encuestado/a.

##### **Condiciones de participación**

Por favor, tenga presente que el hecho de completar este cuestionario implica su consentimiento. Sepa que todas sus respuestas se mantendrán en la más estricta confidencialidad y se codificarán para mantener su anonimato en futuras publicaciones y presentaciones. Usted disfruta del derecho a abandonar el cuestionario en cualquier momento sin penalización alguna.

##### **Instrucciones**

Completar el cuestionario le llevará aproximadamente 20 minutos. El cuestionario está dividido en diferentes apartados. Todos ellos cuentan con un espacio adicional para que pueda incluir comentarios sobre cualquier tema que considere importante y que no hayamos abordado.

## Anexos

### **APARTADO 1: PERFIL DEMOGRÁFICO TODOS LOS ENCUESTADOS**

Este primer apartado del cuestionario contiene 8 preguntas sobre su perfil demográfico, seguidas por una caja de texto donde puede escribir comentarios si lo desea.

#### **¿Cuál es su país de residencia?**

Menú desplegable

#### **¿Cuál es su lengua materna?**

Menú desplegable

#### **¿Cuál es su rango de edad?**

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61-70
- 71-80

#### **¿Cuál es su género?**

- Hombre
- Mujer

#### **¿Cuál es el nivel educativo más alto conseguido? Si actualmente se encuentra matriculado, indique el título académico más avanzado que haya obtenido**

- Enseñanza primaria incompleta
- Primaria
- Secundaria
- Formación profesional
- Grado

## Anexos

- Máster
- Doctorado
- Otro/s, por favor especifique:
- Prefiero no contestar

### ¿Cómo describiría su condición visual?

- Vidente
- Con visión reducida
- Invidente

### ¿Tiene memoria visual?

- Sí
- No
- Otro/comentarios

### ¿Qué es actualmente?

- Audiodescriptor
- Usuario de audiodescripción (AD)
- Proveedor de audiodescripción (AD)

### ¿Hay algo que desee añadir? (opcional)

## Anexos

### APARTADO 2: SU ACTIVIDAD COMO AUDIODESCRIPCIÓN SOLO PARA AUDIODESCRIPCIÓNES

¿Cuánto tiempo lleva trabajando como audiodescriptor (en cualquier área de AD, como películas, TV, eventos en directo)?

- Menos de un año
- 1-5 años
- 6-10 años
- 11-15 años
- 16-20 años
- más de 20 años

Su actividad como audiodescriptor es (puede elegir múltiples respuestas):

- Trabajo profesional (remunerado)
- Trabajo semiprofesional (una pequeña remuneración simbólica o en especie, por ejemplo, entradas)
- Trabajo voluntario (no remunerado)

¿En qué tipo de audiodescripción recibió formación? (puede elegir múltiples respuestas)

- No recibí formación
- Películas
- Televisión
- Museos
- Teatro
- Ópera
- Otros eventos en directo
- AD de material didáctico
- Otro/s, por favor especifique:

## Anexos

**¿Qué tipo de productos audiodescribe con más frecuencia? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Películas
- Televisión
- Museos
- Teatro
- Ópera
- Otros eventos en directo
- AD de material didáctico
- Otro/s, por favor especifique:

**¿Cuántas horas de material audiodescrito ha producido en su trayectoria profesional?**

- Menos de 50 horas
- 51-150 horas
- 151-300 horas
- Más de 300 horas
- Otro/comentarios:

**¿En cuáles de las siguientes etapas del proceso de producción tiene experiencia? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Escribir y/o revisar un guion de AD
- Traducir guiones de AD
- Usar traducción automática con posesición
- Locutar AD
- Asesorar durante la grabación de AD con locutores
- Mezclar la AD con la pista de audio original
- Control de calidad del producto final (por ejemplo, revisar el guion, la grabación, o ambos)
- Otro/s, por favor especifique:

**¿En qué lengua(s) escribe las audiodescripciones?**

Menú desplegable

## Anexos

**Cuando escribe audiodescripciones, ¿trabaja solo o en equipo?**

- Siempre solo
- Casi siempre solo
- A veces solo y a veces en equipo
- Casi siempre en equipo
- Siempre en equipo

**¿Con qué frecuencia colabora con personas con discapacidad visual cuando prepara audiodescripciones?**

- Siempre
- A menudo
- A veces
- Rara vez
- Nunca

¿Hay algo que desee añadir? (opcional)

## Anexos

### APARTADO 3: LA SITUACIÓN DE LA AD Y EL ENTORNO PROFESIONAL SOLO PARA AUDIODESCRIPTORES

**¿Ha tenido otra profesión antes de hacerlo como audiodescriptor?**

- Sí
- No

**En caso afirmativo, ¿qué profesión?**

- Traductor
- Traductor audiovisual (por ejemplo, subtitulador, traductor de doblaje, etc.)
- Periodista
- Escritor
- Profesor
- Comentarista de radio/TV
- Presentador
- Actor
- Productor de TV
- Otro/s, por favor especifique:

**En la actualidad, ¿trabaja como audiodescriptor a tiempo completo o tiene otros trabajos?**

- Trabajo como audiodescriptor a tiempo completo
- Tengo otros trabajos (especifique):

**¿Cómo empezó a trabajar como audiodescriptor? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Tras finalizar un curso especializado en AD
- Tras finalizar un curso en traducción audiovisual
- Tras finalizar unas prácticas en una empresa de AD
- Alguien que trabajaba en este campo (conocido) me ayudó a comenzar en la profesión

## Anexos

- Alguien que trabajaba en este campo (familiar) me ayudó a comenzar en la profesión
- Fundé mi propia empresa
- Me seleccionaron por mi CV o vídeo de presentación/portfolio
- Otro/s, por favor especifique:

**¿Con qué frecuencia pide opinión a otros audiodescriptores para hacer frente a problemas específicos de la AD?**

- Muy a menudo
- A menudo
- A veces
- Rara vez
- Nunca

**¿Qué influencia tienen en su trabajo las soluciones que encuentra en otras audiodescripciones?**

- Mucha
- Bastante
- Un poco
- Muy poca
- Ninguna

**¿Conoce la existencia de directrices de audiodescripción?**

- Sí
- No

**En caso afirmativo, ¿qué tipo de directrices? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Directrices nacionales
- Directrices internas
- Directrices de otros países
- Directrices creadas por mí
- No lo sé

## Anexos

**¿Ha aceptado siempre todos los trabajos de audiodescripción que le han ofrecido, incluso si no pertenecían a su ámbito de especialización?**

- Sí
- No

**¿Cuenta con suficiente tiempo para audiodescribir de forma satisfactoria los productos que le han encargado?**

- Siempre
- A menudo
- A veces
- Rara vez
- Nunca

**Según su opinión, ¿el trabajo de audiodescriptor es un “arte” (un talento innato que se puede perfeccionar) o un “oficio” (una actividad que se aprende, el resultado de una formación especializada)?**

- Sin duda, un “arte”
- Más “arte” que “oficio”
- Un poco de ambos
- Más “oficio” que “arte”
- Sin duda, un “oficio”
- No lo sé

**¿Cómo calificaría las siguientes afirmaciones en una escala de 1 a 5? (1 – totalmente en desacuerdo; 2 – en desacuerdo; 3 – ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 – de acuerdo; 5 – totalmente de acuerdo)?**

- El trabajo de audiodescriptor tiene prestigio
- El trabajo de audiodescriptor es muy conocido en la sociedad
- El trabajo de audiodescriptor es muy conocido por los usuarios ciegos
- El trabajo de audiodescriptor es estresante
- El trabajo de audiodescriptor es exigente
- El trabajo de audiodescriptor está bien pagado
- El trabajo de audiodescriptor es satisfactorio

## Anexos

- El trabajo de audiodescriptor es creativo
- El trabajo de audiodescriptor es útil para la sociedad

**En su opinión, ¿a qué figura profesional se parece más un audiodescriptor?**

- Traductor audiovisual
- Guionista
- Autor
- Artista
- Técnico
- Actor
- Presentador - comentarista
- Otro/s, por favor especifique:

¿Hay algo que desee añadir? (opcional)

## Anexos

### **APARTADO 4: FORMACIÓN ACADÉMICA Y FORMACIÓN EN AD SOLO PARA AUDIODESCRIPTORES**

Este apartado incluye 7 preguntas.

#### **¿Cuál es su formación académica? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Lengua y lingüística
- Literatura
- Traducción
- Estudios de cine y TV
- Estudios de teatro
- Escuela de arte dramático
- Estudios de arte y/o museológicos
- Psicología
- Periodismo o estudios audiovisuales
- Ciencias
- Informática y tecnología de la información (TI)
- Otro/s, por favor especifique:

#### **¿Ha recibido formación específica en AD?**

- Sí
- No

#### **En caso afirmativo, ¿de qué tipo? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Taller
- Formación profesional
- Curso universitario
- Prácticas
- Formación interna (llevada a cabo en una empresa/institución, etc.)
- Instrucción personalizada
- Otro/s, por favor especifique:

## Anexos

### ¿Obtuvo un certificado tras finalizar la formación?

- Sí (vaya a la siguiente pregunta)
- No (omita la siguiente pregunta)

### En caso afirmativo, ¿le han pedido que presente el certificado para conseguir trabajo?

- Sí
- No

### ¿Cómo sigue mejorando sus destrezas y competencias? (puede elegir múltiples respuestas)

- Experiencia en el campo
- Participación en congresos, talleres, etc.
- Realizando investigación (por ejemplo, recopilando información sobre el producto, debatiendo con directores de cine y teatro, productores, o con el personal y conservadores de museos, etc.)
- Formación interna (llevada a cabo en una empresa/institución, etc.)
- Analizando audiodescripciones existentes (centrándome en las soluciones tomadas por otros audiodescriptores)
- Estudiando materiales existentes (directrices/recomendaciones, artículos académicos, libros sobre AD, etc.)
- Ahora mismo no las estoy mejorando
- Otro/s, por favor especifique:

### ¿Ha impartido clases de AD?

- Sí
- No

¿Hay algo que desee añadir? (opcional)

## Anexos

### APARTADO 5: COMPETENCIAS SOLO PARA AUDIODESCRPTORES

Este es el último apartado del cuestionario e incluye 5 bloques. Nos interesa su opinión sobre el tipo de destrezas, competencias y actividades que considera más adecuadas y necesarias para los profesionales que quieran trabajar en este campo. Valore los siguientes elementos según su importancia y escriba en los espacios indicados lo que desee, si hemos pasado algo por alto.

1.

En una escala de 1 a 5 (1 – nada importante, 2 – poco importante, 3 – ni importante ni no importante, 4 – importante, 5 – sumamente importante), valore las siguientes afirmaciones

#### **Para realizar una audiodescripción de calidad, un audiodescriptor debería ser capaz de ... (Competencias transversales)**

- ... solucionar problemas
- ... tener destrezas comunicativas e interpersonales
- ... ser asertivo y luchar por la calidad de la AD
- ... lidiar con la presión por los plazos de entrega
- ... organizar el trabajo de manera eficiente
- ... saber cuándo pedir ayuda a un experto
- ... pedir *feedback* de forma activa, evaluarlo e incorporarlo si fuera necesario
- ... trabajar en equipo con otros compañeros
- ... trabajar en equipo con personas ciegas
- ... escribir rápido cuando hay una fecha de entrega
- ... improvisar

2.

En una escala de 1 a 5 (1 – nada importante, 2 – poco importante, 3 – ni importante ni no importante, 4 – importante, 5 – sumamente importante), valore las siguientes afirmaciones.

## Anexos

**Para realizar una audiodescripción de calidad, un audiodescriptor debería tener un buen conocimiento teórico y entender los siguientes campos:**

- Textos audiovisuales y multimodalidad (según el área de conocimiento, esta puede incluir semiótica teatral, estudios cinematográficos, estudios de arte y museológicos, etc.)
- Accesibilidad a los medios (estándares, legislación, directrices/recomendaciones, principios y escenarios relevantes, tecnologías, etc.)
- Historia de la AD, situación y escenarios relevantes (por ejemplo, AD para museos, películas, eventos en directo, etc.)
- Principios, directrices y estándares de AD
- Público destinatario: tipos de discapacidad visual, percepción del usuario y procesamiento cognitivo, necesidades de los discapacitados
- Estudios de traducción y traducción audiovisual
- Lengua y lingüística (por ejemplo, conocer los principios del análisis de textos, la cohesión y coherencia textual; manejar recursos literarios como símiles, metáforas y lenguaje figurativo; lidiar con diferentes niveles de formalidad del lenguaje; etc.)
- Escritura de guiones
- Cultura general

3.

En una escala de 1 a 5 (1 – nada importante, 2 – poco importante, 3 – ni importante ni no importante, 4 – importante, 5 – sumamente importante), valore las siguientes afirmaciones.

**Para realizar una audiodescripción de calidad, un audiodescriptor debería poseer destrezas y conocimientos técnicos sólidos en las siguientes áreas:**

- Escritura de guiones y edición de textos
- Uso de *software* para AD
- Tecnología para ofrecer AD
- Locución de AD

## Anexos

- Grabación de AD
- Mezcla de la AD con el sonido original

4.

En una escala de 1 a 5 (1 – nada importante, 2 – poco importante, 3 – ni importante ni no importante, 4 – importante, 5 – sumamente importante), valore las siguientes afirmaciones.

**Para realizar una audiodescripción de calidad, un audiodescriptor debería ser capaz de... (competencias textuales y lingüísticas):**

- ... expresar el significado de manera sucinta
- ... seleccionar la información visual importante
- ... usar un lenguaje que active la imaginación
- ... redactar una audiointroducción
- ... proporcionar al oyente un modo de "ver" lo que se describe
- ... proporcionar al oyente un modo de "entender" lo que se describe
- ... poseer un excelente dominio de la lengua materna
- ... usar un lenguaje no ambiguo
- ... usar un lenguaje adecuado al producto
- ... usar un lenguaje adecuado a los receptores

5.

**¿Cuáles son los aspectos más difíciles a la hora de audiodescribir?**

Valore los siguientes elementos en una escala de 1 a 5 (1 – sumamente difícil, 2 – difícil, 3 – ni fácil ni difícil, 4 – fácil; 5 – muy fácil)

- Solucionar problemas
- Tener destrezas comunicativas e interpersonales
- Ser asertivo y luchar por la calidad de la AD
- Lidar con la presión por los plazos de entrega
- Organizar el trabajo de manera eficiente
- Saber cuándo pedir ayuda a un experto
- Pedir *feedback* de forma activa, evaluarlo e incorporarlo si fuera necesario
- Trabajar en equipo con compañeros

## Anexos

- Trabajar en equipo con personas ciegas
- Escribir rápido cuando hay una fecha de entrega
- Improvisar (por ejemplo, en AD en directo)
- Expresar el significado de manera sucinta
- Seleccionar la información visual importante
- Usar un lenguaje que active la imaginación
- Elegir las palabras más adecuadas
- Redactar una audiointroducción
- Proporcionar al oyente un modo de "ver" lo que se describe
- Proporcionar al oyente un modo de "entender" lo que se describe
- Poseer un excelente dominio de la lengua materna
- Usar un lenguaje no ambiguo
- Usar un lenguaje adecuado al producto
- Usar un lenguaje adecuado a los receptores
- Escribir guiones de AD y editar textos
- Usar *software* de AD
- Usar tecnología para ofrecer AD
- Locutar la AD
- Grabar la AD
- Mezclar la AD con el sonido original

¿Hay algo que desee añadir? (opcional)

Este ha sido el último apartado del cuestionario. Muchas gracias por completarlo y por ayudarnos con nuestra investigación. Los resultados y las actualizaciones estarán disponibles en la página web del proyecto: [www.adlabproject.eu/](http://www.adlabproject.eu/)

## Anexos

### **APARTADO 2: EXPERIENCIA DE USUARIO SOLO PARA USUARIOS DE AD**

Este apartado del cuestionario está diseñado para conocer mejor la frecuencia de uso de 7 tipos distintos de audiodescripción. Para cada tipo, podrá elegir entre 5 posibles respuestas. Después de las preguntas, encontrará una caja de texto donde podrá escribir sus comentarios si su respuesta no estaba incluida en la lista.

#### **Pregunta 1 de 7. Cuando la audiodescripción está disponible, ¿con qué frecuencia usa la audiodescripción de películas?**

- Muy a menudo
- A menudo
- A veces
- Rara vez
- Nunca

#### **Pregunta 2 de 7. Cuando la audiodescripción está disponible, ¿con qué frecuencia usa la audiodescripción de TV?**

- Muy a menudo
- A menudo
- A veces
- Rara vez
- Nunca

#### **Pregunta 3 de 7. Cuando la audiodescripción está disponible, ¿con qué frecuencia usa la audiodescripción de museos?**

- Muy a menudo
- A menudo
- A veces
- Rara vez
- Nunca

## Anexos

**Pregunta 4 de 7. Cuando la audiodescripción está disponible, ¿con qué frecuencia usa la audiodescripción de teatro?**

- Muy a menudo
- A menudo
- A veces
- Rara vez
- Nunca

**Pregunta 5 de 7. Cuando la audiodescripción está disponible, ¿con qué frecuencia usa la audiodescripción de ópera?**

- Muy a menudo
- A menudo
- A veces
- Rara vez
- Nunca

**Pregunta 6 de 7. Cuando la audiodescripción está disponible, ¿con qué frecuencia usa la audiodescripción de otros eventos en directo?**

- Muy a menudo
- A menudo
- A veces
- Rara vez
- Nunca

**Pregunta 7 de 7. Cuando la audiodescripción está disponible, ¿con qué frecuencia usa la audiodescripción de material didáctico?**

- Muy a menudo
- A menudo
- A veces
- Rara vez
- Nunca

¿Hay algo que desee añadir? (opcional)

## Anexos

### **APARTADO 3: PERSPECTIVA DEL USUARIO SOBRE EL TRABAJO DEL AUDIODESCRIPTOR SOLO PARA USUARIOS DE AD**

A continuación, encontrará 3 preguntas más. En la primera puede elegir entre 8 posibles respuestas, y en la segunda, entre 6. En cada caso, elija la respuesta con la que más se identifique.

Según su opinión, ¿a qué figura profesional se parece más un descriptor?

Traductor audiovisual

- Guionista
- Autor
- Artista
- Técnico
- Actor
- Presentador - comentarista
- Otro/s, por favor especifique:

**Según su opinión, ¿el trabajo de audiodescriptor es un “arte” (un talento innato que se puede perfeccionar) o un “oficio” (una actividad que se aprende, el resultado de una formación especializada)?**

- Sin duda, un “arte”
- Más “arte” que “oficio”
- Un poco de ambos
- Más “oficio” que “arte”
- Sin duda, un “oficio”
- No lo sé

## Anexos

**¿Cómo calificaría las siguientes 9 afirmaciones sobre el trabajo del audiodescriptor en una escala de 1 a 5 (en la que 1 – totalmente en desacuerdo; 2 – en desacuerdo; 3 – ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 – de acuerdo; 5 –totalmente de acuerdo)?**

- El trabajo de audiodescriptor tiene prestigio.
- El trabajo de audiodescriptor es muy conocido en la sociedad.
- El trabajo de audiodescriptor es muy conocido por los usuarios ciegos.
- El trabajo de audiodescriptor es estresante.
- El trabajo de audiodescriptor es exigente.
- El trabajo de audiodescriptor está bien pagado.
- El trabajo de audiodescriptor es satisfactorio.
- El trabajo de audiodescriptor es creativo.
- El trabajo de audiodescriptor es útil para la sociedad.

## Anexos

### **APARTADO 4: SATISFACCIÓN COMO USUARIO SOLO PARA USUARIOS DE AD**

Esta es la última parte, y la más larga, del cuestionario. Contiene 8 preguntas, cada una con varias respuestas posibles. Este apartado termina con una caja de texto en la que puede escribir sus comentarios, si los tuviera.

**Pregunta 1 de 8. En general, ¿está satisfecho con la cantidad de AD en su país? Puede elegir entre 5 posibles respuestas.**

- Muy satisfecho
- Satisfecho
- Ni satisfecho ni insatisfecho
- Insatisfecho
- Muy insatisfecho

**Pregunta 2 de 8. En general, ¿está satisfecho con la calidad de AD en su país? Puede elegir entre 5 posibles respuestas.**

- Muy satisfecho
- Satisfecho
- Ni satisfecho ni insatisfecho
- Insatisfecho
- Muy insatisfecho

¿Hay algo que desee añadir? (opcional)

**Pregunta 3 de 8. En general, ¿qué aprecia más en una AD? Puede elegir más de una respuesta entre estas 10.**

- Selección y organización de la información
- Vocabulario de la audiodescripción (vívido, imaginativo, claro, adecuado)
- Estructura de las frases de la audiodescripción (clara y fácil de seguir)
- Lenguaje gramaticalmente correcto

## Anexos

- Lenguaje y estilo de la audiodescripción, adecuado a los receptores y al producto (con producto, nos referimos a una obra de teatro, una película, un episodio de una serie de TV o un programa de TV, una obra de arte como un cuadro o un objeto, etc.)
- Narrativa de la audiodescripción (la descripción ayuda a seguir la historia)
- Audiodescripción atractiva que dé al oyente una experiencia emocional
- Audiodescripción que ayude en gran medida a los usuarios a entender y a disfrutar el producto
- Aspectos técnicos de la audiodescripción que el audiodescriptor puede controlar (por ejemplo, ritmo de la AD, destrezas vocales)
- Aspectos técnicos de la audiodescripción que el audiodescriptor no puede controlar (por ejemplo, calidad de sonido, mezcla de la AD con el sonido original)

**Pregunta 4 de 8. En general, ¿qué es lo que más le desagrada en una AD en lo que respecta a la calidad de la información? Puede elegir más de una respuesta entre estas 12.**

- La audiodescripción no es coherente (por ejemplo, no establece conexiones comprensibles entre las imágenes visuales, entre imágenes y sonido, y entre imágenes y diálogo)
- La audiodescripción no está bien sincronizada con el diálogo y con los efectos de sonido o con las imágenes
- La audiodescripción no transporta al mundo del producto (con producto, nos referimos a una obra de teatro, una película, un episodio de una serie de TV o un programa de TV, una obra de arte como un cuadro o un objeto, etc.)
- La audiodescripción no hace que sea fácil seguir el producto
- La audiodescripción incluye demasiada información
- La audiodescripción incluye muy poca información
- La audiodescripción no hace que el producto sea más placentero
- La audiodescripción no da independencia
- La audiodescripción incluye omisiones significativas (por ejemplo, ruidos sin explicar, o personajes sin identificar)

## Anexos

- El audiodescriptor da su propia opinión y te impide sacar tus propias conclusiones
- El audiodescriptor no sabe qué decir, cómo decirlo, dónde decirlo
- El audiodescriptor habla pisando diálogos o efectos de sonido importantes

**Pregunta 5 de 8. En general, ¿qué es lo que más le desagrada en una AD en lo que respecta al lenguaje y estilo? Puede elegir más de una respuesta entre estas 10.**

- Ausencia de lenguaje gramaticalmente correcto
- Ausencia de vocabulario comprensible
- Ausencia de una estructura oracional comprensible
- Ausencia de vocabulario evocador
- Lenguaje ambiguo
- Lenguaje no adecuado al producto
- Lenguaje no adecuado a los receptores
- Uso impreciso de las palabras
- Demasiadas repeticiones
- La descripción no hace que me sumerja en la trama
- Ausencia de lenguaje especializado y terminología

**Pregunta 6 de 8. En general, ¿qué es lo que más le desagrada en una AD en lo que respecta a los aspectos técnicos? Puede elegir más de una respuesta entre estas 4.**

- Sincronización de la AD
- Habilidades vocales del descriptor (capacidad de emitir una AD clara y atractiva)
- La mezcla de la AD con el sonido original
- La edición técnica de sonido (por ejemplo, cortar las repeticiones para que la grabación fluya de manera uniforme)

## Anexos

**Pregunta 7 de 8. En general, ¿qué es lo que más le desagrada en una AD en lo que respecta a los aspectos textuales? Puede elegir más de una respuesta entre estas 14.**

- Organización general del texto de AD
- Fraseología y redacción
- Ausencia de detalles
- Exceso de detalles
- Selección de información visual
- Incapacidad para usar imágenes atractivas para los otros sentidos (por ejemplo, tacto, gusto, olfato)
- Incapacidad para usar recursos literarios (por ejemplo, símil o metáfora, etc.)
- Ausencia de audiointroducciones
- Ausencia de una narrativa efectiva (la descripción no consigue contar una historia y no consigue que el usuario se sumerja en la trama)
- Ausencia de antecedentes e información contextual
- Incapacidad para proporcionar una experiencia emocional
- Incapacidad para que se sumerja en la trama
- Incapacidad para proporcionar un modo de “ver” lo que se describe
- Incapacidad para proporcionar un modo de entender lo que se describe

**Pregunta 8 de 8. ¿Cuáles son sus esperanzas en lo que se refiere a AD?**

- Que se ofrezca más AD en el futuro
- Que mejore la calidad textual y lingüística de la AD
- Que mejore la calidad técnica de la AD
- Otro/s, por favor especifique:

¿Hay algo que desee añadir? (opcional)

Este ha sido el último apartado del cuestionario. Muchas gracias por completarlo y por ayudarnos con nuestra investigación. Los resultados y actualizaciones estarán disponibles en la página web del proyecto [www.adlabproject.eu](http://www.adlabproject.eu)

## Anexos

### **APARTADO 2: SU ACTIVIDAD COMO PROVEEDOR DE SERVICIO PARA PROVEEDORES DE SERVICIOS DE AUDIODESCRIPCIÓN**

¿Cuánto tiempo lleva trabajando como proveedor de servicios de audiodescripción (en cualquier área de AD, como películas, TV, eventos en directo)?

- Menos de un año
- 1-5 años
- 6-10 años
- 11-15 años
- 16-20 años
- más de 20 años

¿Qué tipo de productos audiodescribe con más frecuencia como proveedor de servicio de AD? (puede elegir múltiples respuestas)

- Películas
- Televisión
- Museos
- Teatro
- Ópera
- Otros eventos en directo
- AD de material didáctico
- Otro/s, por favor especifique:

¿Cuántas horas de material audiodescrito ha entregado a lo largo de su trayectoria?

- Menos de 50 horas
- 51-150 horas
- 151-300 horas
- Más de 300 horas
- Otro/comentarios:

## Anexos

**¿En cuáles de las siguientes etapas del proceso de producción tiene experiencia su empresa? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Escribir y/o revisar un guion de AD
- Traducir guiones de AD
- Usar traducción automática con posesición
- Locutar AD
- Asesorar durante la grabación de AD con locutores
- Mezclar la AD con la pista de audio original
- Control de calidad del producto final (por ejemplo, revisar el guion, la grabación, o ambos)
- Otro/s, por favor especifique:

**¿En qué lengua(s) ofrecen audiodescripciones?**

Menú desplegable

**¿Conoce la existencia de directrices de audiodescripción?**

- Sí
- No

**En caso afirmativo, ¿qué tipo de directrices? (puede elegir múltiples respuestas)**

- Directrices nacionales
- Directrices internas
- Directrices de otros países
- Directrices creadas por mí
- No lo sé

**Según su opinión, ¿el trabajo de audiodescriptor es un “arte” (un talento innato que se puede perfeccionar) o un “oficio” (una actividad que se aprende, el resultado de una formación especializada)?**

- Sin duda, un “arte”
- Más “arte” que “oficio”
- Un poco de ambos

## Anexos

- Más "oficio" que "arte"
- Sin duda, un "oficio"
- No lo sé

**¿Cómo calificaría las siguientes afirmaciones en una escala de 1 a 5? (1 – totalmente en desacuerdo; 2 – en desacuerdo; 3 – ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 – de acuerdo; 5 – totalmente de acuerdo)?**

- El trabajo de audiodescriptor tiene prestigio
- El trabajo de audiodescriptor es muy conocido en la sociedad
- El trabajo de audiodescriptor es muy conocido por los usuarios ciegos
- El trabajo de audiodescriptor es estresante
- El trabajo de audiodescriptor es exigente
- El trabajo de audiodescriptor está bien pagado
- El trabajo de audiodescriptor es satisfactorio
- El trabajo de audiodescriptor es creativo
- El trabajo de audiodescriptor es útil para la sociedad

**En su opinión, ¿a qué figura profesional se parece más un audiodescriptor?**

- Traductor audiovisual
- Guionista
- Autor
- Artista
- Técnico
- Actor
- Presentador - comentarista
- Otro/s, por favor especifique:

¿Hay algo que desee añadir? (opcional)

## Anexos

### **APARTADO 3: COMPETENCIAS SOLO PARA PROVEEDORES DE SERVICIOS**

Este es el último apartado del cuestionario e incluye 5 bloques. Nos interesa su opinión sobre el tipo de destrezas, competencias y actividades que considera más adecuadas y necesarias para los profesionales que quieren trabajar en este campo. Valore los siguientes elementos según su importancia y escriba en los espacios indicados lo que desee, si hemos pasado algo por alto.

1. En una escala de 1 a 5 (1 – nada importante, 2 – poco importante, 3 – ni importante ni no importante, 4 – importante, 5 – sumamente importante), valore las siguientes afirmaciones.

#### **Para realizar una audiodescripción de calidad, un audiodescriptor debería ser capaz de ... (Competencias transversales)**

- ... solucionar problemas
- ... tener destrezas comunicativas e interpersonales
- ... ser asertivo y luchar por la calidad de la AD
- ... lidiar con la presión por los plazos de entrega
- ... organizar el trabajo de manera eficiente
- ... saber cuándo pedir ayuda a un experto
- ... pedir *feedback* de forma activa, evaluarlo e incorporarlo si fuera necesario
- ... trabajar en equipo con otros compañeros
- ... trabajar en equipo con personas ciegas
- ... escribir rápido cuando hay una fecha de entrega
- ... improvisar

2.

En una escala de 1 a 5 (1 – nada importante, 2 – poco importante, 3 – ni importante ni no importante, 4 – importante, 5 – sumamente importante), valore las siguientes afirmaciones.

## Anexos

**Para realizar una audiodescripción de calidad, un audiodescriptor debería tener un buen conocimiento teórico de los campos siguientes:**

- Textos audiovisuales y multimodalidad (según el área de conocimiento, esta puede incluir semiótica teatral, estudios cinematográficos, estudios de arte y museológicos, etc.)
- Accesibilidad a los medios (estándares, legislación, directrices/recomendaciones, principios y escenarios relevantes, tecnologías, etc.)
- Historia de la AD, situación y escenarios relevantes (por ejemplo, AD para museos, películas, eventos en directo, etc.)
- Principios, directrices y estándares de AD
- Público destinatario: tipos de discapacidad visual, percepción del usuario y procesamiento cognitivo, necesidades de los discapacitados
- Estudios de traducción y traducción audiovisual
- Lengua y lingüística (por ejemplo, conocer los principios del análisis de textos, la cohesión y coherencia textual; manejar recursos literarios como símiles, metáforas y lenguaje figurativo; lidiar con diferentes niveles de formalidad del lenguaje; etc.)
- Escritura de guiones
- Cultura general

3.

En una escala de 1 a 5 (1 – nada importante, 2 – poco importante, 3 – ni importante ni no importante, 4 – importante, 5 – sumamente importante), valore las siguientes afirmaciones.

**Para realizar una audiodescripción de calidad, un audiodescriptor debería poseer destrezas y conocimientos técnicos sólidos en los siguientes aspectos:**

- Escritura de guiones y edición de textos
- Uso de *software* para AD
- Tecnología para ofrecer AD
- Locución de AD

## Anexos

- Grabación de la AD
- Mezcla de la AD con el sonido original

4.

En una escala de 1 a 5 (1 – nada importante, 2 – poco importante, 3 – ni importante ni no importante, 4 – importante, 5 – sumamente importante), valore las siguientes afirmaciones.

**Para realizar una audiodescripción de calidad, un audiodescriptor debería ser capaz de (competencias textuales y lingüísticas):**

- ... expresar el significado de manera sucinta
- ... seleccionar la información visual importante
- ... usar un lenguaje que active la imaginación
- ... redactar una audiointroducción
- ... proporcionar al oyente un modo de "ver" lo que se describe
- ... proporcionar al oyente un modo de "entender" lo que se describe
- ... poseer un excelente dominio de la lengua materna
- ... usar un lenguaje no ambiguo
- ... usar un lenguaje adecuado al producto
- ... usar un lenguaje adecuado a los receptores

5.

**En su opinión, ¿cuáles son los aspectos más difíciles del trabajo de audiodescriptor?**

Valore los siguientes elementos en una escala de 1 a 5 (1 – sumamente difícil, 2 – difícil, 3 – ni fácil ni difícil, 4 – fácil; 5 muy fácil)

- Solucionar problemas
- Tener destrezas comunicativas e interpersonales
- Ser asertivo y luchar por la calidad de la AD
- Lidar con la presión por los plazos de entrega
- Organizar el trabajo de manera eficiente
- Saber cuándo pedir ayuda a un experto
- Pedir *feedback* de forma activa, evaluarlo e incorporarlo si fuera necesario

## Anexos

- Trabajar en equipo con compañeros
- Trabajar en equipo con personas ciegas
- Escribir rápido cuando hay una fecha de entrega
- Improvisar (por ejemplo, en AD en directo)
- Expresar el significado de manera sucinta
- Seleccionar la información visual importante
- Usar un lenguaje que active la imaginación
- Elegir las palabras más adecuadas
- Redactar una audiointroducción
- Proporcionar al oyente un modo de "ver" lo que se describe
- Proporcionar al oyente un modo de "entender" lo que se describe
- Poseer un excelente dominio de la lengua materna
- Usar un lenguaje no ambiguo
- Usar un lenguaje adecuado al producto
- Usar un lenguaje adecuado a los receptores
- Escribir guiones de AD y editar textos
- Usar *software* de AD
- Usar tecnología para ofrecer AD
- Locutar la AD
- Grabar la AD
- Mezclar la AD con el sonido original
- Otro/s, por favor especifique:

¿Hay algo que desee añadir? (opcional)

Este ha sido el último apartado del cuestionario. Muchas gracias por completarlo y por ayudarnos con nuestra investigación. Los resultados y novedades estarán disponibles en el sitio web del proyecto [www.adlabproject.eu/](http://www.adlabproject.eu/)



**Anexo 3.2 (electrónico). Datos recabados en el cuestionario**

[Disponible en el Dipòsit Digital de Documents de la UAB \(fichero "Audiodescriptor"\)](#)



## Anexo 4 Documentos relativos a las entrevistas

### Anexo 4.1 Aprobación de la Comisión de Ética de la UAB



#### Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana (CEEAH)

Universitat Autònoma de Barcelona  
08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)

La Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana (CEEAH) de la Universitat Autònoma de Barcelona, reunida el día **26-04-2019**, acuerda informar favorablemente el proyecto con número de referència **CEEAH 4621** y que tiene por título "**La formación de AD en los programas de máster en España: entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores**" presentado por **Anna Matamala**

<p><b>Elaborado:</b></p> <p>Nombre: Nuria Perez Pastor Cargo: Secretària de la CEEA de la UAB Fecha:</p> <p><b>NURIA PEREZ PASTOR</b></p> <p><small>Firmado digitalmente por NURIA PEREZ PASTOR Nombre de reconocimiento (DN): c=ES, ou=Vegeu https://www.aoc.cat/ CAT.cat/Regulacio, sn=Perez PASTOR, givenName=NURIA, serialNumber=35109638T, cn=NURIA PEREZ PASTOR Fecha: 2019.05.02 16:10:01 +02'00'</small></p>	<p><b>Aprovado:</b></p> <p>Nombre: José Luis Molina González Cargo: President de la CEEAH de la UAB Fecha:</p> <p><b>JOSE LUIS MOLINA GONZALEZ - DNI 36561625C</b></p> <p><small>Firmado digitalmente por JOSE LUIS MOLINA GONZALEZ - DNI 36561625C Fecha: 2019.05.02 11:11:50 +02'00'</small></p>
--	--



## **Anexo 4.2 Hoja informativa sobre el proyecto para los participantes**

### **Hoja informativa sobre el experimento**

El nombre del proyecto es “La formación de AD en los programas de máster en España: entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores”

Este proyecto forma parte de la tesis doctoral “Audio description training in Spain: overview of current practices and a proposal to design a MOOC”, dirigida por Anna Matamala.

El objetivo de este proyecto es conocer, analizar y valorar la oferta formativa que existe actualmente en AD, en lo referente a programas de máster en España.

La entrevista en la que participará tendrá una duración aproximada de entre 30-60 minutos.

Le pediremos datos personales de carácter demográfico.

Asimismo, se le grabará en formato de audio o vídeo.

Las entrevistas serán realizadas por Nuria Mendoza. Anna Matamala es la responsable de la investigación, así como de los datos recopilados. Para cualquier comentario o pregunta, dirijanse por favor a: [Anna.Matamala@uab.cat](mailto:Anna.Matamala@uab.cat)



## **Anexo 4.3 Consentimiento informado sobre el proyecto para los participantes**

### **Consentimiento informado**

Título del proyecto: La formación de AD en los programas de máster en España: entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores

- He entendido que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del proyecto en cualquier momento sin necesidad de dar ninguna explicación, y sin que haya ningún tipo de repercusión negativa.
- Los datos obtenidos serán confidenciales, lo cual significa que no utilizaremos su nombre.
- La persona responsable de esta entrevista es Anna Matamala, y será realizada por Nuria Mendoza. Si desea información adicional sobre este proyecto, puede contactar con Anna Matamala: [anna.matamala@uab.cat](mailto:anna.matamala@uab.cat)

### Política de Datos

En el caso de que haya facilitado datos personales (nombre, apellidos y correo electrónico), Anna Matamala será la responsable de su almacenamiento. Serían destruidos en un plazo de 5 años.

Para proteger sus datos personales, se seguirá la legislación europea al respecto. En ningún caso daremos sus datos personales a otras personas, empresas u organizaciones.

Mediante este correo electrónico: [anna.matamala@uab.cat](mailto:anna.matamala@uab.cat), puede solicitar a Anna Matamala, quien responderá a su email:

- Una copia de sus datos personales.
- Borrar sus datos personales.
- Modificar sus datos personales.

## Anexos

Además, puede escribir un correo electrónico a la persona responsable de datos personales a la Universitat Autònoma de Barcelona. El correo electrónico es: [proteccio.dades@uab.cat](mailto:proteccio.dades@uab.cat).

### Por último:

- He entendido toda la información incluida en esta hoja.
- Se me ha dado la posibilidad de hacer preguntas.
- Acepto participar en esta entrevista.
- Acepto que se me grabe en formato de audio o vídeo.

Libremente da su conformidad para participar en este proyecto, y para que conste, escriba por favor:

Fecha:

Su nombre completo:

Firme aquí:

Realizará la entrevista Nuria

La responsable es Anna Matamala.

Mendoza.

Firma:

Firma:

### Formulario de acceso, rectificación, cancelación, oposición y portabilidad de datos personales

Usted participa en una investigación que lleva por título “La formación de AD en los programas de máster en España: entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores”.

De conformidad con el Reglamento de la UE 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 de Protección de Datos (RGPD), de la Ley Orgánica

## Anexos

03/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos de carácter personal, y la normativa que la desarrolla, le informamos que los datos personales recogidos en el marco de este estudio pasarán a formar parte de un fichero de datos de carácter personal, del cual es responsable (entidad promotora de la estudio) con la única finalidad de llevar a cabo dicha investigación.

Si en el futuro desea ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición y control de portabilidad ante el responsable del fichero, rellene este formulario y entréguelo a cualquiera de las investigadoras responsables del estudio, junto con una fotocopia de su carné de identidad.

### DATOS DEL RESPONSABLE DEL FICHERO

Razón social:

### DATOS DEL INTERESADO / A O REPRESENTANTE LEGAL.

Yo, \_\_\_\_\_, mayor de edad y con domicilio en \_\_\_\_\_ Localidad \_\_\_\_\_ Provincia \_\_\_\_\_ Código Postal \_\_\_\_\_ con DNI / NIE \_\_\_\_\_, del cual adjunto copia, por medio del presente escrito quiero ejercer mis derechos de protección de datos de carácter personal en referencia a los datos recogidos en el marco del estudio “La formación de AD en los programas de máster en España: entrevistas a profesores, audiodescriptores y empleadores”, de conformidad con la Ley orgánica 03/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos de carácter personal, y la normativa que la desarrolla y en consecuencia,

SOLICITAR (marque la opción u opciones que correspondan):

Que se me facilite el derecho de acceso a mis datos, en el plazo máximo de un mes a partir de la recogida de esta solicitud, y se me facilite la información relativa a mi persona en relación el estudio citado.

## Anexos

- Que se proceda a acordar la rectificación de los datos personales sobre las que se ejercita el derecho, en el plazo de diez días a partir de la recepción de esta solicitud, y que se me notifique por escrito el resultado de la rectificación practicada.
  
- Que se proceda a acordar la cancelación de los datos personales sobre las que se ejercita el derecho, en el plazo de diez días a partir de la recepción de esta solicitud, y que se me notifique por escrito el resultado de la cancelación practicada.
  
- Que se proceda a acordar la oposición a que mis datos personales sobre las que se ejercita el derecho figuren en dicho registro en el plazo de diez días a partir de la recepción de esta solicitud, y que se me notifique por escrito el resultado de la rectificación practicada.
  
- Que se evite compartir mis datos personales con terceras personas, siempre y cuando éstas no estén debidamente anonimizadas de forma total e irreversible.

A ....., a ..... de ..... de 20 .....

Firmado:

### Anexo 4.4 Guiones de las entrevistas

#### Anexo 4.4.1 Guion para los profesores

##### ENTREVISTAS A PROFESORES DE AUDIODESCRIPCIÓN EN PROGRAMAS DE MÁSTER ESPAÑOLES

- La entrevista a los profesores se compone de: 24 preguntas, de las cuales la 18 y 19 corresponden a sendas tablas.
- Tiene 3 bloques:
  1. Perfil formativo, investigador y profesional
  2. Metodología docente del curso de AD impartido
  3. Valoración de la formación en AD
- Tiempo estimado: 1h15

##### **Bloque 1: Perfil formativo, investigador y profesional**

1. ¿Qué licenciaturas/s o grado/s ha estudiado y en qué universidad/es?
2. ¿Qué posgrado/s ha estudiado y en qué universidad/es?
3. ¿Tiene algún tipo de estudios en traducción audiovisual? Si tiene, ¿cuál/es, ¿dónde los ha realizado, y cuándo, aproximadamente?
4. ¿Qué experiencia docente tiene, en especial como profesor/a de audiodescripción?
5. ¿Recibe algún tipo de formación sobre metodologías de enseñanza? En caso afirmativo, ¿qué tipo de formación? En el caso de que no, ¿por qué, y le gustaría?
6. ¿Ha trabajado, o trabaja, como audiodescritor profesional? En caso afirmativo, ¿cuántos años de experiencia tiene y en qué ámbitos ha trabajado principalmente?

##### **Bloque 2 – Metodología docente del curso de AD impartido**

7. Esta pregunta se adaptará en la entrevista a las características de cada programa. La entrevistadora confirmará con la persona entrevistada la siguiente información, relativa al curso de AD:

“¿Puede indicarme que la información que le voy a leer a continuación, sobre las características de su curso de AD, es correcta?

Usted ha impartido la asignatura “Nombre” en su última edición, que ha sido en el curso ‘Curso académico’. Es una asignatura de posgrado, que se enmarca en el programa de

## Anexos

máster 'indicar si es propio u oficial', llamado 'Nombre del programa'. Es de 'nº' de ECTS es. Es de carácter 'indicar'. Se imparte en modalidad 'indicar'.

8. ¿Cuántas ediciones ha impartido esta asignatura de AD?
9. En una guía docente es común que aparezcan los apartados "objetivos de aprendizaje", "resultados de aprendizaje" y/o "competencias". ¿Cómo tiene en cuenta cada uno de estos apartados a la hora de planificar su asignatura?
10. Con la guía docente delante, ¿modificaría, añadiría o eliminaría algún o algunos de los objetivos/resultados de aprendizaje indicados? En caso afirmativo, ¿cómo lo haría y por qué?
11. ¿Dispone de plataforma virtual, y cuál en ese caso?
12. ¿Diría que su asignatura tiene un enfoque más teórico o más práctico, y por qué?
13. ¿De qué fuentes extrae los materiales que usa en su asignatura?
14. En el caso de que imparta la asignatura en modalidad presencial, y también en virtual, ¿realiza tipos diferentes de actividades en la asignatura, dependiendo de la modalidad? ¿Por qué (no)?
15. En el caso de que imparte la asignatura en modalidad presencial, y también en virtual, ¿qué diferencias observa entre ambas modalidades?
16. ¿Qué géneros audiovisuales y qué tipos de AD cubre en su asignatura y cuáles no, y por qué?
17. Con la guía docente delante, este es el sistema de evaluación en su caso. ¿Nos puede indicar por qué han optado por estos ítems y estas ponderaciones?
18. Actividades en el curso de AD. (Tabla en su versión para profesores: Actividades en el curso de AD: sobre su importancia y su uso).
  - Importancia: en una escala del 1 al 5 (1 – no es importante; 2 – es poco importante; 3 – ni es importante ni no lo es; 4 – es importante; 5 – es muy importante), marque la importancia que le otorga a realizar cada una de estas actividades.
  - Uso: a continuación, si usted realiza cada una de estas actividades en su curso, marque "sí". Si por el contrario NO la realiza, marque "no".
  - Cuando termine lo anterior, por favor, indique si hay alguna/s actividad/es que eche en falta e indique en ese caso cuál/es.

## Anexos

- Añada en cualquier momento cualquier observación que considere relevante, por favor, en la casilla correspondiente.
19. Voy a compartir con usted 36 posibles necesarias competencias asociadas a la labor profesional de los audiodescriptores (Tabla en su versión para profesores: Competencias de los audiodescriptores)
- a) En el caso de que se trabaje la competencia en cuestión en su curso de AD, diga "sí".
  - b) En el caso de que NO se trabaje, elija uno o varios de los motivos para no hacerlo, entre las opciones que le daré.
- En cualquier momento, puede añadir observaciones de cualquier tipo.

### Bloque 3 – Valoración de la formación en AD

20. ¿Piensa que la formación impartida en su asignatura se adecúa al perfil profesional del audiodescriptor demandado por el mercado?
21. ¿Qué aspectos de mejora propondría en su asignatura, en relación con aspectos que dependan de usted?
22. ¿Qué aspectos de mejora propondría en su asignatura, en relación con aspectos que no dependan de usted?
23. ¿Cuáles son los retos, en su opinión, que afronta la docencia de la AD en España?  
¿Y la AD, también en España?
24. Antes de concluir la entrevista, ¿hay algo que desee añadir o comentar?

Muchas gracias por su colaboración.

## Anexos

### Actividades en el curso de AD: sobre su importancia y su uso (versión: perfil de los profesores)

- Importancia: en una escala del 1 al 5 (1 – no es importante; 2 – es poco importante; 3 – ni es importante ni no lo es; 4 – es importante; 5 – es muy importante), marque la importancia que le otorga a realizar cada una de estas actividades.
- Uso: a continuación, si usted realiza cada una de estas actividades en su curso, marque “sí”. Si por el contrario NO la realiza, marque “no”.
- Cuando termine lo anterior, por favor, indique si hay alguna/s actividad/es que eche en falta e indique en ese caso cuál/es.
- Añada en cualquier momento cualquier observación que considere relevante, por favor, en la casilla correspondiente.

Actividad	Nivel de importancia					Realiza la actividad		Observaciones (opcional)
	1	2	3	4	5	Sí	No	
1. Visitas a empresas del sector de AD								
2. Asistencia a jornadas, seminarios o congresos sobre AD								
3. Participación de profesionales en el curso								
4. Clases magistrales								
5. Comparación de guías, normativas, protocolos de AD								
6. Análisis de audiodescripciones reales								
7. Creación de audiodescripciones								
8. Análisis de información relacionada con accesibilidad								
9. Simulaciones de encargos de AD								

## Anexos

Actividad	Nivel de importancia					Realiza la actividad		Observaciones (opcional)
	1	2	3	4	5	Sí	No	
10. Ejercicios de AD de contenidos teóricos								
11. Traducción de ADs								
12. Práctica con software específico de AD								
13. Realización de locuciones de AD								
14. Realización de grabaciones de AD								
15. Prácticas de AD en laboratorio								
16. Participación en foros en plataformas virtuales								
17. Asistencia a tutorías								
18. Presentaciones orales individuales								
19. Presentaciones orales en grupo								
20. Trabajos escritos individuales								
21. Trabajos escritos en grupo								
22. Escritura en blogs/wikis								

Por favor, indique aquí la/s actividad/es que echa en falta, si fuera el caso.

## Anexos

### Competencias de los audiodescriptores (versión: perfil de los profesores)

Voy a compartir con usted un listado de 36 posibles necesarias competencias asociadas a la labor profesional de los audiodescriptores.

- a) En el caso de que se trabaje la competencia en cuestión en su curso de AD, diga "sí".
- b) En el caso de que NO se trabaje, elija uno o varios de los motivos para no hacerlo, entre las opciones que le daré:

A	B	C	D	E
No, por el nº de horas disponibles	No, no la considero necesaria	No, deben tenerla antes del inicio del MA	No, porque se trabaja en otra asignatura del MA	No, por otros motivos

En cualquier momento, puede añadir observaciones de cualquier tipo.

Competencia	¿Se trabaja en el curso?						Observaciones (opcional)
	Sí	A	B	C	D	E	
1. Ser asertivo y luchar por la calidad de la AD							
2. Pedir <i>feedback</i> de forma activa, evaluarlo e incorporarlo si fuera necesario							
3. Organizar el trabajo de manera eficiente							
4. Tener destrezas comunicativas e interpersonales							
5. Solucionar problemas							
6. Trabajar en equipo con personas ciegas							
7. Saber cuándo pedir ayuda a un experto							
8. Lidar con la presión por los plazos de entrega							
9. Trabajar en equipo con otros compañeros							
10. Improvisar							
11. Escribir rápido cuando hay una fecha de entrega							
12. Público destinatario: tipos de discapacidad visual, percepción del usuario y procesamiento cognitivo, necesidades de los discapacitados							

## Anexos

Competencia	¿Se trabaja en el curso?						Observaciones (opcional)
	Sí	A	B	C	D	E	
13. Lengua y lingüística (por ej. conocer los principios del análisis de textos, la cohesión y coherencia textual; manejar recursos literarios como símiles, metáforas y lenguaje figurativo; lidiar con diferentes niveles de formalidad del lenguaje, etc.)							
14. Cultura general							
15. Principios, directrices y estándares de AD							
16. Accesibilidad a los medios (estándares, legislación, directrices/recomendaciones, principios y escenarios relevantes, tecnologías, etc.)							
17. Escritura de guiones							
18. Textos audiovisuales y multimodalidad (según el área de conocimiento, esta puede incluir semiótica teatral, estudios cinematográficos, estudios de arte y museológicos, etc.)							
19. Historia de la AD, situación y escenarios relevantes (por ej., AD para museos, películas, eventos en directo, etc.)							
20. Estudios de traducción y traducción audiovisual							
21. Escritura de guiones y edición de textos							
22. Uso de <i>software</i> para AD							
23. Tecnología para ofrecer AD							
24. Locución de AD							
25. Mezcla de la AD con el guion original							
26. Grabación de AD							
27. Poseer un excelente dominio de la lengua materna							
28. Seleccionar la información visual importante							
29. Usar un lenguaje adecuado al producto							
30. Expresar el significado de manera sucinta							

## Anexos

Competencia	¿Se trabaja en el curso?						Observaciones (opcional)
	Sí	A	B	C	D	E	
31. Usar un lenguaje no ambiguo							
32. Usar un lenguaje adecuado a los receptores							
33. Proporcionarle al oyente un modo de "ver" lo que se describe							
34. Proporcionarle al oyente un modo de "entender" lo que se describe							
35. Usar un lenguaje que active la imaginación							
36. Redactar una audiointroducción							

### Anexo 4.4.2 Guion para los audiodescriptores

#### ENTREVISTAS A AUDIODESCRIPTORES

La entrevista a los profesionales audiodescriptores se compone de 25 preguntas. La 20 es una tabla para rellenar.

- Tiene 3 bloques:
  1. Perfil formativo y profesional
  2. Metodologías docentes y competencias de los audiodescriptores
  3. Valoración de la formación en AD
- Tiempo estimado: 1h15

#### **Bloque 1: Perfil formativo y profesional**

1. ¿Tiene algún tipo de estudios pertenecientes al nivel de educación superior, bien sean de grado, posgrado o máster, o doctorado? En caso afirmativo, ¿puede especificar cuáles y en qué universidades los cursó?
2. ¿Ha recibido algún tipo de formación específica en AD? En caso afirmativo, ¿Cuál, en qué institución y cuándo? ¿Puede dar algunos apuntes generales sobre en qué consistió?
3. En el caso de haber recibido formación universitaria, ¿realizó prácticas o colaboraciones, de TAV o en concreto de AD, en alguna empresa cuando realizaba sus estudios universitarios? ¿Dónde, cuánto tiempo y en qué consistieron?
4. ¿Cuál es su profesión y su situación laboral actual?
5. ¿Desde cuándo trabaja como audiodescriptor/a?
6. ¿Pertenece usted a la plantilla de alguna empresa o es autónomo/a?
7. ¿Cómo consiguió sus primeros trabajos como audiodescriptor/a?
8. ¿Para qué tipo de clientes realiza audiodescripciones?
9. ¿Cuántas horas aproximadas tiene de material audiodescrito?
10. ¿Qué programas informáticos utiliza en su trabajo como audiodescriptor/a?  
Explique por qué utiliza esos y no otros.
11. Y de forma más general, ¿qué recursos tecnológicos necesita en su trabajo?
12. Sobre su trabajo como audiodescriptor/a, desglose por favor las diferentes tareas que realiza.

## Anexos

13. ¿Con qué géneros, productos audiovisuales y tipos de AD ha trabajado hasta ahora?
14. ¿Compagina regularmente su trabajo como audiodescritor/a con otro tipo de trabajos? En caso afirmativo, ¿podría darnos información sobre con qué tipo?

### **Bloque 2 – Metodologías docentes y competencias de los audiodescriptores**

15. Las preguntas 16-19 tienen como objetivo conocer más sobre la formación específica en AD que usted recibió. Solo las realizaremos en caso de que haya recibido. En caso de haberlo hecho, ¿a qué formación específica nos referiremos? (Cursos de enseñanza no reglada, formación universitaria de grado, posgrado o máster, otros).
16. Sobre esa formación, ¿en qué porcentaje fue práctica y en qué porcentaje teórica? Justifique su respuesta.
17. Sobre esa formación, ¿usaron alguna plataforma virtual en la asignatura de AD? En caso afirmativo ¿recuerda cuál?
18. Sobre esa formación, ¿usaron en la asignatura de AD programas informáticos específicos? En caso afirmativo, ¿cuáles y con qué frecuencia? En caso negativo, ¿cree que hubiera sido necesario?
19. Sobre esa formación, solo en el caso de que incluyera algún tipo de evaluación: ¿recuerda en qué consistía? Y, ¿diría que la forma en la que se evaluó la adquisición de los contenidos aprendidos fue adecuada? Explique por qué (no), por favor.
20. Voy a compartir con usted un listado de 36 posibles necesarias competencias asociadas a la labor profesional de los audiodescriptores (Tabla en su versión para audiodescriptores).
  - Importancia: en una escala del 1 al 5 (1 – no es importante; 2 – es poco importante; 3 – ni es importante ni no lo es; 4 – es importante; 5 – es muy importante), marque la importancia que le otorga a que los audiodescriptores profesionales posean cada una de las competencias de la tabla abajo.
  - A continuación, marque la/s competencia/s que considere imprescindible que los profesionales adquieran en la formación universitaria.

## Anexos

- Finalmente, indique si hay alguna/s competencia/s que eche en falta, e indique en ese caso cuál/es.
- Añada en cualquier momento cualquier observación que considere relevante.

### **Bloque 3 – Valoración de la formación en AD**

21. En el caso de que recibiera formación universitaria en AD, ¿piensa que se adecuó al perfil profesional del audiodescriptor demandado por el mercado?
22. Si recibió formación universitaria en AD: ¿qué puntos fuertes y qué puntos débiles diría que tuvo?
23. Si recibió formación diferente a la universitaria en AD: ¿qué puntos fuertes y qué puntos débiles diría que tuvo?
24. ¿Cuáles son los retos, en su opinión, que afronta la docencia de la AD, en España?  
¿Y la AD, también en España?
25. Antes de concluir la entrevista, ¿hay algo que desee añadir o comentar?

## Anexos

### Competencias de los audiodescriptores (versión: perfil de los audiodescriptores)

- Importancia: en una escala del 1 al 5 (1 – no es importante; 2 – es poco importante; 3 – ni es importante ni no lo es; 4 – es importante; 5 – es muy importante), marque la importancia que le otorga a que los audiodescriptores profesionales posean cada una de las competencias de la tabla abajo.
- A continuación, marque la/s competencia/s que considere imprescindible que los profesionales adquieran en la formación universitaria.
- Finalmente, indique si hay alguna/s competencia/s que eche en falta, e indique en ese caso cuál/es.
- Añada en cualquier momento cualquier observación que considere relevante.

En cualquier momento, puede añadir observaciones de cualquier tipo.

Competencia	Importancia de que los audiodescriptores posean esta competencia					Marque la competencia si considera imprescindible adquirirla en la formación universitaria	Observaciones (opcional)
	1	2	3	4	5		
1. Ser asertivo y luchar por la calidad de la AD							
2. Pedir <i>feedback</i> de forma activa, evaluarlo e incorporarlo si fuera necesario							
3. Organizar el trabajo de manera eficiente							
4. Tener destrezas comunicativas e interpersonales							
5. Solucionar problemas							
6. Trabajar en equipo con personas ciegas							
7. Saber cuándo pedir ayuda a un experto							
8. Lidiar con la presión por los plazos de entrega							

## Anexos

Competencia	Importancia de que los audiodescriptores posean esta competencia					Marque la competencia si considera imprescindible adquirirla en la formación universitaria	Observaciones (opcional)
	1	2	3	4	5		
9. Trabajar en equipo con otros compañeros							
10. Improvisar							
11. Escribir rápido cuando hay una fecha de entrega							
12. Público destinatario: tipos de discapacidad visual, percepción del usuario y procesamiento cognitivo, necesidades de los discapacitados							
13. Lengua y lingüística (por ej. conocer los principios del análisis de textos, la cohesión y coherencia textual; manejar recursos literarios como símiles, metáforas y lenguaje figurativo; lidiar con diferentes niveles de formalidad del lenguaje, etc.)							
14. Cultura general							
15. Principios, directrices y estándares de AD							
16. Accesibilidad a los medios (estándares, legislación, directrices/recomendaciones, principios y escenarios relevantes, tecnologías, etc.)							
17. Escritura de guiones							
18. Textos audiovisuales y multimodalidad (según el área de conocimiento, esta puede incluir semiótica teatral, estudios cinematográficos, estudios de arte y museológicos, etc.)							
19. Historia de la AD, situación y escenarios relevantes (por ej., AD para museos, películas, eventos en directo, etc.)							

## Anexos

Competencia	Importancia de que los audiodescriptores posean esta competencia					Marque la competencia si considera imprescindible adquirirla en la formación universitaria	Observaciones (opcional)
	1	2	3	4	5		
20. Estudios de traducción y traducción audiovisual							
21. Escritura de guiones y edición de textos							
22. Uso de <i>software</i> para AD							
23. Tecnología para ofrecer AD							
24. Locución de AD							
25. Mezcla de la AD con el guion original							
26. Grabación de AD							
27. Poseer un excelente dominio de la lengua materna							
28. Seleccionar la información visual importante							
29. Usar un lenguaje adecuado al producto							
30. Expresar el significado de manera sucinta							
31. Usar un lenguaje no ambiguo							
32. Usar un lenguaje adecuado a los receptores							
33. Proporcionarle al oyente un modo de "ver" lo que se describe							
34. Proporcionarle al oyente un modo de "entender" lo que se describe							
35. Usar un lenguaje que active la imaginación							
36. Redactar una audiointroducción							

Por favor, indique aquí qué competencia/as echa en falta, si fuera el caso.

Muchas gracias por su colaboración.

### Anexo 4.4.3 Guion para los empleadores

#### ENTREVISTAS A EMPLEADORES

- La entrevista a los empleadores de audiodescriptores se compone de 18 preguntas, de las cuales la 15 es una tabla.
- Tiene 3 bloques:
  1. Perfil de la empresa
  2. Competencias de los audiodescriptores
  3. Valoración de la formación en AD
- Duración estimada: 1h15

#### Bloque 1 – Perfil de la empresa

1. ¿Cómo se llama su empresa/la empresa para la que emplea audiodescriptores?
2. ¿En qué año se creó?
3. ¿De cuántos trabajadores aproximadamente consta su empresa/la empresa para que trabaja? ¿En qué porcentaje pertenecen a plantilla o son autónomos? ¿Y cuántos se dedican a la AD? ¿Pertenecen a plantilla o son autónomos?
4. Aparte de la audiodescripción, ¿se dedica a más tipos de TAV, de traducción o de otro tipo de servicios? ¿Cuáles, en ese caso? ¿Puede especificarlos?
5. ¿Qué porcentaje aproximado del trabajo de la empresa calcula que está dedicado a la AD?
6. ¿Con qué géneros audiovisuales y con qué tipos de AD trabajan?
7. ¿A través de qué medios y canales consiguen a los audiodescriptores? Por ejemplo, por contactos en el mundo académico y/o profesional, recepción directa de CVs, etc.
8. ¿Qué proceso de selección emplea con los audiodescriptores? Por ejemplo, entrevista personal, prueba de AD, etc.
9. Al valorar un CV, ¿es importante para usted, y hasta qué punto, que el candidato/a audiodescriptor tenga formación universitaria específica en AD? ¿Y experiencia previa como audiodescriptor? Justifique su respuesta.
10. ¿Ofrece su empresa formación en AD? Si es así, ¿puede describir cómo es?

## Anexos

11. En lo referente a AD, ¿usan programas específicos propios? Si es así, ¿cuáles? Si no lo es, ¿por qué no?
12. ¿Su empresa ofrece prácticas laborales de AD o realiza colaboraciones con estudiantes universitarios? Justifique su respuesta. ¿Puede describirla, en caso afirmativo?
13. ¿Tiene su empresa algún otro tipo de relación con las universidades? Por ejemplo, usted o alguien de la empresa es también docente, o participa en proyectos de investigación, etc.
14. En caso negativo a la respuesta anterior, ¿qué opina sobre la colaboración entre empresas y universidades, en lo referente al mundo de la AD?

### **Bloque 2 – Competencias de los audiodescriptores**

15. Voy a compartir con usted 36 posibles necesarias competencias asociadas a la labor profesional de los audiodescriptores (Tabla en su versión para empleadores: Competencias de los audiodescriptores)
  - Importancia: en una escala del 1 al 5 (1 – no es importante; 2 – es poco importante; 3 – ni es importante ni no lo es; 4 – es importante; 5 – es muy importante), marque la importancia que le otorga a que los audiodescriptores profesionales posean cada una de las competencias de la tabla abajo.
  - A continuación, marque la/s competencia/s que considere imprescindible que los profesionales hayan adquirido en la formación universitaria antes de trabajar para su empresa.
  - Finalmente, indique si hay alguna/s competencia/s que eche en falta, e indique en ese caso cuál/es.
  - Añada en cualquier momento cualquier observación que considere relevante.

### **Bloque 3 – Valoración de la formación universitaria en AD**

16. Con base en su experiencia como empleador, ¿existe algún patrón común de aspectos fuertes o débiles de los audiodescriptores formados en la universidad al comenzar en su empresa? ¿Qué suelen saber y no saber hacer al empezar a trabajar como audiodescriptores? Justifique su respuesta.

## Anexos

17. ¿Cuáles son los retos, en su opinión, que afronta la docencia de la AD en España?  
¿Y la AD, también en España?
18. Antes de concluir la entrevista, ¿hay algo que desee añadir o comentar sobre cualquier aspecto?

## Anexos

### Competencias de los audiodescriptores (versión: perfil de los empleadores)

- Importancia: en una escala del 1 al 5 (1 – no es importante; 2 – es poco importante; 3 – ni es importante ni no lo es; 4 – es importante; 5 – es muy importante), marque la importancia que le otorga a que los audiodescriptores profesionales posean cada una de las competencias de la tabla abajo.
- A continuación, marque la/s competencia/s que considere imprescindible que los profesionales haya adquirido en la formación universitaria.
- Finalmente, indique si hay alguna/s competencia/s que eche en falta, e indique en ese caso cuál/es.
- Añada en cualquier momento cualquier observación que considere relevante.

En cualquier momento, puede añadir observaciones de cualquier tipo.

Competencia	Importancia de que los audiodescriptores posean esta competencia					Marque la competencia si considera imprescindible adquirirla en la formación universitaria	Observaciones (opcional)
	1	2	3	4	5		
1. Ser asertivo y luchar por la calidad de la AD							
2. Pedir <i>feedback</i> de forma activa, evaluarlo e incorporarlo si fuera necesario							
3. Organizar el trabajo de manera eficiente							
4. Tener destrezas comunicativas e interpersonales							
5. Solucionar problemas							
6. Trabajar en equipo con personas ciegas							
7. Saber cuándo pedir ayuda a un experto							
8. Lidiar con la presión por los plazos de entrega							

## Anexos

Competencia	Importancia de que los audiodescriptores posean esta competencia					Marque la competencia si considera imprescindible adquirirla en la formación universitaria	Observaciones (opcional)
	1	2	3	4	5		
9. Trabajar en equipo con otros compañeros							
10. Improvisar							
11. Escribir rápido cuando hay una fecha de entrega							
12. Público destinatario: tipos de discapacidad visual, percepción del usuario y procesamiento cognitivo, necesidades de los discapacitados							
13. Lengua y lingüística (por ej. conocer los principios del análisis de textos, la cohesión y coherencia textual; manejar recursos literarios como símiles, metáforas y lenguaje figurativo; lidiar con diferentes niveles de formalidad del lenguaje, etc.)							
14. Cultura general							
15. Principios, directrices y estándares de AD							
16. Accesibilidad a los medios (estándares, legislación, directrices/recomendaciones, principios y escenarios relevantes, tecnologías, etc.)							
17. Escritura de guiones							
18. Textos audiovisuales y multimodalidad (según el área de conocimiento, esta puede incluir semiótica teatral, estudios cinematográficos, estudios de arte y museológicos, etc.)							
19. Historia de la AD, situación y escenarios relevantes (por ej., AD para museos, películas, eventos en directo, etc.)							

## Anexos

Competencia	Importancia de que los audiodescriptores posean esta competencia					Marque la competencia si considera imprescindible adquirirla en la formación universitaria	Observaciones (opcional)
	1	2	3	4	5		
20. Estudios de traducción y traducción audiovisual							
21. Escritura de guiones y edición de textos							
22. Uso de <i>software</i> para AD							
23. Tecnología para ofrecer AD							
24. Locución de AD							
25. Mezcla de la AD con el guion original							
26. Grabación de AD							
27. Poseer un excelente dominio de la lengua materna							
28. Seleccionar la información visual importante							
29. Usar un lenguaje adecuado al producto							
30. Expresar el significado de manera sucinta							
31. Usar un lenguaje no ambiguo							
32. Usar un lenguaje adecuado a los receptores							
33. Proporcionarle al oyente un modo de "ver" lo que se describe							
34. Proporcionarle al oyente un modo de "entender" lo que se describe							
35. Usar un lenguaje que active la imaginación							
36. Redactar una audiointroducción							

Por favor, indique aquí qué competencia/as echa en falta, si fuera el caso.

Muchas gracias por su colaboración.

**Anexo 4.5 Identificadores de las personas entrevistadas y fecha/medio de las entrevistas**

**Identificadores de las personas entrevistadas y fecha/medio de las entrevistas**

<b>Grupo</b>	<b>Nº de personas</b>	<b>Identificador</b>	<b>Fecha de la entrevista</b>	<b>Medio de la entrevista</b>
Profesores de AD de másteres oficiales	5	P1	16/04/2019	Videoconferencia
		P2	26/04/2019	Videoconferencia
		P3	29/04/2019	Videoconferencia
		P4	30/04/2019	Videoconferencia
		P5	30/04/2019	Videoconferencia
Audiodescriptores	5	A1	28/06/2019	Videoconferencia
		A2	20/07/2019	Videoconferencia
		A3	23/07/2019	Videoconferencia
		A4	24/07/2019	Videoconferencia
		A5	01/10/2019	Videoconferencia
Empleadores	5	E1	05/07/2019	Formato escrito
		E2	23/07/2019	Videoconferencia
		E3	24/07/2019	Videoconferencia
		E4	25/07/2019	Videoconferencia
		E5	05/11/2019	Formato escrito



### Anexo 4.6 Pautas para las transcripciones

#### Pautas para la transcripción de las entrevistas

- Cada entrevista se precede de los siguientes datos: perfil del entrevistado, fecha, medio de realización y duración de la entrevista.
- El turno de palabra de la entrevistadora se precede de "ENT".
- El turno de palabra de los entrevistados del perfil de los profesores se precede de: "P1", "P2", "P3", "P4", "P5".
- El turno de palabra de los entrevistados del perfil de los audiodescriptores se precede de: "A1", "A2", "A3", "A4", "A5".
- El turno de palabra de los entrevistados del perfil de los empleadores se precede de: "E1", "E2", "E3", "E4", "E5".
- Hemos pretendido disminuir el riesgo de identificación de las personas entrevistadas al máximo de las posibilidades que nos ha permitido el contexto de la entrevista, y siempre que la veracidad del tratamiento de los datos no se viera afectada. Tras un análisis exhaustivo de nuestro contexto investigador, tanto común a los tres perfiles como aislado por perfiles, hemos determinado el tipo de datos que podían conducir a identificar a las personas participantes, y hemos convertido esos datos en etiquetas que, entre corchetes, sustituyen en el texto al fragmento de la información omitida:

[artista]	[institución académica]	[persona]
[signatura]	[institución cultural]	[premio]
[asociación]	[lengua]	[profesión]
[editorial]	[marca]	[rama académica]
[empresa]	[número]	[título]

- Un caso particular ha sido el tratamiento del género de la persona entrevistada. El carácter minoritario de la profesión de profesor/a de AD en máster oficial en España, así como el de la profesión de audiodescriptores y el de empleadores, podía resultar en posibles identificaciones indirectas a través del género. Aunque el contexto tratado

## Anexos

no ha sido de carácter sensible, también hemos intentado minimizar, en la medida de lo posible, la identificación de la persona entrevistada a través de su género. Por eso, cuando esta ha utilizado en su discurso una marca de género referida a ella misma, hemos intentado sustituirla por diferentes usos genéricos a lo largo de la entrevista, atendiendo a cuál conducía a una mayor legibilidad en cada caso. Algunos ejemplos son el uso conjunto del masculino y del femenino, cuando ha sido posible (en vez de “soy autónomo” o “soy autónoma”, “soy autónomo/a”), el uso de la palabra “persona”, o el uso del masculino genérico que permite la lengua española. Por otra parte, hemos respetado la marca de género con la que se ha expresado la persona entrevistada a lo largo de la entrevista, siempre que hayamos considerado que no repercutía en una identificación.

- Se ha realizado una transcripción natural. Por eso, las entrevistas se han editado medianamente, para posibilitar la lectura de un texto de forma clara y legible. En el proceso de edición se han eliminado, dentro de lo posible, interjecciones, repeticiones y tartamudeos. También se ha omitido información irrelevante para el análisis de datos, como fragmentos dedicados a saludos y despedida, o desvíos en el hilo de la conversación hacia temas que no estén relacionados en modo alguno con el tema de estudio. Finalmente, no se ha incluido en la transcripción el consentimiento oral de las personas entrevistadas.
- Los signos de puntuación utilizados intentan seguir la línea natural del discurso del entrevistado.
- Las comillas reflejan citas literales de los entrevistados.
- Cada entrevista está numerada en el margen izquierdo de los documentos.

**Anexo 4.7 Transcripciones de las entrevistas (electrónico)**

**Anexo 4.7.1 Transcripciones de las entrevistas a los profesores**

[Disponible en el Dipòsit Digital de Documents de la UAB \(fichero "Transcripciones"\)](#)

**Anexo 4.7.2 Transcripciones de las entrevistas a los audiodescriptores**

[Disponible en el Dipòsit Digital de Documents de la UAB \(fichero "Transcripciones"\)](#)

**Anexo 4.7.3 Transcripciones de las entrevistas a los empleadores**

[Disponible en el Dipòsit Digital de Documents de la UAB \(fichero "Transcripciones"\)](#)