



**Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Departamento de Traducción y Comunicación**

**La didáctica de la traducción audiovisual
en España:
Un estudio de caso empírico-descriptivo**

TESIS DOCTORAL

Beatriz Cerezo Merchán

Dirigida por:

Prof. Frederic Chaume Varela

Castellón de la Plana, mayo de 2012

A mis padres y a mi hermano

AGRADECIMIENTOS

Quiero aprovechar estas líneas para dar las gracias a todos los que me han acompañado y ayudado durante el periodo de elaboración de la presente tesis doctoral, en especial:

Al director de esta tesis, el Dr. Frederic Chaume Varela, por todo el tiempo y esfuerzo invertidos en este trabajo. También tengo que darle las gracias por creer en este proyecto desde el principio hasta el final, por tenderme su mano y abrirme camino en la universidad, por contagiarme su ilusión por la docencia y la investigación en el campo de la traducción audiovisual, y por escucharme y animarme en todo momento.

A la Dra. Dorothy Kelly, por su ayuda y ánimos en la primera etapa de elaboración de esta tesis doctoral, por sus consejos, por ser fuente de inspiración como profesora e investigadora, y por despertar en mí el afán de superación y el interés por la didáctica de la Traducción.

Al Dr. Jorge Díaz Cintas, por abrirme las puertas de Imperial College London durante mi estancia de investigación en 2009, y por orientarme en diferentes fases de este trabajo y estar siempre pendiente de su evolución.

A la Dra. Marián Morón Martín y a la Dra. Elisa Calvo Encinas, por su valiosa ayuda con la parte metodológica de esta tesis, por sus ánimos, y por ser para mí un ejemplo de perseverancia y de trabajo bien hecho.

A todos los profesores, traductores y empleadores que han participado voluntariamente en nuestras entrevistas y cuestionarios, porque sin sus aportaciones nada de esto habría sido posible.

Al Programa de Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Educación, por concederme una beca que me ha permitido dedicarme íntegramente a mi formación en investigación y docencia.

Al Departamento de Traducción y Comunicación de la Universitat Jaume I, por acogerme y ofrecerme la posibilidad de seguir formándome como investigadora y docente lejos de casa. Gracias también a mis compañeros del grupo de investigación TRAMA (Ana, Anna, Gloria, Irene, José Luis, Juanjo y Ximo), por todas sus aportaciones a este trabajo, por su apoyo y por su amistad.

Al Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, por ofrecerme una formación en Traducción e Interpretación durante la licenciatura y el máster de la que me siento muy orgullosa, y por darme la oportunidad de iniciarme como docente en las mismas aulas en las que fui discente. Agradezco especialmente la ayuda de mis compañeros del grupo de investigación AVANTI.

A mi familia y a mis amigos, porque su cariño, apoyo y paciencia me han ayudado a llegar hasta el final de este trayecto.

A mi hermano, por estar siempre pendiente de mí, tanto en lo personal como en lo profesional, y por hacerme reír y animarme continuamente a mirar hacia adelante.

A mis padres, por inculcarme la pasión por la docencia y por apoyarme en todo momento durante esta carrera de fondo, en los momentos buenos y en los malos, y por estar siempre a mi lado durante “mis ausencias”. Esta tesis también es suya, pues es el fruto de su amor y de su inmensa generosidad.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| ÍNDICE DE TABLAS | VII |
| ÍNDICE DE FIGURAS..... | IX |
| LISTA DE ABREVIATURAS | XI |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO 1. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN ESPAÑA | 9 |
| 1.1. El Espacio Europeo de Educación Superior..... | 9 |
| 1.1.1. Introducción | 9 |
| 1.1.2. El proceso de convergencia: de Bolonia al EEES | 10 |
| 1.1.3. Principales objetivos del EEES..... | 12 |
| 1.2. El EEES y la nueva estructura de títulos..... | 13 |
| 1.2.1. La nueva estructura de títulos en España..... | 14 |
| 1.3. El EEES y los estudios de TI en España | 16 |
| 1.3.1. Del origen de los estudios en TI a la creación de las licenciaturas..... | 16 |
| 1.3.2. De las licenciaturas al EEES..... | 18 |
| 1.3.3. Los estudios de TI ante el EEES..... | 24 |
| 1.3.3.1. Los grados en TI | 24 |
| 1.3.3.2. Los postgrados (máster y doctorado) en TI | 25 |
| 1.4. Síntesis y conclusiones | 26 |
| CAPÍTULO 2. LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN Y DE LA INTERPRETACIÓN ANTE EL EEES | 27 |
| 2.1. La didáctica de la Traducción | 27 |
| 2.1.1. Introducción | 27 |
| 2.1.2. Definición de <i>didáctica de la Traducción</i> | 28 |
| 2.1.3. Principales enfoques metodológicos en la didáctica de la Traducción..... | 30 |
| 2.1.3.1. Enfoque por objetivos de aprendizaje..... | 31 |
| 2.1.3.2. Enfoque funcionalista | 31 |

| | |
|--|------------|
| 2.1.3.3. Enfoque centrado en el proceso de traducción | 32 |
| 2.1.3.4. Enfoque cognitivo y psicolingüístico..... | 32 |
| 2.1.3.5. Enfoque por tareas | 33 |
| 2.1.3.6. Enfoque basado en el equilibrio entre el análisis consciente y el descubrimiento subliminal y la asimilación..... | 33 |
| 2.1.3.7. Enfoque socioconstructivista | 33 |
| 2.1.3.8. Conclusiones sobre los enfoques metodológicos en la didáctica de la Traducción | 34 |
| 2.2. Implicaciones del EEES en la didáctica | 35 |
| 2.2.1. El cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje | 35 |
| 2.2.2. La reestructuración de las titulaciones | 39 |
| 2.3. Los nuevos títulos de TI en España | 42 |
| 2.3.1. Los estudios de grado en TI..... | 42 |
| 2.3.1.1. La TAV en los grados en TI | 50 |
| 2.3.2. Los estudios de postgrado en TI | 52 |
| 2.3.2.1. La TAV en los postgrados en TI..... | 56 |
| 2.4. Síntesis y conclusiones | 57 |
| CAPÍTULO 3. LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL Y SU OFERTA FORMATIVA | |
|59 | |
| 3.1. La traducción audiovisual..... | 59 |
| 3.1.1. Introducción | 59 |
| 3.1.2. Definición y nomenclatura..... | 62 |
| 3.1.3. Las modalidades de TAV..... | 66 |
| 3.1.3.1. Las modalidades de TAV: de las tradicionales a las más recientes | 67 |
| 3.1.3.2. Propuesta taxonómica de las modalidades de TAV..... | 76 |
| 3.2. La oferta formativa en TAV | 79 |
| 3.2.1. Estado de la cuestión..... | 79 |
| 3.2.1.1. Formación universitaria | 82 |
| 3.2.1.2. Formación no universitaria | 98 |
| 3.3. Síntesis y conclusiones | 103 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 4. HACIA UNAS BASES PARA EL DISEÑO CURRICULAR DE LA FORMACIÓN EN TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL | 105 |
| 4.1. Introducción | 105 |
| 4.2. Identificación de las necesidades sociales y de mercado, y formulación de los objetivos de formación pretendidos | 110 |
| 4.2.1. La competencia traductora como herramienta para el diseño curricular | 111 |
| 4.2.1.1. Revisión de los estudios sobre competencias de TAV | 114 |
| 4.2.2. Los participantes en el proceso de formación | 130 |
| 4.2.2.1. Los estudiantes de TAV | 131 |
| 4.2.2.2. Los profesores de TAV | 133 |
| 4.3. Diseño del contenido curricular | 136 |
| 4.3.1. Contexto académico o vocacional | 136 |
| 4.3.2. Nivel de grado o de postgrado | 137 |
| 4.3.3. Nivel de especialización | 137 |
| 4.3.4. Duración | 138 |
| 4.3.5. Otros factores que influyen en el diseño del contenido curricular | 139 |
| 4.3.5.1. Combinación lingüística | 139 |
| 4.3.5.2. Carácter obligatorio, troncal u optativo | 140 |
| 4.3.5.3. Enfoque profesionalizante, investigador o mixto | 140 |
| 4.3.5.4. Orientación hacia el mercado | 141 |
| 4.3.5.5. Número de alumnos | 141 |
| 4.4. Implantación del contenido curricular | 141 |
| 4.4.1. El papel de la tecnología en la enseñanza de la TAV | 142 |
| 4.4.1.1. Recursos tecnológicos tangibles | 142 |
| 4.4.1.2. Recursos tecnológicos intangibles | 143 |
| 4.4.2. Metodologías de enseñanza | 147 |
| 4.5. Evaluación | 152 |
| 4.6. Síntesis y conclusiones | 153 |
| CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO EMPÍRICO | 155 |
| 5.1. Fase teórica | 156 |
| 5.1.1. Problema de investigación | 156 |
| 5.1.2. Objetivos de la investigación | 157 |
| 5.1.3. Paradigma de investigación y estrategias de obtención de datos | 158 |

| | |
|--|------------|
| 5.1.3.1. Paradigma de investigación | 158 |
| 5.1.3.2. Estrategias de obtención de datos | 163 |
| 5.2. Fase metodológica | 165 |
| 5.2.1. Población objeto de estudio | 165 |
| 5.2.2. Diseño y aplicación de los instrumentos de obtención de datos | 169 |
| 5.2.2.1. Entrevistas | 169 |
| 5.2.2.2. Cuestionarios | 177 |
| | |
| CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS | 201 |
| | |
| 6.1. Análisis de datos e interpretación de resultados: profesores de TAV..... | 202 |
| 6.1.1. Perfil..... | 202 |
| 6.1.1.1. Perfil formativo | 202 |
| 6.1.1.2. Perfil docente | 207 |
| 6.1.1.3. Perfil de traductor profesional | 208 |
| 6.1.1.4. Perfil investigador | 214 |
| 6.1.2. Enseñanza universitaria en TAV | 216 |
| 6.1.2.1. Datos generales sobre asignaturas de TAV | 216 |
| 6.1.2.2. Recursos tecnológicos..... | 230 |
| 6.1.2.3. Metodología | 242 |
| 6.1.3. Competencias..... | 261 |
| 6.1.3.1. Competencias genéricas..... | 261 |
| 6.1.3.2. Competencias específicas | 264 |
| 6.1.4. Valoración de la formación universitaria en TAV y mejora de la calidad | 269 |
| 6.1.4.1. Valoración de la formación universitaria en TAV..... | 269 |
| 6.1.4.2. Mejora de la calidad de la formación universitaria en TAV..... | 284 |
| | |
| 6.2. Análisis de datos e interpretación de resultados: traductores de textos audiovisuales..... | 294 |
| 6.2.1. Perfil de traductor | 294 |
| 6.2.1.1. Formación | 294 |
| 6.2.1.2. Profesión | 301 |
| 6.2.2. Competencias..... | 335 |
| 6.2.2.1. Competencias genéricas..... | 335 |
| 6.2.2.2. Competencias específicas | 338 |
| 6.2.3. Valoración de la formación universitaria en TAV y mejora de la calidad | 343 |
| 6.2.3.1. Valoración de la formación universitaria en TAV..... | 343 |

| | |
|--|------------|
| 6.2.3.2. Mejora de la calidad..... | 351 |
| 6.3. Análisis de datos e interpretación de resultados: empleadores de traductores de textos audiovisuales..... | 355 |
| 6.3.1. Perfil de la empresa..... | 355 |
| 6.3.1.1. Datos de identificación y actividades | 355 |
| 6.3.1.2. Relación con traductores..... | 366 |
| 6.3.1.3. Relación con la universidad | 374 |
| 6.3.2. Competencias..... | 382 |
| 6.3.2.1. Competencias genéricas..... | 382 |
| 6.3.2.2. Competencias específicas | 385 |
| 6.3.3. Valoración de la formación universitaria en TAV y mejora de la calidad | 393 |
| 6.3.3.1. Valoración de la formación universitaria en TAV..... | 393 |
| 6.3.3.2. Mejora de la calidad de la formación universitaria en TAV..... | 401 |
| CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES | 407 |
| 7.1. Consecución de objetivos y resultados | 407 |
| 7.1.1. Objetivo específico 1: Describir la oferta formativa actual en TAV en el contexto universitario en España | 407 |
| 7.1.2. Objetivo específico 2: Conocer el perfil profesional de los traductores de textos audiovisuales a través de la identificación de las competencias que suelen reunir | 414 |
| 7.1.3. Objetivo específico 3: Conocer el perfil formativo y profesional de traductores de textos audiovisuales con formación universitaria reciente en TAV..... | 416 |
| 7.1.4. Objetivo específico 4: Conocer el perfil laboral de las empresas que proveen servicios de TAV en España (datos de identificación y actividades, relación con traductores y relación con la universidad) | 420 |
| 7.1.5. Objetivo específico 5: Analizar la valoración y propuestas de mejora de la formación universitaria española en TAV por parte de profesores, traductores y empleadores | 423 |
| 7.2. Futuras líneas de investigación..... | 428 |
| CAPÍTULO 8. BIBLIOGRAFÍA | 431 |
| TABLE OF CONTENTS, INTRODUCTION AND CONCLUSIONS (AS REQUIRED FOR THE INTERNATIONAL DOCTORATE MENTION) | 455 |

APÉNDICE I. CUESTIONARIOS489

ANEXOS.....(véase CD adjunto)

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Cronología del Proceso de Bolonia | 11 |
| Tabla 2. Universidades españolas con LTI según el Ministerio de Educación (MEC) | 19 |
| Tabla 3. Troncalidad de la LTI (RD 1385/1991) | 20 |
| Tabla 4. Programas de doctorado en TI ofertados en España en 2005 según Monteagudo y Vigier (2005) y el MEC | 23 |
| Tabla 5. Competencias genéricas del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003: 83-84) | 41 |
| Tabla 6. Competencias específicas propuestas en el Libro Blanco del Título de Grado en TI (Muñoz Raya, 2004: 87-90) | 43 |
| Tabla 7. Catálogo de grados del ámbito de la TI según el MEC | 46 |
| Tabla 8. Dobles grados del ámbito de la TI en combinación con otras titulaciones según el MEC | 46 |
| Tabla 9. Rasgos de los perfiles profesionales del traductor generalista y el traductor especializado presentados en el Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación (Muñoz Raya, 2004: 74) | 51 |
| Tabla 10. Másteres oficiales del ámbito de la TI y disciplinas afines según el MEC | 54 |
| Tabla 11. Modalidades de TAV según diferentes autores | 68 |
| Tabla 12. Propuesta de taxonomía de modalidades y submodalidades de TAV | 78 |
| Tabla 13. Oferta formativa en TAV en los nuevos grados de TI | 87 |
| Tabla 14. Oferta formativa en TAV en másteres específicos de TAV en España | 90 |
| Tabla 15. Oferta formativa en TAV en másteres oficiales no específicos de TAV en España | 95 |
| Tabla 16. Oferta formativa en TAV en másteres no específicos de TAV en Europa | 96 |
| Tabla 17. Oferta formativa en TAV en másteres específicos de TAV en Europa | 98 |
| Tabla 18. Recopilación de competencias específicas de TAV | 129 |
| Tabla 19. Actividades presenciales adecuadas para la TAV (Adaptado de García Izquierdo, 2007) | 148 |
| Tabla 20. Actividades no presenciales adecuadas para la TAV (Adaptado de García Izquierdo, 2007) | 148 |
| Tabla 21. Criterios a tener en cuenta para seleccionar textos y actividades de trabajo según Kelly (2005: 119-129) | 150 |
| Tabla 22. Fases de la parte empírica de nuestro estudio | 155 |
| Tabla 23. Diferencias entre el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo según Hernández <i>et al.</i> (2006: 19) | 159 |
| Tabla 24. Paradigmas puros y mixtos (Adaptado y traducido de Grotjahn, 1987: 59-60) | 161 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 25. Criterios de inclusión y exclusión del grupo de profesores en la muestra de nuestro estudio | 165 |
| Tabla 26. Criterios de inclusión y exclusión del grupo de traductores egresados en la muestra de nuestro estudio..... | 166 |
| Tabla 27. Criterios de inclusión y exclusión del grupo de empleadores en la muestra de nuestro estudio | 167 |
| Tabla 28. Temas y subtemas del guión para las entrevistas a profesores | 172 |
| Tabla 29. Temas y subtemas del guión para las entrevistas a traductores | 173 |
| Tabla 30. Temas y subtemas del guión para las entrevistas a empleadores | 173 |
| Tabla 31. Ventajas y desventajas del uso de cuestionarios para la investigación en Ciencias Sociales (Adaptado de Calvo Encinas, 2009: 342) | 178 |
| Tabla 32. Ejemplo de pregunta que admite una sola respuesta | 180 |
| Tabla 33. Ejemplo de pregunta que admite varias respuestas | 181 |
| Tabla 34. Ejemplo de pregunta con escala de intensidad | 181 |
| Tabla 35. Áreas, subáreas, ítems y objetivos del cuestionario para profesores | 190 |
| Tabla 36. Áreas, subáreas, ítems y objetivos del cuestionario para traductores | 192 |
| Tabla 37. Áreas, subáreas, ítems y objetivos del cuestionario para empleadores | 195 |
| Tabla 38. Competencias genéricas más importantes por grupo de población | 384 |
| Tabla 39. Competencias específicas más importantes por grupo de población..... | 390 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Marco interdisciplinario de la didáctica de la Traducción (La Rocca, 2007: 63) | 28 |
| Figura 2. Proceso de diseño curricular (Kelly, 2005: 3)..... | 109 |
| Figura 3. Representación gráfica en forma de pirámide del modelo de Kelly (Kelly, 2002: 15)..... | 113 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|----------------|--|
| 3D | Tres dimensiones (sistema de vídeo) |
| ACCE | Aplicación para Creación de Contenidos accESibles (proyecto de investigación) |
| ACT | Asociación de Empresas de Traducción (en España) |
| AD | Audiodescripción |
| ANECA | Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación |
| APTAA | Asociación Profesional de Traductores, Adaptadores y Asesores Lingüísticos (con sede en Valencia) |
| APTIC | Associació Professional de Traductors i Intèrprets de Catalunya |
| Asetrad | Asociación Española de Traductores, Correctores e Intérpretes |
| ATRAE | Asociación de Traducción y Adaptación Audiovisual de España |
| ATTA | <i>Association des Traducteurs/Adaptateurs de l'Audiovisuel</i> (asociación francesa de traductores y adaptadores de textos audiovisuales) |
| AVI | <i>Audio Video Interleave</i> (formato de audio y vídeo lanzado por Microsoft) |
| AVT | <i>Audiovisual Translation</i> (traducción audiovisual) |
| BBC | <i>British Broadcasting Corporation</i> (corporación británica de radiodifusión) |
| BFUG | <i>Bologna Follow-Up Group</i> (grupo de seguimiento del trabajo del Proceso de Bolonia) |
| BITRA | Bibliografía de Interpretación y Traducción (base de datos en línea de bibliografía internacional sobre Traducción e Interpretación) |
| BOE | Boletín Oficial del Estado |
| CD | <i>Compact Disc</i> (disco compacto) |
| CEADE | Centro Andaluz de Estudios Empresariales |
| CEIAF | Centro Especial de Integración Audiovisual y Formación |
| CEPES | <i>Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur</i> (Centro Europeo para la Enseñanza Superior) |
| CESyA | Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción |
| CPD | <i>Continuing Professional Development</i> (desarrollo profesional continuo) |
| CTTT | <i>Consortium for Training Translation Teachers</i> (consorcio para la formación de formadores en Traducción) |
| CV | Currículum Vitae |
| DeSeCo | <i>Definition and Selection of Competences</i> (proyecto de la OCDE) |

| | |
|-------------------------|---|
| | sobre definición y selección de competencias) |
| DVB | <i>Digital Video Broadcasting</i> (difusión de vídeo digital. En nuestra tesis hace referencia al formato de subtítulo DVB, creado por un organismo con el mismo nombre, que se encarga de crear y sugerir procedimientos de estandarización para la televisión digital compatible) |
| DVD | <i>Digital Versatile Disc</i> (disco versátil digital) |
| ECTS | <i>European Credit Transfer System</i> (sistema de organización de créditos europeo) |
| EEES | Espacio Europeo de Educación Superior |
| EG1, 2, 3, 4 y 5 | Egresado entrevistado número 1, 2, 3, 4 y 5 en nuestro estudio |
| EHEA | <i>European Higher Education Area</i> (Espacio Europeo de Educación Superior) |
| EM1, 2, 3, 4 y 5 | Empleador entrevistado número 1, 2, 3, 4 y 5 en nuestro estudio |
| EMCI | <i>European Master's in Conference Interpreting</i> (Máster Europeo en interpretación de conferencias) |
| EMT | <i>European Master's in Translation</i> (Máster Europeo en Traducción) |
| ENQA | <i>European Association for Quality Assurance in Higher Education</i> (Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior) |
| ESIST | <i>European Association for Studies in Screen Translation</i> (Asociación europea de estudios sobre traducción audiovisual) |
| EST | <i>European Society for Translation Studies</i> (Sociedad Europea de Estudios de Traducción) |
| ESU | <i>European Students' Union</i> (Unión de Estudiantes Europeos) |
| EUA | <i>European University Association</i> (Asociación de Universidades Europeas) |
| EURASHE | <i>European Association of Institutions in Higher Education</i> (Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior) |
| EUTI | Escuela Universitaria de Traducción e Interpretación |
| FEGILT | Federación Española de empresas de Globalización, Internacionalización, Localización y Traducción |
| FEUGR | Fundación Empresa Universidad de Granada |
| FIT | <i>Fédération Internationale de Traducteurs</i> (Federación Internacional de Traductores) |
| FP | Formación Profesional |
| FPU | Formación de Profesorado Universitario (beca predoctoral del Ministerio de Educación español) |

| | |
|------------------------|--|
| GB | <i>Gameboy</i> (tipo de consola para videojuegos) |
| GTI | Grado en Traducción e Interpretación |
| HD | <i>High definition</i> (alta definición) |
| IATIS | <i>International Association for Translation and Intercultural Studies</i> (Asociación Internacional de Traducción y Estudios Interculturales) |
| ICADE | Instituto Católico de Administración y Dirección de Empresas (actualmente integrado en la Universidad Pontificia de Comillas) |
| ICE | Instituto de Ciencias de la Educación |
| ISTRAD | Instituto Superior de Estudios Lingüísticos y Traducción (Sevilla) |
| ITI | <i>Institute of Translation and Interpreting</i> (Instituto de Traducción e Interpretación del Reino Unido) |
| LOMLOU | Ley Orgánica Modificadora de la Ley Orgánica de Universidades |
| LOU | Ley Orgánica de Universidades |
| LRU | Ley de Reforma Universitaria (también hace referencia al sistema de créditos establecido según esta ley) |
| LTI | Licenciatura en Traducción e Interpretación |
| MEC | Ministerio de Educación |
| METS | <i>Master Européen en Traduction Spécialisée</i> (Máster Europeo de Traducción Especializada) |
| MPG | <i>Moving Picture Group</i> (formato y extensión de archivos de videos digitales desarrollado por el grupo <i>Media Picture Experts Group</i>) |
| MTAV | Máster en Traducción Audiovisual (de la UAB) |
| MTV | <i>Music television</i> (cadena estadounidense de televisión) |
| MUSAI | <i>Cross platform and Multilingual tool for Integrated Subtitles and Audiodescriptions</i> (herramienta multilingüe y multiplataforma de subtitulación y audiodescripción integradas, proyecto de investigación) |
| NAViO | <i>Norsk Audiovisuell Oversetterforening</i> (asociación de traductores de textos audiovisuales de Noruega) |
| OCDE | Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (de carácter internacional) |
| ONCE | Organización Nacional de Ciegos Españoles |
| P1, 2, 3, 4 y 5 | Profesor entrevistado número 1, 2, 3, 4 y 5 en nuestro estudio |
| PACTE | Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación (grupo de investigación de la Universitat Autònoma de Barcelona) |
| RD | Real Decreto |
| RTVE | Radio Televisión Española |

| | |
|---------------|---|
| RUCT | Registro de Universidades, Centros y Títulos |
| SGAE | Sociedad General de Autores y Editores |
| SPS | Subtitulación para sordos |
| TAV | Traducción audiovisual |
| TAP | <i>Thinking-Aloud Protocols</i> (protocolos de pensamiento en voz alta) |
| TDT | Televisión Digital Terrestre |
| TI | Traducción e Interpretación/ <i>Translation and Interpreting</i> . Para facilitar la lectura, hemos adoptado esta abreviatura para hacer referencia a la disciplina. Por otra parte, hemos de señalar que en ocasiones hemos empleado el genérico Traducción para referirnos a la disciplina conjunta de Traducción e Interpretación. |
| TRACCE | Traducción y Accesibilidad (grupo de investigación de la Universidad de Granada) |
| TRACE | Traducciones Censuradas (grupo de investigación de las Universidades de León y el País Vasco) |
| TRAG | TRAducción de Guiones de películas (lista de correo electrónico destinada a traductores de guiones de películas para doblaje o subtitulación en español) |
| TRAMA | Traducción y Comunicación en los Medios Audiovisuales (grupo de investigación de la Universitat Jaume I) |
| TV | Televisión |
| UAB | Universidad Autónoma de Barcelona |
| UE | Unión Europea |
| UNESCO | <i>United Nations Educational Scientific and Cultural Organization</i> (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) |
| VHS | <i>Video Home System</i> (Sistema de vídeo doméstico) |
| WMV | <i>Windows Media Video</i> (formato de compresión de video lanzado por <i>Microsoft</i>) |

INTRODUCCIÓN

MOTIVACIÓN PERSONAL

La investigación que aquí presentamos se enmarca dentro del área de la Traducción e Interpretación, y más concretamente, en el ámbito de la didáctica de la Traducción. Estamos ante un estudio empírico-descriptivo de la didáctica de la traducción audiovisual en España a nivel universitario, que nace de nuestra pasión por la didáctica de la Traducción y por la traducción audiovisual. Asimismo, el periodo de cambios educativos que está viviendo en la actualidad la educación superior en Europa, la reciente implantación de materias de traducción audiovisual en la universidad española y el enorme desarrollo del que ha gozado la traducción audiovisual en estos últimos años, nos llevan a pensar que nos encontramos en el momento idóneo para reflexionar sobre la didáctica de esta modalidad de traducción en nuestro país. Con esta idea en mente, nos planteamos realizar un estudio que aportara datos fiables y reales sobre la formación universitaria en traducción audiovisual y sobre las exigencias del mercado profesional de este sector en España, y que, en última instancia, pudiera servir para mejorar la calidad del servicio profesional de la traducción audiovisual, así como de la formación de los futuros profesionales que se dediquen a ella.

DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO Y ANTECEDENTES

Actualmente estamos viviendo un periodo de reflexión sobre la educación superior en Europa. Como fruto de esta reflexión surgieron la Declaración de la Sorbona (1998) y la Declaración de Bolonia (1999), que marcaron el comienzo de la convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual debía establecerse antes de finalizar el año 2010. A día de hoy, la creación de este EEES ya es una realidad, y las universidades europeas se centran ahora en su consolidación. Este proyecto europeo, que considera al estudiante como el protagonista de su propio aprendizaje y apuesta por una estrecha relación entre formación universitaria y mercado laboral, ha implicado la necesidad de revisar todos los planes de estudios europeos y de adecuarlos a las nuevas directrices educativas. La universidad española ha trabajado en ello en los últimos años, y en el caso concreto de los estudios de Traducción e Interpretación (TI), todas las licenciaturas españolas de TI elaboraron en 2004 el *Libro blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación*, el cual sentaba las bases para el diseño de los nuevos grados; se han llevado a cabo numerosas experiencias piloto sobre nuevos aspectos del EEES, como la implantación de los créditos ECTS; y en la actualidad, ya están en marcha

todos los nuevos grados en TI, que conviven con las últimas promociones de las licenciaturas.

En estos momentos de transición educativa, la didáctica de la Traducción cobra especial importancia, y cada vez crece más el número de investigaciones que se realizan en este ámbito. Sin embargo, aún se necesita mucha más investigación en relación con el diseño curricular y de programas académicos (Kelly, 2005: 2). La presente tesis doctoral se inserta en el marco de la didáctica de la Traducción y, en concreto, de la traducción audiovisual, una modalidad de traducción que está en expansión. Además de en estos dos pilares, esta tesis también se sustenta en los ámbitos de las Ciencias de la Educación y las Ciencias Sociales, sobre todo en lo referente a estudios de educación europeos, enfoque curricular y metodología de investigación empírica.

Como resultado de la cada vez mayor importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad actual, el mercado de la traducción audiovisual ha crecido exponencialmente en los últimos años, y la necesidad de formar profesionales que trabajen en este campo es cada vez mayor. De ello se ha hecho eco el mundo académico, que en los últimos años ha multiplicado tanto sus trabajos de investigación como la oferta universitaria en grado y postgrado en materias especializadas en traducción audiovisual. De hecho, en nuestro país, a pesar de ser un ámbito de estudio relativamente nuevo, despierta un creciente interés entre investigadores, estudiantes de Traducción y profesionales, y constituye en la actualidad una de las ramas de la Traducción más atractivas y con más futuro. No obstante, probablemente debido a esta novedad, y aunque los trabajos de investigación sobre traducción audiovisual hayan aumentado, no es aún abundante la bibliografía sobre didáctica de la traducción audiovisual. Desde el punto de vista educativo, se han realizado estudios sobre el potencial de los subtítulos intra e interlingüísticos en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Vanderplank, 1988; Danan, 1992; Díaz Cintas, 1997; Bravo, 2008; y Talaván, 2009); sobre la formación en subtitulación (Gottlieb, 1992; Brondeel, 1994; Alcandre, 1995; Díaz Cintas, 1995; Blane, 1996; James, 1998; Klerkx, 1998; Carroll, 1998; y Bartrina y Espasa, 2001) y, en menor medida, sobre la formación en doblaje (Agost y Chaume, 1996; Agost *et al.*, 1999; Izard, 2001; Zabalbeascoa, 2001b; y Bartrina y Espasa, 2003); sobre la importancia de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la TAV (Chaume, 2003b; Santamaria, 2003; y Matamala, 2006); y sobre didáctica de la TAV y propuestas metodológicas (Chaume, 2003c; Bartrina y Espasa, 2003 y 2005; Martínez Sierra, 2008; y Díaz Cintas, 2008). Sin embargo, son escasos los trabajos que, como el nuestro, han pretendido alcanzar un enfoque más específico sobre aspectos curriculares de la enseñanza de la TAV. Entre los antecedentes más claros de nuestro estudio podemos destacar los trabajos de Mayoral (2001b), Moreno (2003), Chaume (2003c), Sponholz (2003) y Díaz Cintas *et al.* (2006).

La singularidad de nuestra investigación radica en su aproximación práctica al currículum como proceso, ya que hemos realizado un estudio empírico sobre numerosos parámetros relativos al diseño curricular de la TAV, cuyo análisis abordamos desde una perspectiva situacional (Kearns, 2006), es decir, teniendo en cuenta el entorno en el que diferentes competencias, conocimientos o metodologías se estiman apropiados. Como resultado de este estudio, aportamos datos empíricos actuales tanto sobre la formación universitaria en TAV como sobre el mercado de la TAV en España. Para ello, hemos contado con la colaboración de profesores, traductores y empleadores, y hemos identificado los perfiles de estos tres grupos de población, buscado las competencias necesarias para el traductor de textos audiovisuales, reflexionado sobre el papel de la tecnología en la enseñanza de la TAV, estudiado las metodologías didácticas más apropiadas para la impartición de la TAV, buscado propuestas de mejora de la formación en TAV, etc.

En suma, estamos ante el primer estudio empírico que se realiza en nuestro país sobre la formación universitaria en TAV, que además cuenta con la participación del sector académico y del sector profesional para reflexionar sobre aspectos de diseño curricular y mejora de la didáctica de la TAV. La participación de estos dos sectores nos ha permitido estudiar cómo se enseña este nuevo ámbito de estudio, y descubrir cuál es la intersección entre lo que se enseña en la universidad, lo que demanda el sector audiovisual nacional en términos de qué competencias y perfiles deberían reunir los profesionales encargados de traducir la producción audiovisual ajena traducida, y lo que realizan diariamente los traductores profesionales del sector. Así, los resultados de esta tesis nos indican cuáles son los hábitos sociales que el profesional debe adquirir cuando se incorpora a los sectores profesionales y empresariales que se dedican a la actividad de la traducción audiovisual, lo que estimamos que puede ser de utilidad para los diferentes centros de formación universitaria en Traducción e Interpretación, pero también para las empresas del sector. Vemos, de este modo, que la oportunidad de la presente tesis doctoral está en la conexión y aplicación de los resultados con situaciones reales de mercado, al objeto de establecer el puente necesario entre la investigación académica y la acción en el tejido social y empresarial, lo que puede resultar especialmente interesante en este momento de reformas educativas en el que la empleabilidad cobra una importancia especial.

OBJETIVOS

El **objetivo general** que hemos establecido para nuestro trabajo es:

Describir, analizar y evaluar la formación en TAV que se oferta en la universidad española desde una perspectiva curricular a través de la recopilación y el análisis de información teórica sobre el marco educativo en el que se desarrolla, así como de las percepciones de profesores que imparten asignaturas de TAV en la universidad, profesionales que han recibido una formación universitaria específica en TAV y que trabajan en esta modalidad de traducción, y empleadores que ofertan servicios en TAV en nuestro país.

Además, el presente trabajo se articula en torno a los siguientes cinco **objetivos específicos**:

- Describir la oferta formativa actual en TAV en el contexto universitario en España.
- Conocer el perfil profesional de los traductores de textos audiovisuales a través de la identificación de las competencias que suelen reunir.
- Conocer el perfil formativo y profesional de traductores de textos audiovisuales con formación universitaria reciente en TAV.
- Conocer el perfil laboral de las empresas que proveen servicios de TAV en España (datos de identificación y actividades, relación con traductores y relación con la universidad).
- Analizar la valoración y propuestas de mejora de la formación universitaria española en TAV por parte de profesores, traductores y empleadores.

METODOLOGÍA

En cuanto a su fundamentación metodológica, esta tesis se inscribe dentro del ámbito de las Ciencias Sociales, aunque también se nutre de estrategias de investigación del ámbito de las Ciencias de la Educación, sobre todo en su parte empírica y en su enfoque curricular.

La parte empírica de esta tesis se divide en tres fases:

- Una fase teórica en la que a partir del problema de investigación y los objetivos del estudio, justificamos teóricamente la elección del paradigma de investigación y de las estrategias de obtención de datos (recopilación y análisis de información teórica, entrevistas y cuestionarios).

- Una fase metodológica en la que describimos la población objeto del estudio, así como el diseño y la aplicación de los instrumentos de obtención de datos.
- Una fase estadístico-interpretativa en la que realizamos el análisis de los datos recabados, interpretamos los resultados, y exponemos nuestras conclusiones y perspectivas de futuro.

De acuerdo con la clasificación de paradigmas de investigación de Grotjahn (1987), nuestro estudio responde a un paradigma mixto. Para concretar el tipo de paradigma mixto ante el que nos encontramos, atendemos a tres variables: el tipo de diseño de investigación, el tipo de datos recabados y el tipo de análisis de datos. Según el tipo de diseño de investigación empleado, el nuestro es un estudio no experimental, ya que no llevamos a cabo ningún experimento en el que se ejerza una manipulación empírica controlada sobre los sujetos. Al contrario, nuestro enfoque es exploratorio y descriptivo-interpretativo, puesto que nuestro objetivo es acercarnos a una realidad social y educativa concreta, estudiarla, describirla e interpretarla. Por esta razón es por la que nuestro estudio tiene un carácter inductivo, en el que no partimos de hipótesis que corroborar o refutar, sino de una serie de interrogantes y objetivos de investigación a partir de los que aproximarnos a la realidad objeto de estudio. Por otra parte, según el tipo de datos recabados, nuestro estudio es cualitativo y cuantitativo. En la primera fase del estudio empleamos técnicas cualitativas, en concreto, la recopilación y el análisis de información teórica sobre el marco educativo en el que se sitúa nuestro estudio. En la segunda fase, empleamos entrevistas y cuestionarios para recabar información cualitativa y cuantitativa de los participantes en nuestro estudio. Por último, según el tipo de análisis de datos realizado, nuestro estudio es estadístico e interpretativo. Como hemos apuntado anteriormente, en nuestra investigación estudiamos realidades humanas y sociales a través de las perspectivas, experiencias, vivencias, etc. de tres grupos de población, por lo que nuestro enfoque es eminentemente interpretativo. Sin embargo, empleamos cuestionarios, que aportan datos cuantitativos, los cuales estudiamos a través de la estadística descriptiva. De esta manera, nuestro análisis de datos es tanto interpretativo como estadístico. En resumen, según la clasificación de Grotjahn (1987), nuestro estudio responde a un paradigma mixto que se caracteriza por ser exploratorio y descriptivo, no experimental, y por utilizar técnicas para la recogida de datos cualitativos y cuantitativos, que posteriormente analizamos tanto de forma estadística como de forma interpretativa.

Por lo que respecta a la población de nuestro estudio, como ya hemos indicado, contamos con tres grupos: profesores de asignaturas de TAV en la universidad española, traductores de textos audiovisuales con formación universitaria en TAV en España y empleadores de traductores de textos audiovisuales en España. Como vemos, se trata de un estudio de caso que se centra exclusivamente en España, lo que se debe,

fundamentalmente, a las limitaciones espacio-temporales del estudio y a la facilidad de recabar información en nuestro país. De cualquier forma, consideramos que dada la globalización actual del mercado y la educación, es muy probable que algunos de los resultados sean extrapolables a otras realidades geográficas.

Por lo que concierne a los métodos de obtención de datos, en nuestro estudio hemos recurrido a la recopilación y el análisis de información teórica sobre el marco educativo en el que se sitúa nuestro estudio, a las entrevistas y a los cuestionarios. Esta forma de trabajo, con diferentes métodos de recopilación de información, se conoce por el nombre de *triangulación metodológica*, y permite obtener información heterogénea y contrastada sobre un mismo objeto de estudio. De entre los diversos tipos de entrevistas existentes, según la clasificación de Taylor y Bogdan (1992), las que realizamos en nuestro trabajo son individuales, en profundidad y no estructuradas. En total, contamos con 15 entrevistas, cinco por cada grupo de población, que además de aportar información cualitativa de gran valor, nos han servido de guía a la hora de elaborar los cuestionarios. En cuanto al formato y soporte de los cuestionarios, fundamentalmente por su capacidad para acceder a un mayor número de sujetos, nos hemos decantado por el empleo de cuestionarios electrónicos. Para la elaboración de los tres cuestionarios electrónicos (uno por cada grupo de población), hemos recurrido a SurveyMonkey, una aplicación web gratuita que facilita tanto la creación de encuestas en línea, como su análisis. En total, contamos con 93 respuestas anónimas, procedentes de 34 profesores, 17 empleadores y 42 traductores. Esta muestra podría parecer reducida, pero debemos decir que en ningún momento hemos pretendido que fuera representativa numéricamente, esencialmente por limitaciones de viabilidad y recursos de esta tesis doctoral, porque se trata de un estudio exploratorio y no experimental, y porque el número total de sujetos potenciales de cada grupo no es muy numeroso. Tras aplicar nuestros tres métodos de recopilación de información, el último paso de la parte empírica de nuestra tesis es el análisis de los datos recabados, la interpretación de los resultados, la exposición de las conclusiones finales en función de nuestros objetivos de investigación y la formulación de líneas de investigación futuras.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

La presente tesis doctoral se divide en ocho capítulos, que describimos brevemente a continuación para poder ofrecer una visión de conjunto de todos los aspectos abordados.

El **Capítulo 1**, *El Espacio Europeo de Educación Superior y los Estudios de Traducción e Interpretación*, presenta la situación actual de la educación superior en Europa, dentro de la que se enmarcan los estudios en TI en la universidad española. En

este capítulo partimos del nuevo ámbito educativo de la formación universitaria en Europa, el Espacio Europeo de Educación Superior, para después situar dentro de él la nueva estructura de titulaciones y las principales iniciativas oficiales que se han desarrollado en España para su integración en el EEES. A continuación, ubicamos la formación de traductores e intérpretes dentro de los estudios universitarios españoles, y partimos de su origen para llegar a su estado actual de inmersión en el EEES. Este marco teórico constituye el contexto educativo en el que se halla nuestro estudio, y sienta las bases necesarias para tratar aspectos más específicos de didáctica de la Traducción y de didáctica de la TAV en los tres capítulos siguientes.

El **Capítulo 2**, *La didáctica de la Traducción y de la Interpretación ante el EEES*, se centra en la didáctica de la Traducción y en el estado actual de los estudios de TI en nuestro país. Comenzamos el capítulo con una presentación de la didáctica de la Traducción, su origen y sus diferentes enfoques metodológicos, para después enlazar con las implicaciones del EEES en la didáctica en general y en la didáctica de la Traducción en particular. A continuación, estudiamos la estructura de las nuevas titulaciones de grado y de postgrado que se ofrecen actualmente en nuestro país, y estudiamos los perfiles profesionales en torno a los que se organizan, para localizar entre ellos el perfil de traductor de textos audiovisuales.

El **Capítulo 3**, *La traducción audiovisual y su oferta formativa*, aborda la naturaleza de la TAV y presenta la oferta formativa actual en esta modalidad. El capítulo comienza con una panorámica de la evolución de la TAV en los últimos años y de la importancia que ha adquirido como sector profesional, como campo de investigación y como objeto de formación universitaria. Acto seguido, definimos la naturaleza de la TAV y estudiamos los diferentes nombres con los que se ha hecho referencia a esta modalidad de traducción. A continuación, revisamos brevemente las modalidades de TAV, desde las más tradicionales a las más recientes. Por último, nos centramos en la oferta formativa en TAV tanto en España como en Europa, y tanto dentro del ámbito universitario como fuera de este.

El **Capítulo 4**, *Hacia unas bases para el diseño curricular de la formación en traducción audiovisual*, supone una aproximación a la formación en TAV desde el punto de vista de su diseño curricular dentro de los estudios universitarios de TI. En este capítulo, en primera instancia introducimos el concepto de *currículum* y justificamos la necesidad de realizar estudios con un enfoque curricular dentro del ámbito de la TI. A partir de aquí, comenzamos nuestra búsqueda de unas bases para el diseño curricular de la TAV, para lo que nos servimos del modelo de análisis curricular de Kelly (2005). A través de las cuatro fases de este modelo, estudiamos a fondo múltiples aspectos de diseño curricular de la formación universitaria en TAV en España, lo que proporciona una

base teórica idónea para el diseño posterior de las entrevistas y los cuestionarios de nuestro estudio empírico.

El **Capítulo 5**, *Metodología del estudio empírico*, introduce la parte empírica de la tesis, en la que a partir de la obtención de datos, nos acercamos a nuestro objeto de estudio desde una perspectiva práctica e interpretativa. En primer lugar, en este capítulo definimos nuestro problema de investigación y formulamos los objetivos del estudio. A partir de esto, justificamos teóricamente la elección del paradigma de investigación y de las estrategias de obtención de datos de esta tesis. Por último, describimos la población objeto de nuestro estudio y presentamos la definición, el diseño y la aplicación de nuestros instrumentos de obtención de datos: las entrevistas y los cuestionarios.

El **Capítulo 6**, *Análisis de datos e interpretación de resultados*, presenta el análisis estadístico-interpretativo de los datos recabados mediante las entrevistas y los cuestionarios de esta tesis doctoral.

El **Capítulo 7**, *Conclusiones*, expone las conclusiones finales de esta investigación y las vincula con su objetivo general y sus objetivos específicos. Asimismo, apunta las líneas de investigación que se abren a partir de nuestra aportación a este ámbito de estudio.

El **Capítulo 8**, *Bibliografía*, lista la bibliografía empleada en esta tesis doctoral. Más abajo comentamos los criterios de selección bibliográfica.

Tras estos ocho capítulos, presentamos el **índice, la introducción y las conclusiones de esta investigación en inglés**, tal y como se requiere para la obtención de la mención de Doctor Internacional.

La última parte de esta tesis está integrada por un **Apéndice**, con la versión imprimible de nuestros cuestionarios electrónicos. Por motivos de espacio, incluimos los **Anexos** a los que se hace referencia a lo largo de nuestro trabajo en el CD adjunto.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

La selección de las obras de referencia utilizadas en esta tesis doctoral se ha realizado en función de las necesidades teóricas y metodológicas que nos ha planteado su elaboración. En líneas generales, podemos decir que en nuestra bibliografía figuran obras de los siguientes ámbitos: las Ciencias de la Educación, los Estudios de Traducción (y, de forma más específica, de la didáctica de la Traducción y de la Interpretación, la traducción audiovisual y la didáctica de la traducción audiovisual) y las Ciencias Sociales.

CAPÍTULO 1.**EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
Y LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN
EN ESPAÑA**

En el presente capítulo presentamos la situación actual de la educación superior en Europa, y en ella enmarcamos los estudios en TI en la universidad española. Este recorrido por el marco institucional contemporáneo de la educación superior en Europa y en España resulta fundamental para conocer las bases sobre las que se asienta nuestro objeto de estudio (la formación universitaria en TAV en España). Por tanto, a partir del presente capítulo podremos plantear cuestiones más específicas sobre didáctica de la Traducción y sobre didáctica de la TAV en los siguientes capítulos teóricos esta tesis doctoral.

1.1. El Espacio Europeo de Educación Superior***1.1.1. Introducción***

La Unión Europea (UE) nació en 1958, con la formación de la Comunidad europea de la energía atómica y los Tratados de Roma, bajo la forma de una comunidad de Estados del viejo continente, con el anhelo de conseguir una unión económica, política y social que trajera consigo una paz duradera de los países miembros tras la Segunda Guerra Mundial. Desde aquel año, no ha parado de crecer el número de Estados miembros, que han vivido cambios en sus economías, sus políticas y sus sociedades en aras de una mayor cooperación entre todos ellos. Inicialmente, el ámbito de la educación no se contempló como uno de los pilares fundamentales para la construcción de la Unión. Sin embargo, la agenda europea reconoció pronto el enorme potencial de la educación en la construcción de esta nueva comunidad transnacional (Soriano García, 2007; Morón, 2009).

De este modo, la UE comenzó a contemplar entre sus objetivos el desarrollo de iniciativas de cooperación en materia educativa entre los países miembros¹. Estas iniciativas, que surgieron durante los años 90, llevarían a la UE a emprender, hacia el final de la década (1999), el Proceso de Bolonia, entendido como un plan de reforma y organización de los estudios universitarios para favorecer la convergencia europea en el

¹ Ejemplo de ello fueron algunas iniciativas de cooperación y de fomento de la movilidad, del intercambio de información y del aprendizaje de lenguas, tales como EURYDICE, COMETT, COMENIUS, ERASMUS, LINGUA, LEONARDO, TEMPUS, SÓCRATES, etc. (Calvo Encinas, 2009: 144)

ámbito de la educación superior, es decir, para construir un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Formalmente, la voluntad de crear un EEES aparece por primera vez en la Declaración de La Sorbona (1998), y se consolida más tarde en la Declaración de Bolonia (1999)².

1.1.2. El proceso de convergencia: de Bolonia al EEES

El camino hacia la convergencia se inició el 25 de mayo de 1998, en una reunión de los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido que culminó en la firma de la Declaración de la Sorbona. Un año después, como seguimiento de este primer paso hacia el proceso de cambio de la educación superior, se celebró una nueva conferencia, que daría lugar, en junio de 1999, a la Declaración de Bolonia, firmada por ministros y responsables de la educación superior de 29 países europeos. La Declaración de Bolonia sentó las bases para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior, que debería hacerse realidad antes del final de 2010. Tras la firma de esta declaración, y convencidos de que el establecimiento del EEES requería apoyo, vigilancia y adaptación constante en momentos de evolución, los ministros europeos decidieron volver a reunirse cada dos años para analizar los logros conseguidos y las nuevas medidas a adoptar, que plasmarían por escrito posteriormente en forma de declaraciones y comunicados. La primera reunión de seguimiento tuvo lugar en Praga en 2001; la segunda, en Berlín en 2003; la tercera, en Bergen en 2005; la cuarta, en Londres en 2007; la quinta, en Lovaina en 2009; y la sexta y última, en Budapest y Viena en 2010³.

² Para comprender la verdadera dimensión de este proceso de convergencia, resulta útil situarlo en un marco de referencia, configurado por sus principales antecedentes. La creación del EEES, lejos de ser fruto de la casualidad, estuvo precedida de importantes trabajos que apuntaban la necesidad de cambio de las estructuras educativas. Sin ánimo de excluir otros trabajos también relevantes, cabe destacar dos documentos de la UNESCO como antecedentes en el marco internacional: el *Informe Delors* (1996) y la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción* (1998). En el ámbito europeo, y más directamente relacionados con el proceso de Bolonia: la Convención de Lisboa (1997) y la *Carta Magna de las universidades europeas* (1998). Por último, a nivel nacional español: el *Informe universidad 2000* (2000).

³ A continuación, proporcionamos los enlaces a las declaraciones y comunicados de estas reuniones ministeriales europeas, que se encuentran disponibles en Internet.

Declaración de la Sorbona: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish_h.pdf [Último acceso: 14 de septiembre de 2011]; Declaración de Bolonia: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Spanish_pdf [Último acceso: 14 de septiembre de 2011]; Comunicado de Praga: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish_h.pdf [Último acceso: 14 de septiembre de 2011]; Comunicado de Berlín: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_Spanish.pdf [Último acceso: 14 de septiembre de 2011]; Comunicado de Bergen: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_Spanish_h.pdf [Último acceso: 14 de septiembre de 2011]; Comunicado de Londres: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_Spanish_h.pdf [Último acceso: 14 de septiembre de 2011]; Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve:

| Cronología del Proceso de Bolonia | |
|-----------------------------------|-------------------------------|
| Conferencias ministeriales | Declaraciones y comunicados |
| Bolonia, junio de 1999 | Declaración de Bolonia |
| Praga, mayo de 2001 | Comunicado de Praga |
| Berlín, septiembre de 2003 | Comunicado de Berlín |
| Bergen, mayo de 2005 | Comunicado de Bergen |
| Londres, mayo de 2007 | Comunicado de Londres |
| Lovaina, abril de 2009 | Comunicado de Lovaina |
| Budapest y Viena, marzo de 2010 | Declaración de Budapest-Viena |

Tabla 1. Cronología del Proceso de Bolonia

En total, fueron 47 los estados europeos (no solo miembros de la UE, sino también países del espacio europeo de libre comercio, y países del este y del centro de Europa)⁴ que caminaron juntos hacia el EEES. Asimismo, también participaron en el proceso⁵ la Comisión Europea, el Consejo de Europa y el Centro Europeo de Educación Superior de la UNESCO (CEPES, Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur), además de representantes de instituciones de educación superior, alumnos, empleados, empleadores y agencias de garantía de calidad⁶. A día de hoy, la creación de un EEES ya es una realidad (que concluyó con la Declaración de Budapest y Viena en marzo de 2010). En la

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf (en inglés) [Último acceso: 14 de septiembre de 2011]; y Declaración de Budapest y Viena: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf (en inglés) [Último acceso: 14 de septiembre de 2011].

⁴ Véase: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/pcao/index.htm> [Último acceso: 10 de marzo de 2011].

⁵ En cuanto al funcionamiento del Proceso de Bolonia, podemos decir que este se desarrolla en torno a un programa de trabajo elaborado a partir de directrices de las conferencias ministeriales que se celebran cada dos años. El Grupo de Seguimiento del Proceso de Bolonia (Bologna Follow-Up Group, más conocido como BFUG) es el encargado de realizar los programas de trabajo y supervisar el proceso entre unas reuniones ministeriales y otras. A su vez, este grupo recibe información y orientaciones de grupos de trabajo y seminarios del Proceso de Bolonia. Véase: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/how_it_works.htm [Último acceso: 10 de marzo de 2011].

⁶ La lista completa de instituciones participantes hasta la fecha está compuesta por: la Comisión Europea, el Consejo de Europa, el Centro Europeo de Enseñanza Superior (CEPES, Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur), la Asociación de Universidades Europeas (EUA, European University Association), la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE, European Association of Institutions in Higher Education), la Unión de Estudiantes Europeos (ESU, European Students' Union), la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA, European Association for Quality Assurance in Higher Education), la Estructura Paneuropea Internacional de la Educación (Education International Pan-European Structure) y la Federación Europea de Asociaciones Empresariales (BusinessEurope) (Secretariado del Benelux, 2007-2009). Véase: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/pcao/index.htm#Participating%20organisations> [Último acceso: 10 de marzo de 2011].

década actual, todos los esfuerzos de las universidades europeas deberán centrarse, por lo tanto, en la consolidación de este espacio común europeo de educación superior.

1.1.3. Principales objetivos del EEES

Los seis objetivos fundamentales en torno a los que ha girado el proceso de convergencia hacia el EEES son los que se adoptaron, desde un primer momento, en la Declaración de Bolonia (1999). A saber:

- **La adopción de un sistema de títulos comprensible y comparable.** La finalidad de ello es, principalmente, permitir a los estudiantes usar sus titulaciones en un sistema educativo diferente sin que éstas pierdan su valor⁷. Las principales herramientas que se han diseñado para facilitar la transparencia y la comparabilidad de los estudios son el sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System), el Suplemento al título y los marcos de cualificaciones⁸.
- **La implantación de un sistema de estructuras convergentes basado en tres ciclos⁹.** En esta estructura cíclica, el primer nivel corresponde al grado (integrado por un único ciclo) y el segundo, al postgrado (integrado, a su vez, por dos ciclos: el máster y el doctorado).
- **El establecimiento de un sistema de créditos común: el crédito europeo o ECTS.** Este sistema de créditos común facilita el reconocimiento de titulaciones y la movilidad. Además, el ECTS, junto con la formación por competencias y resultados de aprendizaje, trae consigo un cambio radical en las metodologías docentes, puesto que los sujetos implicados (docentes, estudiantes, responsables institucionales, etc.) pasan a desarrollar un papel más activo y se involucran más en el proceso educativo. En el siguiente capítulo estudiaremos ampliamente las implicaciones del EEES en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en concreto, en la didáctica de la Traducción, ya que constituyen el contexto necesario para hablar

⁷ El principal antecedente europeo en materia de reconocimiento de titulaciones se encuentra en la Convención de Lisboa (1997), que hemos citado anteriormente entre los antecedentes del proceso.

⁸ Para facilitar el reconocimiento de estudios, en el proceso de Bolonia se contempla la creación de marcos de cualificaciones que sirvan para describir las cualificaciones (entendidas como niveles) de un sistema educativo y la forma en que se interrelacionan. Los marcos de cualificaciones deben describir lo que los alumnos saben, comprenden y saben hacer en cada uno de los niveles que lo componen, así como los mecanismos de paso de un nivel a otro dentro de un sistema dado (Secretariado de Bolonia del Benelux, 2007-2009). En el Comunicado de Berlín (2003) se hace un llamamiento a los países participantes en el Proceso de Bolonia para que participen en la creación de marcos nacionales para sus sistemas de educación superior. Estos marcos deben ser compatibles con el marco general de cualificaciones para el EEES, elaborado en 2005 (véase: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/QF-EHEA-May2005.pdf> [Último acceso: 29 de octubre de 2011]).

⁹ En realidad, en la Declaración de Bolonia (1999) se habla de un sistema basado en dos ciclos (grado y postgrado). A partir de la Declaración de Bergen (2005) se hace referencia, en cambio, a tres ciclos, distribuidos en dos niveles.

de didáctica en la actualidad, al mismo tiempo que uno de los principales motivos para emprender estudios como el nuestro.

- **La promoción de la movilidad.** Mediante reformas estructurales que reduzcan o eliminen los obstáculos a la movilidad, este objetivo pretende, principalmente, favorecer el desarrollo personal de los sujetos implicados en el proceso educativo y estimular la cooperación internacional entre individuos e instituciones.
- **La promoción de la cooperación europea en cuestión de garantía de calidad de la educación superior.** Con este objetivo se pretende asegurar un nivel de calidad en el desarrollo de criterios y metodologías comparables¹⁰.
- **El estímulo de una dimensión europea en educación superior fuera de Europa.** Este objetivo se persigue mediante la elaboración de programas de cooperación interinstitucional, programas de movilidad y programas integrados de estudios, formación e investigación

Además de estos objetivos, a lo largo del proceso han ido apareciendo nuevas líneas de actuación, entre las que cabe citar: la creación de titulaciones conjuntas, la dimensión social del Proceso de Bolonia, la empleabilidad, el aprendizaje permanente y el EEES en un contexto global¹¹.

A continuación, y para seguir dibujando el contexto educativo en el que se integra nuestro estudio, en el siguiente apartado presentamos la nueva estructura de títulos en Europa y las iniciativas que se han llevado a cabo en España. Posteriormente, abordaremos los estudios de TI desde su origen hasta el EEES.

1.2. El EEES y la nueva estructura de títulos

Como hemos visto, del año 1999 al año 2010 las universidades europeas desarrollaron las estrategias necesarias para crear una estructura de títulos que respondiera a los objetivos apuntados en la Declaración de Bolonia. Si bien existen directrices generales comunes, como por ejemplo que todos los estudios han de tener una estructura cíclica dividida en grado y postgrado, y que el número total de créditos de las

¹⁰ En esta puesta en práctica de estándares y directrices de garantía de la calidad europea, juega un papel imprescindible la ENQA (Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior), que tiene como cometido la creación de un marco de referencia europeo para la garantía de la calidad de cara a 2010. En 2005, la ENQA se encargó de la redacción del *Informe sobre criterios y directrices para la garantía de la calidad en la educación superior*, aprobado en el Comunicado de Bergen (2005). Este texto propone un modelo de revisión por pares de las agencias de garantía de calidad a nivel nacional y un registro europeo de agencias de garantía de calidad (EQAR, Register for Higher Education) como medidas para conseguir una mayor transparencia y comparabilidad de la garantía externa de calidad de las instituciones de educación superior.

¹¹ Para obtener más información sobre el Proceso de Bolonia, véase la página web del Secretariado de Bolonia del Benelux, 2007-2010: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> [Último acceso: 29 de octubre de 2011].

actividades académicas debe estar comprendido entre 180 y 240 ECTS para los grados y entre 60 y 120 ECTS para los másteres, cada país ha establecido directrices generales propias para cada uno de sus títulos universitarios oficiales. Estas directrices hacen referencia, entre otros aspectos, a la denominación específica del título, al número total de créditos, a los contenidos formativos comunes y al número mínimo de créditos asignados a cada uno de ellos, a los objetivos, al perfil profesional asociado, etc. (Real Decreto [RD], 2003, Art. 13).

En su camino hacia la reforma universitaria, cada país firmante de la Declaración (y aquellos que se adhirieron después) ha seguido ritmos distintos y obtenido resultados desiguales. En función del tipo de estructura de estudios que tuviese y de los mecanismos de actuación utilizados para reformar su sistema universitario, la adaptación de los nuevos títulos ha sido más o menos problemática. Como comentan Borja y García Izquierdo (2008: 154-155), en algunos países, como es el caso de Italia, la reforma se instauró demasiado rápido, sin haberse realizado una reflexión interna previa, con lo que los cambios adoptados no pasaron de una mera adecuación externa. Esta situación provocó multitud de críticas, pues el nuevo sistema no solo requería cambios estructurales, sino también metodológicos, acompañados de sus respectivos cambios en aspectos como los recursos materiales y humanos. De cualquier modo, incluso en países en los que se ha llevado a cabo una reflexión profunda antes de implantar los nuevos títulos, son muchas las voces que se han alzado en contra del Proceso de Bolonia. Este es el caso de España, por ejemplo, donde sectores preocupados por la situación de nuestro sistema universitario han manifestado sus críticas. Entre éstas se encuentra la de Valcárcel (2006), quien sostiene que en nuestro país se han cometido grandes errores, tales como la adopción de una estrategia arquitectónica deficiente en la primera fase del proceso de construcción del EEES (1999-2005), la escasa implicación de los agentes involucrados, la construcción del segundo nivel sin tener clara la estructura del primero o la débil reflexión metodológica. En nuestra opinión, el Proceso de Bolonia ha representado y representa una oportunidad única para construir una Europa del conocimiento en la que exista un lenguaje común a nivel educativo. Sin embargo, los cambios siempre han de realizarse sobre la base de una reflexión previa interna y externa, y su implantación debe revisarse periódicamente para evitar que se produzcan consecuencias indeseadas para el sistema.

1.2.1. La nueva estructura de títulos en España

Conjuntamente con los otros 46 países participantes en el Proceso de Bolonia, España ha estado trabajando desde 1999 en la construcción de un nuevo contexto europeo de educación. Una vez que hemos abordado la nueva estructura de títulos de una forma

global, nos centramos en este apartado en las principales iniciativas oficiales que se han ido fraguando en nuestro país y que rigen la implantación del nuevo EEES:

- **La LOU (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades)**, cuyas principales líneas de trabajo son la transparencia de contenidos y nivel en los títulos, la implantación del sistema de ciclos adoptado para el EEES, la introducción del suplemento europeo al título, la concesión de más becas y ayudas, y la creación de programas y convenios para fomentar la movilidad de estudiantes y profesores¹².
- **La LOMLOU (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril)**, que modifica la ley anterior y apuesta por la armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del EEES y por una profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas.
- **El Documento Marco para la integración del Sistema Universitario Español en el EEES (2003)**, que formula propuestas en torno a la adopción del sistema de créditos ECTS (establecida posteriormente en el RD 1125/2003)¹³, la adaptación de los sistemas de educación superior europeos (apoyada en el RD 1393/2007¹⁴), la adopción del Suplemento europeo al título (cuyo procedimiento se establece en el RD 1044/2003¹⁵) y la acreditación académica y de calidad¹⁶.

¹² Esta ley estuvo precedida por meses de intensos debates en diferentes ámbitos institucionales y sociales, y por protestas de la mayor parte de la comunidad universitaria. Éstas se debían, especialmente, a su marcada tendencia hacia la politización y mercantilización de la educación superior, y a la ralentización que la ley supondría en la incorporación de la universidad española al EEES.

¹³ Desde el establecimiento de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) en 1983 hasta la de la Ley Orgánica de Universidades en 2001, el sistema de créditos utilizado en la universidad española era el llamado LRU. Desde 1989 también habíamos tenido contacto con otro sistema de créditos, el ECTS, pero solo como instrumento para el reconocimiento académico de los estudios realizados en el extranjero dentro del Programa Erasmus. El sistema LRU es un sistema de medida acumulativo, equivalente a 10 horas lectivas, por lo que únicamente mide el trabajo del alumno en la universidad (clases de teoría o de prácticas). El ECTS es un sistema de transferencia y acumulación de créditos que cambia completamente el paradigma educativo. En el siguiente capítulo, sobre didáctica de la Traducción, abordaremos la naturaleza del sistema ECTS con más detalle. Por ahora, nos interesa saber que el RD 1125/2003 estableció que el volumen de trabajo de un alumno a tiempo completo en un curso académico (de entre 36 y 40 semanas de duración) sería de 60 ECTS, y que un crédito ECTS equivaldría a un mínimo de 25 horas de trabajo y un máximo de 30.

¹⁴ Este RD deroga el RD 55/2005 (por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado) y el RD 56/2005 (por el que se regulan los estudios universitarios de postgrado). Supone un marco legal sólido sobre el que se apoya firmemente la reestructuración de las enseñanzas españolas para adecuarse al EEES. Profundiza en el otorgamiento de más autonomía a las universidades para proponer y crear (de acuerdo con las reglas establecidas) las enseñanzas y títulos que impartir y conceder sin sujeción a un catálogo fijado por el Gobierno. Este decreto establece la creación de dos niveles educativos: grado y postgrado (este último compuesto por dos ciclos: máster y doctorado).

¹⁵ Este RD establece las condiciones y el procedimiento por el que las universidades españolas podrán expedir el Suplemento Europeo al Título, que tiene la finalidad de incrementar la transparencia de las diversas titulaciones de los países del EEES y facilitar su reconocimiento académico y profesional por las instituciones.

¹⁶ Una de las iniciativas españolas del proceso de convergencia europea fue la creación, en 2002, de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), que se erige como una fundación

1.3. El EEES y los estudios de TI en España

Una vez que hemos visto cómo se está llevando a cabo el proceso de convergencia en Europa y en nuestro país, seguimos orientando el capítulo hacia nuestro objeto de estudio, por lo que en este apartado nos centraremos en los estudios de TI en la universidad española. Haremos un repaso general de la evolución de estos estudios, desde su origen hasta el Proceso de Bolonia, y de esta forma completaremos el contexto teórico necesario para pasar a estudiar aspectos más específicos sobre didáctica de la TI en nuestro Capítulo 2 y, posteriormente, en el Capítulo 3 y el Capítulo 4, poder centrarnos en la modalidad de traducción objeto de nuestro estudio (la TAV) y en su didáctica.

1.3.1. Del origen de los estudios en TI a la creación de las licenciaturas

La formación de traductores e intérpretes se remonta muy atrás en el tiempo. Se podría decir que comienza con el método ensayo-error, la formación no estructurada o las actividades traductorales que acompañan el aprendizaje de lenguas y culturas (Caminade y Pym, 1998: 280). Sin embargo, para encontrar las primeras instituciones de educación superior con formación especializada en TI, tenemos que situarnos en el siglo XX. En Kelly (2005: 8) encontramos que los centros de educación superior con más antigüedad en la formación de traductores o intérpretes aparecieron en Moscú (1930), Heidelberg (1933), Ginebra (1941) y Viena (1943). Tras la II Guerra Mundial, la demanda de traductores e intérpretes profesionales creció exponencialmente, sobre todo como respuesta a la internacionalización de la economía, y se abrieron nuevos centros en Innsbruck (1945), Graz (1946), Germesheim (1947), Saarbrücken (1948) y en muchos otros puntos de países como Bélgica, Canadá, Italia, los Países Bajos, el Reino Unido, Australia o España, entre otros.

La institucionalización de la formación de traductores en Estados Unidos fue algo más tardía; tuvo lugar en la universidad de Iowa en 1964 con la creación del primer *Translation workshop*, que nació como una expansión de un programa de escritura creativa y se centró en la traducción literaria por su naturaleza creativa (Gentzler, 1991: 7-9). En la década de 1970, la oferta de formación en traducción aumentó considerablemente gracias a la creación de cursos y talleres de traducción en diversas universidades del país, entre las que cabe citar, Yale, Princeton, Columbia, Iowa, Texas o

estatal cuya misión es contribuir a mejorar la calidad del sistema de educación superior a través de la evaluación, la certificación y la acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. Para impulsar el proceso de convergencia en el marco universitario español, la ANECA puso en marcha, en 2003, el Programa de Convergencia Europea. Como fruto del trabajo en este programa se publicaron de 56 *Libros Blancos*, cuyo principal objetivo sería servir de orientación a las universidades en la elaboración de sus Títulos de Grado. Para más información acerca de la ANECA, véase su página web: <http://www.aneca.es/> [Último acceso: 13 de marzo de 2011].

la State University of New York. Estos talleres, que inicialmente se centraban solo en la formación de traductores literarios, pronto empezaron a incluir otros campos de especialidad (Gentzler, 1991: 7-9).

Según Caminade y Pym (1998: 283), en el año 1994 existían, al menos, 250 centros universitarios dedicados a la formación de traductores e intérpretes a nivel mundial. Actualmente, el Translator Training Observatory del Intercultural Studies Group (Universitat Rovira i Virgili, Tarragona) ofrece un listado de más de 300¹⁷.

En España, los primeros estudios universitarios que dieron acceso a profesiones relacionadas con las lenguas y la comunicación fueron las facultades de Filosofía y Letras y, posteriormente, las de Filología. Como consecuencia de los cambios políticos y sociales que se produjeron en nuestro país en las décadas de los 70 y 80, la universidad española inició un proceso de renovación, que dio lugar a la especialización de estudios ya existentes y a la instauración de estudios nuevos (Muñoz Raya, 2004: 13). En aquel momento, surgieron las primeras instituciones públicas de formación reglada y orientación profesional en TI¹⁸: las EUTI (Escuelas Universitarias de Traducción e Interpretación) de la Universitat Autònoma de Barcelona en 1972, la Universidad de Granada en 1979 y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en 1988. Se trataba de estudios muy minoritarios (solicitados por pocos estudiantes, que accedían a través de un examen de entrada basado en pruebas de idiomas), con una duración de tres años y un marcado enfoque lingüístico. A su finalización se obtenía el diploma de traductor e intérprete, aun cuando la formación en interpretación era bastante escasa (Pym, 2000: 229). Pese al avance que suponía para nuestra disciplina la creación de las EUTI, las diplomaturas de tres años resultaban limitadas desde el punto de vista de la posterior inserción laboral, ya que no permitían el acceso a puestos de trabajo que exigiesen una formación universitaria superior, que internacionalmente se situaba en los cuatro años de estudios (Muñoz Raya, 2004: 14-15). Este hecho, unido a la formación deficitaria que se ofrecía en lenguas C (la corta duración de los estudios no permitía centrarse en dos lenguas extranjeras), la falta de asignaturas que prepararan a los diplomados con miras profesionales o investigadoras en el campo de la TI, y la reivindicación de buena parte del profesorado de las EUTI de que nuestros estudios fueran independientes de otras áreas como la Filología o las Humanidades, llevó a las tres EUTI a iniciar arduas negociaciones

¹⁷ Véase: <http://isg.urv.es/tti/tti.htm> [Último acceso: 13 de marzo de 2011].

¹⁸ Anterior a estas escuelas fue la creación (en 1960) del centro universitario privado Cluny-ISEIT de Madrid, que impartía estudios en esta disciplina, pero pertenecía a la Universidad Católica de París. Por otra parte, en 1974 se instauró el Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores de la Universidad Complutense de Madrid (1974), que ofrecía cursos de enseñanza reglada de postgrado con un marcado carácter filológico y orientación hacia la traducción literaria.

con el Ministerio de Educación para transformar la diplomatura en licenciatura¹⁹, que no vería la luz hasta 1991 (Beeby, 1996: 119, en González Davies, 2004: 70). Además del esfuerzo de las EUTI, dos importantes factores circunstanciales impulsaron la conversión de la diplomatura en licenciatura: (1) la entrada de España en la UE, que hacía pensar que habría más necesidad de traductores e intérpretes; y (2) el reconocimiento, por parte de las autoridades, de la necesidad de diversificar los títulos de componente lingüístico para integrar una perspectiva de mayor aplicación profesional. De esta forma, con el nuevo plan de estudios se consiguió que la carrera fuera independiente de otras disciplinas, y comenzó la consolidación de la formación universitaria en TI.

1.3.2. De las licenciaturas al EEES

Desde la aprobación de la Licenciatura en Traducción e Interpretación (LTI), las primeras universidades que implantaron la LTI fueron la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universidad de Málaga y la Universidad de Salamanca en 1992. Un año después, en 1993, lo haría la Universidad de Granada. A partir de entonces, la oferta de estos estudios experimentó un enorme crecimiento, y, en pocos años, el número de LTI en nuestro país superó la veintena y el número de estudiantes matriculados llegó a triplicarse²⁰. A continuación ofrecemos una relación de los centros universitarios españoles que han ofrecido la LTI²¹:

¹⁹ Mediante el RD 1385/1991, de 30 de agosto, se aprobó la creación del nuevo título oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación, que podría tener una duración de cuatro o cinco años, aunque la mayoría de los programas que se instauraron de estos estudios desde entonces siguieron una estructura cuatrienal.

²⁰ Según Muñoz Raya (2004: 49-51), en el curso 2002/2003 la cifra de estudiantes matriculados en la LTI en España superaba los 9000, y el número de licenciados por año de estos estudios se acercaba a 1200. Este incremento de estudiantes matriculados y licenciados por año en TI no entusiasmó a todos. Así, Pym (2000: 231-233) considera que el número de estudiantes que se llegaban a licenciar en TI por año resultaba desproporcionado con respecto a las demandas de mercado. Estamos de acuerdo con Pym en que tanto en el año 2000 como en la actualidad, esa cifra es elevada en comparación con la demanda social de traductores e intérpretes en nuestro país. Sin embargo, creemos que los principales elementos de formación de estos estudios (idiomas, informática, documentación, trabajo individual y en equipo, rápida resolución de problemas, etc.) dan a nuestros licenciados el carácter multidisciplinario tan demandado por las empresas en la actualidad. Por ello es por lo que nuestra carrera tiene un alto índice de inserción laboral, y por lo que los trabajos más habituales entre nuestros licenciados son, además de la TI, el comercio exterior, las relaciones internacionales, la enseñanza de idiomas, etc. en España y otros países (Muñoz Raya, 2004: 64). Además, muchos de los alumnos que se matriculan en estos estudios no lo hacen pensando en ser traductores o intérpretes, sino en aprender idiomas, culturas, viajar al extranjero, aprender un oficio “práctico”, etc. (Calvo Encinas, 2009: 281), por lo que están más abiertos a ejercer profesiones distintas a las de traductor o intérprete.

²¹ Todas las universidades que aparecen en la tabla son públicas, a excepción de la Universidad Alfonso X El Sabio, la Universidad Antonio de Nebrija, la Universidad Europea de Madrid, la Universidad Pontificia de Comillas y la Universitat de Vic, que son privadas y cuyos estudios estaban homologados. Otros centros privados sitos en España que impartían estudios superiores en TI, pero que no obtuvieron la homologación de estudios por las autoridades españolas, fueron el Instituto Superior en España de Interpretación y Traducción (Cluny-ISEIT), cuyo título expedía la Universidad Católica de París, y el Centro Andaluz de Estudios Empresariales (CEADE), cuyo título expedía la Universidad de Gales. Por otra parte, la

| Universidad | Año de homologación de estudios |
|--|---------------------------------|
| Universidad de Las Palmas de Gran Canaria | 1991 |
| Universitat Autònoma de Barcelona | 1992 |
| Universidad de Málaga | 1992 |
| Universidade de Vigo | 1992 |
| Universitat Pompeu Fabra (Barcelona) | 1992 |
| Universidad de Salamanca | 1993 |
| Universitat de Vic | 1993 |
| Universidad Pontificia Comillas (Madrid) | 1993 |
| Universidad Alfonso X el Sabio (Madrid) | 1994 |
| Universitat d'Alacant | 1994 |
| Universidad de Granada | 1994 |
| Universitat Jaume I (Castellón) | 1994 |
| Universidad de Valladolid (Soria) | 1995 |
| Universidad Europea de Madrid | 1996 |
| CES Felipe II (Aranjuez. Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid) | 2000 |
| Universidad del País Vasco | 2000 |
| Escuela Superior de Técnicas Empresariales Aplicadas (Paterna. Adscrita a la Universidad Miguel Hernández, de Elche) | 2000 |
| Universidad Autónoma de Madrid | 2002 |
| Universidad Antonio de Nebrija (Madrid) | 2003 |
| Universidad de Córdoba | 2004 |
| Universidad de Murcia | 2004 |
| Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) | 2004 |
| Universitat de València | 2005 |

Tabla 2. Universidades españolas con LTI según el Ministerio de Educación (MEC)²²

El nuevo plan de estudios, regulado por la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), establecía que las universidades tenían autonomía para diseñar sus planes de estudios, que debían elaborarse de acuerdo con unos contenidos básicos por ciclo establecidos por el Consejo de Coordinación Universitaria del

Universidad privada Camilo José Cela de Madrid comenzó a ofrecer la LTI en 2005, pero poco después fue suprimida.

²² Información extraída del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del MEC, disponible en línea en: <https://www.educacion.gob.es/ruct/home.do> [Último acceso: 22 de julio de 2011].

Ministerio de Educación y Ciencia español. Esos contenidos recibían el nombre oficial de *directrices propias de la titulación*, y comúnmente se han denominado *troncalidad*. A continuación presentamos las directrices propias de la LTI:

| Primer ciclo | |
|---|-------------|
| Materias | Créditos |
| Documentación Aplicada a la Traducción | 4 créditos |
| Lengua A | 8 créditos |
| Lengua B | 12 créditos |
| Lengua C | 12 créditos |
| Lingüística Aplicada a la Traducción | 6 créditos |
| Teoría y Práctica de la Traducción | 6 créditos |
| Segundo ciclo | |
| Materias | Créditos |
| Informática Aplicada a la Traducción | 4 créditos |
| Técnicas de Interpretación Consecutiva | 8 créditos |
| Técnicas de Interpretación Simultánea | 8 créditos |
| Terminología | 8 créditos |
| Traducción Especializada. Traducción B/A, A/B | 20 créditos |
| Traducción General C-A | 10 créditos |

Tabla 3. Troncalidad de la LTI (RD 1385/1991)

Estas directrices generales estipulaban, asimismo, que la LTI debía comprender un mínimo de 300 créditos LRU, repartidos entre el primer y el segundo ciclo, que a su vez debían tener, al menos, 120 créditos LRU respectivamente.

En cuanto al enfoque de los estudios, más allá de la clásica distinción entre créditos teóricos y prácticos, podemos decir que la LTI tenía, desde un principio, una clara orientación práctica²³, de aprendizaje del oficio de traductor o intérprete, aunque, debido

²³ Esta marcada orientación práctica exigía un gran esfuerzo docente para el seguimiento de las tareas asignadas a los alumnos, razón por la cual los centros siempre han intentado mantener un equilibrio en el número de plazas ofrecidas, el cual permitiera conservar unos niveles de calidad mínimos. Esta fue una de las características de la carrera, que junto con la necesidad de que los alumnos comenzaran los estudios con un nivel alto de idiomas, determinó que en casi todos los centros se estableciera una prueba de selección del alumnado. De esta forma, la mayoría de los centros estableció una prueba de acceso específica para primer ciclo (regulada por el RD 1060/92, BOE 22-09-92), mientras que otros optaron por una combinación de la nota de selectividad y la prueba de acceso, y otros por una selección basada únicamente en la nota de selectividad (Muñoz Raya, 2004: 49). En cuanto al acceso directo al segundo ciclo de la licenciatura, la Orden de 10 de diciembre de 1993 establecía que quedaba abierto a todos aquellos que hubieran cursado el primer ciclo de estos estudios o estuvieran en posesión de un título de primer ciclo de cualquier título oficial, siempre y cuando superaran unas pruebas específicas de acceso y cursaran determinados complementos de formación.

al carácter interdisciplinario de estas enseñanzas, también resultaban muy adecuadas para desempeñar otros oficios.

En lo referente a los idiomas (o especialidades) de acceso, en todas las LTI el español era la Lengua A. Además, en los centros situados en comunidades autónomas con lenguas cooficiales (catalán, euskera y gallego), también era posible cursar estas lenguas como Lengua A. En cuanto a las lenguas B, en todas las LTI se ofrecía el inglés, en algunas el francés o el alemán, y solo en una, la Universidad de Granada, el árabe.

En definitiva, podemos decir que, a día de hoy, existe consenso en que el nuevo plan de estudios de licenciatura contribuyó muy positivamente a la consolidación de nuestra disciplina, y fue objeto de elogios, aunque también de críticas, como las referentes a la dificultad de inclusión de la interpretación y la ausencia de mecanismos de control de apertura de nuevos centros (Pym, 2000: 230), o la limitación de la especialización, la ordenación de los contenidos de teoría y práctica en ambos ciclos, y la falta de homogeneidad a la hora de abordar las materias entre los diferentes departamentos de adscripción de la titulación (Mayoral, 1998: 119-130). En este punto, nos parece interesante destacar que, junto a éstas, han surgido otras críticas que van más allá de aspectos relacionados con el diseño curricular de la titulación, y que han cuestionado, incluso, la conveniencia de que los estudios de TI se integren en la enseñanza universitaria, ya que, desde la perspectiva de que los estudios de TI son estudios técnicos, su ubicación idónea estaría en un sistema de formación profesional:

Tampoco existe un consenso generalizado sobre la conveniencia de que los estudios de traducción e interpretación se integren en la enseñanza universitaria. Pascual Rivas, ex rector de la Universidad de Granada, planteaba su convicción de que los estudios de traducción e interpretación son estudios técnicos, cuya ubicación idónea es un sistema de formación profesional como el que existe en otros países de nuestro entorno. Esta propuesta ubicaría la formación de profesionales en escuelas profesionales y los estudios académicos sobre la traducción e interpretación en la universidad. Las consideraciones que hemos hecho anteriormente sobre la traducción como tecnología podrían suscitar de forma inmediata esta cuestión como una de sus conclusiones. (Mayoral, 2001a: 127)

Paralelamente a la creación de estudios de licenciatura, en España fueron apareciendo estudios de tercer ciclo, que comprendían cursos de máster y de postgrado (no oficiales), y doctorados.

Los cursos de máster y postgrado tuvieron su precursor en el programa corto de postgrado del Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores de la Universidad Complutense de Madrid (1974), que en 1990 reformó sus enseñanzas para ofrecer enseñanzas más generales para traductores. Nuevos programas de máster en

traducción surgieron en Deusto (1990), Vitoria Gasteiz (1990), Santander (1991), Valencia (1993), Valladolid (1995). Más adelante, tuvieron su entrada en el sistema universitario español otros muchos programas de máster y postgrado con formación en traducción especializada o en interpretación en la Universidad de La Laguna, la Universitat Autònoma de Barcelona o la Universitat de Vic, entre otras (Pym, 2000: 251). En cuanto a la estructura de estos estudios, podemos decir que puesto que no estaban sujetos a directrices oficiales, cada universidad gozaba de plena autonomía para su diseño. En general, tenían un claro enfoque profesional, y en la mayoría de ellos se repetía el siguiente esquema: (1) Cursos de postgrado: un año de duración aproximadamente (200 horas presenciales); y (2) Cursos de máster: dos años de duración aproximadamente (300 horas presenciales y 100 horas empleadas en la elaboración de un trabajo final o de unas prácticas externas) (González Davies, 2004: 77).

En lo que concierne a los doctorados, se puede afirmar que nacieron como resultado de la consolidación de los estudios de TI y, sobre todo, de la rápida implantación de centros por todo el país, hecho que había generado la necesidad de formar investigadores y docentes en esta área de conocimiento²⁴. El auge de los estudios de doctorado se vio reflejado en la inauguración de programas en numerosas universidades españolas, y su éxito se consagró en la primera convocatoria para la obtención de la Mención de Calidad en los Programas de Doctorado (BOE 17.12.2002), en la que siete programas de esta área de conocimiento obtuvieron la mención de calidad. En 2005²⁵, el número total de programas ascendía a 17, ofertados por diez universidades y coordinados por departamentos de TI o de Filología, en algunos casos, ayudados por otros departamentos de áreas afines. La siguiente tabla muestra los programas de doctorado en TI que en 2005 se ofertaban en nuestro país²⁶:

²⁴ No podemos olvidar que la única forma de acceder al cuerpo de profesores titulares de universidad es a través del Título de Doctor.

²⁵ Mostramos los programas que se ofertaban en 2005 porque fue a partir de aquel año cuando comenzó el proceso de extinción de estos programas de doctorado en favor de los nuevos másteres con perfil investigador, como parte del proceso de plena adaptación a las normativas del EEES.

²⁶ Hemos recabado la información de esta tabla a partir del trabajo Monteagudo y Vigier (2005), así como del RUCT del MEC, disponible en línea en: <https://www.educacion.gob.es/ruct/home.do> [Último acceso: 22 de julio de 2011].

| Universidad | Programa/s de doctorado en Traducción e Interpretación |
|---|---|
| Universitat d'Alacant | <p>Dos programas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Traducción e Interpretación de lenguajes generales, literarios y específicos</i> • <i>Traducción e Interpretación</i> <p>En el año 2005 el primero no imparte ya su periodo de docencia y queda englobado en el segundo.</p> |
| Universitat Autònoma de Barcelona | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Doctorado en traducción y estudios interculturales</i> (comenzó en 1992 bajo el nombre de <i>Teoría de la traducción</i>) |
| Universidad de Granada | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Traducción, Sociedad y Comunicación</i> (interuniversitario junto con la Universitat Jaume I) • <i>Procesos de Traducción e Interpretación</i> (interuniversitario e internacional junto con la Universidad de Leipzig, en Alemania) |
| Universitat Jaume I | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Traducción, Sociedad y Comunicación</i> (interuniversitario junto con la Universidad de Granada) |
| Universidad de Málaga | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Estudios de Traducción: investigación en Traducción e Interpretación especializadas</i> • <i>Estudios de Traducción. Literatura y traducción</i> |
| Universidad de las Palmas de Gran Canaria | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Traducción, Comunicación y Cultura</i> • <i>Nuevas Perspectivas cognitivas en los estudios de Lengua, Literatura y Traducción</i> (impartido junto con dos universidades colaboradoras: la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Córdoba) |
| Universidad del País Vasco | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Investigación en inglés y alemán: lingüística, literatura y traducción</i> |
| Universitat Pompeu Fabra | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comunicación multilingüe: estudios de traducción, literatura y lingüística</i> |
| Universidad de Salamanca | <ul style="list-style-type: none"> • <i>La traducción literaria</i> • <i>Traducción y lenguajes especializados</i> |
| Universidade de Vigo | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Traducción y lingüística</i> • <i>Traducción y paratraducción: modos culturales y políticas de traducción</i> • <i>Lengua y sociedad de la información: la lingüística y sus aplicaciones</i> |

Tabla 4. Programas de doctorado en TI ofertados en España en 2005 según Monteagudo y Vigier (2005) y el MEC

1.3.3. Los estudios de TI ante el EEES

Como ya hemos visto a lo largo de este capítulo, nos encontramos inmersos en una etapa de cambios en el sistema educativo desde la aprobación del Proceso de Bolonia en 1999. Si bien existen directrices generales comunes para todos los países, como hemos apuntado con anterioridad, cada país ha sido responsable de establecer directrices propias para cada título universitario oficial. En el apartado 1.2.1 hemos hecho un repaso de las principales iniciativas que se están llevando a cabo en nuestro país para la plena integración de sus estudios universitarios al EEES. Entre esas iniciativas se encontraba la creación y publicación de los Libros Blancos, que han servido y sirven de orientación para la elaboración de los nuevos títulos de grado.

1.3.3.1. Los grados en TI

En cuanto a los estudios en TI, en julio de 2004 se presentó Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación de la ANECA (Muñoz Raya, 2004). En su realización participaron los centros universitarios públicos y privados de España que ofertaban la titulación en aquel año, y la Universidad de Granada se encargó de su coordinación.

Este libro constituye el primer estudio sistemático de la titulación. En él se revisa la situación de los estudios de TI en Europa y otros países, se recogen importantes debates sobre la titulación (inclusión de la interpretación en el plan de estudios, direccionalidad de la traducción, papel de las lenguas B y C, etc.) y se analiza la situación de la formación en TI en nuestro país a través de encuestas a egresados, empleadores y docentes²⁷. El Libro Blanco se inclina por un título de grado de corte generalista de 240 ECTS (estructura bastante similar a la de las licenciaturas) frente a un grado de 180 créditos. Ambas opciones irían seguidas de másteres de uno o dos años, de carácter profesional o investigador.

Siguiendo el espíritu del EEES, se plantea un título articulado en torno a una serie de perfiles profesionales relacionados con la Traducción y con ámbitos relativos a sus competencias lingüísticas e interculturales, lo que se refleja claramente en el principal objetivo asignado al grado, que se define en los siguientes términos:

[...] [F]ormar a traductores e intérpretes generalistas –esto es, traductores no especializados e intérpretes sociales o de enlace– capaces de hallar, procesar, evaluar, transformar y transmitir la información lingüística y gráfica para resolver los problemas de comunicación

²⁷ Esta metodología es la que se utiliza en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), para la identificación de competencias. Asimismo, es la que empleamos en la presente tesis doctoral.

originados por las lenguas en terceras partes, y de hacerlo en los modos y medios técnicos pertinentes, garantizando la máxima calidad. (Muñoz Raya, 2004: 113-114)

Como vemos, el grado tiene la intención de formar traductores e intérpretes generalistas, y deja a un lado la traducción especializada y la interpretación de conferencias. Esta propuesta se basa en los perfiles profesionales identificados por egresados, empleadores y docentes como principales salidas laborales de los titulados en TI (Muñoz Raya, 2003: 73-77).

Desde la fecha de elaboración de este Libro Blanco (2004), el proceso de reforma hacia el EEES ha avanzado rápidamente. En la actualidad, las antiguas licenciaturas (en extinción) conviven con los nuevos grados, algunos de los cuales han surgido a partir de anteriores LTI, y otros son de nueva creación. Fue a partir del año 2008 cuando empezaron a implantarse en nuestro país los grados en TI o en TI y disciplinas afines (en septiembre de 2009 contábamos ya con los primeros grados, que se pusieron en marcha en la Universitat Pompeu Fabra, la Universitat de Vic, la Universidad Europea de Madrid, la Universidad Antonio de Nebrija y la Universidad San Jorge), y desde entonces la implantación de los grados se ha producido de forma paulatina en las diferentes universidades, hasta llegar a la situación actual, en la que el nuevo título universitario en TI adaptado al EEES puede estudiarse en más de 20 universidades españolas. En el siguiente capítulo presentaremos todos estos grados²⁸, los estudiaremos y compararemos, y estableceremos algunas tendencias en cuanto a su estructura curricular.

1.3.3.2. Los postgrados (máster y doctorado) en TI

En la actualidad, los másteres, que antes solo se impartían en instituciones privadas (o públicas, pero estos estudios no tenían reconocimiento oficial), tienen la posibilidad de constituir ahora enseñanzas oficiales. Sin embargo, no todos los másteres actuales son oficiales, y en estos momentos coexisten en nuestras universidades los nuevos másteres oficiales (según la reforma de Bolonia, de carácter público) y los másteres de titulación propia (no oficiales y/o de financiación privada), así como antiguos programas de doctorado en extinción. Los programas de doctorado (anteriormente estructurados en un año de cursos de especialización y otro de investigación tutelada) han ido desapareciendo, y a su periodo de investigación se accede tras haber cursado, al menos, 60 créditos ECTS de máster o un grado cuya duración, conforme a normas de derecho comunitario, sea de, al menos, 300 créditos ECTS.

Por lo que respecta a los másteres en TI, su oferta y demanda ha crecido considerablemente en nuestro país en los últimos años. Al contrario que con los grados,

²⁸ Enumeramos estos grados en el apartado 2.2.3.1 del siguiente capítulo de esta tesis.

las universidades españolas gozan de total libertad para estructurar sus postgrados según el modelo formativo que prefieran, con la salvedad de que, en el caso de los másteres oficiales, es obligatorio que estos tengan entre 60 y 120 créditos ECTS. Las tres vías de formación más comunes son la profesionalizante, la de investigación y la mixta (con opciones profesionalizantes e investigadoras). En algunos casos estos másteres son producto de la reconversión de antiguos doctorados, por lo que tienen carácter investigador (este es el caso, por ejemplo, del Máster Oficial con carácter investigador en TI de la Universidad de Granada y del Máster Oficial en investigación en TI de la Universitat Jaume I, que proceden del Doctorado *Traducción, sociedad y comunicación* que ambas universidades compartían antes de la reforma educativa), y en otros, son nuevos másteres profesionalizantes (como el *Máster Universitario en Traducción, Interpretación y Estudios Interculturales* de la Universitat Autònoma de Barcelona) o mixtos (como el *Máster en Traducción y Mediación intercultural en entornos profesionales* de la Universidad de Salamanca).

1.4. Síntesis y conclusiones

El presente capítulo ha perseguido el objetivo de presentar el marco teórico y contextual que nos permita comprender el marco educativo en el que se sitúa nuestro estudio. Hemos partido del Espacio Europeo de Educación Superior, que se presenta como el nuevo ámbito que condiciona y condicionará el futuro de la formación universitaria en Europa. A continuación, hemos descrito la nueva estructura de titulaciones y las principales iniciativas oficiales que se han desarrollado en España para su plena integración en el EEES. Por último, hemos situado la formación de traductores e intérpretes dentro de la universidad española, y hemos partido de su origen para llegar a su estado actual de inmersión en el EEES. Este marco teórico, que como hemos dicho, constituye el contexto educativo en el que se sitúa nuestro estudio, sienta las bases para centrarnos en la didáctica de la Traducción y la didáctica de la traducción audiovisual en los tres capítulos siguientes.

A modo de conclusión, podemos decir que la adaptación al EEES ha implicado la necesidad de revisar todos los planes de estudios europeos y adecuarlos a las nuevas directrices educativas. En el caso concreto de los estudios de TI, se han llevado a cabo numerosas iniciativas para su integración en el EEES y, actualmente, ya se han empezado a implantar los nuevos grados en TI, que aún conviven con las últimas promociones de las licenciaturas, y se ha modificado el sistema de másteres y doctorados oficiales. En estos momentos de transición educativa, la didáctica de la Traducción cobra especial importancia, y aumenta la necesidad de investigación en relación con el diseño curricular y los programas académicos (Kelly, 2005: 2).

CAPÍTULO 2.**LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN
Y DE LA INTERPRETACIÓN ANTE EL EEES**

En el presente capítulo estudiamos la formación universitaria actual en TI en nuestro país y, con ello, seguimos delimitando nuestro objeto de estudio para centrarnos en los dos siguientes capítulos en la didáctica de la TAV. Puesto que en el anterior capítulo hemos presentado el nuevo sistema universitario de educación superior europeo y hemos visto la evolución de los estudios de TI desde su creación hasta su adaptación al EEES, en este capítulo nos centramos en el estado actual de los estudios de TI en nuestro país. Para ello, partimos de la didáctica de la Traducción, su nacimiento y sus diferentes enfoques metodológicos, y de ahí pasamos a las implicaciones del EEES en la didáctica en general y en la didáctica de la Traducción en particular. Posteriormente, estudiamos con detalle la estructura de las nuevas titulaciones en TI, tanto de grado como de postgrado, y prestamos especial atención a los perfiles profesionales en torno a los que se organizan, para localizar entre ellos el de traductor de textos audiovisuales.

2.1. La didáctica de la Traducción**2.1.1. Introducción**

Podemos comenzar afirmando que toda didáctica es interdisciplinaria, ya que para elaborar su marco teórico es necesario recurrir a las ciencias psicológicas y cognitivas, y las pedagógicas, así como a las disciplinas que conforman su propia epistemología (en el caso de la didáctica de la Traducción, nos referimos a la Traductología, que es, a su vez, multidisciplinaria, ya que en ella se engloban las disciplinas del ámbito lingüístico, los Estudios Literarios, los Estudios Culturales y la Filosofía) (La Rocca, 2007: 60). El siguiente esquema de La Rocca muestra el marco interdisciplinario que acabamos de esbozar²⁹:

²⁹ En el esquema se observan algunas etiquetas con puntos suspensivos. Según apunta La Rocca (2007: 62), éstas indican que, además de las disciplinas indicadas, es posible identificar aportaciones de otras disciplinas que completen este esquema, ya que el ámbito de la didáctica de la Traducción, por su misma naturaleza, siempre está abierto a nuevas aportaciones de investigación.

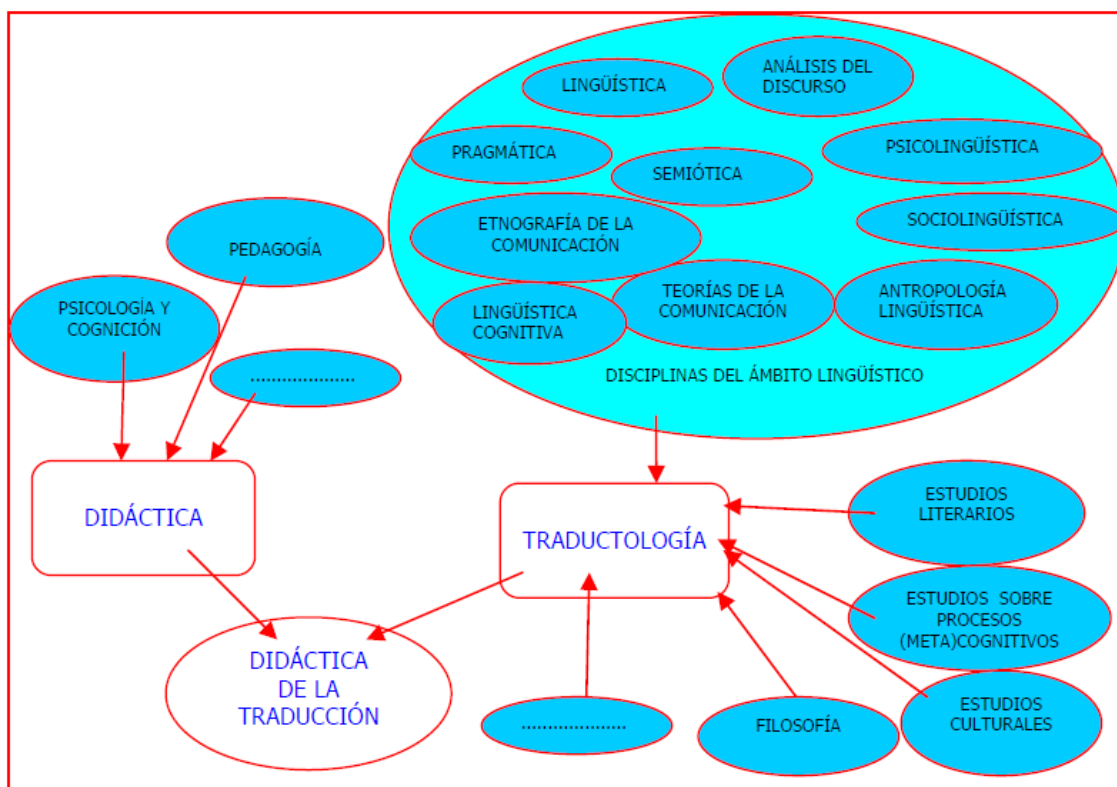


Figura 1. Marco interdisciplinario de la didáctica de la Traducción (La Rocca, 2007: 63)

Como vemos, son muchas las disciplinas que llegan a la didáctica de la Traducción a través de los ámbitos de la Didáctica y de la Traductología. Aunque sería interesante estudiar todas estas disciplinas, para los fines de este trabajo es suficiente con que nos centremos en las dos principales, que son la Didáctica y la Traductología. Dicho de otro modo, consideramos que los aspectos del resto de las disciplinas que nos interesan para este estudio son aquellos que proceden de una de éstas, es decir, los que ya se han aplicado tanto a la Didáctica como a la Traductología.

2.1.2. Definición de didáctica de la Traducción

La *Didáctica* es el conjunto de técnicas a través de las cuales se realiza la enseñanza, y nos dice cómo se aprende y cómo se puede enseñar nuestro particular objeto de enseñanza (La Rocca, 2007: 62). Por su parte, la Traductología es la disciplina que estudia la Traducción o, dicho de otra forma, un *saber* sobre la práctica traductora (Hurtado, 2001: 25). Como hemos comentado en el apartado anterior, es principalmente de estas dos disciplinas de las que se nutre la didáctica de la Traducción.

En cuanto al término que da nombre a esta disciplina, ciertos autores prefieren hablar de *formación de traductores*, y no de *didáctica de la Traducción*. Según Kelly

(2003: 585), el término *didáctica de la Traducción* es, en el mundo hispanohablante³⁰, el que se usa más frecuentemente para hacer referencia a aquellas actividades conducentes a la adquisición de las destrezas o competencias necesarias para ejercer la profesión de traductor. Mayoral (2001a: 105) apunta, por su parte, que este término resulta problemático por llevar implícita una concepción transmisionista de la enseñanza, es decir, de transmisión de conocimientos del profesor a los estudiantes, lo que, como el autor explica, no se ajusta a su concepción de la Traducción como tecnología, para la que el futuro traductor habría de adquirir técnicas y procedimientos, así como modos de desarrollarlos, pero no conocimientos. Además, otro problema que, según Morón (2009: 20), plantearía este enfoque transmisionista atribuido al término *didáctica*, es que no se alinea con el enfoque más actual e innovador en el ámbito de la didáctica de la Traducción, ni de la educación, en general, en el cual el estudiante es el agente principal de su propio proceso de aprendizaje, y en el cual el profesor es un orientador de dicho proceso. A esto, Kelly (2003: 585) añade que, según la definición de *didáctica de la Traducción* anteriormente presentada, esta disciplina estaría enfocada únicamente a ejercer la profesión de traductor, lo que podría excluir fácilmente todos aquellos contextos en los que el objetivo global no sea el de formar traductores profesionales, sino lingüistas o expertos en Teoría de la literatura, por ejemplo³¹. Por ello, los tres autores anteriormente citados (Kelly, 2003; Mayoral, 2001a; y Morón, 2009), abogan por reemplazar el término *didáctica de la Traducción* por el de *formación de traductores*.

En nuestro trabajo, aunque empleamos el término *didáctica de la Traducción* en la mayoría de las ocasiones, en otras muchas utilizamos el término *formación de traductores*, pues los hemos considerado sinónimos. Estimamos que el término *didáctica* puede estar abierto para integrar las nuevas realidades o nuevos paradigmas que surjan en materia educativa. Así, perfectamente podemos entender la didáctica de la Traducción como una disciplina que tiene por objeto la resolución de problemas sobre la enseñanza-aprendizaje de la Traducción y la adquisición de la competencia traductora por parte de los estudiantes, independientemente de que este proceso tenga lugar en las aulas de Traducción, en las de Lenguas o en las de Literatura (siempre que se persiga la consecución de ciertas competencias traductorales), e independientemente del itinerario

³⁰ La autora señala que *formación de traductores* ha sido el correlato de la denominación habitual en lengua inglesa *translator training* (Kelly, 2003: 585). Aunque es evidente que este término es mucho más frecuente en inglés que el de *didactics of Translation*, también encontramos que en la literatura sobre traducción en lengua inglesa es relativamente habitual el empleo del término *didactics*. Ejemplo de ello sería la reciente obra de Díaz Cintas (2008) *The Didactics of Audiovisual Translation*.

³¹ Muestra de este tipo de contexto son los estudios de lenguas que incluyen asignaturas de traducción en sus planes de estudios. Por citar un ejemplo, el *Grado en Estudios Ingleses* de la Universitat de València incluye en su plan de estudios dos asignaturas optativas de traducción: *Traducción de textos generales en lengua inglesa* y *Traducción de textos audiovisuales y literarios ingleses*. Este plan de estudios se puede consultar en: <http://www.uv.es/graus/artsHumanitats/estudisanglesosp.htm> [Último acceso: 25 de julio de 2011].

profesional que vayan a seguir más tarde los estudiantes (Traducción, Mediación cultural, Docencia, Turismo, Comercio internacional, etc.). El término *formación de traductores* nos parece sinónimo porque consideramos que *formación* también hace referencia a un proceso de enseñanza-aprendizaje, y porque por *traductores* entendemos, en este caso, todos los estudiantes que adquirirán competencias traductoras durante su formación, desempeñen o no la profesión de traductor más tarde durante sus vidas.

2.1.3. Principales enfoques metodológicos en la didáctica de la Traducción

La didáctica de la Traducción es una disciplina relativamente joven, que empezó a desarrollarse a mediados del siglo XX. Desde la década de los 70, con la consolidación de los Estudios en Traducción, ha ido ganando importancia. Pese a los grandes avances experimentados en los últimos 40 años, la investigación en didáctica de la Traducción se encuentra muy lejos de la que se ha efectuado en otras didácticas, y adolece, por ejemplo, de estudios sobre diseño curricular y de estudios empíricos y experimentales (Kelly, 2003). Como ya subrayamos en la Introducción, con nuestro trabajo pretendemos cubrir parte de esta laguna.

Los primeros trabajos sobre didáctica de la Traducción estaban más centrados en *qué enseñar* (contenidos) que en *cómo enseñar*. Esto reflejaba, por una parte, el deseo de la didáctica de la Traducción de mostrarse como una disciplina profesional aplicada diferente de la didáctica de Lenguas, de la Literatura y de la Lingüística; y por otra, bien una ausencia de interés en el campo de la pedagogía, bien la aceptación ciega del enfoque transmisionista como el único válido (Kelly y Way, 2007: 2). Tradicionalmente, el pensamiento generalizado era que a traducir se aprendía traduciendo, y las clases de traducción se basaban en modelos de enseñanza transmisionistas, que se centraban en el producto final de la traducción (no en el proceso de aprendizaje) y que situaban al profesor en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues era el transmisor del conocimiento a los alumnos. Así, la clase tradicional de traducción se basaba en la didáctica del *lea y traduzca* como única consigna metodológica, donde el estudiante recibía los textos que tenía que traducir, para que después el profesor ofreciera la solución correcta, la traducción modelo (González Davies, 2004: 14). Afortunadamente, a partir de los años ochenta aparecieron las primeras publicaciones centradas en *cómo enseñar*, y desde entonces se han ido desarrollando enfoques innovadores en el ámbito de la didáctica de la Traducción, y en el de la Educación, que consideran que el estudiante es el protagonista del proceso de aprendizaje y que el profesor es el guía de dicho proceso.

A continuación, ofreceremos un resumen de los enfoques metodológicos más importantes que han ido apareciendo en la didáctica de la Traducción durante los últimos años. Este resumen nos proporcionará la base teórica necesaria para poder hablar más

adelante sobre didáctica de la Traducción en general, sobre las implicaciones del EEES en la didáctica y sobre aspectos de diseño curricular. Para plantear esta revisión bibliográfica sobre enfoques didácticos, utilizamos y actualizamos la revisión realizada por Kelly en su obra de 2005 (2005: 11-18), que agrupa a los autores según su perspectiva metodológica³²:

2.1.3.1. Enfoque por objetivos de aprendizaje

La mayor contribución de Delisle a la didáctica de la Traducción ha sido hacer conscientes a los formadores de la importancia de establecer objetivos claros y alcanzables en la formación de traductores. Con su publicación *L'analyse du discours comme méthode de traduction* en 1980, Delisle propone la organización de un curso de iniciación a la traducción en torno a 23 objetivos de aprendizaje, para cuya consecución ofrece una serie de actividades de clase. En 1993, Delisle publica *La traduction raisonnée*, obra en la que propone una diferenciación entre objetivos generales y objetivos específicos. En esta propuesta, Delisle aplica la Taxonomía de Bloom (1979)³³ para la descripción de objetivos de aprendizaje, e incluye también actividades de clase para alcanzar los objetivos.

2.1.3.2. Enfoque funcionalista

Como principal exponente del enfoque funcionalista, Nord (1991 [1988]) propone un modelo didáctico que combina el realismo profesional (la simulación de condiciones reales de traducción) con la progresión pedagógica (realización de tareas enfocadas al desarrollo de la competencia traductora). Esta autora sitúa al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y apunta la necesidad de la intervención del profesor para asegurar que las tareas sean no solo realistas, sino también realizables, para que los alumnos puedan desarrollar gradualmente las competencias traductoras.

Dentro de este enfoque, Vienne (2000) va un paso más allá, y aboga por la realización de actividades de traducción en clase (que previamente habría realizado el profesor de forma profesional) guiadas por el profesor. A los estudiantes se les propondría

³² Merece la pena aclarar en este punto la distinción entre *enfoque traductológico* y *enfoque metodológico*, ya que en el ámbito de la didáctica esta distinción no parece estar siempre clara (La Rocca, 2007: 106-107). Entendemos que, mientras que el enfoque traductológico está relacionado con una escuela teórica determinada y se centra en cómo resolver problemas de traducción, el enfoque metodológico está relacionado con un aproximación didáctica específica y se centra en cómo enseñar/aprender a traducir.

³³ También conocida como *Taxonomía de objetivos de la educación*, se trata de una clasificación de los diferentes objetivos y habilidades que los profesores pueden proponer a sus estudiantes. Esta taxonomía es jerárquica y asume que el aprendizaje a niveles superiores depende de la adquisición previa de habilidades y conocimientos en niveles inferiores. Para más información, véase: Bloom (1979).

un encargo de traducción y el profesor los ayudaría (mediante la respuesta a sus preguntas) a realizar un análisis situacional del encargo para que configuraran el marco de trabajo en el que realizar sus traducciones. En esta misma línea de análisis situacional trabaja Gouadec (2003), aunque él va aún más lejos y propone la incorporación de encargos de traducción reales para clientes reales en la enseñanza de la traducción. Este último enfoque es abordado también por Kiraly en 2000.

2.1.3.3. Enfoque centrado en el proceso de traducción

Gile, en su obra *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training* (1995), se muestra firme defensor de la enseñanza basada en el proceso de la traducción, no en el producto. Este autor sostiene que los estudiantes progresan más rápidamente prestando atención al proceso de traducción, ya que de esta forma dan más importancia a las estrategias de traducción y realizan mejores traducciones. Considera que en las primeras fases de aprendizaje resulta apropiado que el profesor ofrezca a los alumnos orientaciones metodológicas en forma de conceptos y modelos básicos, y que al corregir los ejercicios de los estudiantes, los comentarios se basen en los procesos seguidos y no en las opciones léxicas o sintácticas adoptadas (Gile, 1995: 10). En opinión del autor, con este modelo se consigue una progresión racional en el tratamiento de los problemas de traducción. En fases más avanzadas del aprendizaje, sin embargo, la corrección de resultados puede resultar más apropiada (Gile, 1995: 11).

Años más tarde, en 2009, Gile ofrece una nueva edición revisada de su libro, que actualiza con mejoras técnicas y algunos cambios de contenido, y en la que vuelve a incidir en la importancia de una enseñanza de la TI basada en el proceso de traducción.

2.1.3.4. Enfoque cognitivo y psicolingüístico

Kiraly, en su libro *Pathways to Translation*, inaugura este enfoque, que se basa en la aplicación de resultados de investigaciones cognitivas y psicolingüísticas a la enseñanza de la traducción. Para este autor, los procesos mentales del traductor constituyen la clave para explicar cómo se realiza la traducción. Así pues, Kiraly se centra en descubrir aquello que ocurre en la mente del traductor cuando traduce, para lo que confía en el desarrollo de los TAP (protocolos de pensamiento en voz alta) (Kiraly, 1995: 39). Entre sus propuestas para la mejora de la pedagogía de la traducción figura la importancia de que el estudiante desarrolle el autoconcepto de traductor para afrontar sus tareas de traducción. Asimismo, también propone que se preste especial importancia a que los alumnos adquieran competencias de naturaliza intuitiva y automática. Después, en

etapas más avanzadas de la formación, considera conveniente que se enseñen al estudiante estrategias conscientes y destrezas de control de calidad.

2.1.3.5. Enfoque por tareas

Este enfoque, adoptado por Hurtado (1999) y por González Davies (2003 y 2004), propone el diseño de una serie de actividades para practicar determinados aspectos del aprendizaje, es decir, una descomposición pedagógica del aprendizaje por tareas parciales. Al igual que el enfoque planteado por Delisle (1980 y 1993), este enfoque reconoce la idoneidad de un diseño curricular basado en resultados de aprendizaje.

2.1.3.6. Enfoque basado en el equilibrio entre el análisis consciente y el descubrimiento subliminal y la asimilación

Robinson, en sus obras de 1997 y 2003, ofrece una contribución innovadora y ecléctica a la didáctica de la Traducción, que combina la teoría del aprendizaje con enfoques sociales, culturales, profesionales y cognitivos. Su propuesta de cambio metodológico radica en el paso de una pedagogía centrada en el análisis consciente, a una en la que se equilibre el análisis consciente con el descubrimiento subliminal y la asimilación, ya que con este enfoque se logra acelerar el proceso de aprendizaje, sin que por ello sufra la calidad del mismo, ni se promuevan malos hábitos de traducción:

The more consciously, analytically, rationally, logically, systematically a subject is presented to students, and the more consciously and analytically they are expected to process the materials presented, the more slowly those materials are internalized. [...] All humans learn better, faster, more effectively, more naturally, and more enjoyably through rapid and holistic subliminal channels. Conscious, analytical learning is a useful *check* on more efficient learning channels; it is not, or at least it should not be, the only or even main channel through which material is presented. (Robinson, 1997: 2)

Cabe destacar que este autor promueve el concepto de aprendizaje durante toda la vida que tan en línea está con las nuevas propuestas metodológicas que proclama el Proceso de Bolonia.

2.1.3.7. Enfoque socioconstructivista

A Social Constructivist Approach to Translator Education (2000) es el libro en el que Kiraly se aleja de su anterior enfoque cognitivo para adoptar un enfoque basado en la

teoría socioconstructivista, que critica el modelo tradicional transmisionista de la enseñanza de la traducción y propone un enfoque colaborativo. Plantea la realización de verdaderos encargos de traducción en clase, para lo que la interacción y el diálogo entre profesor y alumnos resultan fundamentales. Aunque este enfoque pueda parecer antagonista al de aprendizaje por tareas, consideramos, al igual que autores como Marco (2004) o Kelly (2005), que ambos son compatibles y que su idoneidad depende de la fase del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que se encuentren los alumnos.

2.1.3.8. Conclusiones sobre los enfoques metodológicos en la didáctica de la Traducción

Hasta aquí hemos realizado un breve repaso por el panorama de los principales enfoques metodológicos de la didáctica de la Traducción. En nuestra opinión, estos enfoques no son opuestos, y perfectamente pueden integrarse en un mismo programa de estudios, en función de los objetivos de aprendizaje que se establezcan en cada programa y de la fase del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que se halle el alumno.

Antes de terminar, nos parece interesante exponer la clasificación de las diferentes formas de enfocar las dinámicas de clase y la clasificación de los principales enfoques didácticos según González Davies (2004: 14-15), ya que nos ayuda a reafirmar esta idea sobre el beneficio de integrar diferentes metodologías y enfoques didácticos en la formación de traductores. González Davies clasifica las dinámicas de clase en:

- La transmisionista, que se basa en un contexto de aprendizaje centrado en el producto de la traducción y en el profesor como transmisor del conocimiento.
- La transaccional, que se basa en el aprendizaje colaborativo. Los estudiantes trabajan de forma colaborativa, en grupos, pero el profesor sigue teniendo la última palabra para solucionar los problemas que surjan durante las actividades.
- La transformacional, que se basa en un desplazamiento del control sobre el proceso de aprendizaje del profesor hacia los alumnos. El profesor actúa como guía del proceso de aprendizaje y los alumnos trabajan de manera colaborativa.

Además de estas tres formas de afrontar las dinámicas de clase, la autora distingue cinco grandes bloques dentro de los que se sitúan los diferentes enfoques metodológicos para la didáctica de la Traducción: el enfoque lingüístico, el cultural, el cognitivo, el funcional y el filosófico y poético. El lingüístico se centra en la comparación y análisis de la lengua y los textos. El cultural sugiere que los estudiantes sean conscientes de los aspectos ideológicos que implica la actividad traductora. El cognitivo enfatiza las habilidades estratégicas en la labor del traductor. El funcional subraya la importancia del

encargo de traducción, el texto origen y el texto meta. Por último, el filosófico y poético pone énfasis en la traducción literaria y la hermenéutica.

Para finalizar, y retomando nuestra propuesta anterior, al igual que González Davies (2004) y La Rocca (2007), consideramos que resultaría muy positivo que los estudiantes conocieran e integraran en su proceso de aprendizaje cada uno de estos enfoques. Puesto que no consideramos que estos enfoques sean antagonistas, el empleo de estos cinco enfoques por parte de los profesores en su metodología didáctica no solo es posible, sino muy recomendable en diferentes fases de la formación para alcanzar la consecución de diferentes objetivos de aprendizaje.

2.2. Implicaciones del EEES en la didáctica

2.2.1. El cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Ya en 1971, Lozanov apuntaba que los cambios sociales importantes necesitan nuevos enfoques educativos para afrontar las nuevas necesidades que se crean:

The present-day rapid development of science and technology, as well as the continuous growth of cultural, economic, and political relations between nations, have confronted humanity with exceptional difficulties in the assimilation of useful and necessary information. No way has yet been found to solve the problems in overcoming language barriers and of accelerated assimilation of scientific and technological achievements by either the traditional or modern methods of teaching. A new approach to the process of teaching and learning is, therefore, required if the world is to meet the needs of today and tomorrow. (Lozanov, 1978 [1971]: 6)

Como vemos, para dar respuesta a los rápidos cambios que hemos experimentado en los últimos tiempos con la emergencia de la sociedad de la información, la mundialización y la revolución tecnológica, desde finales de la década de los ochenta, con el inicio de los procesos de convergencia, en Europa se preconiza un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje: un modelo educativo centrado en el estudiante. Pasamos de un sistema conductista a un sistema cognitivo-constructivista del conocimiento, donde el profesor es el facilitador del aprendizaje. A la par que se produce este cambio en la concepción del aprendizaje, y vinculado a este, se promueve la utilización de metodologías didácticas apropiadas para responder a los nuevos retos; la disposición de conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para emplear la evaluación como herramienta de aprendizaje (y no como elemento de censura); el empleo de las tecnologías de la información y comunicación; etc. En suma, en esta concepción del

aprendizaje, este se concibe como un proceso de adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades. De ahí que uno de los ejes de este modelo educativo sean las competencias.

El debate sobre las competencias ocupa el centro del discurso pedagógico, que resulta necesario para impulsar las reformas que propugna en materia educativa esta nueva Europa del conocimiento. Existen multitud de definiciones de *competencia*, pero una de las más extendidas es del Proyecto Tuning, que la presenta como:

[...] [C]onocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. (González y Wagenaar, 2003: 15-16)

Con esto, podríamos decir que las competencias son un saber complejo, y que la planificación de la educación por competencias debería permitir a los futuros profesionales conocer y comprender, saber cómo actuar y saber cómo ser (Borja y García Izquierdo, 2008: 159). En este contexto educativo europeo, las competencias se dividen en generales (que también reciben el nombre de genéricas o transversales y que son comunes a casi todas las titulaciones) y específicas (que son exclusivas de cada disciplina). Las competencias genéricas preparan al estudiante para vivir en sociedad, son cualidades útiles en múltiples situaciones y contextos profesionales. Dentro de las competencias genéricas, podemos distinguir entre:

- Instrumentales: relacionadas con la capacidad de manejo de aspectos útiles para el desempeño de la profesión.
- Personales: relacionadas con la capacidad para relacionarse con otras personas.
- Sistémicas: relacionadas con la capacidad de gestionar la actuación adecuadamente.

Por su parte, las competencias específicas son las propias de la disciplina en la que se forma el estudiante, y se refieren a técnicas, métodos y aplicación de conocimientos importantes de las diferentes áreas disciplinares. Muchos autores distinguen dos tipos de competencias específicas: disciplinares (saber) y profesionales (saber hacer) (Borja y García Izquierdo, 2008: 161).

Al contrario de lo que pueda parecer, el concepto de *competencia* no es nuevo, y no es difícil vincular las nuevas teorías competenciales del EEES con algunos enfoques didácticos anteriores, como aquellos que, influidos por el constructivismo y el

pragmatismo pedagógico, intentan llevar el conocimiento al plano funcional y práctico, y se centran en el aprendizaje activo del alumno (Calvo Encinas, 2009: 149).

El concepto de competencia tampoco es nuevo en la formación de traductores e intérpretes, y ha sido desarrollado en estudios sobre didáctica de la Traducción, fundamentalmente al objeto de dibujar la figura del traductor y distinguirla de la de otros profesionales de las lenguas o la comunicación, y de poder establecer objetivos de aprendizaje, métodos de trabajo, sistemas de evaluación y otras cuestiones de diseño curricular. Entre los trabajos más actuales sobre competencias de traducción podemos citar: Schäffner *et al.*, 2000; Kelly, 2002 y 2005; Pym, 2003; Colina, 2003; PACTE, 2003, 2005, 2007, 2009 y 2011; Soriano, 2007; Morón, 2009; Calvo Encinas, 2009; EMT Expert Group, 2009; y Vigier, 2010.

La verdadera novedad del concepto de *competencia* es la aplicación de su significado en el sentido de capacidad para hacer o saber algo. Los cambios en los enfoques metodológicos educativos surgen para dar respuesta a las necesidades cambiantes de la sociedad. Así, los sistemas educativos requieren una conexión directa con la sociedad en la que se integran, lo que a su vez implica una mayor conexión con el mercado de trabajo, y las competencias son la pieza que sirve de nexo entre educación, sociedad y mercado.

En este contexto educativo también cobran especial importancia otros conceptos como son los *resultados de aprendizaje*, los *objetivos de aprendizaje* y los *perfiles profesionales*. La conexión entre las competencias y estos conceptos viene dada por una concepción cíclica (Calvo Encinas, 2005: 14). La identificación de perfiles profesionales en el mercado por parte de las instituciones educativas se traduce en un desglose de competencias, que sirven para definir los objetivos y los resultados de aprendizaje de la formación. La aplicación de estos objetivos y resultados de aprendizaje en el diseño curricular resulta fundamental en cualquier plan de estudios, y garantiza que al término de la formación, los estudiantes hayan adquirido una serie de competencias que les permitan adaptarse a los diferentes perfiles profesionales existentes en el mercado, e integrarse, de esta forma, en el mercado laboral. Este proceso circular se completa con la posterior evaluación del proceso en sí mismo, lo que permite su continua mejora. Como podemos observar, este proceso circular también está relacionado con el concepto de *empleabilidad*, es decir, con la capacidad de inserción laboral o profesional de los egresados. Durante los últimos años, este concepto ha ganado una gran importancia, ya que se ha considerado el vínculo definitivo entre la universidad y la sociedad. Por lo tanto, esta concepción cíclica de la que hablábamos, que establece la necesaria relación entre la sociedad y la formación, se completa con los siguientes conceptos: perfiles profesionales, competencias, objetivos y resultados de aprendizaje y empleabilidad.

Al vincular competencias y empleabilidad establecemos una relación directa de la formación con la sociedad, y más concretamente, con el mercado de trabajo. A pesar de que esta relación pretende facilitar la inserción laboral del egresado, no han sido pocas las críticas que ha despertado, ya que, a menudo, los contrarios al proceso educativo de Bolonia han asociado el mercantilismo de la educación (es decir, la subordinación al mercado) a la empleabilidad y, por tanto, a la formación por competencias. En nuestra opinión, supeditar la formación únicamente al mercado resulta claramente disfuncional, principalmente porque el mercado está sujeto a constantes cambios y por la enorme variedad de perfiles profesionales existentes en el mercado. Además, los estudios universitarios requieren una programación a medio y largo plazo, por lo que no pueden regularse solo por el mercado, sino por una planificación del desarrollo social, económico y cultural. En esta misma línea se sitúan autores como Cruces o Kelly:

Profesionalizar no significa formar licenciados a la medida exacta de cada una y todas las empresas en función de modas, o últimos avances tecnológicos. En primer lugar, por la gran variedad de *microperfiles*. [...] En segundo lugar, porque la universidad no puede trabajar con necesidades de mercado a corto plazo. [...] Dicho de otro modo, la universidad no puede someterse exclusivamente al vaivén de los mercados, [...] necesitamos enseñar a aprender y conseguir traductores e intérpretes capaces de mantenerse en aprendizaje permanente. (Cruces, 2002)

Es ridículo pretender que una persona se forme en la universidad para el resto de su vida. (...) la universidad (el sistema educativo en general) es –debe ser– algo más que una fábrica de trabajadores/as o de profesionales. (Kelly, 2000: 8)

Las políticas de empleabilidad pueden ser más o menos utilitaristas o pueden tener como objetivo el desarrollo de las capacidades del individuo para su propio progreso personal o para hacer mejorar la sociedad en la que vive. Todo dependerá del modelo curricular que se adopte en la formación, que a su vez estará vinculado con el modelo de competencias elegido y con su modo de aplicación (Calvo Encinas, 2009: 151). Consideramos que la universidad no debe ceñirse únicamente a las demandas del mercado, pero debe tenerlas muy en cuenta si quiere cumplir su función social, y en un ámbito tan especializado como el del objeto de esta tesis, es todavía más evidente el criterio de empleabilidad.

2.2.2. La reestructuración de las titulaciones

Como hemos dicho, la identificación de perfiles profesionales y su traducción en competencias es fundamental a la hora de llevar a cabo el cambio de paradigma de enseñanza-aprendizaje y la reestructuración que exige el EEES de las instituciones de educación superior en Europa. Con el objetivo de ayudar a la planificación de la educación por competencias, a la Declaración de Bolonia le siguieron una serie de iniciativas europeas e internacionales, como el Proyecto DeSeCo de la OCDE (1997-2003), el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe (2000-2004), los Descriptores de Dublín (2003), el Proyecto de Evaluación Trans-Europea (2004) o el desarrollo de marcos de cualificaciones en distintos Estados miembros (como Dinamarca, Irlanda y el Reino Unido). Todos estos proyectos han servido de guía para la reestructuración de títulos europeos. Además, Bolonia establece ciertas directrices comunes para esta reestructuración. Sin embargo, cada país participante también ha elaborado sus propios documentos guía y ha sido responsable de establecer directrices propias para cada uno de sus títulos oficiales. En el caso de España, los planes de estudios propuestos por cada universidad tienen que ser verificados por el Consejo de Universidades y evaluados por la ANECA previamente a su implantación, y los principales proyectos que han servido de guía para elaborar la propuesta de nuevos títulos han sido los libros blancos del programa de convergencia europea de la ANECA, de los que hablaremos en el siguiente apartado de este capítulo.

A continuación, por la importancia a la hora de reestructurar las titulaciones en todos los países participantes en el Proceso de Bolonia y por emplear una metodología de trabajo similar a la que hemos elegido para nuestro estudio (como ya anunciamos en la Introducción, al igual que en el Proyecto Tuning, nos valemos de encuestas a egresados, profesores y empleadores para identificar perfiles profesionales y competencias, con la diferencia de que nosotros nos centramos en un ámbito de estudio y trabajo muy particular: la TAV en España), pasamos a describir el Proyecto Tuning (2003), para después dirigir nuestra atención al Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación (Muñoz Raya, 2004) y a los nuevos grados de TI en España.

Entre las iniciativas europeas de ayuda a la reestructuración de las titulaciones y la planificación de la educación por competencias que hemos citado anteriormente, cabe destacar el Proyecto Tuning³⁴ (2003) por ser la más estructurada y la que cuenta con mayor aceptación entre un amplio número de instituciones educativas. El Proyecto Tuning es un proyecto elaborado por y para las universidades; se trata de la respuesta de éstas al Proceso de Bolonia. Este proyecto comenzó en el año 2000 y cuenta con la

³⁴ Para obtener más información acerca del proyecto, véase su página web: <http://unideusto.org/tuning/> [Último acceso: 16 de septiembre de 2011].

coordinación de las universidades de Deusto (España) y Groningen (Países Bajos), así como con la participación de unas 100 instituciones europeas.

En línea con el Proceso de Bolonia, el principal objetivo del proyecto es contribuir a la reforma de las estructuras educativas y la elaboración de sistemas de títulos compatibles y comparables entre los diferentes países participantes en el proceso de convergencia mediante el desarrollo de una metodología y un lenguaje común. Los hilos conductores del proyecto son, por una parte, la búsqueda de puntos comunes de referencia para facilitar el reconocimiento de titulaciones (dejando espacio a la diversidad, la libertad y la autonomía de las instituciones), y, por otra, el desarrollo de las competencias y las destrezas como medio para alcanzar los perfiles profesionales y académicos³⁵.

En particular, el proyecto se centra en dos tipos de competencias: las genéricas (compartidas por todos los campos de estudio) y las específicas (relacionadas con un campo de estudio concreto). Para el análisis de estas competencias, en la primera fase del proyecto se hizo una consulta, por medio de cuestionarios, a los graduados, empleadores y académicos de siete áreas temáticas (Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química) de 101 departamentos universitarios en 16 países europeos.

En el siguiente cuadro presentamos la clasificación de competencias genéricas empleada en el Proyecto Tuning:

³⁵ El trabajo de las universidades en el proyecto Tuning continúa, y, a día de hoy, ya se han realizado tres fases de trabajo (fase I: 2000-2001, fase II: 2002-2004, y fase III: 2005-2006) y se está desarrollando la cuarta. La metodología Tuning implica cuatro ejes de acción: 1) Competencias genéricas; 2) Competencias específicas; 3) El papel del sistema ECTS como sistema de acumulación de créditos; y 4) La función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con la garantía y la evaluación de la calidad.

| <p>COMPETENCIAS INSTRUMENTALES: Aptitudes cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas</p> | <p>COMPETENCIAS INTERPERSONALES: Aptitudes y destrezas individuales y sociales</p> | <p>COMPETENCIAS SISTÉMICAS: Aptitudes y destrezas relativas a los sistemas en conjunto</p> |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y síntesis • Capacidad de organizar y planificar • Conocimientos generales básicos • Conocimientos básicos de la profesión • Comunicación oral y escrita en la propia lengua • Conocimiento de una segunda lengua • Habilidades básicas en el manejo de ordenadores • Habilidades de gestión de información • Resolución de problemas • Toma de decisiones | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad crítica y autocrítica • Trabajo en equipo • Habilidades interpersonales • Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar • Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas • Apreciación de la diversidad y multiculturalidad • Habilidad de trabajar en un contexto internacional • Compromiso ético | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica • Habilidades de investigación • Capacidad de aprender • Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones • Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) • Liderazgo • Conocimiento de culturas y costumbres de otros pueblos • Habilidad para trabajar de forma autónoma • Diseño y gestión de proyectos • Iniciativa y espíritu emprendedor • Preocupación por la calidad • Motivación de logro |

Tabla 5. Competencias genéricas del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003: 83-84)

De las conclusiones de este estudio queremos destacar dos, que subrayan la importancia de las competencias específicas y genéricas para la reflexión sobre el diseño curricular de cualquier plan de estudios: la primera conclusión establece que la reflexión conjunta, los debates y los intentos de definir las competencias específicas de cada área como puntos de referencia dinámicos, son capitales en el diseño curricular de las titulaciones; la segunda, que las competencias genéricas adquieren un especial significado

en una sociedad cambiante, en la que es necesario definir perfiles profesionales que mantengan la flexibilidad y la capacidad de adaptación a los cambios.

Para finalizar con la presentación de este proyecto, podemos decir que sus planteamientos, metodología, resultados y conclusiones han sido un referente indiscutible en la reestructuración de todas las instituciones educativas participantes en el Proceso de Bolonia. En España, el Proyecto Tuning ha sido una herramienta de trabajo y referencia imprescindible en el diseño de los *Libros Blancos de grado* y, por lo tanto, de las nuevas titulaciones, que pasamos a estudiar a continuación.

2.3. Los nuevos títulos de TI en España

2.3.1. Los estudios de grado en TI

En nuestro país, como ya hemos mencionado, con el objetivo de servir de base para el diseño de los nuevos grados, cada título universitario ha elaborado libros blancos. En 2004 se publicó el *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación* (Muñoz Raya, 2004), en cuya elaboración participaron 19 centros y cuya coordinación asumió la Universidad de Granada. En este trabajo se revisan los planes de estudios de centros europeos y españoles, y se debaten cuestiones sobre diseño curricular. Se estudia también la idoneidad de una duración de 180 ó 240 ECTS para el título, y finalmente se observa una preferencia hacia títulos de grado generalistas de cuatro años y 240 ECTS (como finalmente se aprobó en la normativa española). Asimismo, se establece que el objetivo del grado propuesto es formar traductores e intérpretes generalistas, es decir, traductores no especializados o intérpretes sociales o de enlace (Muñoz Raya, 2004: 113). Por otra parte, en este trabajo se analizan estudios de inserción laboral existentes y se realizan encuestas a egresados, empleadores y docentes. Siguiendo el espíritu del EEES, se identifica una serie de perfiles profesionales de referencia, de los que se desprende una lista de competencias genéricas y específicas que se proponen para la titulación. Estos perfiles profesionales, que no solo están relacionados con la traducción, sino también con otras áreas afines relativas a sus competencias de tipo lingüístico e intercultural, son los siguientes:

1. Traductor profesional generalista
2. Mediador lingüístico y cultural
3. Intérprete de enlace
4. Lector editorial, redactor, corrector, revisor
5. Lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos
6. Docente de lenguas

A pesar de basarse en estudios de inserción laboral, esta propuesta de perfiles ha sido objeto de polémica para muchos, ya que no incluye todos los perfiles que no son estrictamente de TI (como por ejemplo, el comercio exterior, una salida profesional de considerable peso entre nuestros egresados en la actualidad):

La nueva propuesta, desde el punto de vista del proceso de diseño competencial (identificación de perfiles, identificación de competencias, formulación de objetivos) opta por una visión retrospectiva y no prospectiva del proceso de diseño curricular. Aunque se citan los datos de los diferentes estudios de *empleabilidad* e inserción profesional de los licenciados en TI que están disponibles, a la hora de seleccionar y diseñar los perfiles de referencia se descartan todos aquellos perfiles que no tienen que ver estrictamente con las salidas *naturales* y *propias* de un especialista en TI, por lo que se pierde la perspectiva del valor y papel social que nuestros estudios están desempeñando. (Calvo Encinas, 2009: 304)

Por otra parte, el Libro Blanco del Título de Grado en TI, inspirándose en el Proyecto Tuning, propone un inventario de competencias genéricas y específicas para la consecución de estos perfiles profesionales. Las competencias genéricas que se citan son prácticamente idénticas a las del Proyecto Tuning. Las competencias específicas cobran mayor importancia en el estudio, y son las que siguen:

| COMPETENCIAS ESPECÍFICAS |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Dominio de dos lenguas extranjeras ○ Excelencia en la lengua propia ○ Dominio de la informática ○ Dominio de la traducción asistida, la localización y la maquetación ○ Cultura general y civilización ○ Capacidad de aprendizaje autónomo ○ Gestionar proyectos y organizar el trabajo ○ Rigor en la revisión y control de calidad ○ Capacidad de análisis y síntesis ○ Dominar la gestión y administración de empresa y conocer el mercado ○ Capacidad de relacionarse profesionalmente ○ Capacidad de traducir ○ Buscar información y documentación ○ Contar con conocimientos transversales ○ Trabajar en equipo ○ Capacidad de traducir textos especializados ○ Formación universitaria específica |

Tabla 6. Competencias específicas propuestas en el Libro Blanco del Título de Grado en TI (Muñoz Raya, 2004: 87-90)

A pesar del esfuerzo realizado en la formulación de esta lista de competencias específicas, en nuestra opinión, resultan excesivamente generales. De hecho, observamos que prácticamente todas forman parte de las competencias genéricas del proyecto Tuning, y las únicas específicas (“Dominio de dos lenguas extranjeras”, “Dominio de traducción asistida, la localización y la maquetación”, “Capacidad de traducir” y “Capacidad de traducir textos especializados”) están formuladas de manera bastante general, lo que, sin duda, dificultaría su evaluación. Como ya hemos visto al principio de este capítulo, nuestra disciplina es, por naturaleza, multidisciplinar, lo que implica que la formación en ella debe apoyarse en una amplia gama de competencias genéricas, que hace de los titulados en Traducción e Interpretación ciudadanos cualificados y altamente flexibles. Aun así, estimamos que es necesaria una mayor labor de reflexión a la hora de elaborar listados de competencias específicas para los grados, ya que éstas pueden y deben variar según el periodo temporal y el contexto social y educativo en el que se formulen.

En cuanto a la estructura de los grados, el Libro Blanco propone la obligatoriedad de los siguientes contenidos: lengua y cultura A; lenguas y culturas B y C; traducción B y C; fundamentos teóricos de la Traducción; contenidos transversales o interdisciplinarios; contenidos instrumentales (documentación, terminología e informática); e introducción a la Interpretación. Sin embargo, el nuevo sistema de titulaciones establece que las universidades disponen de autonomía a la hora de ordenar sus enseñanzas; la oferta y distribución de los contenidos de cada título de grado, basados en los perfiles y competencias identificados, constituyen, de esta manera, un elemento de distinción frente a otros grados similares, que pueden ofrecer más formación en determinadas modalidades de traducción, más formación lingüística, etc.

No obstante, esta autonomía puede verse amenazada por la voluntad de ciertas comunidades autónomas de homogeneizar sus grados en la misma disciplina, tal y como señalan Calvo Encinas *et al.*:

La autonomía universitaria real para el diseño que establece el reciente Real Decreto con la supresión del catálogo cerrado de títulos existente anteriormente, parece verse amenazada en algunos contextos por los deseos de las Comunidades Autónomas de implantar titulaciones homogéneas en todas las universidades de su ámbito. Este planteamiento llevaría también a una situación en la que las universidades sitas en Comunidades Autónomas pequeñas con una sola institución gozarían de mayor libertad, a la hora de establecer sus diseños curriculares, que aquellas universidades pertenecientes a Comunidades Autónomas mayores, con más centros universitarios que deban coordinarse entre sí. (Calvo Encinas *et al.*, 2008: 146)

Según el MEC, se encuentran ya en funcionamiento un total de 25 títulos oficiales³⁶ de grado en el campo de la TI. De estos, 20 son grados de Traducción e Interpretación, uno es de Traducción y cuatro son de Traducción con estudios de lenguas e interculturalidad:

| Universidad | Titulación |
|--|---|
| Universidad Alfonso X El Sabio (Madrid) | <i>Grado en TI</i> |
| Universidad Antonio de Nebrija (Madrid) | <i>Grado en Traducción</i> |
| Universidad Autónoma de Madrid | <i>Grado en TI</i> |
| Universidad Complutense de Madrid (CES Felipe II) | <i>Grado en TI</i> |
| Universidad de Alcalá | <i>Grado en Lenguas Modernas y Traducción</i> |
| Universidad de Córdoba | <i>Grado en TI</i> |
| Universidad de Granada | <i>Grado en TI</i> |
| Universidad de Las Palmas de Gran Canaria | <i>Grado en TI. Inglés-Alemán</i> |
| Universidad de Las Palmas de Gran Canaria | <i>Grado en TI. Inglés-Francés</i> |
| Universidad de Málaga | <i>Grado en TI</i> |
| Universidad de Murcia | <i>Grado en TI</i> |
| Universidad de Salamanca | <i>Grado en TI</i> |
| Universidad de Valladolid (Soria) | <i>Grado en TI</i> |
| Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea | <i>Grado en TI</i> |
| Universidad Europea de Madrid (Centro de Villaviciosa de Odón y Centro adscrito de Educación Superior de Valencia) | <i>Grado en Traducción y Comunicación Intercultural</i> |
| Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) | <i>Grado en TI</i> |
| Universidad Pontificia Comillas (Madrid) | <i>Grado en TI</i> |
| Universidad San Jorge | <i>Grado en Traducción y Comunicación Intercultural</i> |
| Universidade de Vigo | <i>Grado en TI</i> |
| Universitat Autònoma de Barcelona | <i>Grado en TI</i> |
| Universitat d'Alacant | <i>Grado en TI</i> |
| Universitat de València (Estudi General) | <i>Grado en Traducción y Mediación Interlingüística</i> |

³⁶ El *Grado en Traducción y Comunicación Intercultural* de la Universidad Europea de Madrid se imparte, además de en esta universidad, en el Centro de Educación Superior de Valencia (adscrito a la Universidad Europea de Madrid). Puesto que ambos grados son idénticos, solo hemos tenido en cuenta uno en el cómputo total de títulos oficiales de grado.

| | |
|--------------------------------------|--------------------|
| Universitat de Vic | <i>Grado en TI</i> |
| Universitat Jaume I (Castellón) | <i>Grado en TI</i> |
| Universitat Pompeu Fabra (Barcelona) | <i>Grado en TI</i> |

Tabla 7. Catálogo de grados del ámbito de la TI según el MEC³⁷

Además, también se han creado una serie de dobles grados, que son combinaciones de dos grados, que pueden cursarse simultánea o consecutivamente. Hemos encontrado cinco dobles títulos oficiales que comprenden grados de Traducción, tres en universidad privadas y dos en públicas:

| Universidad | Titulación |
|---|--|
| Universidad Alfonso X | <i>Doble Grado en Traducción e Interpretación + Grado en Relaciones Internacionales</i> |
| Universidad de Las Palmas de Gran Canaria | <i>Doble Grado en Traducción e Interpretación Inglés-Alemán e Inglés-Francés</i> |
| Universidad Europea de Madrid | <i>Doble Grado: Relaciones Internacionales + Traducción y Comunicación Intercultural</i> |
| Universidad Pablo de Olavide | <i>Doble Grado: Traducción e Interpretación + Humanidades</i> |
| Universidad Pontificia de Comillas | <i>Doble Grado: Relaciones Internacionales + Traducción e Interpretación</i> |

Tabla 8. Dobles grados del ámbito de la TI en combinación con otras titulaciones según el MEC³⁸

Como vemos, en España hay ya en funcionamiento 25 títulos oficiales de grado en el campo de la TI, la mayoría de los cuales se cursan en universidades públicas, aunque también hay algunos en universidades privadas, lo que pone de manifiesto el auge de esta disciplina en nuestro país. Además, no todos estos centros han propuesto sus grados a partir de las LTI con las que ya contaban, sino que también se han creado algunos grados “desde cero” en centros en los que no existían estudios de este nivel en TI (como en la Universidad de Alcalá).

Si observamos los planes de estudios de estos grados, podemos identificar una serie de tendencias, que pasamos a resumir a continuación:

³⁷ Información extraída del RUCT del MEC, disponible en línea en: <https://www.educacion.gob.es/ruct/home.do> [Último acceso: 22 de julio de 2011].

³⁸ Información extraída del RUCT del MEC, disponible en línea en: <https://www.educacion.gob.es/ruct/home.do> [Último acceso: 22 de julio de 2011].

1. Todos los grados tienen 240 ECTS, tal y como marca la normativa. De ellos, y también según el RD aplicable, 60 corresponden a materias básicas, que se concentran en los dos primeros años de los grados. Entre estas materias básicas, destacan los contenidos en idiomas, lingüística e informática en todos los casos. La inclusión de estas materias de áreas del conocimiento comunes resulta muy positiva para fomentar la transversalidad entre títulos. Sin embargo, como señala Calvo Encinas (2009: 308), con ello se podría imponer la adopción de una secuenciación de contenidos determinada. Por ejemplo, si la lingüística se imparte antes que las traducciones (como pasa en muchos de los programas), estamos situando la teoría antes que la práctica. Del mismo modo, al ofertarse los idiomas, generalmente, en los dos primeros años de los grados, apenas quedan créditos de lenguas para los dos siguientes, a pesar de que esto podría ser beneficioso para algunos estudiantes. Además, la impartición de la informática antes que las traducciones de ámbitos más especializados puede resultar de poca utilidad, ya que el resultado puede ser que los alumnos estén aprendiendo a utilizar programas avanzados de traducción antes que a traducir.
2. En cuanto a las lenguas, en general, las titulaciones suelen otorgar entre 12 y 36 ECTS para la lengua A. Las lenguas B y C siguen patrones parecidos. Las lenguas A son el español, el catalán, el euskera y el gallego. Las lenguas B son el inglés, el francés, el alemán y el árabe. Entre las lenguas C encontramos muchas otras lenguas, como pueden ser el chino, el portugués, el italiano, el ruso, el polaco, etc., además de las lenguas B extranjeras.
3. Todas las titulaciones incluyen, según marca la normativa, un trabajo final de grado, que suele constar de 6 ECTS.
4. La gran mayoría de los grados incluye en su plan de estudios las prácticas en empresa como materia optativa. Sin embargo, algunos grados, como el de la Universidad de Córdoba, las contempla como asignatura obligatoria de cuarto curso.
5. En cuanto a los contenidos de los planes de estudios, observamos que estos son mucho más flexibles y dispares entre sí de lo que eran las LTI, lo que se debe a que el RD 1393/2007 otorga a las universidades más autonomía en el diseño de sus títulos. Esta autonomía, sin duda, da lugar a que las distintas universidades creen los planes de estudios de acuerdo a sus recursos e intereses, y se esfuercen por ofrecer estudios más atractivos y de calidad. Además, aunque el grado tenga un carácter generalista, ya vemos que algunos grados incluyen, por ejemplo, ciertos itinerarios de iniciación a la especialización o determinados idiomas que otros no ofertan. Esta diferenciación es el recurso que utilizan como signo distintivo, marca de calidad y reclamo para los estudiantes. Por otra parte, el hecho de que se den diferentes

nombres a estos grados en función de sus contenidos o especialización (por ejemplo, *Grado en Traducción e Interpretación* de la Universitat Pompeu Fabra frente a *Grado en Traducción y Comunicación Intercultural* de la Universidad Europea de Madrid) es otra muestra de su búsqueda de distinción frente al resto. Suponemos que cada vez veremos más diversidad en la oferta de estos estudios. Así, por ejemplo, habrá grados generalistas de Traducción o Interpretación del tipo “lenguas aplicadas” a la par que otros con iniciación a la especialización en ciertas modalidades de traducción o interpretación o con orientación hacia el comercio exterior, etc. Por lo tanto, cabe pensar que los grados serán cada vez más híbridos. Ejemplo claro de ello son las dobles titulaciones que hemos mencionado anteriormente.

6. Las primeras asignaturas de traducción se imparten a partir del segundo curso en casi todas las titulaciones (Universidad de Granada, Universidad Autónoma de Madrid, Universidade de Vigo, Universidad del País Vasco, etc.), aunque también hay titulaciones que adoptan una estrategia más arriesgada (con respecto a la estructura general de las antiguas LTI) y comienzan con estas asignaturas en primer curso (Universitat Jaume I, Universidad de Salamanca, Universitat Pompeu Fabra, etc.).
7. En cuanto a la impartición de asignaturas de traducción de carácter más avanzado, encontramos dos tendencias en las titulaciones analizadas. Por una parte, hay titulaciones que han adoptado una estructura más tradicional (por ejemplo, la de la Universidad de Salamanca, la de la Universitat Pompeu Fabra o la de la Universidad de Murcia), más parecida a la de las antiguas LTI, consistente en incorporar asignaturas obligatorias de traducción en ámbitos especializados en tercer y cuarto curso. Estas asignaturas, con frecuencia, son de traducción científico-técnica, jurídica, económica, literaria o audiovisual. Adicionalmente, se pueden elegir asignaturas optativas generalistas o de ámbitos de especialización en traducción específicos. Por otra parte, también encontramos grados con modularización de créditos repartidos en itinerarios de especialización opcionales. En estas titulaciones, durante el último o los dos últimos cursos, los estudiantes tienen muy pocas asignaturas obligatorias, lo que les permite elegir un itinerario formativo opcional compuesto por diferentes asignaturas relacionadas. Por lo general, estos itinerarios están vinculados a los perfiles profesionales definidos para el grado, entre los que destacan el de traducción especializada, el de interpretación y el de mediación intercultural. Como ejemplo de grado con itinerarios de traducción especializada podemos citar el *Grado en TI* de la Universitat Jaume I. Los itinerarios empiezan en cuarto curso, pero en tercero, como preparación, existen las siguientes materias de traducción obligatorias: *Traducción audiovisual*, *Traducción*

especializada B-A1, Traducción C-A1, Traducción A1-B, Traducción literaria B-A1 y Traducción científica y técnica B-A1. En cuarto curso, además de los itinerarios, hallamos las siguientes materias obligatorias de traducción: *Traducción C-A1, Traducción A1-B y Traducción especializada A2-A1*. En cuanto a los itinerarios de especialidad, los estudiantes pueden elegir uno y cursar todas las asignaturas de este o cursar asignaturas sueltas de cada itinerario. Estos itinerarios, compuestos por cuatro asignaturas cada uno, son los siguientes: *Traducción científica y técnica, Traducción literaria, Traducción audiovisual, Interpretación y mediación intercultural, y Traducción jurídica y económica*. Como ejemplo de itinerario, podemos desglosar el de TAV, que se compone de: *Doblaje B-A1, Subtitulación B-A1, Traducción audiovisual y accesibilidad, y Traductología*. Por otra parte, y también en cuanto a las materias de traducción avanzada, podemos decir que todos los centros mantienen la clasificación de las traducciones basadas en tipologías temáticas textuales y ámbitos profesionales, y que las asignaturas tienen un número de créditos variable, que oscila entre 3 y 6 ECTS.

8. Todos los centros definen una serie de perfiles profesionales que se persiguen en la titulación. Entre los perfiles más frecuentes se encuentran los de traducción especializada. Entre estos, destacan el de traductor de textos científico-técnicos, jurídicos, económicos, audiovisuales, literarios e informáticos o de páginas web (Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Vic, etc.). Muchas titulaciones, sin embargo, no desglosan los perfiles por ámbitos de especialización, y entre sus perfiles solo encontramos la referencia al nivel de especialización en traducción, es decir, a “traductor generalista” o “traductor especializado” (p.ej.: en la Universidad de Murcia o la Universidad de Málaga), o a su régimen laboral, es decir, a “traductor autónomo” o “traductor para la empresa privada” (p.ej.: en la Universitat Jaume I). Además de los perfiles específicos de Traducción, todas las titulaciones citan otros perfiles que, como revelaba el Libro Blanco de Grado en TI, son muy frecuentes entre los egresados de las LTI. Estos son, entre otros: mediador lingüístico y cultural; intérprete de enlace; lector editorial, redactor, corrector, revisor; lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos; y docente de lenguas.

2.3.1.1. La TAV en los grados en TI

Si nos centramos en la modalidad de traducción objeto de nuestro estudio, la TAV, nuestro análisis de los nuevos grados en TI nos permite observar que el traductor de textos audiovisuales se encuentra entre los perfiles profesionales o las salidas profesionales que pretenden alcanzar la gran mayoría de las titulaciones. De hecho, como hemos visto, en muchas de ellas se integra dentro de itinerarios de especialidad o de traducción especializada. Sin embargo, el Libro Blanco en TI (2004), siguiendo las directrices de Bolonia, aboga por un perfil generalista de traductor profesional para los grados en Traducción e Interpretación (GTI), y sitúa la especialización en el nivel de máster. Consideramos que esta contradicción entre lo que recomienda el Libro Blanco y las asignaturas que conforman los nuevos grados puede deberse a que el perfil de traductor generalista que propone el Libro Blanco no queda suficientemente bien definido, ya que algunas de sus competencias se solapan con las del traductor especializado, y otras, que se entienden como transversales, se asocian exclusivamente a determinados perfiles (este es el caso del trabajo en equipo o de las destrezas documentales y terminológicas descritas para el “traductor integrado en un organismo público”, o de la curiosidad intelectual o la meticulosidad del “generalista”, comunes a cualquier profesional de la TI) (Morón y Soriano, en prensa). En la siguiente tabla mostramos los rasgos que en el Libro Blanco se establecen para el traductor generalista y para el especializado:

| Traductor profesional “generalista” | |
|--|---|
| <p>Rasgos principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interés por las lenguas y las culturas. • Dominio perfecto de su lengua materna y sus variedades. • Conocimiento profundo de sus lenguas de partida. • Dominio de las herramientas informáticas profesionales. | <p>Rasgos psicológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad mental y capacidad de adaptación a entornos profesionales variables. • Capacidad de trabajar en equipo (en la que se incluye la actitud positiva hacia el trabajo de su revisor). • Meticulosidad. • Curiosidad intelectual. • Conocimiento de los límites propios. |
| Traductor profesional especializado / integrado en un organismo público (para contraste): | |
| <p>Rasgos del traductor profesional especializado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poseer conocimientos especializados en su materia y en el lenguaje propio de la misma. • Poseer competencias de gestión profesional, investigación y terminología aplicada. • Saber gestionar su tiempo a fin de cumplir escrupulosamente con los plazos establecidos. • Saber gestionar proyectos. | <p>Rasgos del traductor integrado en un organismo público:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de coordinación de un equipo. • En función del tamaño del organismo o equipo, iniciativa. • Aptitudes de documentación y terminología. • Muy especialmente, capacidad de trabajo en equipo. |

Tabla 9. Rasgos de los perfiles profesionales del traductor generalista y el traductor especializado presentados en el Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación (Muñoz Raya, 2004: 74)

Como hemos apuntado, probablemente debido a este solapamiento entre los rasgos del traductor generalista y del traductor especializado, la mayoría de los grados incluye en sus programas perfiles de traducción especializada y asignaturas o itinerarios completos en traducción especializada. Encontramos en muchos de ellos, por lo tanto, referencia expresa al perfil o a la salida profesional de traductor de textos audiovisuales. Valgan los siguientes como ejemplo: *Doblaje y subtitulación en los medios audiovisuales y multimedia* (Universitat Autònoma de Barcelona), *Industria de los contenidos digitales (Internet, doblaje, videojuegos, software)* (Universidad Europea de Madrid), *Ámbito de*

los medios de comunicación: trabajo en el mundo de la empresa, de la radio, de la televisión y del cine, doblaje y subtitulación (Universitat de Vic), etc.

Asimismo, las asignaturas de TAV están presentes en todas las universidades excepto en la Universidad de Alcalá, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Valladolid y la Universidad San Jorge. Casi todos los centros incluyen una asignatura de TAV en tercer o cuarto curso, que en la mayoría de los casos suele ser optativa, y en otros es obligatoria o forma parte de un itinerario de especialidad optativo. Esta tendencia no dista mucho de la que solían seguir las antiguas LTI, que también solían incluir su docencia en el tercer o cuarto curso, casi siempre como materia optativa. Como veremos en el siguiente capítulo, la TAV no empezó a impartirse en las LTI hasta hace poco más de una década, cuando se hizo evidente que el perfil de traductor de textos audiovisuales era cada vez más frecuente en la industria de la traducción. En los grados de nueva creación, se ha convertido en una asignatura prácticamente imprescindible. Los rápidos cambios de la tecnología y los productos audiovisuales hacen que esta modalidad esté en continua evolución, lo que requiere, sin duda, un esfuerzo por parte de la universidad para ofrecer una formación de calidad actualizada, que permita formar profesionales capaces de alcanzar los perfiles profesionales que exige la industria. Por ello, en los siguientes dos capítulos también nos centraremos en la descripción de la profesión y en las competencias que integran el perfil del traductor audiovisual, de manera que las reflexiones sirvan para enfocar nuestro estudio empírico, que, a su vez, tiene la pretensión de contribuir a la mejora de la formación y de la profesión de la TAV.

2.3.2. Los estudios de postgrado en TI

Hasta aquí hemos realizado un análisis general de los nuevos títulos de grado que se integran en el EEES, pero no podemos olvidar los estudios de postgrado. Como ya avanzábamos en el capítulo anterior, los másteres gozan, en la actualidad, de la posibilidad de constituirse como estudios oficiales, mientras que antes solo podían ser títulos propios. Estos pueden tener un enfoque profesionalizante, un enfoque investigador o un enfoque mixto, y aunque no existen directrices de la ANECA sobre su estructura y contenidos, la normativa actual establece que los másteres oficiales deben comprender entre 60 y 120 ECTS. Al buscar en el RUCT del MEC, encontramos 26 másteres oficiales de TI o de TI y disciplinas afines. Estos son los siguientes:

| Universidad | Titulación |
|--|---|
| Universidad Católica San Antonio de Murcia | Máster Oficial: <i>Interpreting and Translation Studies</i> |
| Universidad de Alcalá | <i>Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos</i> |
| Universidad de Córdoba | <i>Máster Universitario en Traducción Especializada Inglés/Francés/Alemán/Español</i> |
| Universidad de Granada | <i>Máster Universitario en Traducción e Interpretación</i> |
| Universidad de Málaga | <i>Máster Oficial en Traducción para el Mundo Editorial</i> |
| Universidad de Murcia | <i>Máster Universitario en Traducción Editorial</i> |
| Universidad de Salamanca | <i>Máster Universitario en Traducción y Mediación Intercultural</i> |
| Universidad de Sevilla | <i>Máster Universitario en Traducción e Interculturalidad</i> |
| Universidad de Valladolid | <i>Máster Universitario en Traducción Profesional e Institucional</i> |
| Universidad de Zaragoza | <i>Máster Universitario en Traducción de Textos Especializados</i> |
| Universidad Pablo de Olavide | <i>Máster Universitario en Comunicación Internacional, Traducción e Interpretación</i> |
| Universidad Pontificia de Comillas | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Máster Universitario en Traducción Jurídica-Financiera</i> • <i>Máster Universitario en Interpretación de Conferencias</i> |
| Universidade de Vigo | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Máster Universitario en Traducción y Paratraducción</i> • <i>Máster Universitario en Traducción Multimedia</i> • <i>Máster Universitario en Interpretación de Conferencias</i> |
| Universitat Autònoma de Barcelona | <i>Máster Universitario en Traducción, Interpretación y Estudios Interculturales</i> |
| Universitat d'Alacant | <i>Máster Universitario en Traducción Institucional</i> |
| Universitat de València | <i>Máster Universitario en Traducción Creativa y Humanística</i> |
| Universitat de Vic | <i>Máster Universitario en Traducció Especialitzada</i> |
| Universitat Jaume I | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Máster Universitario en Traducción Médico-Sanitaria</i> • <i>Máster Universitario en Tecnologías de la Traducción y Localización</i> • <i>Máster Universitario en Investigación en Traducción e Interpretación</i> |

| | |
|------------------------------|---|
| Universitat Pompeu Fabra | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Máster Universitario en Estudios de Traducción</i> • <i>Máster Universitario en Literatura comparada y traducción literaria</i> |
| Universitat Rovira i Virgili | <i>Máster Universitario en Traducción y Estudios Interculturales/Master in Translation and Intercultural Studies</i> |

Tabla 10. Másteres oficiales del ámbito de la TI y disciplinas afines según el MEC³⁹

Como ya hemos indicado anteriormente, en la actualidad coexisten estos nuevos másteres con programas de doctorado en extinción. Además, existen muchos otros programas de postgrado o cursos de especialización de carácter no oficial en TI. El problema para recopilar información sobre estos programas no oficiales radica en que no existe, hasta la fecha, ninguna fuente fiable que los recoja. El buscador Colón⁴⁰, creado por el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, recoge información sobre todo tipo de programas de postgrado, oficiales y no oficiales, de instituciones públicas y privadas en nuestro país, pero no se encuentra actualizado. Por otra parte, los buscadores de titulaciones del MEC solo recogen información sobre titulaciones oficiales. Tras una búsqueda exhaustiva en Internet, no hemos encontrado ningún trabajo ni buscador que hasta la fecha recoja de manera exhaustiva y actualizada tanto estudios de postgrado oficiales como no oficiales.

En cuanto a la tipología de los másteres (oficiales y no oficiales) que se ofertan en la actualidad, tras consultar el RUCT del MEC y las páginas web de numerosas universidades españolas, observamos tres tipos:

- **Másteres de investigación.** Estos programas suelen corresponderse con los antiguos doctorados, que han sido adaptados en el proceso de convergencia europea. Los doctorados, anteriormente estructurados en un año de cursos de especialización y otro de investigación tutelada, han dado paso a másteres de investigación de 60 créditos ECTS, tras los que se puede pasar a la fase de realización de la tesis doctoral. Como ejemplo de este tipo de máster podríamos citar el *Máster Oficial en Traducción e Interpretación* de la Universidad de Granada, que procede de la fusión de los dos programas de doctorado que existían previamente en esta universidad: el doctorado *Traducción, Sociedad y Comunicación* (interuniversitario con la Universitat Jaume I) y el doctorado *Procesos de Traducción e Interpretación*. Otro ejemplo es el reciente *Máster oficial*

³⁹ Información extraída del RUCT del MEC, disponible en línea en: <https://www.educacion.gob.es/ruct/home.do> [Último acceso: 22 de julio de 2011].

⁴⁰ Disponible en: <http://www.buscadorcolon.org/posgrado.php> [Último acceso: 30 de abril de 2011].

en investigación en Traducción e Interpretación de carácter virtual, puesto en marcha durante el curso académico 2010-2011 en la Universitat Jaume I.

- **Másteres profesionales.** Entre estos, aunque existen muchas más posibilidades, citaremos los dos grandes grupos que encontramos a día de hoy en nuestra universidad:
 - Másteres profesionales con un alto grado de especialización. Generalmente, estos programas están destinados a personas que ya tienen una base previa en TI y buscan ahondar en competencias más específicas de ciertos ámbitos de especialidad dentro de estas disciplinas. Como ejemplos podemos citar el *Máster Oficial en Traducción Médico-Sanitaria* de la Universitat Jaume I o el *Máster Universitario en interpretación de conferencias* de la Universitat de Vic.
 - Másteres profesionales genéricos. Este tipo de programas tiene un grado de especialización similar al de un GTI, y están destinados a personas que quieren aprender a traducir desde cero. Como ejemplo, tenemos el Máster oficial *Interpreting and Translation Studies* de la Universidad Católica San Antonio de Murcia.

- **Másteres mixtos con opción investigadora y profesional.** Estos programas, por lo general, incluyen asignaturas optativas con perfil profesional o investigador, y cada estudiante puede configurar su opción formativa como desee. Como complemento a una de las dos opciones, se suele ofertar la posibilidad de hacer unas prácticas en empresa o un trabajo de investigación tutelada. Un ejemplo de este tipo de programas sería el *Máster en Traducción y Mediación intercultural en entornos profesionales* de la Universidad de Salamanca.

Como vemos, los másteres gozan de mayor libertad en su diseño que los grados, ya que no están sujetos a directrices por ramas del conocimiento. Además de los aspectos que hemos destacado en las categorías previamente citadas, existen multitud de criterios que diferencian unos másteres de otros, como pueden ser que el máster sea universitario o interuniversitario; que se imparta en modo presencial, semipresencial, no presencial o en línea; que ofrezca una o varias combinaciones lingüísticas; que oferte prácticas o no; que tenga mención de calidad o no, etc.

Antes de terminar este apartado, nos gustaría hacer mención a dos iniciativas europeas importantes en másteres en nuestra disciplina. Por una parte, el Máster Europeo

en Traducción (EMT)⁴¹, una iniciativa de la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea que nació en 2005 y se está llevando a cabo en estrecha colaboración con reconocidos expertos del ámbito profesional y académico de la traducción. Desde el EMT se propone un marco de competencias de Traducción a partir de las cuales las instituciones que se unan a la red de centros del EMT, elaboren o reformen sus planes de estudios. En la actualidad, los centros españoles miembros del programa son el *Màster en Estudis de Traducció: Estratègies i Procediments* de la Universitat Pompeu Fabra, el *Máster en Traducción y Mediación Intercultural* de la Universidad de Salamanca y el *Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos* de la Universidad de Alcalá de Henares⁴².

Por otra parte, otro proyecto conjunto a nivel europeo es el Máster Europeo en interpretación de conferencias (EMCI)⁴³, que se inició en 1997 y que, al contrario que el anterior, constituye un modelo de máster específico, que pueden adoptar las universidades europeas que se unan al proyecto para ofrecer una formación de calidad en interpretación de conferencias. En España, sigue este modelo el *Máster en Interpretación de Conferencias* de la Universidad de La Laguna.

2.3.2.1. La TAV en los postgrados en TI

En cuanto a la modalidad de traducción objeto de nuestro estudio, la TAV, nuestro análisis de los actuales postgrados en TI nos permite ver que el traductor de textos audiovisuales es uno de los perfiles profesionales a los que se dedica más formación. Ya hemos visto que, en relación con el grado, el nivel de postgrado está destinado a la especialización en traducción, y en él encontramos mucha más variedad de asignaturas de TAV, que suelen centrarse en las diferentes submodalidades (doblaje, subtitulación, *voice-over*, traducción de videojuegos, accesibilidad, etc.), o responder a diferentes niveles de especialización.

Podemos encontrar asignaturas de TAV en másteres oficiales de carácter investigador, algunos de los cuales cuentan con asignaturas teórico-metodológicas de TAV, además de con periodos tutelados para la elaboración de proyectos de investigación y de tesis doctorales. Entre estos másteres encontramos el nuevo *Máster de investigación en TI* de la Universitat Jaume I, que cuenta con dos asignaturas de investigación en TAV.

⁴¹ Véase: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/network/index_en.htm [Último acceso: 14 de marzo de 2011].

⁴² En la actualidad existe otra iniciativa europea vinculada al EMT. Se trata del METS (Máster de Traducción Especializada, <http://www.mastertraduction.eu/> [Último acceso: 29 de octubre de 2011]), que es una iniciativa a la que se han unido diferentes centros europeos que ya cuentan con másteres en traducción. Según el programa de este proyecto, los estudiantes de estos másteres tendrían que cursar 25 ECTS en dos de los centros asociados y 10 ECTS en su centro de origen). De esta manera, los estudiantes pueden cursar diferentes itinerarios de especialidad en Traducción en entornos culturales diferentes.

⁴³ Véase: <http://www.emcinterpreting.org/whatis.php> [Último acceso: 14 de marzo de 2011].

De otro lado, también existen másteres y programas de postgrado oficiales y no oficiales que ofrecen asignaturas de TAV, en este caso de carácter más práctico. Entre estos másteres encontramos el *Máster en comunicación internacional, traducción e interpretación*, de la Universidad Pablo de Olavide, que incluye un itinerario de Traducción multimedia con dos asignaturas de TAV o el *Curso de postgrado en Traducción* de la Universidad Autónoma de Madrid, que incluye una asignatura de TAV. Además, también existen másteres mixtos que incluyen, además de asignaturas prácticas, un itinerario investigador mediante el que es posible aproximarse a la TAV desde un punto de vista teórico y realizar un trabajo de investigación (este es el caso del *Máster interuniversitario de Traducción Creativa y Humanística* de la Universitat de València, por ejemplo). Por último, existen másteres exclusivamente dedicados a la TAV, y ya existe uno con carácter oficial. Estos másteres, que incluyen una amplia variedad de asignaturas de TAV, son los siguientes: el *Máster de Traducción Audiovisual* (título propio de la Universitat Autònoma de Barcelona), el *Máster Europeo en Traducción Audiovisual* (título oficial de la Universitat Autònoma de Barcelona), el *Máster Universitario en Traducción Audiovisual: localización, subtitulación y doblaje* (título propio de la Universidad de Cádiz y el *Máster en Doblaje, Traducción y Subtitulación* (título propio de la Universidad Europea de Madrid). En el siguiente capítulo volveremos sobre estos másteres y sobre el tipo de formación que ofertan en TAV.

2.4. Síntesis y conclusiones

En el presente capítulo hemos ofrecido una visión global de la evolución de la didáctica de la Traducción. Hemos visto que, en sus inicios, la didáctica de la Traducción se basaba en modelos de enseñanza puramente transmisionistas. Sin embargo, a partir de la década de 1980 empezaron a surgir diferentes enfoques innovadores en el ámbito de la didáctica de la Traducción, en línea con las bases de modelos de enseñanza transaccionales y transformacionales, centrados, en lugar de en la figura del profesor como transmisor del conocimiento, en el aprendizaje colaborativo y en el control del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje.

En este capítulo también hemos tratado algunos principios fundamentales del modelo educativo actual en Europa, el marcado por el EEES, y sus implicaciones en la didáctica. Cobra aquí especial importancia el concepto de las competencias que, unido a otros conceptos clave como los objetivos y resultados de aprendizaje, los perfiles profesionales y la empleabilidad, resulta imprescindible para impulsar las reformas educativas y establecer una relación directa de la formación con la sociedad y el mercado de trabajo. Como hemos visto, la conexión cíclica que se establece entre estos conceptos es la siguiente: la identificación de perfiles profesionales por parte de las universidades se

traduce en un desglose de competencias, necesarias para definir los objetivos y los resultados de aprendizaje de la formación. La aplicación de estos *objetivos y resultados de aprendizaje* en el diseño curricular permite que los estudiantes vayan adquiriendo una serie de *competencias* que les permitan adaptarse a diferentes *perfiles profesionales* existentes en el mercado y que, de esta manera, mejoren su *empleabilidad*, es decir, su capacidad de insertarse en el mercado laboral.

Por último, hemos visto que el EEES, además de conllevar un cambio de paradigma de enseñanza tan importante, ha traído consigo toda una serie de reformas metodológicas y una reestructuración de las titulaciones. En el caso de los estudios de TI, el Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación (2004) marcó las bases para la elaboración de los nuevos grados en TI, y en los últimos años hemos visto la progresiva implantación de los GTI, que en la actualidad conviven con las LTI, ya en vías de extinción. Asimismo, en postgrado, los nuevos másteres oficiales en TI han desbancado a los antiguos programas de doctorado, y actualmente conviven en la universidad con títulos propios de máster o postgrado en TI. Tras un análisis exhaustivo de los programas universitarios españoles en TI de grado y de postgrado, hemos podido comprobar que la TAV se encuentra entre los perfiles o salidas profesionales de la gran mayoría de los GTI y de muchos programas de postgrado, y que, por lo tanto, las asignaturas de TAV son muy frecuentes en los planes de estudios de estas recién estrenadas titulaciones en TI en nuestro país. En el siguiente capítulo profundizaremos en la naturaleza de la modalidad de traducción objeto de nuestro estudio, la TAV, y sobre el tipo de formación que se está ofertando en TAV en las nuevas titulaciones.

CAPÍTULO 3.

LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL Y SU OFERTA FORMATIVA

En el presente capítulo abordamos la naturaleza de la TAV y presentamos la oferta formativa en esta modalidad en el caso español. En primer lugar, introducimos el capítulo con una panorámica de la evolución de la TAV en los últimos años y de la importancia que ha ganado como sector profesional, como campo de investigación y como objeto de formación universitaria. A continuación, presentamos una definición de la TAV y estudiamos las diferentes nomenclaturas que ha adquirido esta modalidad. Después, pasamos a revisar resumidamente las modalidades de TAV, desde las más tradicionales a las últimas incorporaciones. Por último, nos centramos en la oferta formativa en TAV en España y en Europa, tanto dentro del ámbito universitario como fuera de este. A partir de esta contextualización, en el siguiente capítulo buscaremos las bases para el diseño curricular de la formación en TAV.

3.1. La traducción audiovisual

3.1.1. Introducción

No cabe duda de que el siglo XXI es el siglo de la tecnología y de que vivimos inmersos en una sociedad en la que los medios audiovisuales constituyen nuestras principales vías de comunicación, de ocio y de cultura. Tras la consolidación del cine, la televisión y el vídeo, los progresos tecnológicos de los últimos años nos han hecho testigos de la aparición de nuevos soportes digitales, como el DVD, el *blu-ray* o los dispositivos móviles con reproducción de vídeo. Asimismo, se ha producido una multiplicación de cadenas de televisión gracias a la televisión vía satélite y la televisión digital terrestre (TDT), e Internet hace posible el consumo de productos audiovisuales en línea mediante descarga o transmisión en tiempo real. Gracias a esta realidad, cada día llegan a nosotros más productos audiovisuales originalmente elaborados en un idioma diferente al nuestro, que habitualmente tienen que pasar por un proceso de traducción. El mercado de la TAV está en expansión, y esta se ha convertido una de las variedades de traducción más practicadas y consumidas en todo el mundo, una herramienta imprescindible en el panorama informativo y cultural a nivel mundial, y un ámbito profesional que requiere una atención prioritaria (Chaume, 2004: 8).

Mientras que desde las primeras publicaciones sobre TAV (Laks, 1957; Rowe, 1960; Caillé, 1960)⁴⁴ hasta hace pocos años muchos autores (como Mayoral *et al.*, 1988; Delabastita, 1989; Luyken, 1991; o Díaz Cintas, 2003) denunciaban el desequilibrio existente entre la progresiva importancia de la TAV y la escasez de reconocimiento social, de investigación y de formación en esta modalidad traductora⁴⁵, a día de hoy la TAV, tras unos primeros pasos lentos e inestables, ha experimentado un crecimiento sin precedentes y se ha consolidado como una disciplina de pleno derecho dentro de los Estudios de Traducción (Romero Fresco, 2009: 1). En los últimos años, el mundo académico ha multiplicado tanto sus trabajos de investigación como la oferta universitaria de materias especializadas en esta modalidad traductora. Muestra del estado de gracia actual de la investigación en TAV es el crecimiento exponencial de las publicaciones en la última década⁴⁶, tanto en lo que se refiere a su número como a su calidad, fenómeno que revelan la base de datos BITRA⁴⁷ y el estudio llevado a cabo por Franco y Orero (2005: 79-92). La celebración de numerosos congresos internacionales sobre TAV⁴⁸ y la

⁴⁴ Estas dos referencias se incluyen dentro de lo que se ha considerado “el primer gran hito en los estudios de la traducción audiovisual” (Mayoral, 2001b: 19): un número monográfico de la revista de la Federación Internacional de Traductores *Babel* dedicado a la traducción del cine. Los artículos de esta revista son principalmente descriptivos y de enfoque profesional.

⁴⁵ Romero Fresco (2009: 6) explica que este desequilibrio ha podido deberse a las siguientes razones: 1. La marginación e invisibilidad de la traducción en general (Venuti, 1995); 2. La ausencia de interés que la TAV despertaba en los estudiosos de la traducción por estar asociada al cine y la televisión, consideradas “artes populares” indignas de su atención (Whitman-Linsen, 1992); 3. Los problemas encontrados a la hora de investigar en esta modalidad traductora, provocados por la dificultad de acceso al material audiovisual objeto de estudio (Díaz Cintas, 2004); 4. la ausencia de una terminología específica para hacer referencia a los diferentes aspectos de la traducción audiovisual; y 5. las restricciones temporales y económicas que aplican a la TAV, que han hecho que los traductores se centren más en la práctica de su profesión que en la investigación (Chaume, 2004).

⁴⁶ Para tener una visión general de buena parte de los artículos que se han escrito sobre TAV en las últimas décadas, también pueden consultarse: *Campos de estudio y trabajo en traducción audiovisual* (Mayoral, 2001b: 19-45), *La traducción audiovisual en España: estado de la cuestión* (Moreno, 2003) o *Research Paths in Audiovisual Translation: The Case of Dubbing* (Chaume, en prensa).

⁴⁷ BITRA (Bibliografía de Interpretación y Traducción) es una base de datos en línea de bibliografía internacional sobre Traducción e Interpretación: https://aplicacionesua.cpd.ua.es/tra_int/usu/buscar.asp [Último acceso: 14 de septiembre de 2011]. Creada por Javier Franco en 2003 y actualizada mensualmente, permite la búsqueda de referencias bibliográficas en nueve idiomas: alemán, catalán, español, francés, gallego, holandés, inglés, italiano y portugués. Actualmente, tiene más de 49000 entradas, de las que más de 2000 se centran en la TAV. Según datos de Romero Fresco (2009: 7), las referencias bibliográficas de TAV con fecha comprendida entre 1940 y 1990 constituyen solo el 1-1,5% del total de referencias de BITRA, pero si sumamos las referencias que datan de 1990 en adelante, este porcentaje se eleva por encima del 4%. El comienzo del siglo XXI supuso un crecimiento sin igual en el número de referencias de TAV, lo que demuestra el hecho de que de 2000 en adelante se hayan registrado más entradas de TAV que en todas las décadas anteriores juntas (1950-2000).

⁴⁸ Como ejemplos de algunos de los congresos más importantes que se han celebrado a nivel mundial en TAV, podemos citar; el congreso *In So Many Words – Language Transfer on the Screen* (celebrado en Londres en 2004: <http://www.surrey.ac.uk/LIS/CTS/insomanywords.htm>); el congreso *Between Text and Image: Updating Research in Screen Translation* (celebrado en Forlì en 2005: <http://screentranslation.sitlec.unibo.it/ENG/welcome.htm>); el congreso *La traduction Audiovisuelle: Approches pluridisciplinaires* (celebrado en Montpellier en 2008: http://recherche.univ-montp3.fr/traduction_audiovisuelle/index.php?option=com_frontpage&Itemid=23); las ocho ediciones de *Languages and the Media* (celebrado cada dos años en Berlín desde 1996: [60](http://www.languages-</p></div><div data-bbox=)

creación de asociaciones e instituciones en pro del desarrollo profesional, investigador y docente de esta modalidad de traducción⁴⁹, también han contribuido a su consolidación como disciplina. Por lo que respecta a la formación en TAV, no ha sido hasta hace poco más de una década cuando se ha empezado a enseñar en nuestras universidades (Martínez Sierra, 2008). Es de suponer que hasta entonces, los profesionales del campo se formaban de manera autodidacta a través de su propia experiencia en el oficio y lejos de las instituciones educativas (Martínez Sierra, 2008). Actualmente, la oferta universitaria en traducción en general es cada vez más variada, y aunque aún hoy existe un porcentaje de traductores autodidactas o con formación no institucionalizada que entran en la profesión, el porcentaje es ahora bastante menor tanto en empleados como en autónomos gracias al poderoso e irreversible movimiento de institucionalización de la educación (Kelly, 2005: 8). Las asignaturas de TAV en grado y postgrado se han multiplicado a nivel europeo, y al menos en nuestro país, a pesar de ser un ámbito de estudio relativamente nuevo, despierta un gran interés entre los estudiantes y se ha convertido en una de las ramas más atractivas y con más futuro de los Estudios de Traducción.

La rápida implantación de la TAV como nuevo campo de estudio en la universidad, unida a la propuesta del EEES de revisar y remodelar todos los planes de educación europeos, nos hacen pensar que este es un momento idóneo para reflexionar sobre su enseñanza. En nuestra búsqueda de referencias bibliográficas sobre formación y aprendizaje de la TAV, hemos advertido que, probablemente debido a su novedad dentro de la universidad, y aunque el número de trabajos de investigación sobre TAV y sobre didáctica de la Traducción en general haya aumentado en los últimos años, la literatura sobre didáctica de la TAV todavía es relativamente escasa. Así lo pone de manifiesto Díaz Cintas:

Interest in translation training from theoretical perspectives as well as from a practical angle has been around for many years and there is already what can be considered a substantial amount of literature devoted to this area. [...] However, very few of these works have

[media.com/](http://www.media.com/)) o las cuatro ediciones de *Media for All* (celebrado en Barcelona, Leiria, Amberes y Londres: <http://www.mediaforall.eu/>) [Último acceso a todos los enlaces de esta nota al pie: 9 de agosto de 2011].

⁴⁹ Como ejemplos de algunas de las asociaciones de traductores profesionales de textos audiovisuales podemos citar: ATRAE (Asociación de Traducción y Adaptación Audiovisual de España: <http://www.atrae.org/>), la asociación de traductores y adaptadores franceses ATTA (Association des Traducteurs/Adaptateurs de l'Audiovisuel: www.traducteurs-av.org); la sección de traductores de textos audiovisuales danesa [avtranslators.org \(http://www.navio.no/avt/\)](http://www.navio.no/avt/); la sección de traductores de textos audiovisuales de la unión de periodistas de Finlandia (<http://www.journalistiliitto.fi/en/union/>); la asociación de traductores de textos audiovisuales de Noruega NAViO (<http://www.navio.no>); la asociación de traductores de textos audiovisuales de Polonia (www.dialogista.info); la asociación de subtituladores Subtle, fundada en el Reino Unido (www.subtitlers.org.uk); o la sección de traductores audiovisuales de la unión de actores suecos (www.teaterforbundet.se). Entre las instituciones internacionales que se encargan del estudio de la TAV, cabe destacar la ESIST (European Association for Studies in Screen Translation: www.esist.org) y el comité para la traducción audiovisual de la FIT (<http://goo.gl/xL28f>) [Último acceso a todos los enlaces de esta nota al pie: 9 de agosto de 2011].

touched on the training of AVT so far, and when they do venture into this territory it is usually over a rather limited number of pages. Although there is already a substantial amount of specialised literature devoted to pedagogical issues in translation in general, there is still scope for work to be done especially when it comes to areas such as audiovisual translation. (Díaz Cintas, 2008: 3)

Con el presente trabajo pretendemos contribuir al desarrollo de la investigación en esta modalidad de traducción. Como ya mencionamos en la Introducción de este trabajo, a partir de un análisis empírico-descriptivo de la formación universitaria en TAV en España, reflexionaremos sobre la enseñanza y el aprendizaje de esta modalidad traductora, e intentaremos contribuir al avance de la formación de traductores y de la profesión. Antes de pasar a presentar las diferentes opciones de formación en TAV, consideramos imprescindible describir, en primer lugar, la naturaleza y estado actual de esta modalidad de traducción. Para ello, exponemos a continuación la definición de esta disciplina, sus características y sus modalidades.

3.1.2. Definición y nomenclatura

Hasta la fecha, son numerosas las definiciones que se han ofrecido para *traducción audiovisual*. No es nuestra intención realizar un amplio repaso de todo lo que se ha dicho al respecto, pues para tal fin existe ya abundante bibliografía a la que acudir⁵⁰. Para los intereses de este trabajo, nos basta con definir la *traducción audiovisual* como una modalidad de traducción⁵¹ que se caracteriza por la particularidad de los textos de los que se ocupa: los textos audiovisuales. Estos textos, a su vez, se distinguen por transmitir la información simultáneamente a través de dos canales de comunicación: el acústico y el visual. En palabras de Chaume, los textos audiovisuales:

[...] [A]portan información (traducible) a través de dos canales de comunicación que transmiten significados codificados de manera simultánea: el canal acústico (las vibraciones acústicas a través de las cuales recibimos las palabras, la información paralingüística, la banda sonora y los efectos especiales) y el canal visual (las ondas luminosas a través de las que recibimos imágenes, pero también carteles o rótulos con textos escritos, etc.). En términos semióticos, como ya se ha apuntado, su complejidad reside en un entramado sígnico que conjuga información verbal (escrita y oral) e

⁵⁰ Véanse, por ejemplo, Martínez Sierra (2004 y 2009) y Bartoll (2008), quienes en sus tesis doctorales ofrecen una amplia revisión teórica de numerosas definiciones.

⁵¹ Consideramos que la traducción audiovisual es una *modalidad general* de traducción constituida por diferentes *modalidades o submodalidades específicas* (como el doblaje, la subtitulación o el *voice-over*).

información no verbal, codificada según diferentes sistemas de significación de manera simultánea. (Chaume, 2004: 30-31)

Otros autores, como Agost (1999), Martínez Sierra (2004) o Romero Fresco (2009), coinciden en señalar que la especificidad de los textos audiovisuales reside en la transmisión de información a través de los canales visual y acústico, y que dichos textos construyen su significado a partir de la interacción de los signos que constituyen los diferentes códigos de significación que se transmiten por estos canales en estos textos.

En la misma línea, Mayoral (2003: 109-110) destaca como característica común y definitoria de los textos audiovisuales su presentación bajo múltiples canales (auditivo y visual) y diferentes tipos de señales (imagen en movimiento, imagen fija, texto, diálogo, narración, música y efectos sonoros). Además, este autor considera que también son características específicas del texto audiovisual las siguientes:

- La traducción no es realizada solo por el traductor, sino también por actores, director de doblaje, director de subtítulo, director escénico, ajustadores, informáticos y compiladores, clientes, etc.⁵²
- En algunos casos, el espectador percibe el producto audiovisual en un mínimo de dos lenguas diferentes de forma simultánea, por los mismos canales (*voice-over*, *half-dubbing*, traducción simultánea) o por canales diferentes (subtítulo) e, incluso, en ocasiones, se combinan varios de estos sistemas; el caso del doblaje representa una inconsistencia de esta condición, ya que no incluye dos lenguas sino tan solo una.
- Tiene su propio repertorio de convenciones entre el producto traducido y el espectador.

A las características que expone este autor, Sokoli (2005: 182) añade: sincronía en la presentación de los elementos verbales y no verbales, transmisión/reproducibilidad por medio de una pantalla, y secuenciación predeterminada de imágenes y sonidos.

En contraste con estas formas de entender el texto audiovisual, Zabalbeascoa (2008) y Bartoll (2008) proponen una nueva visión, más amplia, del texto audiovisual, que ellos entienden como un *mensaje dinámico en el tiempo* que podría percibirse a través del canal acústico, a través del canal visual, o a través de ambos simultáneamente. Así lo explica Zabalbeascoa:

⁵² Al igual que Martínez Sierra (2004: 20), opinamos que aunque actores, director de doblaje, ajustadores, etc. puedan realizar modificaciones en la traducción, estas modificaciones no constituyen acciones traductoras (o, por lo menos, no si quien realiza los cambios carece de suficientes conocimientos de la lengua y cultura de origen).

Strictly speaking, an AV text, such as a feature film, could not be without an audio component, or without the visual component. [...] However, we may not want to be too strict, and it might be theoretically more advantageous to regard audiovisual as having the potential to include, at least at certain points, any combination of audio, visual, verbal and non-verbal elements. (Zabalbeascoa, 2008: 25)

En su tesis doctoral, Bartoll se basa en esta nueva idea, que se aleja de las propuestas de los autores anteriores, y la aplica a su trabajo para agrandar los paraguas de *texto audiovisual* y de *traducción audiovisual*, y cubrir con ellos un mayor número de tipos de textos y actividades. Como el autor afirma:

Val a dir que aquesta nova definició de text audiovisual que, com veiem, s'allunya de la proposada per altres estudiosos com Chaume, Segovia o Sokoli, em sembla la més adequada, perquè, com veurem més endavant, donaria cabuda a tots els textos audiovisuals susceptibles de ser traduïts mitjançant les modalitats de traducció audiovisual, independentment del seu format o del seu suport⁵³. (Bartoll, 2008: 40)

Alabamos el esfuerzo de Zabalbeascoa y Bartoll por ampliar la definición de texto audiovisual. Sin embargo, nos situamos en la línea del primer grupo de autores, al considerar que, desde un punto de vista etimológico, aquello que se considere audiovisual debe estar constituido tanto por elementos acústicos, como por visuales. Se nos presenta más oportuno, como termina reconociendo el mismo Bartoll (2008: 40), la creación de un nuevo término (diferente al de *traducción audiovisual*) para dar cabida al tipo de *textos dinámicos* que estudia. Sin embargo, nuestra decisión de no poner la etiqueta *audiovisual* a ciertos tipos de textos (como las canciones o los cómics) no implica que consideremos que estos deban quedar fuera de la formación de traductores de textos audiovisuales. Muy al contrario, por las características que comparten con los textos audiovisuales, estimamos que su estudio conjunto puede ayudar a adquirir competencias útiles para la traducción de textos audiovisuales, así como ampliar el perfil profesional de los futuros traductores.

⁵³ Mientras que la concepción de Bartoll de texto audiovisual radica principalmente en la posibilidad de transmisión a través del canal acústico, del visual o de ambos, creemos que esto nada tiene que ver con el formato o soporte, que entendemos como el medio físico a través del que se puede reproducir (es decir, la pantalla de cine, la televisión, el ordenador, la pantalla del móvil o de la cámara de fotos, etc.). En este sentido, Chaume (2004: 16) llama la atención sobre la confusión terminológica que se aprecia en la literatura dedicada a medios de comunicación y traducción audiovisual cuando se trata de los términos: *canal*, *medio*, *modo* y *código*. Para este autor, el *canal* de comunicación representa el canal físico de percepción por el que se transmite una señal; el *medio* constituye el soporte físico empleado para transmitir el mensaje; el *modo* del discurso es una de las tres categorías comunicativas de un registro lingüístico (Halliday y Hasan, 1976); y, por último, el *código* constituye todos los sistemas de significación adoptados convencionalmente por una comunidad cultural.

En nuestro camino hacia una definición de *traducción audiovisual*, hemos advertido que esta ha recibido diferentes denominaciones a lo largo de los años. Así, Chaume (2004: 30-31), además de *traducción audiovisual* (término que destaca como el más empleado en España y, podríamos añadir, ya en todo el mundo), enumera la siguiente nomenclatura para referirse a la TAV: *film dubbing* (Fodor, 1976), *constrained translation* (Titford, 1982) y traducción subordinada (Mayoral *et al.*, 1988), *film translation* (Snell-Hornby, 1988), *film and TV translation* (Delabastita, 1989), *screen translation* (Mason, 1989), *media translation* (Eguíluz *et al.*, 1994), *comunicación cinematográfica* (Lecuona, 1994), *traducción cinematográfica* (Hurtado, 1994/1995), *traducción audiovisual* (Chaume, 1996), *traducción fílmica* (Díaz Cintas, 1997), *multimedia translation* (Mateo, 1997; Gambier, 1998) e incluso *doblaje y subtitulación*. A esta lista, Romero Fresco (2009: 6) añade: *film dialogue translation* (Li, 1998), *language transfer* (Pollard, 1998), *versioning* (Gambier, 2003) y *transadaptation* (Gambier, 2003, que lo toma de Neves, 2005).

Debido a nuestro interés por la didáctica de la Traducción, nos ha parecido interesante observar los nombres que se dan a las asignaturas universitarias actuales de grado y postgrado (especialmente en España, pero también en otros países europeos) dedicadas a esta modalidad de traducción. En el panorama universitario español, la mayoría de las asignaturas de grado y postgrado dedicadas a este ámbito de estudio adquieren el nombre de *Traducción audiovisual* (p. ej.: los GTI de las universidades de Alicante, de Málaga, de Murcia, de Salamanca, de Vic, Jaume I, Pompeu Fabra, etc.; y postgrados en TI como el *Máster Universitario en Traducción y Mediación Intercultural en Entornos Profesionales* de la Universidad de Salamanca o el *Máster Universitario en Traducción e Interpretación* de la Universidad de Granada). Otro nombre que hemos encontrado es *Traducción y medios audiovisuales*, del GTI de la Universidad de Vigo, y *Traducción para el medio audiovisual*, del *Máster Universitario en Traducción e Interculturalidad* de la Universidad de Sevilla. Asimismo, también hemos hallado nombres que hacen referencia a modalidades o submodalidades de TAV (p. ej.: *Traducción audiovisual y accesibilidad*, del *Grado en Traducción* de la Universidad Antonio de Lebrija, y *Doblaje y subtitulación*, del *Grado en Traducción y Comunicación Intercultural* de la Universidad Europea de Madrid). Otros nombres hacen referencia al medio físico o soporte por el que se transmiten los textos (p. ej.: *Traducción para la pantalla*, del *Máster Universitario en Traducción y Paratraducción* de la Universidad de Vigo)⁵⁴.

En otros países europeos, el término *traducción audiovisual* (o *audiovisual translation*) también es el más empleado (Díaz Cintas y Remael, 2007: 11-12) aunque convive con otros como *Screen Translation* (en las universidades de Sheffield, Leeds y

⁵⁴ Podemos ver todos estos nombres en las Tablas 13, 14 y 15 de este capítulo.

Bolonia), *Traduction cinematographique* (Université de Lille 3), *Traduzione e adattamento delle opere audiovisive e multimediale* (Libera Università San Pio V di Roma) o *Tradução e Comunicação para os Media* (Universidade Autónoma de Lisboa).

Tras el repaso documental de los términos empleados en la literatura y en los centros académicos españoles (y europeos, en menor medida) para nuestra modalidad de traducción, podemos afirmar que *traducción audiovisual* es el término más extendido. Sin embargo, su coexistencia con otros muchos términos refleja los tiempos cambiantes en los que vivimos y, como señalan Díaz Cintas y Remael (2007: 11-12), lejos de suponer una barrera a la comunicación, la diversidad terminológica puede interpretarse como una voluntad manifiesta de aplicar enfoques más abiertos y flexibles a nuestro campo de estudio. En nuestro repaso también hemos observado la progresiva inclusión de nuevas actividades de traducción dentro de la TAV (como la accesibilidad) y su carácter multidisciplinario, que posibilita su estudio junto al de otras disciplinas como el cine. Como ya apuntamos al inicio de este trabajo, ante tal variedad de términos, nos hemos decantado por *traducción audiovisual* porque es la denominación más extendida en España (Chaume, 2004: 31) y porque esta hace alusión a la que consideramos la característica común y definitoria de los textos audiovisuales, esto es, la confluencia de los canales acústico y visual.

3.1.3. Las modalidades de TAV

Antes de presentar las modalidades⁵⁵ de TAV, estimamos necesario precisar qué entendemos por ellas. Con este objetivo, partimos de la definición de Chaume (2004: 31) por parecernos clara y concisa. Este autor entiende las modalidades de TAV como “[...] [L]os métodos técnicos que se utilizan para realizar el trasvase lingüístico de un texto audiovisual de una lengua a otra”. En el presente trabajo consideraremos, sin embargo, que la traducción va más allá de los trasvases interlingüísticos, es decir, los que tienen lugar de una lengua a otra, y que esta comprende, además, según la clásica distinción de Jakobson (1959), los trasvases intralingüísticos e intersemióticos. Las nuevas actividades que tienen lugar hoy en día en el campo de la traducción nos obligan a concebir nuestro objeto de estudio de manera flexible e integradora. Así, estamos de acuerdo con Mayoral cuando afirma que:

⁵⁵ Empleamos el término *modalidad de traducción* de la misma forma que Hurtado (2001:69), es decir, para hacer referencia a las diferentes formas de traducción que se distinguen por las características del modo del texto original y de la traducción. A su vez, el modo traductor se entiende como la variación del uso de la lengua según el medio material, es decir, escrito, hablado, audiovisual, etc. Por ello, consideramos que la TAV es una modalidad traductora. Para hablar de las diferentes formas de TAV, como el doblaje, la subtitulación, etc. también emplearemos los términos *modalidades* o *submodalidades de TAV*. Sin embargo, cuando hablemos de traducción técnica, científica, jurídica, literaria, etc., también siguiendo a Hurtado (2001: 642), hablaremos de tipos (o variedades) de traducción, que se diferencian por el tipo de textos de los que se ocupan y por el ámbito socioprofesional en que se desarrollan.

La definición del objeto de estudio de la traducción no es la definición de un proceso natural al que se le presupone inalterabilidad sino la definición de un proceso tecnológico que se encuentra en continua evolución y cambio. Nuestra función no es cerrar el paso a las nuevas realidades sino favorecerlas e impulsarlas. Necesitamos por tanto definiciones abiertas, que sea posible modificar tanto para contener las nuevas realidades (interpretación de lengua de signos, multimedia, producción de textos) como para desechar las que han dejado de mostrarse útiles y necesarias. (Mayoral, 2001a: 46)

3.1.3.1. Las modalidades de TAV: de las tradicionales a las más recientes

A lo largo de las dos últimas décadas, son numerosos los listados de modalidades de TAV que han elaborado diferentes autores. En su tesis doctoral, Bartoll (2008) lleva a cabo un análisis exhaustivo de muchas de estas propuestas. Para los intereses de nuestro trabajo nos bastará con presentar su repaso bibliográfico en forma de tabla⁵⁶, al que añadiremos la propuesta de Hernández Bartolomé y Mendiluce Cabrera (2005), su propia propuesta (Bartoll, 2008) y la de Jüngst (2010) para, a continuación, describir brevemente las modalidades de TAV:

⁵⁶ Aunque el autor incluye en su repaso la propuesta de Delabastita (1989), nosotros no la incluiremos en nuestra tabla, ya que este autor se vale de ciertas categorías de la retórica clásica (*substitutio*, *adiectio*, *deletio*, *transmutatio*, *adiectio* y *repetitio*) para explicar las operaciones o técnicas de traducción que tienen lugar en traducción audiovisual, pero no las presenta como modalidades de TAV.

| Autor/es | Modalidades de TAV |
|--|--|
| Luyken (1991) | 1. Subtitulación: subtitulación tradicional (que puede ser en oraciones completas, reducida o bilingüe) y subtitulación simultánea; 2. Revoicing: doblaje, <i>voice-over</i> /narración y comentario libre. |
| Gambier (1996, 2003) | Gambier (1996): subtitulación, subtitulación simultánea, doblaje, interpretación consecutiva (que puede ser en directo, pregrabada o a larga distancia), <i>voice-over</i> , narración, comentario, difusión multilingüe, sobretitulación y traducción simultánea. Gambier (2003): subtitulación interlingüística (también llamada <i>open caption</i>), doblaje (que incluye una submodalidad: doblaje intralingüístico), distribución multilingüe, interpretación consecutiva, interpretación simultánea, <i>voice-over</i> (también llamado <i>half dubbing</i>), comentario libre, traducción simultánea o a la vista, producción multilingüe, traducción de guiones, subtitulación intralingüística (también llamada <i>closed caption</i>), subtitulación en directo, sobretitulación y audiodescripción (también llamada <i>double dubbing</i>). |
| Agost (1999) | Doblaje, subtitulación, voces superpuestas o solapadas e interpretación simultánea. |
| Díaz-Cintas (2001, 2003) | Subtitulación tradicional, subtitulación simultánea, sobretitulación, interpretación consecutiva, interpretación simultánea, <i>voiceover</i> , narración, comentario, difusión multilingüe y doblaje o postsincronización. |
| Chaume (2004) | Doblaje, subtitulación, voces superpuestas, interpretación simultánea, narración, doblaje parcial, comentario libre, traducción a la vista, traducción de videojuegos, subtitulación para sordos y audiodescripción. |
| Perego (2005) | Subtitulación, subtitulación simultánea, sobretitulación, doblaje o <i>dubbing</i> o <i>lip-synchronisation</i> , <i>voice-over</i> , narración, comentario y audiodescripción. |
| Hernández Bartolomé y Mendiluce Cabrera (2005) | Doblaje, subtitulación, <i>voice-over</i> , interpretación, sobretitulación, comentario libre, doblaje parcial, narración, traducción simultánea o a la vista, subtitulación en directo, subtitulación para sordos, audiodescripción, traducción de guiones, animación, traducción multimedia, versiones dobles (o producciones multilingües) y <i>remake</i> . |
| Bartoll (2008) | Audiodescripción (audiointroducción, audiosubtitulación, audiocomentarios) ⁵⁷ , doblaje (comentario doblado), interpretación consecutiva, interpretación de lengua de signos, interpretación simultánea, intertitulación, <i>remake</i> (versiones multilingües y versiones dobles), resumen escrito, subtitulación (sobretitulación, subtitulación simultánea, subtitulación para personas con discapacidad auditiva, comentario subtitulado), traducción a la vista y <i>voice-over</i> (narración y comentario). |
| Jüngst (2010) | Subtitulación intra e interlingüística, voces superpuestas, doblaje, audiodescripción para ciegos e interpretación simultánea. |

Tabla 11. Modalidades de TAV según diferentes autores

⁵⁷ El autor incluye entre paréntesis lo que considera submodalidades de la modalidad que las antecede.

Como podemos ver en la tabla, las propuestas de taxonomías de TAV son muy diversas. Esto se debe, por una parte, a que ni todos los autores tienen el mismo concepto de *modalidad de TAV*, ni todos siguen los mismos criterios de clasificación; y, por otra parte, a que la traducción es un proceso tecnológico en constante evolución, y las clasificaciones de modalidades, por tanto, tienen una validez perecedera, ya que van reciclándose, sirviendo como base para plantear clasificaciones que integran nuevas prácticas o desechan las que ya no se practican o no resultan útiles (Mayoral, 2001a: 45-46).

A continuación presentamos las modalidades de TAV a partir del listado de Chaume (2004: 31-40), ya que nuestro concepto de modalidad de TAV coincide con el suyo. Sumaremos a este listado algunas modalidades de reciente inclusión dentro de los estudios de TAV.

a) *El doblaje*⁵⁸

El doblaje consiste en “la traducción y ajuste de un guión de un texto audiovisual y la posterior interpretación de esta traducción por parte de los actores, bajo la dirección del director de doblaje y los consejos del asesor lingüístico, cuando esta figura existe” (Chaume, 2004: 32). Según este autor, el procedimiento artístico y técnico que se sigue en el doblaje es la eliminación del diálogo original y su sustitución por otra pista de audio en la que se han grabado los diálogos en la lengua meta. Entre las características más importantes del doblaje destaca la necesidad de mantener tres elementos del producto audiovisual para crear el *efecto realidad* (González Requena, 1989): el ajuste labial o *sincronía fonética*, el ajuste de los movimientos corporales de los actores o *sincronía cinética*, y el ajuste temporal a la duración de los enunciados de los personajes en pantalla o *isocronía* (Chaume, 2008: 129).

Aunque lo más frecuente es que sea interlingüístico, el doblaje también puede ser de tipo intralingüístico cuando se emplea para adaptar un producto audiovisual a audiencias que emplean dialectos de una misma lengua (p.ej. inglés británico-inglés americano, español peninsular-español latinoamericano, catalán-valenciano, francés europeo-francés canadiense, portugués europeo-portugués brasileño, etc.)⁵⁹. Como explica Chaume (2012), este tipo de práctica se realiza porque resulta más económica que realizar dos traducciones interlingüísticas a partir del original:

⁵⁸ Son interesantes los estudios sobre esta modalidad de Fodor (1976), Luyken (1991), Izard (1992), Whitman (1992), Ávila (1997), Agost (1999), Chaves (2000), Chaume (2003a, 2004 y 2012) y Torralba Miralles (2011).

⁵⁹ Un ejemplo muy conocido de esta práctica es el doblaje del inglés británico al inglés estadounidense que se hizo de la película *Trainspotting* (1996).

Finally, again motivated by the need to cut costs, dialects of the same language are increasingly being adapted for different audiences. Thus, if an American film has already been translated into Canadian French, companies will adapt this Canadian translation for the European French version of the film, rather than translating it again from English. The same happens with Latin American Spanish (Spanish of the Americas) and European Spanish (Peninsular Spanish, sometimes Castilian), or with Roman Serbian and Cyrillic Serbian, European Portuguese and Brazilian Portuguese, Catalan and Valencian, etc. The same translation solutions are eventually provided in all dialects, since differences lie more in the grammar and lexis than in solutions to particular translation problems. (Chaume, 2012)

b) La subtitulación⁶⁰

La subtitulación consiste en “incorporar un texto escrito (subtítulos) en la lengua meta a la pantalla en donde se exhibe una película en versión original, de modo que estos subtítulos coincidan aproximadamente con las intervenciones de los actores de la pantalla” (Chaume, 2004: 33)⁶¹. Los subtítulos deben aparecer en sincronía con la imagen y los diálogos, respetar semánticamente los diálogos originales y estar en pantalla el tiempo necesario para que la audiencia pueda leerlos cómodamente.

c) Las voces superpuestas o voice-over

Esta modalidad consiste en “la emisión simultánea de la banda en donde está grabado el diálogo original y de la banda en donde se graba la versión traducida” (Chaume, 2004: 35). Se emplea para traducir programas que no son de ficción en la mayoría de los países de todo el mundo (Matamala, 2008: 115). En España es la práctica que se suele emplear para traducir documentales, entrevistas y ciertos publireportajes (Chaume, 2004: 35). Un tipo de *voice-over* es la narración, que consiste en “la lectura de un texto escrito por parte de un locutor que, sin actuar, cuenta lo que está viendo en pantalla. Los espectadores no suelen oír la banda original de los diálogos” (Chaume, 2004: 37)⁶². Según Luyken (1991: 80-81) y Chaves (2000: 49), la diferencia más notable con respecto al *voice-over* es que lingüísticamente el texto narrado es más formal y puede

⁶⁰ Son interesantes los estudios sobre esta modalidad de Luyken (1991), Ivarsson (1992), Mayoral (1993), Ivarsson y Carroll (1998), Díaz Cintas (1997, 2001 y 2003) y Bartoll (2008).

⁶¹ Según criterios lingüísticos, los subtítulos pueden ser interlingüísticos (para oyentes o para sordos), pero también intralingüísticos (para sordos, para el aprendizaje de lenguas, con efecto karaoke, entre dialectos de la misma lengua o para noticias y anuncios) o bilingües (Díaz Cintas, 2003: 36-43).

⁶² Aunque en 2004 este autor considera que la narración es una modalidad diferente al *voice-over*, en una publicación actual (Chaume, 2012) modifica su propuesta anterior y reconoce que la narración es un tipo de *voice-over* resumido.

llegar a presentar una forma y estilo literarios. Díaz Cintas (2001) añade que suele ser más condensado y se aleja más del texto original.

d) El doblaje parcial o voice-over ruso

También llamado *half-dubbing* o *partial-dubbing* (y más conocido popularmente como *voice-over ruso*). Se trata de un tipo de *voice-over* en el que se utilizan diversas voces para los actores principales (una voz masculina para el actor principal, una femenina para la actriz principal y otra infantil para los niños) y una sola voz para el resto de los personajes. También pueden doblarse los personajes principales y emplear el *voice-over* para todo el resto.

e) El comentario libre

También conocida como *free-commentary*, se trata de una práctica en la que el comentarista no reproduce fielmente el texto origen, sino que es libre de opinar y decir con sus palabras (con la posibilidad de añadir datos e información) lo que ve en pantalla (Chaume, 2004: 38)⁶³. Autores como Gambier (2003: 174) o Chaume (2004: 39) señalan que estamos más ante un tipo de adaptación que de traducción. Sin entrar a debatir sobre este término tan polémico en TAV, nos limitaremos a señalar que consideramos que en el comentario libre, además de un trasvase interlingüístico, se produce un trasvase intersemiótico. Por la técnica que utiliza de voces en *off* que no requieren ajuste, consideramos que se trata de una submodalidad del *voice-over* (Bartoll, 2008: 99).

f) La interpretación simultánea

En TAV, esta modalidad implica “la interpretación de la película por parte de un traductor/intérprete que se encuentra físicamente en la misma sala en donde se exhibe dicha película y dispone de un micrófono, conectado a los altavoces, por donde efectúa su

⁶³ Como ejemplo podemos citar *Humor amarillo* (*Fūun! Takeshi Jō* en japonés), un programa humorístico japonés emitido a comienzos de la década de los 90 en Telecinco y, años más tarde, en 2006, en la cadena Cuatro. La característica fundamental de la versión española de este programa es que los dobladores españoles (en la versión de los 90, Juan Herrera y Miguel Ángel Coll; y en la versión de 2006, Fernando Costilla y Paco Bravo) iban construyendo con total libertad la versión en español, que no se correspondía en absoluto con los diálogos originales, hasta el punto de ir creando personajes recurrentes (como *El chino Cudeiro* o *Pinky-Winky*) e ideando nuevos nombres para las pruebas (como la de *Las zamburguesas*, *Los cañones de Nakasone* o *El laberinto del chinotauro*). El éxito del programa en nuestro país se debió, sobre todo, a la carga humorística de estos comentarios libres (aunque los numerosos golpes que recibían los personajes, así como la peculiar estética del programa, también contribuían) Wikipedia: http://es.wikipedia.org/wiki/Humor_amarillo [Último acceso: 30 de abril de 2011].

traducción, superponiendo su voz a la de los actores de pantalla” (Chaume, 2004: 36)⁶⁴. Esta práctica se limita a ciertos festivales de cine o ciclos de películas en filmotecas cuando no ha habido tiempo suficiente para subtítular o doblar la película. Sin embargo, como señala Bartoll (2008: 105), la interpretación simultánea está siendo sustituida por la subtitulación electrónica (también conocida como subtitulación en videoproyección), cuyo proceso de producción es más rápido que la subtitulación por láser, ya que no es necesario sobreimprimir los subtítulos en la imagen⁶⁵.

g) La traducción a la vista

Se trata de una práctica que se presenta en las mismas condiciones que la interpretación simultánea, con la salvedad de que el traductor dispone previamente de un guión en lengua origen. Mientras que Chaume (2004: 39) considera que se trata de una modalidad independiente, Chaves (2000: 45) y Bartoll (2008: 104) la engloban dentro de la interpretación simultánea. Nos inclinamos por considerarla una modalidad independiente porque el proceso de traducción difiere considerablemente de tener el texto original a partir del que traducir a no tenerlo y, por tanto, ambas modalidades de TAV exigen competencias diferentes.

h) Nuevas modalidades

Tal y como afirma Chaume tras su propuesta, consideramos que las modalidades de traducción no se limitan a éstas, y que no constituyen un conjunto cerrado, sino un conjunto abierto que cambia y evoluciona según lo hacen los formatos audiovisuales, la tecnología y los gustos de las audiencias (Chaume, 2004: 39).

De esta forma, la traducción de representaciones teatrales y operísticas se unió algunos años más tarde a las taxonomías sobre modalidades de TAV, y hoy día esta práctica, que puede ser tanto interlingüística como intralingüística (Weaver, 2010), se

⁶⁴ Chaume (2004: 37), afirma que la interpretación simultánea es la menos utilizada de las modalidades de TAV, lo que se debe, principalmente, a la monotonía de la voz en la interpretación, la dificultad de la tarea del traductor y el hecho de que la interpretación “saca de la película” y hace recordar constantemente que se está ante una traducción. Según este mismo autor, la interpretación simultánea solo es popular en Tailandia, donde se borran las pistas de audio y solo se oye la voz del intérprete.

⁶⁵ La subtitulación electrónica es una alternativa más rápida y más barata que la subtitulación láser. Su ventaja principal es que los subtítulos se pueden incorporar a la imagen sin manipular la copia. Al no estar “grabados” en la imagen, se pueden revisar y modificar de unas proyecciones a otras. Este tipo de subtitulación se utiliza, sobre todo, para traducir películas de festivales, lo que suele deberse bien a que no ha habido tiempo o presupuesto suficiente para la subtitulación por láser, o bien a que la copia ya lleva subtítulos sobreimpresos en otro idioma. Los subtítulos pueden haberse pautado (o localizado) previamente o puede haber una persona que los lance manualmente en directo de forma más o menos sincronizada, y se proyectan mediante un videoprojector sobre la imagen (o por debajo de la imagen, en una pantalla accesoria, cuando la copia ya lleva subtítulos sobreimpresos en otro idioma). También es la práctica utilizada en representaciones teatrales y óperas.

conoce con el nombre de *sobretitulación* para la ópera o para el teatro⁶⁶. Su proceso de traducción es básicamente idéntico al de la subtitulación, pero al aplicarse a actuaciones en directo, y no a grabaciones que luego se reproducen en una pantalla⁶⁷, el proceso técnico de proyección de los subtítulos es la subtitulación electrónica. Como ya hemos comentado anteriormente, los subtítulos se lanzan de forma más o menos sincronizada a través de un videoprojector sobre una pantalla accesoria que suele estar situada por encima del escenario⁶⁸ (Díaz Cintas y Remael, 2007: 23).

Otras modalidades que han encontrado recientemente un lugar dentro de la TAV son la *audiodescripción* para personas ciegas o con deficiencias visuales y la *subtitulación para personas sordas* o con discapacidad auditiva. Aunque hoy en día la mayoría de los académicos y profesionales no dudan en considerarlas modalidades de TAV, su entrada en la disciplina no ha sido fácil, ya que estas prácticas no encajan dentro del concepto tradicional de traducción interlingüística. Así lo explican Díaz Cintas y Remael:

These new practices have brought in further terminological disarray, especially because of the fact that none of them, at the beginning at least, implied the transfer from a source to a target language, one of the traditionally defining features of any translation activity. (Díaz Cintas y Remael, 2007: 12)

Sin embargo, el concepto de *accesibilidad* en TAV, que implica hacer los productos audiovisuales accesibles a todos los ciudadanos, ha sido fundamental a la hora de integrar estas nuevas modalidades en la TAV, ya que constituye un denominador común tanto para el doblaje, como para la subtitulación, el *voice-over*, la subtitulación para sordos o la audiodescripción (Díaz Cintas y Remael, 2007: 13).

⁶⁶ Esta modalidad también se emplea para la subtitulación de conferencias y conciertos (Díaz Cintas y Remael, 2007: 25).

⁶⁷ Precisamente esto, es decir, el hecho de que las representaciones teatrales no se reproduzcan sobre una pantalla y no se basen en material grabado reproducible, es lo que más ha dificultado su entrada dentro de la TAV. Sin embargo, estamos de acuerdo con Bartrina y Espasa (2005: 84) cuando afirman que las representaciones teatrales deben considerarse textos audiovisuales, ya que comparten con la traducción fílmica sus dos características principales: (1) su recepción de a través del canal acústico y visual y (2) la sincronía entre los mensajes verbales y no verbales.

⁶⁸ En algunos teatros se ofrece un sistema de subtitulación personalizada sobre una pequeña pantalla instalada en la parte de atrás de las butacas. Por ejemplo, el Gran Teatre del Liceu de Barcelona ofrece un sistema de subtitulación personalizada en catalán, español e inglés en la mayoría de las butacas. Además, el sistema incorpora imágenes de vídeo en aquellas localidades con visibilidad parcial. Otra opción posible es presentar los subtítulos en pequeñas pantallas, situadas a ambos lados del escenario, en que los subtítulos van pasando de derecha a izquierda o de abajo a arriba (este tipo de presentación de los subtítulos es la que se emplea, por ejemplo, en el National Theatre de Londres).

La *audiodescripción* es un tipo de traducción intersemiótica⁶⁹ que consiste en la narración explicativa de las imágenes de un texto audiovisual que pueden resultar relevantes para su comprensión o disfrute. Estas narraciones se graban en una pista de audio paralela a la de los diálogos y la de la banda sonora, y siempre tienen lugar en los “huecos” del texto en los que no hay diálogos. Según Díaz Cintas (2007: 50), la audiodescripción puede ser de tres tipos: grabada para la pantalla (de programas audiovisuales con imágenes en movimiento), grabada para audioguías (de obras estáticas) y en directo o semidirecto (de obras teatrales, musicales, etc.). En nuestro país, la audiodescripción grabada para la pantalla se hace, habitualmente, bien para producciones en lengua española, bien para producciones extranjeras dobladas al español. Así, en España no es frecuente audiodescribir películas que no han sido dobladas y que solo se han distribuido en versión original con subtítulos en español, al contrario de lo que ocurre en otros países como el Reino Unido o Bélgica, en los que sí se lleva a cabo esta práctica, que se conoce como *audiosubtitulación* (Díaz Cintas, 2007: 50).

La *subtitulación para personas sordas o con discapacidad auditiva*⁷⁰ puede ser intralingüística o interlingüística. La principal diferencia con los subtítulos para oyentes es que los subtítulos para sordos incorporan información paralingüística que contribuye al desarrollo de la historia o la ambientación, y que por encontrarse en la pista de audio es inaccesible para estas personas (p. ej.: la ironía, el volumen de la voz, el sonido de un teléfono, el ladrido de un perro, la música o el silencio). Como resultado, para incorporar esta información adicional se pueden encontrar subtítulos de hasta tres o cuatro líneas. También se les pueden asignar colores o se pueden mover a derecha o a izquierda de la pantalla para identificar a los distintos personajes que hablan. Las nuevas políticas sociales y la llegada del DVD han dado lugar a un gran crecimiento de la subtitulación para sordos en los últimos años. Tanto es así, que las televisiones de la mayoría de los países europeos proporcionan este tipo de subtitulación para sus programas a través de las páginas 888 o 777 del teletexto⁷¹ (Díaz Cintas y Remael, 2007: 14 y 15). Además, con la llegada de la Televisión Digital Terrestre (TDT), la mayoría de los canales también ofrecen la posibilidad de ver sus programas con subtitulación para sordos⁷². Otra práctica

⁶⁹ Se trataría de un tipo de traducción intersemiótica en el sentido que aplica Jakobson (1959) este término, ya que se produce una interpretación de un lenguaje no verbal (imágenes) mediante un lenguaje verbal (narración).

⁷⁰ La tesis doctoral de Joselia Neves (2005), constituye el primer trabajo serio y más completo hasta la fecha sobre esta submodalidad de subtitulación.

⁷¹ En 2008, la cadena British Broadcasting Corporation (BBC) emitió el 100% de sus programas con la posibilidad de incorporar subtitulación para sordos. En España, la cifra es bastante menor, pero el polémico anteproyecto de ley de financiación de Radio Televisión Española (RTVE) prevé “emitir subtitulado el 90% de los programas y emitir al menos 10 horas a la semana de interpretación con lengua de signos y 10 horas audiodescritas a la semana antes del 1 de enero de 2013” (http://www.cesya.es/es/actualidad/noticias/noticias_junio09/01 [Último acceso: 29 de octubre de 2011]).

⁷² Los subtítulos que se ven a través del Teletexto no son iguales que los que se emiten por TDT. El subtitulado en la TDT, que se denomina técnicamente subtítulo DVB (Digital Video Broadcasting), utiliza

de reciente entrada en el mundo de la TAV, y que hasta la fecha se emplea exclusivamente para subtítular en directo programas para personas sordas, es el *rehablado*, en que se combinan técnicas de resumen y de interpretación para crear subtítulos para sordos mediante programas de reconocimiento de voz (Díaz Cintas y Remael, 2007: 13). Podríamos decir que se trata de una práctica híbrida entre la interpretación y la subtitulación, pero puesto que el producto resultante son subtítulos, la consideramos una submodalidad de la subtitulación.

Otra de las modalidades accesibles que ha tenido una entrada reciente en la TAV es la *interpretación en lengua de signos*. Esta modalidad de traducción interlingüística⁷³ comparte características con la interpretación simultánea, pero se diferencia de ella en que la interpretación simultánea se percibe por el canal auditivo, y la interpretación en lengua de signos, por el visual (Gambier, 2003: 173)⁷⁴. En nuestro país, esta modalidad de traducción se suele utilizar en ciertos canales de televisión pública, en horas de poca audiencia, para traducir informativos (Bartoll, 2008: 107)⁷⁵.

Otras prácticas que han experimentado un enorme crecimiento en los últimos años son los *fansubs* y los *fandubs*, es decir, las subtitulaciones y doblajes hechos por y para los aficionados, que no tienen carácter profesional lucrativo, pero son de dudosa legalidad⁷⁶.

una tecnología más avanzada, que permite utilizar más colores, tipografías y formatos de texto. Este tipo de subtítulos son abiertos, es decir, se funden con la imagen, de modo que cualquier telespectador pueda verlos cuando estén activados.

⁷³ Al igual que Mayoral (2003), consideramos que esta modalidad es interlingüística porque se produce entre lenguas naturales diferentes, es decir, entre una lengua oral y una lengua signada (p.ej. inglés-lengua de signos española) o entre dos lenguas signadas (p.ej. lengua de signos americana-lengua de signos española). Sin embargo, Bartoll (2008: 126) opina que la interpretación en lengua de signos puede ser, además de interlingüística, intralingüística (p.ej. español-lengua de signos española), ya que estima que en este segundo caso estaríamos ante la materialización visual de una misma lengua. En nuestra opinión, las lenguas de signos son lenguas naturales independientes, ya que tienen estructuras gramaticales perfectamente definidas y distintas de las lenguas orales con las que cohabitan, y no constituyen el delecto de las palabras de una lengua oral mediante signos gestuales. Además, hay que puntualizar que, aunque se podría pensar que la interpretación en lengua de signos es de carácter intersemiótico por ser la lengua de signos de producción gestual, en realidad dichos gestos o signos con las manos no son un tipo de comunicación no verbal basado en el sistema kinésico (Poyatos, 1994), ya que la comunicación no verbal se caracteriza por servir para comunicar pero carecer de sintaxis. Por el contrario, la lengua de signos, como hemos dicho anteriormente, tiene una sintaxis propia, por lo que constituye un tipo de comunicación verbal basada en un código lingüístico, es decir, una lengua.

⁷⁴ Puesto que las lenguas de signos son lenguas de producción gestual y percepción visual, es imprescindible que el intérprete esté presente en el canal visual del texto.

⁷⁵ Sin embargo, se espera que las nuevas políticas sociales sobre accesibilidad a los medios de comunicación cambien esta situación. Un pequeño paso en este sentido es el programa *En lengua de signos*, que se emite desde 2008 en La 2 y tiene como objetivo acercar la actualidad informativa al colectivo de personas con discapacidad auditiva, así como promover la accesibilidad en la televisión.

⁷⁶ El *fansubbing* empezó en la década de los 80, cuando se formaron los primeros clubes de series japonesas de *anime*, y tuvo un gran crecimiento en la década de los 90 con el advenimiento de programas de subtitulación gratuitos en Internet (Díaz Cintas y Muñoz Sánchez, 2006). A día de hoy, comunidades virtuales de traductores aficionados se organizan ya no solo para subtítular anime, sino cualquier otro tipo de series, dibujos, películas, etc. que se quieran hacer accesibles a una audiencia meta que no quiere esperar

Finalmente, otras prácticas profesionales nuevas son la traducción de *videojuegos* o la *animación*, que no constituyen modalidades de TAV en sí mismas, pero que por su impacto social y la particularidad de exigir el empleo de diferentes técnicas de traducción (doblaje, subtitulación y localización⁷⁷ en el caso de la traducción de videojuegos, y técnicas de escritura de guiones y doblaje en el caso de la animación⁷⁸), han encontrado su lugar dentro de la TAV.

3.1.3.2. Propuesta taxonómica de las modalidades de TAV

Hasta aquí, hemos visto brevemente las modalidades y submodalidades de TAV. En su presentación hemos podido observar que los límites entre unas y otras no siempre están nítidos, y que en ocasiones son pequeños matices los que las diferencian o los que hacen que puedan considerarse modalidades o submodalidades. También hemos advertido que factores como las nuevas políticas sociales, la aparición de nuevos productos audiovisuales y los avances tecnológicos han traído consigo la necesidad de desarrollar nuevas prácticas, que suponen un desafío al concepto tradicional de traducción.

Para ordenar las modalidades anteriormente presentadas hemos elaborado un modelo semiótico que emplea como criterios de clasificación el canal de transmisión de la traducción (acústico o visual) y en el tipo de trasvase (interlingüístico, intralingüístico e intersemiótico). Este modelo taxonómico constituye únicamente nuestra propuesta de clasificación de modalidades, que también podrían clasificarse según otros muchos criterios⁷⁹, y tiene un carácter abierto pues, como hemos mencionado anteriormente, toda taxonomía debe poder reciclarse y servir como base para plantear clasificaciones que integren nuevas prácticas o desechen las que ya no se practiquen o no resulten útiles.

La clasificación de las modalidades de TAV en función del canal de transmisión de la traducción (auditivo o visual) fue empleada por primera vez por Luyken (1991), y ha servido de base para las propuestas de autores como Gambier (1996: 9-10), De Linde y Kay (1999: 1), Díaz Cintas (1997 y 2001), Chaume (2003a) o Perego (2005). Al igual que Luyken (1991: 39-40), estimamos que la naturaleza visual o auditiva de las modalidades de

a la traducción oficial profesional para disfrutar del producto en su idioma. El *fan dubbing* es también una práctica habitual hoy en día, pero está menos extendido que el *fansubbing*.

⁷⁷ Esto se debe a la gran variedad de material traducible que integra el juego, que exige diferentes modos de traducción. Entre este material se encuentran: manuales, archivos de ayuda, caja, menús de la interfaz del usuario, textos dentro del juego (subtítulos, información contextual, mensajes del juego), archivos de solo audio y archivos audiovisuales (Loureiro, 2007: 5 en Bernal Merino, 2008: 151).

⁷⁸ La animación consiste en visionar imágenes mudas, normalmente de dibujos animados creados por ordenador, y redactar un guión que se ajuste al significado de las imágenes y que cumpla con las exigencias de un doblaje.

⁷⁹ Bartoll, en su tesis doctoral, presenta una colección de criterios de clasificación basados en: el mantenimiento del original o sustitución, el tipo de trasvase lingüístico, el cambio de código, el cambio de canal, el canal a través del que se materializa la traducción, el momento de elaboración y el momento de aparición de la modalidad respecto al original (Bartoll, 2008: 122).

TAV que se transmiten a través de cada uno de estos canales hace que tanto la traducción como el proceso de traducción comporten diferencias sustanciales⁸⁰. Sin embargo, a diferencia de este autor, no englobamos las modalidades que se transmiten a través del canal auditivo dentro de lo que él denomina *revoicing*, ni las que se transmiten a través del canal visual dentro de lo que denomina *subtitling*, ya que estimamos que estas etiquetas excluyen a ciertas modalidades de TAV como la lengua de signos, que se transmite a través del canal visual, pero no puede englobarse dentro de ninguno de los dos grupos anteriores.

La clasificación de modalidades en función de su tipo de trasvase (interlingüístico, intralingüístico e intersemiótico) se basa en la propuesta de Jakobson (1959), y permite establecer una división en las modalidades según se produzca la traducción entre códigos lingüísticos o entre códigos lingüísticos y otros códigos de significación⁸¹.

⁸⁰ Desde un punto de vista didáctico, esta proposición nos parece especialmente interesante, ya que de ella puede inferirse que, aunque todas las modalidades de TAV comparten características que exigen competencias comunes para su traducción, según su canal de transmisión de la traducción, cada grupo de modalidades (las que se transmiten a través del canal visual y las que se transmiten a través del canal auditivo) comparte características comunes diferentes a las del otro grupo y, por lo tanto, exigirá la puesta en práctica de una serie de competencias diferentes. Sin embargo, existen ciertas modalidades híbridas, como el reablado, que tienen características de ambos grupos y que, debido a ello, exigen competencias de uno y de otro.

⁸¹ Al igual que en el caso del criterio basado en el canal de transmisión, consideramos que este criterio también tiene importancia desde un punto de vista didáctico, ya que los diferentes tipos de trasvases exigen la puesta en práctica de distintas competencias de traducción.

| | | Canal acústico | Canal visual |
|---|---------------------------|---|---|
| Entre códigos lingüísticos | Trasvase interlingüístico | <ul style="list-style-type: none"> • Doblaje • <i>Voice-over</i>⁸² • Narración • Doblaje parcial • Comentario libre • Interpretación simultánea • Traducción a la vista • Audiosubtitulación | <ul style="list-style-type: none"> • Subtitulación⁸³ • Subtitulación para sordos interlingüística • Sobretitulación interlingüística • Rehablado • Interpretación en lengua de signos |
| | Trasvase intralingüístico | <ul style="list-style-type: none"> • Doblaje entre dialectos de una misma lengua | <ul style="list-style-type: none"> • Subtitulación para sordos intralingüística • Rehablado • Sobretitulación intralingüística |
| Entre código lingüístico y otros códigos de significación | Trasvase intersemiótico | <ul style="list-style-type: none"> • Audiodescripción | |

Tabla 12. Propuesta de taxonomía de modalidades y submodalidades de TAV

Antes de seguir adelante, hemos de aclarar que aunque la tabla anterior representa nuestra taxonomía de modalidades y submodalidades de TAV, en nuestro trabajo (en el que, como ya hemos señalado anteriormente, estudiamos la enseñanza universitaria de la TAV en nuestro país), no hemos abordado todas estas modalidades y submodalidades. El principal motivo de esta decisión ha sido que, al ser el nuestro un estudio de caso de la enseñanza universitaria de la TAV en España, solo podíamos estudiar aquellas modalidades y submodalidades que se practicaran en la realidad geográfica de nuestro país y se enseñaran en universidades españolas. Siguiendo este criterio, no dudamos en considerar como objeto de estudio el doblaje, la subtitulación, el *voice-over* y la accesibilidad (subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos). Además, la práctica totalidad de autores considera estas modalidades parte de la TAV. Además, también incluimos en nuestro estudio la traducción de videojuegos, ya que, aunque como hemos señalado anteriormente, no consideramos que se trate de una modalidad de TAV en sí misma, en los últimos años ha tenido un importantísimo impacto social, y en la

⁸² Consideramos submodalidades del *voice-over*: la narración, el doblaje parcial y el comentario libre.

⁸³ Consideramos submodalidades de la subtitulación: la sobretitulación, la subtitulación para sordos y el rehablado.

actualidad es una parte importante del mercado y está empezando a incluirse en la formación en TAV en nuestro país. Barajamos también el estudio de otras modalidades de traducción como los *fansubs* y *fandubs*, el comentario libre, el doblaje parcial, la interpretación simultánea en festivales de cine, la localización de *software* o la traducción de páginas web. Sin embargo, decidimos no incluir ni los *fansubs* ni los *fandubs* porque no son actividades profesionales lucrativas y, por lo tanto, no se enseñan en la universidad. Tampoco incluimos la interpretación en lengua de signos porque hasta la fecha no existen asignaturas de esta modalidad dentro de los estudios especializados de TAV en nuestro país. Descartamos el comentario libre, el doblaje parcial y la interpretación simultánea en festivales de cine porque, salvo alguna excepción, no se corresponden con la realidad geográfica laboral de nuestro país y, por ende, no se enseñan en la universidad española. Por último, desechamos la localización de *software* y la traducción de páginas web como modalidades de TAV debido a que no implican necesariamente la confluencia de información a través de los canales visual y auditivo, a pesar de que tienen factores en común con la TAV. Estas modalidades tienden a englobarse dentro de lo que se ha dado a conocer como *traducción multimedia* (Gambier, 2001: 95).

En este apartado hemos revisado la naturaleza de la traducción de los textos audiovisuales, cuya característica común y definitoria es la confluencia de los canales acústico y visual. También hemos visto que la TAV ha evolucionado mucho desde sus inicios a la actualidad. Los avances tecnológicos de los últimos años han traído consigo nuevos dispositivos y soportes audiovisuales, nuevos hábitos de consumo y nuevas modalidades de TAV. Todo esto ha generado nuevas necesidades de formación a las que las universidades han respondido con la creación de distintos cursos de TAV. Puesto que nuestro objeto de estudio es la didáctica de la TAV, contamos ahora con el marco teórico necesario para adentrarnos de lleno en ella y, en el siguiente apartado, presentaremos un estado de la cuestión y haremos un repaso de las posibilidades actuales de formación TAV en la universidad y fuera de la universidad en el contexto español y en el europeo.

3.2. La oferta formativa en TAV

3.2.1. Estado de la cuestión

Como hemos visto en el apartado anterior, en los últimos años han surgido nuevas prácticas para la traducción de textos audiovisuales, y la TAV se ha convertido no solo en una de las modalidades de traducción más practicadas y más consumidas en todo el mundo, sino también en una de las disciplinas que más concita el interés de estudiantes,

egresados e investigadores. La expansión y consolidación de la TAV como disciplina, unidas al creciente interés que despierta en diferentes grupos sociales, están destinadas a favorecer su desarrollo y fortaleza, así como a ampliar sus avenidas de formación e investigación (Díaz Cintas, 2008: 1).

En cuanto a investigación, muchas han sido las publicaciones que han aparecido en los últimos años, que en su origen se centraban, sobre todo, en el proceso profesional del doblaje y la subtitulación, así como en el debate sobre cuál de estas dos modalidades era mejor, pero que después fueron desplazándose progresivamente hacia el estudio y análisis de la TAV desde múltiples perspectivas (Díaz Cintas, 2008: 1). Sin embargo, hasta la fecha no han sido demasiados los estudiosos que se han acercado a la didáctica de la TAV, a pesar de que la didáctica de la Traducción en general sí cuenta con abundante bibliografía especializada (Díaz Cintas, 2008: 3).

En cuanto a las obras que se han publicado sobre TAV desde el ángulo educativo, las primeras se centraban en el potencial de los subtítulos intra e interlingüísticos para el aprendizaje de lenguas extranjeras (Vanderplank, 1988; Danan, 1992; Díaz Cintas, 1997; Bravo, 2008; y Talaván, 2009), así como en el de los interlingüísticos (Díaz Cintas, 1997). Algunos autores también se interesaron por la formación en subtitulación (Gottlieb, 1992; Brondeel, 1994; Alcandre, 1995; Díaz Cintas, 1995; Blane, 1996; James, 1998; Klerkx, 1998; Carroll, 1998; y Bartrina y Espasa, 2001) y, en menor medida, por la formación en doblaje (Agost y Chaume, 1996; Agost *et al.*, 1999; Izard, 2001; Zabalbeascoa, 2001b; y Bartrina y Espasa, 2003). Más recientemente, se han escrito algunos trabajos, aunque de reducida extensión, sobre didáctica de la TAV y nuevas tecnologías (Chaume, 2003b; Santamaria, 2003; y Matamala, 2006), y sobre didáctica de la TAV y propuestas metodológicas (Chaume, 2003c; Bartrina y Espasa, 2003 y 2005; y Martínez Sierra, 2008). La última aportación importante que se ha hecho sobre formación en TAV es el volumen colectivo editado por Díaz Cintas en 2008, *The Didactics of Audiovisual Translation*, en el que académicos y profesionales de todo el mundo proponen ideas y ejercicios para enseñar diferentes modalidades de TAV, entre las que se encuentran la subtitulación, el doblaje, el *voice-over*, la traducción de videojuegos, la subtitulación para sordos y la audiodescripción⁸⁴. Aunque la situación ha cambiado mucho en estos últimos años y se han realizado interesantes estudios sobre el tema, consideramos que todavía no se ha llevado a cabo suficientes trabajos de investigación sobre la formación en TAV (en una disciplina en la que aún no podemos hablar de suficientes estudios teóricos ni descriptivos), y la mayoría de los que hay se centran en las

⁸⁴ Este volumen cuenta con la ventaja de incluir un CD con ejercicios, archivos de vídeo, un programa de subtitulación gratuito y demás material de apoyo para profesores, alumnos o interesados en la TAV. Con un precedente de naturaleza similar en Díaz Cintas (2003) y Díaz Cintas y Remael (2007), la inclusión de material audio y vídeo en este tipo de publicaciones, lo convierten en un proyecto multimedia de carácter práctico y fácil aplicación (Díaz Cintas, 2008: 10).

dos modalidades de TAV más conocidas y practicadas en todo el mundo (doblaje y subtitulación), dejando de lado otras modalidades. Con nuestro trabajo pretendemos contribuir al desarrollo de la investigación sobre didáctica de la TAV y, desde una perspectiva empírica, aportar datos sobre cómo se organizan las enseñanzas universitarias en esta disciplina y sobre cuáles son los perfiles profesionales y las competencias que necesitan estos profesionales para desempeñar su profesión.

En cuanto a la formación en TAV, tradicionalmente pocos centros universitarios han ofertado cursos en modalidades de TAV. Hasta hace unos años, la formación de estos profesionales tenía lugar únicamente en la empresa, lejos de las instituciones educativas. Díaz Cintas (2008: 3-4) explica que una de las razones de que los traductores aprendieran su profesión *in situ* fue la rápida aparición de nuevas prácticas de traducción, que requerían el urgente aprendizaje de nuevas habilidades por parte de los traductores, no dando tiempo a la universidad a ofrecer una formación apropiada. Estamos de acuerdo con el autor cuando afirma que la TAV, al igual que otras áreas de la traducción, debe enseñarse en la universidad. No existen muchos datos sobre dónde y cuándo tuvieron lugar los primeros cursos de TAV en la universidad, pero, según Díaz Cintas (2008: 9), es posible asegurar que la formación en esta modalidad traductora tuvo su introducción en la universidad en las décadas de 1980 y 1990. Según Gottlieb (1992: 161), la Université de Lille era la única institución que ofrecía cursos en doblaje y subtitulación a finales de la década de 1980, seguida por un curso en subtitulación ofrecido por la Universidad de Copenhague (Københavns Universitet) en el año académico 1990/1991. Desde entonces, la formación en TAV se ha introducido rápidamente en la universidad, y a día de hoy son ya muchas las universidades españolas y extranjeras que ofertan asignaturas especializadas en esta modalidad traductora. Como ya hemos explicado anteriormente, su reciente introducción en la universidad y su rápida evolución, junto a las nuevas políticas educativas europeas, nos han llevado a reflexionar sobre su enseñanza. Como primer acercamiento a nuestro ámbito de estudio, hemos llevado a cabo una labor de documentación para recabar datos actuales sobre el estado de la formación actual en TAV en la universidad y fuera de la universidad. Para ello, hemos revisado los programas de estudios de las actuales titulaciones universitarias españolas en busca de asignaturas específicas de TAV. Además, también hemos llevado a cabo un repaso general de la formación en universidades de otros países europeos, así como un resumen de algunos programas de formación de empresas y centros de formación privados españoles y europeos.

3.2.1.1. Formación universitaria

a) España

La formación en TAV en la universidad española parece estar en auge, y en los últimos años casi todos los centros de formación de Traducción e Interpretación de nuestro país han empezado a ofertar alguna asignatura relacionada con la TAV, primero en las licenciaturas, ahora en los grados, pero también en postgrados y en enseñanzas esporádicas. Por otra parte, la formación en TAV no siempre constituye un fin en sí misma, y a veces es posible encontrar asignaturas en que se emplean modalidades de TAV como medio para el aprendizaje de lenguas extranjeras o para ejemplarizar y practicar técnicas generales de traducción o como complemento a la formación en grados en Filología. Valoramos positivamente este tipo de asignaturas, pero centramos nuestro estudio en aquellas que tienen como objetivo la formación especializada en TAV.

Con respecto a grado, como ya indicamos en el Capítulo 2, la mayoría de los GTI ofrecen una asignatura de TAV. En la tabla que presentamos más abajo podemos ver que actualmente se ofertan 30 asignaturas de TAV, 15 de las cuales (el 50%) son optativas y otras 15 (el 50%) son obligatorias. En la tabla también comprobamos que estas asignaturas se imparten en tercer y cuarto curso, concretamente, 11 (el 36,7%) en tercer curso, 15 (el 50%) en cuarto curso y 4 (el 13,3%) que se pueden cursar en tercero o cuarto. Otro dato relevante es que en la mayoría de los grados encontramos asignaturas aisladas (23 de ellas, el 76,7%), pero en ciertos grados hallamos una o más de una asignatura de TAV integrada dentro de un itinerario de especialización. Concretamente, existen siete asignaturas integradas en itinerarios de cuatro grados diferentes (que representan el 23,3% del total de asignaturas), a saber: la asignatura de TAV que ofrece la Universitat Autònoma de Barcelona y la que ofrece la Universitat d'Alacant, integradas en un itinerario de traducción especializada; la asignatura de TAV de la Universitat Pompeu Fabra, incluida en un itinerario de traducción y medios de comunicación; y las asignaturas de TAV de la Universitat Jaume I, que juntas constituyen un itinerario específico de TAV. En otros casos, la TAV comparte asignatura con otras variedades de traducción. Encontramos siete asignaturas de este tipo (23,3% del total), y las variedades de traducción que acompañan a la TAV son: la traducción literaria (Universidad Alfonso X el Sabio y Universitat de València), la traducción periodística (Universidad Alfonso X el Sabio), la traducción publicitaria (Universitat de València), la traducción científico-técnica (Universidad del País Vasco y Universidad Alfonso X el Sabio), la traducción biosanitaria (Universidad Alfonso X el Sabio), la traducción multimedia (Universidad de Granada), la traducción informática (Universitat Pompeu Fabra) y la localización (Universitat Autònoma de Barcelona). Muchas de las asignaturas de TAV que ofrecen los

grados pueden cursarse en más de una combinación lingüística. La lengua de partida más frecuente es el inglés (26 asignaturas, el 86,7%), al que le siguen el francés (12 asignaturas, el 40%) y el alemán (siete asignaturas, el 23,3%). La lengua meta de las asignaturas en casi todos los casos es el español, pero en las comunidades bilingües también se trabaja con el gallego (una asignatura, 3,3%), el euskera (una asignatura, 3,3%) o el catalán (seis asignaturas, 20%). Puesto que está previsto que las asignaturas de TAV que aparecen en los programas de estudios de estas nuevas titulaciones empiecen a impartirse en el tercer o cuarto curso, a los que aún no se ha llegado en muchas universidades españolas, no tenemos datos sobre los objetivos, contenidos, metodologías, etc. de estas asignaturas. Además, son pocas las páginas web de los nuevos GTI que incluyen las guías docentes de estas asignaturas, ya que en la mayoría de los casos, aún no se han empezado a impartir. Los datos de nuestro estudio empírico nos mostrarán cómo se han impartido estas asignaturas hasta la fecha en las licenciaturas y qué nuevos retos didácticos se plantean para los grados. A continuación recogemos en forma de tabla todos los nuevos grados en TI y la oferta formativa que ofrecen en materia de TAV:

| Universidad | Titulación | Asignaturas de TAV |
|---|------------------------------------|--|
| Universidad Alfonso X El Sabio (Madrid) | <u>Grado en TI</u> | <p>Dos asignaturas obligatorias de tercer curso, en las que la TAV se imparte junto a la traducción literaria y la periodística:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traducción literaria, periodística y audiovisual A-B. Lengua A: español; lengua B: inglés. 3 ECTS. • Traducción literaria, periodística y audiovisual B-A. Lengua B: inglés; lengua A: español. 4 ECTS. <p>Una asignatura obligatoria de cuarto curso, en la que la TAV se imparte junto con la traducción biosanitaria y la científico técnica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traducción Profesional C-A (audiovisual, biosanitaria, científico-técnica). Lengua C: a elegir entre francés y alemán; lengua A: español. 6 ECTS. |
| Universidad Antonio de Nebrija (Madrid) | <u>Grado en T</u> | <p>Una asignatura obligatoria de cuarto curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traducción audiovisual y accesibilidad. Lenguas de trabajo: inglés y español. 6 ECTS. |
| Universidad Autónoma de Madrid | <u>Grado en TI</u> | No hay asignaturas de TAV. |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Universidad Complutense de Madrid (CES Felipe II)</p> | <p><u>Grado en TI</u></p> | <p>Dos optativas de tercer curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mediación Lingüística para la Accesibilidad. 6 ECTS. • Técnicas para la Traducción Audiovisual B1/B2-A. Lengua B1: inglés; lengua B2: francés o alemán; lengua A: español. 6 ECTS. <p>Una optativa de cuarto curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traducción audiovisual B1/B2-A. Lengua B1: inglés; lengua B2: francés o alemán; lengua A: español. 6 ECTS. |
| <p>Universidad de Alcalá</p> | <p><u>Grado en Lenguas Modernas y Traducción</u></p> | <p>No hay asignaturas de TAV.</p> |
| <p>Universidad de Córdoba</p> | <p><u>Grado en TI</u></p> | <p>Una asignatura obligatoria de cuarto curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traducción cinematográfica y subtitulado. Se puede cursar con inglés o con francés como lengua extranjera en combinación con el español. 6 ECTS. |
| <p>Universidad de Granada</p> | <p><u>Grado en TI</u></p> | <p>Una asignatura obligatoria de cuarto curso que tiene algunos contenidos de traducción audiovisual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traducción multimedia. <p>Lengua A: español; Lenguas B: inglés, francés, alemán o árabe. 6 ECTS.</p> |
| <p>Universidad de Las Palmas de Gran Canaria</p> | <p><u>Grado en TI. Inglés-Alemán</u></p> | <p>Una asignatura obligatoria de tercer curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traducción audiovisual y accesibilidad. Lenguas de trabajo: inglés y español. 6 ECTS. |
| <p>Universidad de Las Palmas de Gran Canaria</p> | <p><u>Grado en TI. Inglés-Francés</u></p> | <p>Una asignatura obligatoria de tercer curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traducción audiovisual y accesibilidad. Lenguas de trabajo: inglés y español. 6 ECTS. |

| | | |
|--|---|---|
| Universidad de Málaga | <u>Grado en TI</u> | Una asignatura obligatoria de tercer curso: <ul style="list-style-type: none"> • Traducción audiovisual “BA-AB” I. Lengua A: español; lenguas B: inglés o francés. 6 ECTS. |
| Universidad de Murcia | <u>Grado en TI</u> | Una asignatura obligatoria de cuarto curso: <ul style="list-style-type: none"> • Traducción Especializada Audiovisual B-A, A-B. Lengua A: español; lenguas B: inglés o francés. 6 ECTS. |
| Universidad de Salamanca | <u>Grado en TI</u> | Tres asignaturas optativas de tercer o cuarto curso: <ul style="list-style-type: none"> • Traducción audiovisual. Lenguas de trabajo: inglés y español. 6 ECTS. • Audiodescripción. 3 ECTS. • Subtitulado para sordos. 3 ECTS. |
| Universidad de Valladolid (Soria) | <u>Grado en TI</u> | No hay asignaturas de TAV. |
| Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea | <u>Grado en TI</u> | Una asignatura obligatoria de cuarto curso, en la que se imparte traducción científico-técnica, traducción audiovisual y traducción informática: <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de Traducción V B-A y A-B. Lenguas B: inglés o francés. Lenguas A: español o euskera. 6 ECTS. |
| Universidad Europea de Madrid (Centro de Villaviciosa de Odón y Centro adscrito de Educación Superior de Valencia) | <u>Grado en Traducción y Comunicación Intercultural</u> | Una asignatura obligatoria de cuarto curso: <ul style="list-style-type: none"> • Doblaje y subtitulación. Lengua A: español. Lengua B: inglés. 6 ECTS. |
| Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) | <u>Grado en TI</u> | Una asignatura optativa de cuarto curso: <ul style="list-style-type: none"> • Traducción audiovisual. Lenguas B: inglés, francés y alemán. Lengua A: español. 3 ECTS. |
| Universidad Pontificia Comillas (Madrid) | <u>Grado en TI</u> | Una asignatura optativa de tercer o cuarto curso: <ul style="list-style-type: none"> • Traducción audiovisual B-A. Lengua B: inglés. Lengua A: español. 3 ECTS. |

| | | |
|--|---|---|
| Universidad San Jorge | <u>Grado en Traducción y Comunicación intercultural</u> | No hay asignaturas de TAV. |
| Universidade de Vigo | <u>Grado en TI</u> | Una asignatura optativa de cuarto curso: <ul style="list-style-type: none"> • Traducción y medios audiovisuales - Idioma I. Lengua B: inglés o francés; lengua A: español o gallego. 6 ECTS. |
| Universitat Autònoma de Barcelona | <u>Grado en TI</u> | Una asignatura optativa de cuarto curso, integrada en un itinerario de traducción especializada, compuesto por: <ul style="list-style-type: none"> • Traducción Audiovisual y Localización A-A e Inglés-A. Lengua A: catalán o español. 6 ECTS. • <i>Traducción Técnica y Científica B-A</i> (6 ECTS) • <i>Traducción Jurídica y Financiera A-A y B-A</i> (6 ECTS) • <i>Traducción Inversa Especializada</i> (6 ECTS) • <i>Tradumática</i> (6 ECTS) • <i>Lengua de Especialidad (A) para Traductores e Intérpretes</i> (6 ECTS) • <i>Lengua de Especialidad (B) para Traductores e Intérpretes</i> (6 ECTS) |
| Universitat d'Alacant | <u>Grado en TI</u> | Una asignatura optativa de tercer curso integrada en un itinerario de traducción especializada compuesto por: <ul style="list-style-type: none"> • Traducción audiovisual B-A/A-B. Lengua B: inglés, francés o alemán; lengua A: español. 6 ECTS. • <i>Traducción literaria avanzada B-A/A-B</i> (6 ECTS) • <i>Traducción jurídico administrativa avanzada B-A/A-B</i> (6 ECTS) |
| Universitat de València (Estudi General) | <u>Grado en Traducción y Mediación Interlingüística</u> | Una asignatura obligatoria de cuarto curso de traducción especializada, en la que se imparte traducción de textos audiovisuales, literarios y publicitarios: <ul style="list-style-type: none"> • Traducción especializada (B/A) III. Lengua B: inglés, francés o alemán; lengua A: español o catalán. 6 ECTS. |
| Universitat de Vic | <u>Grado en TI</u> | Una asignatura obligatoria de tercer curso: <ul style="list-style-type: none"> • Traducción Audiovisual BA. Lengua B: inglés; lengua A: español o catalán. 6 ECTS. |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Universitat Jaume I (Castellón)</p> | <p><u>Grado en TI</u></p> | <p>Una asignatura obligatoria de tercer curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traducción audiovisual B-A1. Lengua B: inglés; lengua A1: español o catalán. 6 ECTS. <p>Itinerario de especialidad en Traducción audiovisual optativo de cuarto curso⁸⁵:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doblaje B-A1. Lengua B: inglés; lengua A1: español o catalán. 4,5 ECTS. • Subtitulación B-A1. Lengua B: inglés; lengua A1: español o catalán. 4,5 ECTS. • Traducción audiovisual y accesibilidad. Lengua B: inglés; lengua A: español. 4,5 ECTS. |
| <p>Universitat Pompeu Fabra (Barcelona)</p> | <p><u>Grado en TI</u></p> | <p>Una asignatura optativa de tercer curso, integrada en un itinerario de <i>Traducción y Medios de Comunicación</i> compuesto por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traducción audiovisual. Lengua origen: inglés; lenguas meta: español y catalán. 4 ECTS • <i>Traducción periodística.</i> 4 ECTS. • <i>Traducción y publicidad.</i> 4 ECTS. • <i>Taller de traducción y medios de comunicación.</i> 4 ECTS. |

Tabla 13. Oferta formativa en TAV en los nuevos grados de TI

Por otra parte, como indicamos en el Capítulo 2, también existe una amplia oferta de TAV en postgrado. Hemos encontrado asignaturas de TAV en másteres específicos de TAV (hemos localizado cuatro másteres de este tipo, tres de los cuales son títulos propios y uno es título oficial; y tres de los cuales tienen lugar en universidades públicas y uno en una universidad privada); másteres generalistas de TI; másteres especializados de TI, pero no específicos de TAV (enfocados, generalmente, a la traducción literaria/humanística, la científico-técnica o la informática); y másteres de TI de carácter investigador. Los másteres oficiales con perfil exclusivamente investigador suelen incorporar asignaturas generales de TAV de carácter metodológico-investigador, mientras que los demás másteres, oficiales y no oficiales, ofrecen asignaturas más prácticas (aunque algunos de ellos, de carácter mixto, incluyen, además de las asignaturas prácticas, un itinerario investigador mediante el que es posible aproximarse a la TAV desde un punto de vista teórico y realizar un trabajo de investigación). Las combinaciones lingüísticas de las

⁸⁵ Este itinerario se completa con la obligatoria de TAV de tercer curso, con *Tecnologías de la traducción* (obligatoria de segundo curso) y con *Traductología* (obligatoria de cuarto curso).

asignaturas de postgrado son más variadas que las de los grados, pero sigue existiendo un predominio del inglés como lengua origen y del español como lengua meta. En cuanto a las modalidades de TAV, a pesar de que la mayoría de las asignaturas de estos programas se centran en el doblaje y la subtítulos, en el caso de los postgrados que están entera o casi enteramente dedicados a la TAV, la oferta de modalidades de TAV es mucho más amplia, y se oferta *voice-over*, traducción de videojuegos, subtítulos para sordos o audiodescripción para ciegos, por ejemplo. Asimismo, en estos másteres específicos de TAV es frecuente encontrar asignaturas optativas de disciplinas afines, como son la escritura de guiones cinematográficos o el lenguaje y la crítica cinematográficos. En la siguiente tabla mostramos la oferta académica de TAV de los másteres específicos de TAV:

| Universidad | Titulación | Estructura y asignaturas de TAV |
|---|---|---|
| Universitat Autònoma de Barcelona (Título propio de la Universitat Autònoma de Barcelona. Impartido en modalidad presencial) | <u>Máster en Traducción Audiovisual</u> | Este máster consta de cuatro módulos obligatorios: <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de la traducción audiovisual (10 ECTS): teoría de la traducción audiovisual y conocimientos básicos de estudios cinematográficos. También incluye un ciclo de conferencias • Traducción audiovisual (20 ECTS): doblaje, subtítulo interlingüístico y voces superpuestas. También formación complementaria sobre aspectos lingüísticos (catalán o español, según la lengua escogida). • Otras modalidades de traducción audiovisual (20 ECTS): traducción multimedia y traducción de videojuegos. También se incluyen dos asignaturas de accesibilidad en los medios: audiodescripción y subtítulo para sordos. Finalmente, hay unas sesiones sobre aspectos prácticos (gestión, documentación y promoción del traductor). • Proyecto (15 ECTS): memoria del curso con una traducción comentada. En este módulo se inscriben las prácticas optativas. Lenguas de trabajo: lengua B: inglés; lenguas A: español o catalán. |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Universitat Autònoma de Barcelona/ Universit  di Parma</p> | <p><u>Máster Europeo en Traducción Audiovisual</u> (Título oficial. Impartido en modalidad en línea)</p> | <p>El programa tiene dos itinerarios: investigador y profesionalizador.</p> <p>A) Itinerario investigador (65 ECTS): cuatro módulos troncales obligatorios y cuatro itinerarios optativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Troncales obligatorios (45 ECTS): <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Teoría de la traducción audiovisual</i> (10 ECTS). 2) <i>Traducción audiovisual</i> (20 ECTS). Consta de dos módulos: <i>Traducción cultural</i> (10 ECTS) y <i>Metodologías de la investigación en traducción audiovisual y accesibilidad</i> (10 ECTS). 3) <i>Tesina</i> (15 ECTS). • Especialización (20 ECTS). Cada especialización contiene dos módulos. Hay que elegir una especialización o dos módulos sueltos de diferentes especializaciones. Cada módulo tiene 10 ECTS. <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Cine y TV: módulos de Doblaje y Subtitulación.</i> 2) <i>Subtitulación: módulos de Subtitulación y Rehablado.</i> 3) <i>Accesibilidad: módulos de Audiodescripción y Subtitulación para sordos.</i> 4) <i>Tecnología: módulos de Multimedia y Videojuegos.</i> <p>b) Itinerario profesionalizador (65 ECTS): cinco módulos troncales obligatorios y uno optativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Troncales obligatorios (55 ECTS): <i>teoría</i> (10 ECTS), <i>doblaje</i> (10 ECTS), <i>subtitulación</i> (10 ECTS), <i>multimedia</i> (10 ECTS), <i>trabajo/tesina de máster</i> (15 ECTS). • Optativos (elegir uno de los cuatro módulos) (10 ECTS): <i>subtitulación para sordos</i> (10 ECTS), <i>localización de videojuegos</i> (10 ECTS), <i>audiodescripción</i> (10 ECTS), <i>rehablado</i> (10 ECTS). <p>Lengua B: inglés; lenguas A: español o catalán.</p> |
|---|--|---|

| | | |
|--------------------------------------|---|---|
| <p>Universidad de Cádiz</p> | <p><u>Máster en Traducción Audiovisual: Localización y Doblaje</u> (Título propio de la Universidad de Cádiz. Impartido en modalidad presencial y en modalidad a distancia)</p> | <p>Todos los módulos son obligatorios y suman 60 ECTS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Subtitulación y Doblaje: Fundamentos Teóricos.</i> • <i>Problemas Actuales de Corrección Idiomática en la Traducción Audiovisual.</i> • <i>Técnicas de Traducción Aplicada a la Subtitulación.</i> • <i>Técnicas de Subtitulación para Deficientes Auditivos y Personas Sordas.</i> • <i>Técnicas de Traducción Aplicada al Doblaje.</i> • <i>Técnicas de Audiodescripción para Invidentes.</i> • <i>Técnicas de Ajuste.</i> • <i>Técnicas de Traducción Aplicada a la Localización.</i> <p>Lenguas de trabajo: alemán, español, francés, inglés e italiano. De estas cinco lenguas, el estudiante puede elegir el par de ellas con las que desea trabajar y tiene un itinerario para la combinación de lenguas elegidas.</p> |
| <p>Universidad Europea de Madrid</p> | <p><u>Máster en Doblaje, Traducción y Subtitulación</u> (Título propio de la Universidad Europea de Madrid. Impartido en modalidad presencial)</p> | <p>Cuatro módulos teórico-prácticos y un último módulo de prácticas. Todos obligatorios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tecnologías aplicadas al doblaje y la subtitulación</i> (teoría del sonido y sistemas analógicos y digitales, técnicas de grabación en sala, post-producción y mezcla, proceso de inserción, prácticas de grabación de sonorización, prácticas de grabación de doblaje). • <i>Traducción audiovisual</i> (localización de videojuegos, traducción de guiones -cine, televisión y vídeo-, subtitulación -DVD, vídeos corporativos, cine y televisión-, tecnologías aplicadas a la traducción, traducción de páginas web). • <i>Doblaje y locución</i> (interpretación y sincronía, locución, dirección artística). • <i>Gestión y producción multinacional</i> (La industria del doblaje, técnicas de gestión y producción, el doblaje como herramienta del marketing, control de calidad). • <i>Prácticum</i> (prácticas en empresa + memoria). <p>Lenguas de trabajo: lengua B: inglés; lengua A: español.</p> |

Tabla 14. Oferta formativa en TAV en másteres específicos de TAV en España

A continuación presentamos la oferta formativa en TAV que ofrecen los másteres oficiales no específicos de TAV en España:

| Universidad | Titulación | Oferta formativa en TAV |
|--|--|--|
| Universidad de Granada | <u>Máster Universitario en Traducción e Interpretación</u> | Una asignatura optativa: <ul style="list-style-type: none"> • Traducción audiovisual (doblaje, subtitulado, audiodescripción). Lenguas de trabajo: inglés, francés y español. 4,5 ECTS. |
| Universidad de Málaga | <u>Máster Oficial en Traducción para el Mundo Editorial</u> | Una asignatura optativa: <ul style="list-style-type: none"> • Literatura, cine y traducción: teoría y práctica de la adaptación cinematográfica y de la traducción de guiones. No hay una combinación lingüística de trabajo específica, pero uno de los requisitos para cursar el máster es tener dominar el español y el inglés, además de alguna de las siguientes lenguas: francés, alemán, italiano, árabe y griego. 3 ECTS. |
| Universidad de Murcia | <u>Máster Universitario en Traducción Editorial</u> | Una asignatura optativa: <ul style="list-style-type: none"> • Traducción editorial de cómics y textos audiovisuales. Combinación lingüística: inglés-español. 3 ECTS. |
| Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) | <u>Máster Universitario en Comunicación Internacional, Traducción e Interpretación</u> | Dos asignaturas optativas en el módulo de traducción multimedia: <ul style="list-style-type: none"> • Traducción audiovisual y publicitaria. Se puede cursar con inglés o con francés como lengua extranjera en combinación con el español. 3ECTS. • Accesibilidad a los medios. 3 ECTS. |
| Universidad de Salamanca | <u>Máster Universitario en Traducción y Mediación Intercultural</u> | Una asignatura optativa: <ul style="list-style-type: none"> • Traducción audiovisual. Lenguas de trabajo: inglés y español. 3 ECTS. |

| | | |
|-----------------------------------|---|---|
| Universidad de Sevilla | <u>Máster Universitario en Traducción e Interculturalidad</u> | Dos asignaturas optativas: <ul style="list-style-type: none"> • Traducción para el Medio Audiovisual. Subtitulación y Doblaje. Lenguas de trabajo: inglés y español. 4 ECTS. • El Guión Cinematográfico y Televisivo: su Creación y su traducción. Lenguas de trabajo: inglés y español. 4 ECTS. |
| Universidad de Valladolid (Soria) | <u>Máster Universitario en Traducción Profesional e Institucional</u> | Dos asignaturas optativas que forman parte del módulo de especialidad de TAV: <ul style="list-style-type: none"> • Doblaje y subtitulado. Se puede cursar con inglés o con francés como lengua extranjera en combinación con el español. 4 ECTS. • Doblaje y subtitulado para entornos de discapacidad. 2 ECTS. |
| Universidade de Vigo | <u>Máster Universitario en Traducción y Paratraducción</u> | Una asignatura optativa: <ul style="list-style-type: none"> • Traducción para la Pantalla y Publicidad. Lenguas de trabajo: español, inglés, francés, gallego, polaco y portugués. 6 ECTS. |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Universidade de Vigo</p> | <p><u>Máster en Traducción Multimedia</u> (Título oficial. Modalidad semipresencial)</p> | <p>El máster está compuesto por 60 ECTS: 18 ECTS de materias obligatorias, 30 ECTS de materias optativas, 6 ECTS obligatorios de Prácticas Externas y 6 ECTS obligatorios de Trabajo de Fin de Máster.</p> <p>El módulo obligatorio es un módulo teórico-metodológico sobre aspectos de documentación, interculturalidad y nuevas tecnologías relacionados con la traducción multimedia.</p> <p>Los dos módulos optativos son el de localización y el de traducción audiovisual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Módulo de Localización: <i>Localización de páginas web</i> (6 ECTS), <i>Localización de software</i> (6 ECTS) y <i>Localización de videojuegos</i> (6 ECTS). • Módulo audiovisual: <i>Doblaje</i> (6 ECTS), <i>Subtitulado</i> (6 ECTS) y <i>Voice-over</i> (6 ECTS). <p>Lenguas de trabajo: lengua B: inglés; lenguas A: español o gallego.</p> |
| <p>Universitat Autònoma de Barcelona</p> | <p><u>Máster Universitario en Traducción, Interpretación y Estudios Interculturales</u></p> | <p>Una asignatura optativa que se integra en un itinerario de Traducción y mediación intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traducción especializada: literaria y audiovisual. Combinación lingüística: inglés-catalán/español. 5 ECTS. |
| <p>Universitat Jaume I</p> | <p><u>Máster Universitario en Tecnologías de la Traducción y Localización</u></p> | <p>Una asignatura optativa dentro del módulo de formación especializada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localización de videojuegos. Lenguas de trabajo: inglés y español. 2,5 ECTS. |

| | | |
|-------------------------------------|--|--|
| <p>Universitat Jaume I</p> | <p><u>Máster Universitario en Investigación en Traducción e Interpretación</u></p> | <p>Dos asignaturas optativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metodología de la investigación en traducción audiovisual. 5 ECTS. • Conceptos teóricos aplicados a la investigación en traducción audiovisual. 5 ECTS. |
| <p>Universitat Pompeu Fabra</p> | <p><u>Máster Universitario en Estudios de Traducción</u></p> | <p>Una asignatura optativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptación en traducción audiovisual. 5 ECTS. <p>Lenguas de trabajo: lengua B: inglés; lenguas A: español y catalán.</p> |
| <p>Universitat Pompeu Fabra</p> | <p><u>Máster Universitario en Literatura comparada y traducción literaria</u></p> | <p>Una asignatura optativa del módulo <i>Traducción, recepción y literatura</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptación en traducción audiovisual. 5 ECTS. <p>Lenguas de trabajo: lengua B: inglés; lenguas A: español y catalán.</p> |
| <p>Universitat de València</p> | <p><u>Máster Universitario en Traducción Creativa y Humanística</u></p> | <p>Dos asignaturas obligatorias dentro del itinerario de formación especializada, que se pueden cursar con inglés o francés como lenguas extranjeras en combinación con el español:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traducción para el doblaje. 4 ECTS. • Traducción para la subtitulación. 4 ECTS. <p>Cuatro asignaturas optativas dentro del itinerario de formación especializada, que se pueden cursar con inglés, francés, alemán o italiano como lenguas extranjeras en combinación con el español, pero que nunca se han llegado a activar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traducción de otros géneros literarios y audiovisuales. 5 ECTS. • Traducción de documentales. 5 ECTS. • Traducción de cómics y videojuegos. 5 ECTS. • Traducción audiovisual y accesibilidad. 5 ECTS. |

| | | |
|--------------------|---|---|
| Universitat de Vic | <u>Máster Universitario en Traducción Especializada</u> | Una asignatura optativa: • Traducción audiovisual y multimedia (dividida en 4 bloques: 1. doblaje, audiodescripción y voice-over; 2. Subtitulación; 3. traducción de videojuegos; 4. semiótica audiovisual y multimedia). Se puede cursar con español o catalán como primera lengua en combinación con el inglés. 9 ECTS. |
|--------------------|---|---|

Tabla 15. Oferta formativa en TAV en másteres oficiales no específicos de TAV en España

Además de la oferta formativa de TAV en grados y másteres que hemos presentado, existen diplomas y certificados de postgrado, como el *Programa de postgrado en TAV* de la Universitat Pompeu Fabra⁸⁶ o el *Experto en Tradumática, Localización y Traducción Audiovisual* de la Universidad Alfonso X El Sabio⁸⁷. Por último, cabe mencionar que en algunas universidades también se imparten cursos, talleres o conferencias de TAV de manera esporádica. Entre los que tienen o han tenido cierta periodicidad, podemos citar la *Setmana de la TAV*⁸⁸ de la Universitat Jaume I, que comprende talleres y conferencias de TAV y cuenta ya con cinco ediciones a sus espaldas; el congreso *Trasvases culturales*⁸⁹ de la Universidad del País Vasco, que se celebró en cuatro ocasiones entre los años 1991 y 2005; o las *Jornadas de doblaje y subtitulación*⁹⁰ de la Universitat d'Alacant, que se han celebrado en seis ocasiones desde el año 2000.

b) Otros países

Al igual que en España, los cursos universitarios de TAV han proliferado en otros países, por lo que ofrecer una relación de toda la oferta actual resultaría una tarea más que complicada, sobre todo debido a la rapidez de los cambios que se producen en el panorama educativo. Por este motivo, no hemos realizado una labor de recopilación y clasificación exhaustiva de los cursos que se ofrecen en todo el mundo, pero sí hemos intentado recopilar datos actuales de Europa.

Gracias al crecimiento de la Traducción como ámbito de estudio, cada vez es más frecuente encontrar en las universidades europeas cursos de grado dedicados a su

⁸⁶ Véase: <http://www.idec.upf.edu/programa-de-postgrado-de-traducccion-audiovisual> [Último acceso: 5 de agosto de 2011].

⁸⁷ Véase: <http://www.uax.es/uax/que-estudiar/postgrado/masteres/derecho/xtl.html> [Último acceso: 5 de agosto de 2011].

⁸⁸ Véase la página del grupo TRAMA (Traducción y Comunicación en los Medios Audiovisuales), organizador de esta actividad: <http://www.trama.uji.es/> [Último acceso: 5 de agosto de 2011].

⁸⁹ Véase: <http://www.vc.ehu.es/trasvases4/trasvases2.html> [Último acceso: 5 de agosto de 2011].

⁹⁰ En el siguiente enlace se pueden consultar las actas electrónicas la primera y la segunda edición de las jornadas: <http://www.lluisvives.com/servlet/SirveObras/cine/01937418439038293090035/index.htm> [Último acceso: 5 de agosto de 2011].

enseñanza (esta tendencia se observa claramente en países como el Reino Unido, donde hasta ahora los únicos estudios de grado relacionados con idiomas eran de lenguas aplicadas, y la TI se estudiaba fundamentalmente en postgrado), y en algunos de ellos se ofrece formación específica en TAV. En nuestra búsqueda documental, hemos advertido que la mayoría de la formación en TAV que se ofrece en universidades europeas es de postgrado, y se encuentra bien en másteres generales de TI, bien en másteres específicos de TAV. Simplemente a modo de ejemplo de másteres de TI no específicos de TAV, pero con formación en esta modalidad, podemos citar los siguientes:

| País | Titulación y universidad |
|-------------|---|
| Bélgica | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Master en traduction</i> (Haute Ecole Léonard de Vinci - Institut Libre Marie Haps) |
| Irlanda | <ul style="list-style-type: none"> • <i>M.A. in Translation Studies</i> (Dublin City University) • <i>MSc in Translation Technology</i> (Dublin City University) |
| Portugal | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mestrado em Tradução e Serviços Linguísticos Tradução Especializada</i> (Universidade de Porto) |
| Reino Unido | <ul style="list-style-type: none"> • <i>MA in Applied Translation</i> (London Metropolitan) • <i>MA in Translation and Interpreting Studies</i> (University of Manchester) • <i>MSc in Scientific, Technical & Medical Translation with Translation Technology</i> (Imperial College London) |

Tabla 16. Oferta formativa en TAV en másteres no específicos de TAV en Europa

También a modo de ejemplo, entre los másteres europeos específicos de TAV podemos citar los siguientes:

| País | Titulación y Universidad |
|----------|---|
| Alemania | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Masterstudiengang Medientext und Medienübersetzung – MuM</u> (Universität Hildesheim) |
| Bélgica | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Avondcursus Audiovisuele Vertaling</u> (Artesis Hogeschool Antwerpen) • <u>Postgraduate European Programme in Specialised Translation</u> (Lessius Hogeschool, Amberes) |
| Francia | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Master 2 en Traduction audiovisuelle</u> (Institut de Traducteurs, d'Interprètes et de Relations Internationales, Université Marc Bloch, Strasbourg II) • <u>Master de traduction - Spécialité : Métiers du Lexique et de la Traduction (anglais – français) - Deuxième année Option : Traduction et Adaptation Cinématographiques (TAC)</u> (Université Lille 3) • <u>Master II Traduction spécialisée: Traduction, sous-titrage et doublage des productions audiovisuelles</u> (Université de Nice Sophia Antipolis) • <u>Master Professionnel Arts, Lettres et Langues. Mention : Langues, littératures et civilisations étrangères. Spécialité : Traduction anglaise spécialisée - Mention Adaptations audiovisuelles</u> (Université Paris Ouest, Nanterre La Defense) |
| Grecia | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Máster en Traducción Audiovisual</u> (Athens Metropolitan College, Atenas). Información en inglés. |
| Italia | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Laurea specialistica in traduzione specialistica e multimediale</u> (Università degli Studi di Udine) • <u>Master Europeo in Traduzione Audiovisiva</u> (Università degli Studi di Parma) • <u>Master in Traduzione e adattamento delle opere audiovisive e multimediali per il doppiaggio e sottotitolaggio</u> (Libera Università San Pio V, Roma) • <u>Master primo livello in Traduzione Letteraria e Cinematografica</u> (Università degli Studi di Roma Tor Vergata) • <u>Master in Screen Translation</u> (Università di Bologna, en Forlì) • <u>Traduzione per l'adattamento e il sottotitolaggio</u> (Agenzia formativa tuttoEuropa, Turín) |

| | |
|-------------|---|
| Portugal | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pós-graduação em Tradução e Comunicação para os Media</i> (Universidade Autónoma de Lisboa) |
| Reino Unido | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Audiovisual Translation MA/Diploma</i> (City University London) • <i>MA in Audiovisual Translation</i> (University of Surrey) • <i>MA in Monolingual Subtitling and Audio Description</i> (University of Surrey) • <i>MA in Screen Translation</i> (University of Sheffield) • <i>MA in Screen Translation Studies</i> (University of Leeds) • <i>MA/PGDip in Audiovisual Translation</i> (Roehampton University) |

Tabla 17. Oferta formativa en TAV en másteres específicos de TAV en Europa

En estos másteres especializados en TAV existe un predominio de la formación en subtitulación interlingüística e intralingüística, pero también es frecuente encontrar doblaje y *voice-over*, e igualmente, aunque con menor frecuencia, encontramos audiodescripción, traducción de videojuegos, traducción de publicidad, etc. La combinación lingüística más frecuente en todos los másteres europeos incluye el inglés como lengua origen y otro idioma como lengua meta. También en cuanto a los idiomas, hemos advertido que, en general, muchos de estos programas europeos ofertan más combinaciones lingüísticas que los másteres españoles. Así, en ellos es posible cursar los contenidos comunes teóricos en un idioma común y los prácticos de traducción en diferentes combinaciones lingüísticas⁹¹.

3.2.1.2. Formación no universitaria

a) España

En nuestro país, además de la formación en TAV en el ámbito universitario, también es posible encontrar cursos de TAV en centros de formación privados no universitarios, asociaciones profesionales y empresas. Por ejemplo, los Estudios Sampere⁹², el centro Cálamo y Cran⁹³ o el Instituto Superior de Estudios Lingüísticos y Traducción (ISTRAD)⁹⁴ son centros privados que ofrecen cursos para traductores e intérpretes, y que habitualmente ofertan cursos de TAV. Los estudios Sampere ofrecen

⁹¹ Aun así, la tendencia a ampliar el número de combinaciones lingüísticas en los másteres especializados podría verse amenazada por la actual situación de crisis económica mundial, que está provocando que se realicen recortes en educación.

⁹² Véase: <http://www.sampere.edu.es/index.php/cursos-a-distancia> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

⁹³ Véase: http://www.calamoycran.com/listado_cursos.php#familia4 [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

⁹⁴ Véase: <https://www.institutotraduccion.com/index.aspx> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

todos los años cursos de TAV trimestrales (o intensivos de verano), y actualmente tienen uno sobre traducción de guiones y subtitulación de inglés a español en versión presencial (en Madrid). Por su parte, el centro Cálamo y Cran ofrece en la actualidad un curso de 40 horas en Traducción audiovisual (para la sonorización) y uno de 70 horas de Subtitulación para traductores, ambos en versión presencial (impartidos en Madrid y Barcelona). Por último, el ISTRAD ofrece un curso en línea a distancia de Técnicas de audiodescripción para invidentes.

En cuanto a las asociaciones profesionales, entre aquellas no específicas de traducción podemos citar la Sociedad General de Autores y Editores (SGAE)⁹⁵, que ofrece cursos esporádicos de TAV. Por ejemplo, durante los años 2010 y 2011 ha ofrecido cursos de traducción para subtitulación de películas de cine, de traducción y adaptación para el doblaje y de traducción para doblaje de dibujos animados. Por otra parte, en las asociaciones profesionales de traductores observamos que es muy frecuente la oferta de cursos, generalmente de corta duración, que imparten miembros experimentados a miembros menos experimentados en ciertos ámbitos. En nuestro país, entre otras asociaciones, tenemos la Asociación Española de Traductores, Correctores e Intérpretes (Asetrad)⁹⁶, la Associació Professional de Traductors i Intèrprets de Catalunya (APTIC)⁹⁷ o la Red de Traductores e Intérpretes de la Comunidad Valenciana (más conocida como *la XARXA*)⁹⁸, que organizan numerosos cursos, talleres, mesas redondas, charlas, etc. sobre aspectos de interés profesional como las nuevas tecnologías, los derechos de autor, la fiscalidad, la revisión, etc. Durante estos últimos años han organizado varios cursos sobre traducción de dibujos animados y sobre ajuste para doblaje.

Por último, en lo que concierne a las empresas con servicios de TAV, éstas suelen ofrecer ayuda y formación a los traductores que trabajan para ellas. Además, algunas ofrecen cursos abiertos al público en general. Entre estas últimas se encuentra Trágora⁹⁹, que dispone de cursos presenciales (en Granada), cursos en línea (impartidos mediante una plataforma de formación *e-learning* con un tutor personal) y talleres en línea (de duración más reducida que los anteriores y desarrollados íntegramente por correo electrónico, también con un tutor personal). Emplean el inglés y el español como lenguas de trabajo para los ejemplos prácticos. Actualmente se ofertan tres cursos en línea sobre TAV todos los meses: Traducción y ajuste para doblaje y *voice-over*, Subtitulación para traductores y Traducción y localización de videojuegos, de 40 horas de duración cada uno. Asimismo, se ofertan tres talleres en línea de TAV: Traducción de subtítulos,

⁹⁵ Véase: <http://www.sgae.es/formacion/> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

⁹⁶ Véase: <http://www.asetrad.org/index.asp?op=13> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

⁹⁷ Véase: <http://apticblog.wordpress.com/> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

⁹⁸ Véase: <http://www.xarxativ.es/> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

⁹⁹ Véase: <http://www.tragoraformacion.com/> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

Traducción de videojuegos y Traducción de guiones audiovisuales, que se cursan de manera intensiva de lunes a viernes y se ofertan todas las semanas. Por otro lado, también ofrece formación Interpunct¹⁰⁰, una empresa valenciana que organiza periódicamente cursos intensivos y presenciales de ocho horas para traductores. Su oferta de cursos para la primera mitad de 2012 incluye un curso de Accesibilidad (subtitulación para sordos y audiodescripción) y otro de doblaje. Otra empresa que ofrece formación es el Centro Especial de Integración Audiovisual y Formación (CEIAF)¹⁰¹, que se dedica a la adaptación de programas televisivos para personas ciegas y sordas, y que imparte cursos de subtitulado para sordos y de audiodescripción. Asimismo, dentro de la formación ofertada por empresas cabe destacar la labor de la Asociación de Empresas de Traducción (ACT)¹⁰² y de la Federación Española de empresas de Globalización, Internacionalización, Localización y Traducción (FEGILT), que en los últimos años han organizado numerosos cursos gratuitos de traducción (y entre ellos, cursos de TAV) para trabajadores autónomos, estudiantes, desempleados y otros interesados en cursos específicos para el sector de la traducción.

b) Otros países

En otros países apenas hemos encontrado centros de formación privados que ofrezcan cursos de TAV. Sin embargo, sí hemos encontrado cursos ofertados por asociaciones profesionales europeas, por ejemplo, los del Institute of Translation and Interpreting (ITI)¹⁰³ del Reino Unido, entre los que se encuentran cursos de subtitulación y de *voice-over*. Además, este instituto tiene un programa de formación continua para sus socios, el *Continuing Professional Development (CPD)*, dentro del que se organizan dos *Online peer support groups*, que son grupos en los que los miembros con más experiencia ayudan a los nuevos miembros a establecerse como traductores. También existen asociaciones académicas a nivel europeo que se dedican, principalmente, a la investigación en Traducción e Interpretación, pero que también se interesan por la formación. Ejemplo de estas asociaciones son la EST (European Society for Translation Studies)¹⁰⁴ y la IATIS (International Association for Translation and Intercultural Studies)¹⁰⁵. En materia específica de TAV, otra organización es la European Association for Studies in Screen Translation (ESIST)¹⁰⁶, que provee información sobre conferencias,

¹⁰⁰ Véase: <http://www.interpunct.es/sp/quienessomos.asp> [8 de enero de 2012].

¹⁰¹ Véase: <http://www.ceiaf.com/> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

¹⁰² Véase: <http://www.act.es/> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

¹⁰³ Véase: <http://www.iti.org.uk/indexMain.html> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

¹⁰⁴ Véase: <http://www.est-translationstudies.org/> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

¹⁰⁵ Véase: <http://www.iatis.org/> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

¹⁰⁶ Véase: <http://goo.gl/ebP5p> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

publicaciones, empleo, etc. relacionados con la TAV a sus miembros; que colabora en la organización de congresos especializados en TAV; y que ofrece información, apoyo, contactos, etc. para promover el desarrollo de estándares profesionales en la formación y la práctica de la TAV. Sus actividades son, por lo tanto, de gran interés para los formadores de traductores de textos audiovisuales, así como para investigadores, estudiantes o traductores profesionales.

En cuanto a la formación en empresas europeas, como hemos indicado antes cuando hablábamos de España, vemos que casi todas las empresas ofrecen formación interna a sus empleados, y algunas tienen acuerdos con universidades para ofrecer prácticas en empresa a estudiantes de nivel avanzado, como por ejemplo, la internacional de origen británico Red Bee Media¹⁰⁷. Por otra parte, también hay empresas que ofertan cursos abiertos al público general, entre los que cabe destacar, por su importancia y antigüedad, los de la empresa alemana Titelbild¹⁰⁸, la mayoría de los cuales son de introducción a la subtitulación.

c) Otros recursos de formación

Además de los cursos de formación dentro y fuera de la universidad, existen otros muchos recursos de formación. Por ejemplo, los proyectos de fin de carrera, las tesinas o trabajos de máster y las tesis doctorales sobre TAV que se realizan en la universidad constituyen una herramienta de formación tutelada muy enriquecedora y además, junto a otros tipos de publicaciones especializadas en TAV, una fuente de información de gran valor para lectores autodidactas.

Asimismo, las conferencias, talleres o cursos esporádicos de reducida duración sobre TAV que ofrecen muchas universidades o instituciones de traductores también constituyen un elemento muy valioso.

Desde la universidad, también se ponen en marcha otras iniciativas para promover la investigación, la formación y la profesión en TAV, como son los grupos de investigación y los proyectos asociados. Entre ellos podemos destacar el grupo de investigación TRAMA¹⁰⁹, de la Universitat Jaume I; el grupo de investigación TRACE (Traducciones Censuradas)¹¹⁰, de las Universidades de León y el País Vasco; o el grupo de investigación TRACCE (Traducción y Accesibilidad)¹¹¹ de la Universidad de Granada.

¹⁰⁷ Véase: <http://www.redbeemedia.com/> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

¹⁰⁸ Véase: <http://www.titelbild.de/index.html?lang=en> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

¹⁰⁹ Véase: <http://www.trama.uji.es/inici/inici/> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

¹¹⁰ Véase: <http://www.ehu.es/trace/inicio.html> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

¹¹¹ Véase: <http://www.tracce.es/> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

Fuera de nuestras fronteras encontramos el proyecto de investigación Subtitle Project¹¹², sobre formación y profesión de subtituladores en Italia, de la Universidad de Bolonia; o el grupo de investigación Transmedia¹¹³, en el que participan investigadores y profesionales de Alemania, Bélgica, España, Portugal y Reino Unido que trabajan en la investigación y formación de la TAV en general. Otras iniciativas en las que la universidad trabaja o ha trabajado de forma conjunta con institutos de investigación o con instituciones profesionales son el proyecto ECoLoMedia¹¹⁴, dedicado a la elaboración de recursos para la enseñanza de la traducción de contenidos multimedia¹¹⁵, y el proyecto Learning Via Subtitling¹¹⁶, consagrado a la creación de recursos para la formación en lenguas extranjeras a través de la subtitulación.

Por último, nos gustaría remarcar la labor de intercambio de información entre profesionales, investigadores, docentes, estudiantes y otros interesados en la traducción que desempeñan los *blogs* y las listas de distribución por Internet en esta era de la Web 2.0. En el caso de la TAV, como ejemplo de grupos o listas de distribución en línea podemos citar TRAG (TRAducción de Guiones de películas)¹¹⁷, Captioning¹¹⁸, OmbrElettriche¹¹⁹ o Subtitling¹²⁰. Entre los *blogs*, podemos destacar *Switch Off and Let's Go* (blog sobre errores, dificultades y aciertos al traducir los doblajes o subtítulos al español peninsular)¹²¹, *Algo más que traducir* (blog sobre traducción profesional, localización de videojuegos y tecnologías de la traducción)¹²², así como el blog del grupo de investigación TRAMA, de la Universitat Jaume I, o el *Portal de TAV* de la Universidad de Murcia¹²³. Además, las asociaciones profesionales también facilitan esta labor de intercambio formativo, y entre ellas cabe destacar el CESyA (Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción)¹²⁴, la ESIST, la ATRAE, la ATAA, Subtle, etc.

¹¹² Véase: http://subtitle.agregat.net/index.php/eng_open/presentation/ [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

¹¹³ Véase: <http://www.transmediaresearchgroup.com/index.html> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

¹¹⁴ Véase: <http://ecolomedia.uni-saarland.de/project.html> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

¹¹⁵ Este proyecto, desarrollado de 2007 a 2009 por cuerpos académicos y profesionales de Bélgica, Alemania, Irlanda, Rumanía, España y el Reino Unido, nos parece realmente interesante e innovador porque sus miembros desarrollaron una amplia gama de recursos de formación (diseño de módulos, actividades, orientación, etc.), que se pueden consultar y descargar de su página web. Concretamente en TAV, encontramos material completísimo sobre subtitulación interlingüística e intralingüística, doblaje, *voice-over*, traducción de videojuegos. Esta iniciativa resulta de gran ayuda para docentes y para todos aquellos interesados en la traducción de contenidos multimedia, ya que pone a su disposición material que no siempre es fácil conseguir y elaborar, sugiere el uso de herramientas de traducción gratuitas y promueve que se compartan conocimientos y experiencias.

¹¹⁶ Véase: http://levis.cti.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=92 [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

¹¹⁷ Véase: www.xcastro.com/trag [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

¹¹⁸ Véase: <http://groups.yahoo.com/group/Captioning/> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

¹¹⁹ Véase: <http://it.groups.yahoo.com/group/ombrelettriche> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

¹²⁰ Véase: <http://groups.yahoo.com/group/Subtitling> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

¹²¹ Véase: <http://traduccionydooblaje.blogspot.com/> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

¹²² Véase: <http://algotrasladucir.com/> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

¹²³ Véase: <http://www.um.es/tav/?x=ver&y=781&i=es> [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

¹²⁴ Véase: www.cesya.es [Último acceso: 9 de agosto de 2011].

3.3. Síntesis y conclusiones

Tras presentar en el Capítulo 1 el actual marco europeo de educación superior y en el Capítulo 2 las implicaciones de su nuevo modelo de enseñanza en la didáctica de la TI, en este capítulo nuestro objetivo ha sido describir la modalidad de traducción objeto de nuestro estudio, la TAV, y realizar un amplio repaso de las diferentes opciones formativas que de esta modalidad se ofrecen tanto en España como en el resto de Europa.

En este capítulo hemos visto que esta modalidad de traducción, cuya característica común y definitoria es la confluencia de los canales acústico y visual en la producción de significado, ha crecido exponencialmente en los últimos años, hasta el punto de convertirse en una de las variedades de traducción más consumida y practicada a nivel mundial. Asimismo, la TAV ha despertado el interés del mundo académico, con lo que se han multiplicado los trabajos de investigación y la oferta universitaria especializada de TAV. Los grandes avances tecnológicos, la globalización de los mercados, los nuevos hábitos de consumo o la creación de nuevas modalidades de TAV en los últimos años han hecho que, además de crecer, la formación en TAV se diversifique y no se centre, como hace unos años, casi exclusivamente en subtítulos y doblaje, sino que también se oferte en otras modalidades de TAV como la traducción de videojuegos, la subtítulos para sordos, la audiodescripción, el rehablado, etc.

La formación universitaria en TAV, a día de hoy, se ofrece en muchísimos centros de España y de otros países de Europa. En España, primero en las licenciaturas y después en los grados, rara es la titulación que no oferta alguna asignatura de TAV. En los postgrados, la oferta formativa también es muy amplia, y encontramos materias de TAV en másteres de investigación en TI, másteres generales profesionalizantes o mixtos en TI y másteres también profesionalizantes o mixtos específicos de TAV. En el resto de países europeos la oferta también es amplia, sobre todo en postgrado, y especialmente importante en el Reino Unido, en Francia y en Italia.

En cuanto a la formación no universitaria en España y en el resto de países europeos, encontramos cursos en algunos centros de formación privada, en asociaciones profesionales y en empresas de traducción que ofrecen formación tanto a sus traductores como a otros interesados.

Por último, encontramos también otros recursos que promocionan la investigación, la profesión y la formación, como son los trabajos de investigación universitarios; las conferencias, talleres o cursos que ofrecen las universidades y las asociaciones de traductores; los grupos de investigación universitarios y proyectos asociados a estos; y el intercambio de información entre profesionales, investigadores, docentes, estudiantes y otros interesados a través de *blogs*, listas de distribución y asociaciones profesionales.

En conclusión, el crecimiento de la TAV como nuevo ámbito de estudio en la universidad y la propuesta del EEES de revisar y remodelar todos los planes de estudio europeos, nos hacen pensar que este es el momento ideal para reflexionar sobre su enseñanza. A partir del análisis descriptivo, en el presente capítulo, de la amplia oferta formativa que existe actualmente en TAV, nos encontramos ahora en disposición de embarcarnos, en el siguiente capítulo, en la búsqueda de unas bases para el diseño curricular de esta modalidad de traducción.

CAPÍTULO 4.

HACIA UNAS BASES PARA EL DISEÑO CURRICULAR DE LA FORMACIÓN EN TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL

En el presente capítulo nos aproximamos a la formación en TAV desde el punto de vista de su diseño curricular en el ámbito de la TI. En primer lugar, justificamos la necesidad de llevar a cabo estudios con un enfoque curricular. Después, presentamos el modelo de análisis curricular de Kelly (2005), que utilizamos para abordar diversos aspectos relativos al diseño curricular de la formación en TAV en España, y que sienta las bases teóricas que justifican el contenido de las entrevistas y cuestionarios empleados en nuestro estudio empírico.

4.1. Introducción

Antes de abordar aspectos sobre análisis curricular de la formación en TAV en España, es indispensable introducir primero aquí el concepto de currículum que empleamos en este trabajo.

Según Calvo Encinas (2009: 11-17), la definición de *currículum* no es sencilla, principalmente porque:

- Contamos con múltiples definiciones y clasificaciones que han aportado diferentes autores en función de su perspectiva y de la ideología que subyace en este concepto.
- La noción de *currículum* varía en función de las diferentes culturas en las que se emplea. Así, mientras que se ha utilizado ampliamente en sistemas educativos anglosajones, en España se ha venido asociando casi exclusivamente al documento de presentación que se elabora para solicitar un puesto de trabajo. Estos últimos años el término ha gozado de una mayor acogida en el plano educativo en nuestro país.
- No es lo mismo hablar de currículum como *producto* que de currículum como *proceso*. Como producto, hablaríamos de un documento o guía más o menos prescriptiva sobre la educación; como proceso, de la experiencia práctica de la enseñanza, es decir, de un desarrollo cíclico que se retroalimenta constantemente de la experiencia, y en el que no existe un límite claro entre las fases de planificación y las de ejecución del proyecto curricular.
- La diferencia entre *currículum* y *didáctica* no está clara. Autores como García Pascual (2004: 43), por ejemplo, apuntan que la didáctica prioriza tradicionalmente el *cómo* de la formación (las actividades, el método, la relación alumno-profesor, la

evaluación), mientras que el currículum parece hacer hincapié en el *qué* (los contenidos, las personas implicadas en su diseño y ejecución, la cultura que se desea transmitir, los objetivos, las intenciones educativas, el contexto de la formación, la justificación epistemológica de la formación, el diseño y desarrollo de lo que se va a enseñar/aprender, etc.). De cualquier manera, no existe consenso en cuanto a esto, y en buena parte de las principales obras sobre el currículum en España (entre las que cabe citar a Gimeno y Pérez, 1994; Zabalza, 1998; Escudero, 1999; Álvarez Méndez, 2001; o García Pascual, 2004) se apuesta por no aislar didáctica y currículum como disciplinas y por buscar las intersecciones, interrelaciones e influencias mutuas que tienen.

En vista de todo lo anterior, Calvo Encinas (2009: 11-17) define el currículum como un entorno de formación entendido en términos *macro* (organizativos, de diseño y desarrollo de la formación), que afecta a los aspectos *micro* (del aula, prácticos de la didáctica). Para estructurar la realidad formativa de este entorno, será necesario contemplar todos los parámetros que influyen en él.

En los últimos años, aunque han proliferado los estudios que han abordado aspectos relacionados con la formación de traductores desde una perspectiva didáctica (Hurtado, 1999; Kiraly, 2000; Colina, 2003; y González Davies, 2004, entre otros), son pocos los estudios que se han llevado a cabo sobre fundamentos curriculares en TI (Kelly, 2005; Kearns, 2006; De Manuel, 2006; Mayoral, 2007; Hurtado, 2007; Calvo Encinas, 2009; y Morón, 2009, entre otros). De este modo, podemos decir que la mayoría de las propuestas que se han presentado hasta la fecha versan sobre actividades en el aula de TI o sobre necesidades concretas que necesitan soluciones para problemas que están siendo tratados por un autor o una institución en un contexto determinado. Aunque reconocemos la importancia de estos trabajos para la evolución de la disciplina y de su didáctica, al igual que Calvo Encinas (2009: 3), consideramos que no cuentan con un trasfondo curricular suficientemente consolidado.

Lo mismo ha ocurrido en el ámbito específico de la TAV. Como vimos en el capítulo anterior, desde el punto de vista educativo se han llevado a cabo numerosos estudios sobre el potencial de los subtítulos intra e interlingüísticos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre las restricciones que se aplican a la traducción de textos audiovisuales y sobre propuestas de actividades, sobre la importancia de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la TAV, etc. Sin embargo, son escasos los trabajos que, como el nuestro, han pretendido alcanzar un enfoque más específico sobre aspectos curriculares de la enseñanza de la TAV. Entre los antecedentes más claros de nuestro trabajo podemos destacar, en primer lugar, los trabajos de Mayoral (2001b), Moreno (2003) y Díaz Cintas *et al.* (2006), que ofrecen estados de la cuestión sobre la oferta

formativa en TAV en nuestro país y sobre algunos aspectos de la organización de estas enseñanzas en las universidades españolas. En segundo lugar, el de Chaume (2003c), que se embarca en la búsqueda de las competencias del traductor de textos audiovisuales y aborda aspectos de diseño curricular tales como el perfil del alumno, el perfil del profesor, los objetivos de aprendizaje, la metodología, las actividades, etc. Por último, tenemos el trabajo de Sponholz (2003), *Teaching Audiovisual Translation. Theoretical Aspects, Market Requirements, University Training and Curriculum Development*, que busca las competencias del traductor para subtitulación a través de encuestas a empresas europeas de subtitulación y a profesores de subtitulación en universidades europeas. La autora también investiga los criterios de contratación de profesionales por parte de las empresas; las relaciones de colaboración entre la universidad y el mercado; los contenidos, objetivos, actividades, evaluación, etc. de los cursos universitarios en subtitulación; etc. Tras ello, elabora una propuesta curricular para la implantación de un módulo de subtitulación en la Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Nuestra investigación se diferencia de las anteriores en que nosotros adoptamos una aproximación práctica al currículum como proceso, y para ello nos servimos de la realización de un estudio empírico sobre múltiples parámetros relativos al diseño curricular de la TAV, cuyo análisis abordamos desde una perspectiva situacional (Kearns, 2006), es decir, teniendo siempre muy en cuenta el entorno en el que una serie de competencias, de conocimientos o de metodologías se estiman apropiados. Resulta novedoso el hecho de que aportemos datos empíricos actuales tanto sobre la formación universitaria en TAV como sobre el mercado de la TAV en España, y que para ello contemos con la participación de profesores, traductores y empleadores. En nuestro estudio *identificamos los perfiles de estos tres grupos de población, buscamos las competencias necesarias para el traductor de textos audiovisuales, reflexionamos sobre el papel de la tecnología en la enseñanza de la TAV, estudiamos las metodologías didácticas más apropiadas para la impartición de la TAV, buscamos propuestas de mejora de la formación en TAV, etc.* Se trata, por tanto, del primer estudio empírico que se realiza en nuestro país sobre la formación universitaria en TAV, que además cuenta con la participación del sector académico y del sector profesional para reflexionar sobre aspectos de diseño curricular y mejora de la didáctica de la TAV. La necesidad de contar con datos fiables sobre el mercado para el diseño curricular ha sido expresada por autoras como Kelly o Hurtado:

Existen muy pocos datos globales, fiables y concretos sobre el mercado profesional de la traducción en España, seguramente en parte debido a la falta de una asociación profesional fuerte. Este hecho hace que el diseño curricular de las diferentes facultades se base en gran medida en los conocimientos parciales de su profesorado (por experiencia profesional personal, por contacto con la profesión), así como en especulaciones basadas en datos

recogidos en otros países. Si bien los datos recogidos en otros contextos pueden tener alguna validez para parte del mercado profesional dada la creciente mundialización de la oferta y la demanda de traducciones, sigue existiendo un mercado nacional y local, cuyas características exactas desconocemos. Un estudio completo de esta envergadura superaría con creces el alcance de una sola tesis doctoral, pero bien podría subdividirse en subtemas de interés: el mercado por sectores económicos, por autonomías o por provincias, por combinaciones lingüísticas; situación laboral de los traductores en cuanto a sueldo, condiciones laborales [...]. (Kelly, 2003: 591)

Esa falta de propuestas pedagógicas y de estudios empíricos y experimentales previos condiciona el marco en el que ha de moverse la investigación en Didáctica de la traducción. Por el momento, se trata de propuestas basadas en la experiencia en la confrontación y verificación con la práctica didáctica, así como en modelos teóricos desarrollados por la Traductología, y en aportaciones de la lingüística y pedagogía modernas. (Hurtado, 1999: 29)

En este capítulo ofrecemos una aproximación a diferentes aspectos de diseño curricular de TAV para sentar las bases teóricas de nuestro estudio empírico. Para ello, nos servimos del modelo de análisis curricular de Kelly (2005), que es un modelo circular que sistematiza y aborda en profundidad una larga lista de elementos que influyen en el diseño curricular, y que está compuesto por una serie de fases interrelacionadas, evaluables y centradas en la práctica. La autora lo describe de la siguiente manera:

Systematic approaches to curricular design take as their starting point the institutional and social context in which training is to take place, and from there establish their objectives or intended outcomes with input from the professional sector for which students are to be trained, from society at large and from the academic disciplines involved; careful attention is paid to the resources available, and to the profile of the participants involved: students and teaching staff. Teaching and learning activities are designed with a view to attaining the learning outcomes desired, are carefully sequenced and coordinated with each other and with assessment. Assessment includes not only evaluation of the degree of attainment of the learning outcomes established for the programme, but also the functioning of the programme itself, with a view to identifying areas for improvement. The final stage thus closes the circle, in that it consists of incorporating into programme content, organization and activities any innovation and improvement identified as necessary by the evaluation process. (Kelly, 2005: 2-3)

La anterior explicación se encuentra representada en el siguiente diagrama:

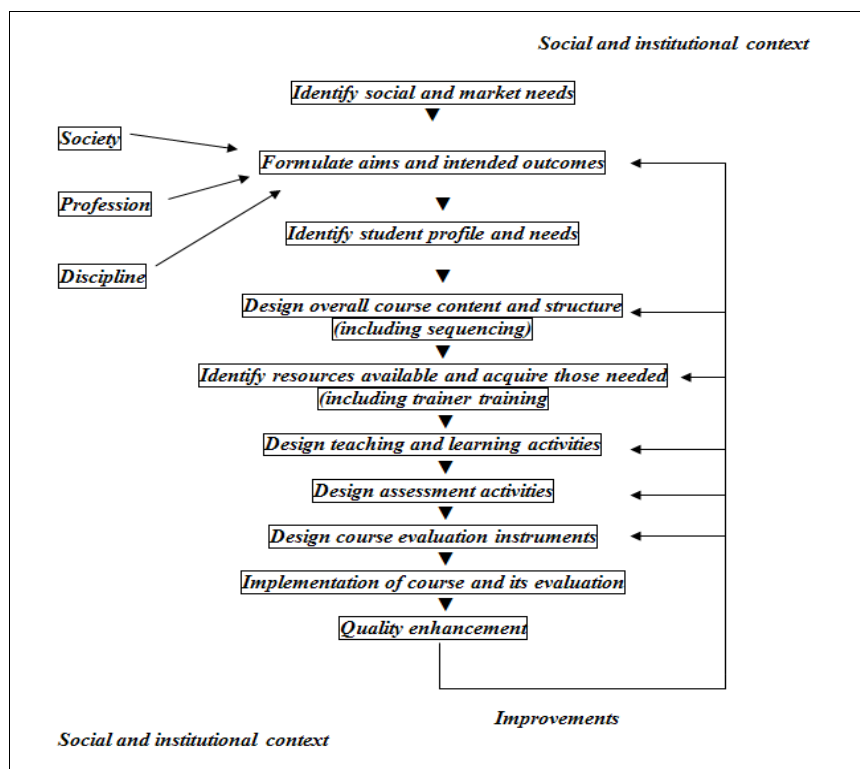


Figura 2. Proceso de diseño curricular (Kelly, 2005: 3)

Según este diagrama, podemos dividir el modelo de Kelly (2005) en cuatro grandes etapas¹²⁵:

- **Identificación de las necesidades de la sociedad y del mercado, y formulación de los objetivos de formación pretendidos:** esta etapa parte del contexto social e institucional en el que se enmarca la profesión, y en ella se estudian factores como las necesidades y expectativas de la sociedad, de la profesión, del mercado, de la comunidad académica y de los participantes en el proceso de formación.
- **Diseño del contenido curricular:** esta etapa se basa en conclusiones derivadas de la etapa anterior y en factores adicionales como el marco educativo (académico frente a profesional), el nivel o ciclo de enseñanza (grado frente a postgrado), el grado de especialización y la duración del programa.
- **Implantación del contenido curricular:** esta etapa parte de la identificación de los recursos disponibles y la adquisición de los necesarios para la formación (métodos, materiales, actividades, etc.).

¹²⁵ Esta misma división en etapas del modelo de Kelly (2005) es contemplada por Abril (2006) en su tesis doctoral, que se centra en la interpretación para los servicios públicos y que se aproxima a este ámbito desde un perspectiva curricular.

- **Evaluación:** esta etapa se encuentra directamente vinculada con los objetivos de formación pretendidos. Se aplica a micro y a macro nivel, es decir, se evalúan tanto los procesos de aprendizaje de los estudiantes, como el propio programa de formación de cara a introducir las mejoras necesarias.

En nuestro estudio hemos abordado aspectos relativos a estas cuatro etapas del modelo de Kelly (2005), aunque en la última, la de evaluación, únicamente hemos analizado aspectos a nivel macro, esto es, de evaluación del programa.

4.2. Identificación de las necesidades sociales y de mercado, y formulación de los objetivos de formación pretendidos

El modelo de Kelly (2005) parte de la identificación de las necesidades sociales y de mercado para enunciar los objetivos de formación pretendidos. Por su parte, la consideración de estos objetivos permitirá diseñar adecuadamente los demás aspectos que integran el currículum. La autora señala diversos factores a tener en cuenta a la hora de formular objetivos de formación, entre los que destacan el contexto sociocultural e institucional en el que se va a ofertar la formación, las consideraciones profesionales (estándares y opiniones de futuros empleadores)¹²⁶ y las consideraciones de la disciplina (investigación y bibliografía existente en los Estudios de Traducción sobre formación). Puesto que los factores socioculturales e institucionales varían enormemente de un contexto a otro, la autora se centra en estudiar a fondo las consideraciones profesionales y de investigación de la disciplina, y apunta lo siguiente:

It may seem extremely obvious that the first step in any design process is to establish what we intend to achieve by implementing it. [...] If our overall aim is to train professional translators, a logical starting point would seem to be a description of what professional translators are actually required to do. (Kelly, 2005: 21-24)

Sin embargo, encontrar una descripción exacta de aquello que se exige a los profesionales de la traducción, como se apunta en la cita, es una tarea más que complicada, fundamentalmente debido a los distintos contextos socioculturales y profesionales en los que se da esta actividad, así como a las múltiples formas de traducción existentes, que indudablemente exigen una enorme variedad de perfiles profesionales diferentes. Además, la evolución misma de la disciplina a través del tiempo

¹²⁶ Asimismo, esta autora deja claro que la formación debe responder a las necesidades sociales, y por lo tanto, también a las del mercado, pero que debe ser lo suficientemente transversal y flexible como para no limitarse únicamente a las necesidades del mercado.

hace que tanto la gama de actividades profesionales que pueden llevar a cabo los traductores, como la lista de habilidades que exigen a estos los empleadores, sean innumerables. Así lo explica Shreve cuando afirma lo siguiente:

The profession of translation [can be seen] a special kind of ecosystem moving through time, modifying itself under the pressure of influences emanating from its socio-cultural environment, and evolving successfully from one into another. (Shreve, 2000: 217)

La evolución a la que hace mención Shreve en la cita es, a día de hoy, común a todas las actividades profesionales. Por ello, como veíamos en el Capítulo 1, el aprendizaje durante toda la vida es una de las máximas del actual proceso de educación superior en Europa. Dicho de otro modo, debido a la imposibilidad de las instituciones para definir inequívocamente las necesidades sociales y de mercado del futuro, es necesario formar a los estudiantes para que sean capaces de adaptarse y de adquirir nuevas habilidades constantemente (Kelly, 2005: 27).

Con el fin de describir objetivos de formación a partir de lo que se exige a los traductores que hagan y sepan en el mercado laboral, en los Estudios de Traducción se ha utilizado tradicionalmente el concepto de *competencia traductora*. La aplicación instrumental de este concepto para identificar perfiles profesionales y, con ello, formular objetivos de aprendizaje, se halla totalmente en línea con la aplicación del concepto de *competencia* del proceso de convergencia educativa europea. También de forma instrumental, empleamos en nuestro trabajo el concepto de competencia para identificar las competencias de los traductores de textos audiovisuales¹²⁷.

4.2.1. La competencia traductora como herramienta para el diseño curricular

Como vimos en el Capítulo 2 (véase apartado 2.2), hasta la fecha se han desarrollado numerosos trabajos de investigación sobre el concepto de competencia traductora al objeto de servir de base a la didáctica de la disciplina para la elaboración de perfiles profesionales. De entre los modelos de competencia traductora con los que

¹²⁷ Pese a la problemática en torno a concepto de competencia traductora, que algunos autores consideran mal definido, innecesario o incluso un obstáculo para la comprensión y adquisición de las destrezas y capacidades del traductor, nosotros consideramos que resulta de gran utilidad para la planificación y coordinación de objetivos de la formación de traductores. Así, estamos totalmente de acuerdo con Kelly cuando afirma lo que sigue:

Not to provide a detailed list of objectives as a starting point for the development of a training course [...] seems to me to be neglecting the very obvious point that translators are today enrolling on courses the world over, and that these courses can only work if they are clear on what their objectives are. Whether or not that list of objectives or intended outcomes uses the term “competence” seems secondary. (Kelly, 2005: 32)

contamos, podemos citar los de los siguientes autores: Wills (1976), Delisle (1980), Roberts (1984), Bell (1991), Nord (1991 [1988]), Pym (1992), Gile (1995), Hurtado (1996), Hatim y Mason (1997), Campbel (1998), Neubert (2000), Kelly (2002), PACTE (2003) o EMT Expert Group (2009). Puesto que estamos empleando el modelo de diseño curricular de Kelly, nos basamos también en su modelo de competencias (Kelly, 2002), que junto al de PACTE (2003) y el del EMT Expert Group¹²⁸, nos parece el más completo hasta la fecha. La autora define la competencia traductora como una *macrocompetencia* que se desglosa en siete subcompetencias¹²⁹:

1. **Competencia comunicativa y textual** en al menos dos lenguas y culturas¹³⁰.
2. **Competencia cultural**: no solo enciclopédica, sino también valores, mitos, percepciones, creencias, comportamientos.
3. **Competencia temática**: conocimientos básicos sobre los campos del saber, los cuales permiten acceso a la comprensión del texto origen o de la documentación adicional que el texto origen emplee.
4. **Competencia instrumental-profesional**: documentación, terminología, gestión de la información, informática y otras herramientas, profesión, deontología, asociaciones, etc.
5. **Competencia interpersonal**: interrelación en el nivel profesional con otros profesionales (traductores, coordinadores, revisores, terminólogos, documentalistas¹³¹) y con clientes, iniciadores, autores, usuarios, expertos informantes, etc.
6. **Competencia psicofisiológica**: autoconcepto, confianza, capacidad de atención, memoria, automatización de tareas, etc.
7. **Competencia estratégica**: organización del trabajo, identificación y resolución de problemas, autoevaluación.

¹²⁸ El modelo de competencias elaborado por el EMT Expert Group, elaborado al objeto de servir de marco de referencia para la organización másteres de Traducción a nivel europeo es, a día de hoy, uno de los modelos que gozan de más aceptación y se están utilizando con más frecuencia en Europa. Véase: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf [Último acceso: 28 de noviembre de 2011].

¹²⁹ Como la autora reconoce, esta lista puede ampliarse o modificarse en algunos contextos, según el programa de estudios al que vaya a aplicarse. Asimismo, señala que algunas áreas cubiertas por una competencia pueden solaparse con las de otra, y que las áreas se pueden subdividir, a su vez, en función de la especificidad de los objetivos de la formación de que se trate.

¹³⁰ Esto suscita el debate de si la subtítulos para sordos y la audiodescripción son o no variedades de traducción. Como señalamos en el apartado 3.1.3, en el presente trabajo consideraremos que la traducción va más allá de los trasvases interlingüísticos, y que esta comprende, además, según la clásica distinción de Jakobson (1959), los trasvases intralingüísticos e intersemióticos. De cualquier forma, emplazamos este debate a las perspectivas de futuro que abra esta tesis doctoral, ya que ahora nos centramos en los aspectos generales y comunes de la TAV.

¹³¹ Y en el campo audiovisual, con adaptadores, actores y directores de doblaje.

Kelly explica que no todas las subcompetencias de su modelo son exclusivas de los traductores, sino que son compartidas con otros profesionales. Es la combinación de todas las competencias lo que diferencia a la competencia traductora de otras actividades expertas. En su modelo todas las competencias están relacionadas entre sí, pero la competencia estratégica es la más importante y la que dirige y coordina a todas las demás, como se puede ver en la siguiente estructura piramidal:

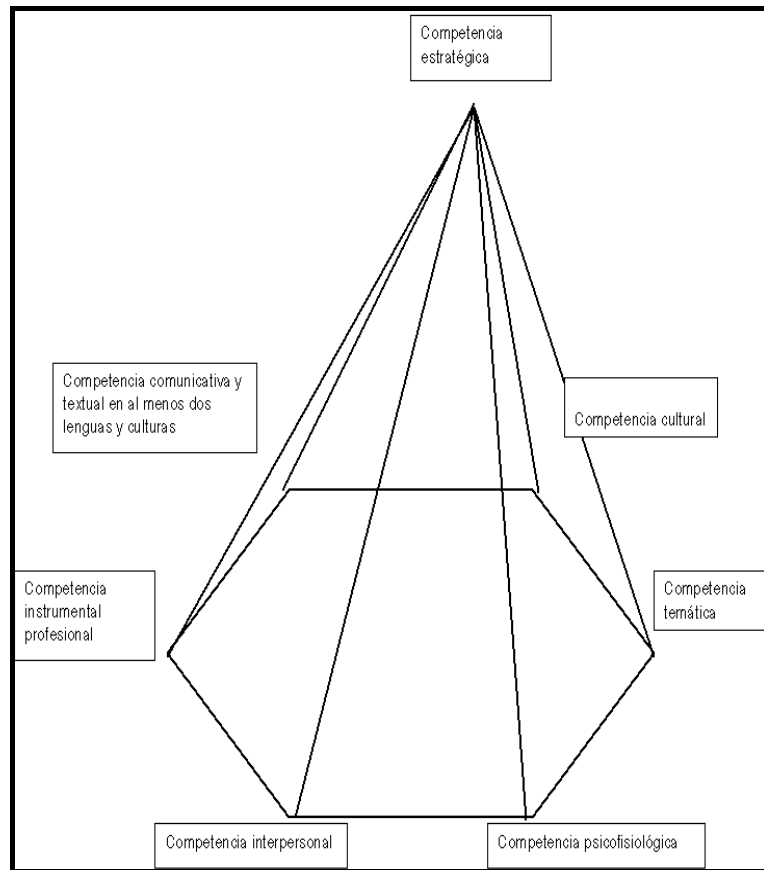


Figura 3. Representación gráfica en forma de pirámide del modelo de Kelly (Kelly, 2002: 15)

Como hemos apuntado, el primer paso del diseño curricular es la formulación de objetivos de aprendizaje. Si queremos formularlos, tendremos primero que identificar los perfiles profesionales, para lo que nos servimos del concepto de competencia traductora. Siguiendo este mismo planteamiento, si queremos abordar el análisis curricular de la TAV en particular, tendremos que encontrar aquellas competencias específicas comunes a los traductores de textos audiovisuales que nos permitan distinguir perfiles y formular objetivos. Para esta búsqueda, nos apoyamos en la siguiente hipótesis planteada por Chaume:

If we agree that AVT is a specific and singular practice that requires a particular epistemological approach, it seems now justifiable to assume that translation competence in

the field of audiovisual professional practice includes a concrete aspect that tentatively can be labelled as the “audiovisual component”. (Chaume: 2003c: 272)

Como explica el autor, partiendo de la base de que los textos audiovisuales son un tipo de textos especiales, que, como vimos en el Capítulo 3, se caracterizan porque en ellos siempre confluye la información transmitida por el canal visual y la información transmitida por el acústico, y porque su traducción no solo está sujeta a lo que se transmite mediante el código lingüístico, sino también a lo que se transmite a través de los demás códigos de significación (paralingüístico, musical, fotográfico, de efectos especiales, etc.) y a la interacción entre ellos, parece lógico pensar que el traductor de textos audiovisuales tendrá que reunir un conjunto de competencias específicas diferentes a las que se requerirán en otras variedades de traducción que solo empleen textos escritos.

A continuación, hacemos un repaso de lo que han dicho diversos autores sobre qué debe saber, qué debe saber hacer y qué actitud y comportamiento debe tener un buen profesional de la TAV. Para esta tarea, nos basamos parcialmente en la revisión realizada por Chaume (2003c: 273-284). Con el fin de analizar las competencias hacemos referencia a las áreas de competencia o subcompetencias que Kelly (2002) propone para definir la competencia traductora e identificar las bases para el diseño curricular en Traducción. De esta forma, veremos si el modelo de competencias generales de Traducción de Kelly recoge las especificidades de la TAV, o si, por el contrario, hay aspectos o subcompetencias concretas de la TAV que las competencias generales de Traducción no recogen.

4.2.1.1. Revisión de los estudios sobre competencias de TAV

- **Kovačič** (1998). En su artículo, esta autora aboga por un enfoque semiótico de la enseñanza de la TAV. Partiendo de esto, plantea lo que ella denomina “the necessary components of training”, que en este caso hacen referencia a las competencias que deben reunir los traductores para subtitulación, doblaje y *voice-over*, y que recogemos a continuación:

- **Capacidad de síntesis de información** (por omisión o mediante técnicas de reducción de información). Un análisis integral de todo el entramado de información semiótica del texto audiovisual permite al traductor saber qué información lingüística omitir y qué información preservar en los subtítulos en función de si resulta relevante o redundante con los demás códigos semióticos.
- **Capacidad para producir subtítulos que reproduzcan un modo oral y espontáneo del lenguaje.**

- **Conocimiento de las convenciones de los géneros audiovisuales.** Éstas permiten al subtitulador elegir el registro lingüístico más adecuado en cada caso.
- En el caso del doblaje y el *voice-over*, **dominio de las lenguas de trabajo para producir traducciones que reproduzcan un modo oral y espontáneo del lenguaje, y capacidad para producir textos que respeten los distintos tipos de sincronización que estas modalidades exigen.**

Como vemos, la autora da gran importancia a las competencias comunicativo-textuales (síntesis de información, dominio de las lenguas de trabajo, producción de textos más orales, convenciones de los géneros audiovisuales). También menciona la capacidad para respetar las sincronizaciones que exige el texto audiovisual, que podría considerarse una competencia instrumental-profesional, comunicativo-textual y estratégica, aunque en realidad, la estratégica podría aplicarse también a las anteriores, ya que todas las competencias exigen el empleo de determinados recursos para afrontar los problemas específicos que plantea el carácter semiótico de los textos audiovisuales.

- **James (1998).** Esta autora comienza su artículo indicando que son pocos los cursos de formación universitaria en TAV en Europa, y que la mayoría de los que hay se centran únicamente en la subtitulación. Afortunadamente, la situación ha cambiado mucho desde 1998, y como vimos con detalle en el capítulo anterior, en la actualidad es abundante la oferta formativa en diferentes modalidades de TAV en Europa. La autora presenta el programa de estudios de su universidad (University of Wales, Lampeter) y destaca, en las siguientes palabras, la necesidad de ofrecer una formación especializada para la subtitulación:

Subtitling implies far more than a translation. One could say that subtitling is a combination of translation, interpretation and editing skills. Not only does the subtitler transfer the dialogue from one language to another, he or she must also reduce the original speech. Whilst doing so, the subtitler is making a conversion from spoken language to written language, and has to take into consideration also that which is happening on the screen (action, movement, facial expressions, etc.) as well as what is happening on the soundtrack (tone of voice, hesitation etc.). Last, but not least, the subtitler has to create subtitles within the constraints of timecoding conventions. (James, 1998: 245)

En esta descripción vemos que James hace especial hincapié en las competencias comunicativo-textuales (**conocimientos de las lenguas de trabajo y capacidad de síntesis**) y en las instrumental-profesionales (**pautado o localización de subtítulos**).

- **Klerkx** (1998). Describe la asignatura de subtitulación que entonces se ofertaba en su centro de trabajo (Maastricht School of Translation and Interpreting) en cuarto curso. Entre las competencias que se intentan desarrollar con esta asignatura encontramos competencias comunicativo-textuales (**excelente comprensión oral de la lengua origen** para la transcripción de diálogos sin guión, **capacidad de síntesis y creatividad en la escritura**) e instrumental-profesionales (**pautado o localización de subtítulos, manejo del programa de subtitulación y dominio de la visualización conjunta de los subtítulos y la imagen** para garantizar que existe una correspondencia entre ellos).

- **Carroll** (1998). Esta autora habla desde el punto de vista empresarial, y describe un curso de formación continua en subtitulación para traductores profesionales que se ofrece en su empresa (Titelbild GmbH, Berlín). Carroll afirma, en primer lugar, que el subtitulador ideal debe **dominar la lengua meta** (que debe ser la lengua materna) y tener **habilidades para escribir en esta lengua con creatividad**. La autora incide en la importancia de estas competencias, e indica que el problema de muchos cursos de formación en traducción es que no consiguen que los estudiantes alcancen buenas competencias de escritura en su lengua materna, ya que se centran demasiado en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Además de estas dos competencias comunicativo-textuales, la autora afirma que para acceder a su curso busca traductores que tengan **pasión por el cine y la subtitulación**, que sean **perfeccionistas**, que cuenten con **conocimientos básicos de informática** y que tengan **interés por la tecnología**. Excepto la primera, que podría considerarse más específica de traducción y englobarse en las competencias psicofisiológicas del modelo de Kelly (2002), las demás competencias nos parecen muy necesarias para el traductor, pero, tal y como están formuladas, nos resultan también bastante generalistas.

Ya en la descripción de su curso, la autora destaca la importancia de **reconocer los ritmos del discurso** (competencia comunicativo-textual), de tener **conocimientos de cine** (competencia temática), y de **dominar el pautado o localización y la sincronización de los subtítulos** (competencia instrumental-profesional).

- **Gambier** (2001). Este autor, en su completa propuesta sobre aspectos de la profesión y la formación de traductores de textos audiovisuales, descarta el tradicional enfoque filológico de las clases de traducción y el énfasis excesivo en los programas informáticos, y aboga por un perfil polifacético del traductor de textos audiovisuales o multimedia en el que incluye las siguientes competencias: (1) **dominio de las dos lenguas y culturas de trabajo**; (2) **aptitud para la investigación documental y terminológica**; (3) **aptitud para trabajar rápido, bajo presión y estrés**; (4) **sentido de la escritura adecuada para los medios de comunicación y sentido del ritmo**; (5)

aptitud para analizar, reformular, condensar y posteditar la traducción respetando las restricciones de espacio y tiempo de lectura; (6) capacidad para trabajar con otros especialistas; (7) capacidad de adaptación a los cambios de los equipos técnicos; (8) sentido de la responsabilidad; y (9) competencias jurídicas y de organización del trabajo. Como vemos, en la propuesta de Gambier encontramos competencias que ya habíamos encontrado en los autores anteriormente revisados, como son el dominio de las lenguas de trabajo, la aptitud para la investigación documental, la adecuación del lenguaje de la traducción al medio/género en el que vaya a presentarse, el sentido del ritmo en la escritura, la síntesis de información, etc. Sin embargo, también vemos competencias nuevas de traducción, como el dominio de las culturas de trabajo o la negociación con otros especialistas. El resto de las competencias que menciona el autor, aunque importantes para el traductor de textos audiovisuales o multimedia, nos parecen bastante generalistas. Aun así, queremos destacar la importancia de la capacidad para trabajar con otros especialistas, ya que los procesos de traducción audiovisual suelen ser más complejos que los de otras variedades de traducción, ya que son muchas las personas que intervienen en la cadena de elaboración del producto y con las que tiene que trabajar el traductor (productoras, empresas de traducción, estudios de subtitulación o doblaje; ajustadores; actores, directores de doblaje, asesores lingüísticos, técnicos de sonido, etc.).

- **Zabalbeascoa** (1997, 2000 y 2001a). Este autor propone aplicar a la didáctica de la Traducción un modelo teórico descriptivo que se basa en la premisa de que una mayor concienciación de lo que supone traducir y una identificación de los factores que pueden influir en la traducción resulta de gran ayuda para el estudiante o el traductor principiante a la hora de traducir textos audiovisuales. Los factores que pueden influir en la traducción se dividen en prioridades y restricciones (globales y locales), y una vez identificados, los estudiantes tienen que encontrar estrategias y técnicas que utilizar en su traducción. Por prioridades este autor entiende los objetivos de la traducción, es decir, las características que debe tener el texto traducido. El alumno debe identificarlas y ponerlas en orden de importancia según el encargo de traducción. Las restricciones son los obstáculos que el traductor encuentra a la hora de producir su traducción (información desconocida, referencias culturales, restricciones técnicas, etc.). Aunque su propuesta está originalmente pensada para el análisis y la traducción de textos audiovisuales, lo cierto es que podría aplicarse perfectamente a cualquier otro tipo de texto y variedad de traducción. Vemos claramente que en esta propuesta de análisis de restricciones y prioridades antes de realizar la traducción destaca la **competencia estratégica**.

• **Agost et al.** (1999). Estos autores establecen objetivos generales y específicos para el aprendizaje de la TAV, que acompañan de una serie de tareas didácticas para alcanzarlos. La meta de esta formación será el desarrollo de una amplia gama de competencias específicas de TAV. A continuación resumimos sus objetivos de aprendizaje:

- Objetivos sobre aspectos profesionales de la traducción audiovisual: conocer la situación del mercado de trabajo y conocer el proceso de la traducción audiovisual.
- Objetivos sobre principios metodológicos de la traducción audiovisual: captar la finalidad comunicativa de la traducción audiovisual, captar la importancia del modo del discurso, aprender a leer guiones, captar la trascendencia de visualizar conjuntamente texto e imagen, asumir la importancia de los conocimientos extralingüísticos, aprender los rudimentos de la escritura de guiones, asimilar el dinamismo de la equivalencia traductora en traducción audiovisual, y distinguir y caracterizar los géneros.
- Objetivos textuales (para el doblaje y la subtitulación): ser capaz de dividir el texto original en las unidades de traducción propias del doblaje (*takes*) y de la subtitulación (subtítulos), conocer los procedimientos de ajuste en doblaje, del pautado o localización del texto en subtitulación y de las estrategias y técnicas de traducción de los diferentes géneros audiovisuales, etc.

En el primer objetivo de esta propuesta encontramos una competencia de tipo instrumental-profesional que no habíamos visto en las propuestas de los anteriores autores: los **conocimientos de la profesión y la situación del mercado de trabajo de la TAV**. Por otra parte, en el segundo objetivo encontramos ciertas competencias comunicativo-textuales que ya habíamos detectado: **capacidad para analizar y producir textos a partir de su modo del discurso, dominio de la visualización conjunta de texto e imagen y conocimientos sobre diferentes géneros audiovisuales**. Por último, en el tercer objetivo se mencionan competencias de tipo instrumental-profesional relacionadas con el doblaje y la subtitulación que ya habíamos visto parcialmente en autores anteriores. Éstas son: **dominio de los procedimientos de división del texto en *takes* o subtítulos y de ajuste para doblaje o pautado o localización y sincronización para subtitulación, y conocimiento de las estrategias y técnicas más adecuadas para traducir diferentes géneros audiovisuales**.

• **Bartrina** (2001). En su artículo, esta autora incide en la necesidad de desarrollar la competencia instrumental-profesional en la formación, de manera que los alumnos

puedan **conocer las convenciones de la profesión y el mercado laboral en el que se mueven los traductores para doblaje**. Dentro también de la competencia instrumental-profesional, destaca la importancia de **saber utilizar herramientas de documentación** y terminología. La última competencia que señala la autora entra también dentro de las competencias instrumental-profesionales, y se refiere al **dominio de los tres tipos de ajuste que exige el doblaje**: ajuste a los labios de los actores de pantalla, a los movimientos corporales de los actores de pantalla y a la duración de los enunciados de los actores de pantalla.

- **Espasa** (2001). En su trabajo, la autora justifica la inclusión de la traducción teatral en los cursos de TAV, especialmente en los de doblaje, puesto que ambas competencias traductorales exigen competencias comunicativo-textuales para **sintetizar información** y **crear un lenguaje oral creíble**, así como competencias instrumental-profesionales para **conocer los diferentes agentes que intervienen en la cadena de producción de la traducción y con los que se ha de negociar**.

- **Izard** (2001). En su trabajo de 2001, la autora aboga por la inclusión de la formación en TAV dentro de los estudios universitarios en España. Este hecho haría que la sociedad aceptara a los traductores de textos audiovisuales como profesionales con una formación específica, y que ellos mismos pudieran defender su posición y su trabajo. En cuanto a la formación de los traductores de textos audiovisuales, Izard se centra exclusivamente en el doblaje y afirma que la formación de traductores especialistas en doblaje ha de fijar, como uno de sus principales objetivos, enseñar a los alumnos a **producir diálogos creíbles** (“written to be spoken as if not written”, según la clasificación de Gregory y Carroll, 1978) mediante el reflejo en la traducción de las características del lenguaje oral, siempre y cuando se mantenga el **respeto a la normativa lingüística**. El equilibrio que la autora reclama entre la producción de diálogos creíbles y el respeto a la normativa lingüística se incluye dentro de las competencias comunicativo-textuales del modelo de Kelly (2002).

- **Chaume** (2003c). En su artículo de 2003, Chaume ofrece una extensa revisión (en la que hemos basado parcialmente la nuestra) de las competencias de TAV que han enunciado los diferentes autores mencionados. Como conclusión a su repaso, el autor afirma que todas las competencias citadas por los autores revisados pueden englobarse dentro los tres objetivos para la TAV que proponen Agost *et al.* (1999). Resumimos a continuación las conclusiones de Chaume:

- Objetivos profesionales: en ellos se englobarían todas aquellas competencias relativas a **aspectos profesionales y tecnológicos**.
- Objetivos metodológicos: en ellos se encontrarían **la creatividad en la escritura, el análisis semiótico del texto audiovisual, la capacidad para leer el texto y ver la imagen simultáneamente para adecuar la traducción a la imagen, la oralidad elaborada¹³² o la distinción entre géneros audiovisuales**.
- Objetivos textuales: en ellos se localizarían todas las **competencias relativas a la fase de transferencia y de las convenciones textuales de la cultura meta**.

A partir de las conclusiones del repaso que el autor presenta, como ya mencionamos en el apartado 4.1 de este capítulo, Chaume elabora una propuesta didáctica para la enseñanza de la TAV en la universidad.

- **Díaz Cintas** (2006). Este autor presenta un informe que recoge los resultados de un estudio realizado para el CESyA. El objetivo principal del informe es ofrecer un listado de las que habrían de ser las competencias fundamentales, e ideales, del profesional dedicado a la subtitulación para sordos y del profesional dedicado a la audiodescripción en España. Puesto que el autor considera que el perfil de ambos profesionales es claramente diferente, el informe se divide en dos secciones, una dedicada a la subtitulación para sordos y otra dedicada a la audiodescripción para ciegos. Resumimos a continuación ambos listados:

Competencias profesionales para la subtitulación para sordos:

1. Lingüísticas:

- **Conocimiento exhaustivo del idioma materno en todas sus dimensiones: fonética, morfológica, léxica, ortográfica, gramática y sintáctica.**
- **Creatividad y sensibilidad lingüística.**
- **Adquirir competencia profesional para el cotejo, revisión y edición de textos en lengua propia.**
- **Conocimiento de la lengua inglesa.**

2. Temáticas o de contenido:

- **Conocimiento general de la discapacidad y la accesibilidad.**

¹³² Para un estudio en profundidad de la cuestión de la oralidad elaborada, véanse Romero Fresco (2009) y Baños Piñero (2009).

- **Conocimiento exhaustivo del mundo de la sordera y la discapacidad auditiva.**
- **Conocimiento del lenguaje cinematográfico y la semiótica de la imagen.**
- **Conocimiento de otras modalidades de accesibilidad a los medios audiovisuales.**
- **Conocimiento exhaustivo de la teoría y práctica de la subtitulación para sordos (SPS) en todas sus dimensiones.**
- **Conocimiento del mercado laboral y la legislación sobre SPS.**

3. Tecnológicas y aplicadas:

- **Conocimiento y manejo de ordenadores, de programas informáticos generales y de Internet.**
- **Buena disposición y talante para el aprendizaje de nuevos programas y paquetes informáticos.**
- **Dominio de estrategias de documentación.**
- **Dominio en el manejo de programas de subtulado.**
- **Conocimiento técnico más allá de usuario.**
- **Conocimientos sobre programas de reconocimiento de voz.**
- **Conocimientos (básicos) de estenotipia.**

4. Personales y generales:

- **Amplia cultura general.**
- **Capacidad de aprendizaje autónomo.**
- **Capacidad de análisis y síntesis.**
- **Capacidad de pensar en el momento, de relacionar ideas y de reaccionar con rapidez.**
- **Capacidad de organización, planificación, gestión de la información y de proyectos profesionales.**
- **Capacidad de razonar de manera crítica en la resolución de problemas y la toma de decisiones.**
- **Flexibilidad laboral y capacidad de trabajar en condiciones de estrés y presión temporal.**
- **Buena disposición para trabajar en grupo.**
- **Capacidad de intermediación experta en entornos multiculturales.**

Competencias profesionales para la audiodescripción para ciegos:

1. Lingüísticas:

- **Conocimiento exhaustivo del idioma materno en todas sus dimensiones, pero fundamentalmente, en lo que respecta al léxico, la gramática y la sintaxis.**
- **Creatividad y sensibilidad lingüística.**
- **Adquirir competencia profesional para el cotejo, revisión y edición de textos en lengua propia.**
- **Conocimiento de la lengua inglesa.**

2. Temáticas o de contenido:

- **Conocimiento general de la discapacidad y la accesibilidad.**
- **Conocimiento exhaustivo del mundo de la ceguera y la discapacidad visual.**
- **Conocimiento del lenguaje cinematográfico y la semiótica de la imagen.**
- **Conocimientos en historia del arte.**
- **Conocimientos de teatro.**
- **Conocimiento de otras modalidades de accesibilidad a los medios audiovisuales.**
- **Conocimiento exhaustivo de la teoría y práctica de la audiodescripción (AD) en todas sus dimensiones.**
- **Conocimiento del mercado laboral y la legislación sobre AD.**

3. Tecnológicas y aplicadas:

- **Conocimiento y manejo de ordenadores, de programas informáticos generales y de Internet.**
- **Buena disposición y talante para el aprendizaje de nuevos programas y paquetes informáticos.**
- **Dominio de estrategias de documentación.**
- **Conocimiento/Dominio en el manejo de programas de AD.**
- **Conocimiento técnico más allá de usuario.**
- **Conocimientos de locución.**

4. Personales y generales:

- **Amplia cultura general.**
- **Capacidad de aprendizaje autónomo.**
- **Capacidad de análisis e interpretación de la información.**
- **Capacidad de pensar en el momento, de relacionar ideas y de reaccionar con rapidez.**
- **Capacidad de organización, planificación, gestión de la información y de proyectos profesionales.**
- **Capacidad de razonar de manera crítica en la resolución de problemas y la toma de decisiones.**
- **Flexibilidad laboral y capacidad de trabajar en condiciones de estrés y presión temporal.**
- **Buena disposición para trabajar en grupo.**
- **Capacidad de intermediación experta en entornos multiculturales.**

Como podemos comprobar, en este completo listado encontramos competencias comunicativo-textuales que ya habíamos visto antes, que son las relativas al dominio de la lengua meta, y la creatividad y la sensibilidad lingüística. Puesto que estamos ante modalidades de TAV intralingüísticas, el autor no menciona las competencias en la lengua origen, pero sí hace referencia a competencias en lengua inglesa, en su opinión, porque el mundo audiovisual habla mayoritariamente inglés y porque es muy posible que dentro de poco se trabaje de modo interlingüístico, en la combinación inglés-español, en subtitulación para sordos y en audiodescripción.

Por otra parte, tenemos las competencias temáticas, que no habíamos visto en las propuestas de los autores anteriores. Éstas hacen referencia a conocimientos sobre el consumidor meta del producto audiovisual traducido, sobre lenguaje del cine y semiótica de la imagen, sobre teatro, sobre historia del arte, etc.

Por otro lado, en las competencias instrumental-profesionales del modelo de Kelly (2002), incluiríamos los conocimientos del mercado laboral, el dominio de la informática y de programas informáticos específicos de TAV, los conocimientos de teoría y práctica de la modalidad de TAV en cuestión que se esté trabajando y de otras modalidades y el dominio de estrategias de documentación, que ya habían mencionado autores anteriores. Dentro de esta subcompetencia encontramos dos competencias nuevas: el conocimiento de programas de reconocimiento del habla (el autor afirma que son necesarios porque las empresas están invirtiendo cada vez más en estos programas, sobre todo para la subtitulación en directo) y los conocimientos de locución (el autor aboga por que sea un mismo profesional el que lleve a cabo las tareas de escritura del guión audiodescrito y de

locución, aunque esta reflexión necesitaría un debate más profundo). Díaz Cintas también menciona los conocimientos de estenotipia como ideales para el subtitulador, aunque a nuestro parecer, los nuevos programas de reconocimiento del habla están desbancando claramente a la estenotipia como método para subtitular en directo. En comparación, la estenotipia emplea mecanismos más complicados, lo que exige también un periodo de formación mucho mayor que el que exigen los programas de reconocimiento del habla.

Por último, encontramos toda una serie de competencias genéricas, no específicas del traductor de textos audiovisuales, pero no por ello menos necesarias. Todas ellas se encuentran en el listado de competencias genéricas del Proyecto Tuning que presentamos en el Capítulo 2.

- **Díaz Cintas (2008).** En el libro *The Didactics of Audiovisual Translation*, el autor presenta un artículo sobre la enseñanza y el aprendizaje de la subtitulación en entornos académicos. En este trabajo, Díaz Cintas afirma que cualquier subtitulador profesional debe reunir ciertas competencias comunicativo-textuales que resultan imprescindibles, entre las que incluye **el dominio de las dos lenguas de trabajo, la capacidad de condensar el diálogo en subtítulos sin perder mucha información, la capacidad de reescribir el texto original respetando el registro y el estilo de los personajes, la habilidad para alcanzar un equilibrio lingüístico en la transferencia de texto oral a texto escrito y el conocimiento de los distintos aspectos lingüísticos y culturales que pueden estar implicados en la subtitulación.** Además, el autor pone énfasis en la importancia de las competencias instrumental-profesionales, e indica que es imprescindible que los futuros subtituladores tengan **conocimientos sobre las condiciones de trabajo y la situación del sector de la subtitulación.** Por otra parte, también apunta la enorme importancia de **dominar las tecnologías de la traducción, de dominar los diferentes programas específicos de subtitulación y de ser capaz de realizar con ellos el pautado o localización y la sincronización de los subtítulos.** Por último, cabe destacar que el autor menciona una competencia que los autores anteriores no habían nombrado; se trata del **dominio de programas para digitalizar, codificar o convertir a otro formato material audiovisual,** que, como el autor afirma, las empresas están demandando cada vez más:

Traditionally, subtitlers have been asked to perform one or all of the following tasks: to carry out the linguistic transfer between languages, to do the spotting –i.e. to decide the in and out times of subtitles on screen –, as well as to carry out the simulation, revision and quality control of the subtitles. But the situation is constantly changing and those better prepared (and equipped) will have more chances of finding a job in a distinctly competitive industry. Some of the new tasks being asked from these professionals include: digitizing

and encoding of audiovisual material; conversion from one video format (say .avi) into another (.mpg); conversion of linguistic variation within the same language (e.g. to ‘convert’ subtitles written in Brazilian Portuguese into Portuguese from Portugal); reconforming the subtitle file with new timings reviewed; export and import subtitle files in different formats (.pac, .w32, .txt, .srl); and create a final single document with video material and the subtitles merged. (Díaz Cintas, 2008: 91-92)

- **Matamala (2008).** En su artículo sobre la enseñanza del *voice-over*, la autora subraya la importancia de las competencias comunicativo-textuales, sobre todo del **dominio de la lengua origen en el ámbito de la comprensión oral**, puesto que uno de los géneros audiovisuales que más traducen los traductores para *voice-over* son las entrevistas, cuyos encargos suelen llegar sin un guión, lo que quiere decir que los traductores solo reciben el producto audiovisual y tienen que traducir “de pantalla”. Dentro también de las competencias comunicativo-textuales, Matamala apunta la necesidad de **saber reconocer los diferentes registros lingüísticos de los personajes que aparecen en pantalla** y de **saber reproducirlos adecuadamente en la lengua meta**. Por último, la autora destaca que otra de las competencias más importantes en la traducción para *voice-over* es de tipo instrumental-profesional, en concreto, **el dominio de estrategias de búsqueda documental y terminológica**, debido, fundamentalmente, a que otro de los géneros audiovisuales que más se traducen en esta modalidad de TAV son los documentales, que pueden cubrir una enorme gama temática.

- **Neves (2008).** Esta autora, en su artículo sobre formación en subtitulación para sordos, afirma que para ofrecer un servicio de accesibilidad verdaderamente útil, los traductores que trabajan en subtitulación para sordos deben reunir las siguientes competencias:

- **Conocimiento exhaustivo de las características específicas del receptor meta y conocimientos de lenguaje de signos.** La autora afirma que, en general, aceptamos que los traductores que traducen hacia su lengua materna están en disposición de producir textos relevantes y adecuados para su audiencia meta, ya que pertenecen a la misma comunidad lingüística. Sin embargo, gran parte de la población sorda tiene como lengua materna la lengua de signos. El conocimiento del perfil de esta población con características especiales, el contacto con ella y los conocimientos de lengua de signos pueden facilitar la labor del traductor y dar como resultado la producción de traducciones más relevantes y adecuadas.
- **Conocimientos sobre lenguaje cinematográfico.** Neves incide en la importancia de conocer el entramado semiótico del texto audiovisual, lo que resulta fundamental

en esta modalidad de TAV, en la que es necesario decodificar e interpretar los signos acústicos para recodificarlos en signos visuales (verbales o icónicos). Por otra parte, estos conocimientos, unidos a un dominio de la lengua o las lenguas de trabajo, son absolutamente necesarios para producir un texto relevante, no redundante, adecuado, cohesionado y coherente.

Además de estas dos competencias de tipo temático, la autora menciona la necesidad de contar con sentido y sensibilidad para tomar decisiones cuando se plantean dificultades. Formulada de este modo, esta competencia nos parece bastante generalista, y sin embargo, es una de las cualidades más valoradas de los traductores (Mayoral, 2005: 165)

• **Granell (2011)**. Este autor, en su artículo de 2011, presenta una completa propuesta de bases curriculares para la enseñanza de la localización de videojuegos en instituciones de educación superior. En su propuesta establece que, además de **competencias generales lingüísticas, extralingüísticas y de traducción**, al término de un curso específico de localización de videojuegos los estudiantes deberían reunir una serie de competencias necesarias para ejercer posteriormente como traductores profesionales de videojuegos. A continuación presentamos un resumen de dichas competencias específicas:

- **Capacidad para analizar el contexto de un videojuego** (p.ej. género, plataforma, audiencia meta y cultura, etc.) y optar por un enfoque general de traducción apropiado. Esta competencia se podría desglosar en algunas de las competencias que han citado autores anteriores, como los conocimientos de las características de diferentes productos audiovisuales, los conocimientos de estrategias y técnicas de traducción más apropiadas para traducir diferentes géneros audiovisuales, los conocimientos de las características de la audiencia meta y los conocimientos de la cultura meta. Por supuesto, estas competencias temáticas y culturales tienen que ir unidas a competencias estratégicas que permitan dar con soluciones de traducción apropiadas.
- **Conocimientos de localización**. Esta competencia temática, que aparece por primera vez en nuestro repaso de autores, resulta de enorme importancia en proyectos de localización de videojuegos para trabajar con kits de localización, que pueden requerir el seguimiento de instrucciones, la edición de archivos traducibles, la búsqueda de materiales de referencia, etc.
- **Capacidad para emplear programas informáticos específicos** (por ejemplo, para trabajar con diferentes formatos de texto y editarlos, o para emplear memorias de

traducción) y **para realizar búsquedas de documentación, y buena disposición para explorar y explotar nuevas herramientas y recursos que puedan emplearse en el futuro**. Aplicadas a otras variedades de TAV, en nuestro repaso ya nos habíamos encontrado con estas tres competencias instrumental-profesionales.

- **Conocimiento de los diferentes tipos de textos que se encuentran en los videojuegos y capacidad para producir textos que funcionen en el juego meta** (por ejemplo, usando frases idiomáticas, ajustando el registro y el tono lingüístico, usando terminología especializada, usando un lenguaje creativo, usando convenciones de la tipología del texto, etc.). Al igual que la primera competencia que citaba Granell, esta competencia se podría desglosar en competencias que hemos visto con anterioridad, tanto temáticas, relacionadas con conocimientos sobre la modalidad de TAV o con géneros y productos audiovisuales, como comunicativo-textuales, entre las que se encuentran el dominio de la lengua meta en todas sus dimensiones, o la creatividad.
- **Capacidad para lidiar con las restricciones de los videojuegos** como las limitaciones espaciales, el uso de las variables, la fragmentación del texto, las etiquetas, etc. Esta competencia que cita el autor englobaría competencias temáticas, como los conocimientos sobre la modalidad traductora en cuestión y sobre localización, así como competencias estratégicas para solucionar los problemas derivados por las restricciones. Por otra parte, el autor también afirma que el estudiante debe conocer y respetar los distintos tipos de sincronización (labial, cinésica e isocronía) que se puede encontrar en el texto, para lo que resulta fundamental un buen conocimiento de la naturaleza semiótica del producto, y que debe ser capaz de poner en marcha competencias lingüísticas para el utilizar el *dubbese*¹³³ en escenas dobladas o condensar del texto en escenas subtituladas.
- **Conocer los aspectos profesionales de esta modalidad de TAV, como por ejemplo el papel del traductor y las tareas de localización** que requiere el proceso completo del lanzamiento de un videojuego en un mercado local o global.

Una vez realizado el repaso de las competencias específicas de TAV que señalan los autores anteriores, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- Todas las competencias citadas pueden incluirse dentro del modelo de competencias generales de Kelly (2002).
- Aunque formuladas de maneras diferentes, gran parte de las competencias se repiten en las propuestas de los distintos autores.

¹³³ Por *dubbese* se entiende el modelo lingüístico prefabricado que se utiliza en la traducción para doblaje (Chaume, 2008: 140).

- La gran mayoría de las competencias que citan los autores son de tipo comunicativo-textual o de tipo instrumental-profesional.
- Aunque en el repaso de las competencias hemos englobado pocas dentro de la competencia estratégica de Kelly, lo cierto es que esta competencia dirige la puesta en práctica de las demás.

A continuación presentamos una tabla en la que reunimos las competencias específicas de TAV citadas por los autores anteriormente revisados¹³⁴. A fin de evitar repeticiones y dar coherencia a la lista de competencias, hemos realizado una importante labor de resumen y reformulación. Para seguir la línea adoptada en el repaso y análisis anterior, presentamos las competencias específicas dentro del modelo de competencias generales de traducción de Kelly (2002). Hemos clasificado las competencias resultantes de nuestro resumen bajo cuatro competencias de traducción generales: la comunicativo-textual, la cultural, la temática y la instrumental-profesional. Sin embargo, cabe decir que muchas de las competencias son de carácter mixto (pues se requieren varias competencias para su puesta en práctica) y podrían englobarse bajo más de un tipo de competencia (incluidas la psicofisiológica y la interpersonal), y que, como ya hemos indicado, la competencia estratégica siempre dirige la puesta en práctica de todas las otras competencias.

Competencias comunicativo-textuales

- Conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones (ortográfica, fonética, morfológica, sintáctica, léxica, fraseológica y textual)
- Dominio de la lengua origen (excelente comprensión escrita y oral, reconocimiento de registros y variedades coloquiales, dialectos, etc.)
- Capacidad de síntesis y paráfrasis (conocimiento de técnicas de reducción y ampliación de la información en la traducción)
- Creatividad lingüística
- Capacidad para analizar y producir textos a partir de su modo del discurso (falsa oralidad, oralidad fingida)¹³⁵

¹³⁴ Conscientemente, hemos dejado fuera de la lista aquellas competencias que nos han parecido excesivamente generalistas y no específicas de Traducción.

¹³⁵ Consideramos que tanto la capacidad de síntesis y paráfrasis, como la creatividad lingüística y la capacidad para analizar y producir textos a partir de su modo del discurso, se alcanzan mediante la activación de las competencias de conocimiento exhaustivo y dominio de lengua meta y lengua origen. Sin embargo, hemos preferido desglosarlas, como hacen los autores anteriormente señalados, por el importantísimo papel que juegan en los procesos de traducción audiovisual.

Competencia cultural

- Buenos conocimientos de las culturas de trabajo y adecuación de la traducción a las exigencias de la cultura meta

Competencia temática

- Conocimientos de cine
- Conocimientos de teatro
- Conocimiento exhaustivo de las características específicas de la audiencia meta
- Conocimiento del lenguaje cinematográfico y la semiótica de la imagen
- Conocimiento de las características de diferentes géneros audiovisuales

Competencia instrumental-profesional

- Dominio en el manejo de programas específicos de TAV (de subtitulación, doblaje, audiodescripción, etc.)
- Dominio de programas para digitalizar, codificar o convertir a otro formato material audiovisual
- Conocimientos sobre programas de reconocimiento del habla
- Buena disposición y talante para el aprendizaje de nuevos programas y paquetes informáticos
- Dominio de estrategias de búsqueda de recursos y documentación
- Conocimientos teóricos de una o varias modalidades de TAV
- Nociones de localización de *software*
- Conocimientos de locución
- Dominio de técnicas de lengua de signos
- Dominio de la visualización conjunta de texto e imagen
- Dominio de los procedimientos de ajuste en doblaje y *voice-over*, la división en *takes*, los símbolos utilizados, el uso de los códigos de tiempo, etc.
- 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
- Conocimiento de estrategias y técnicas de traducción más apropiadas para traducir diferentes géneros audiovisuales
- Capacidad de dirección de proyectos de TAV (capacidad de elaboración, desarrollo y organización de proyectos, trabajos en equipo)
- Conocimientos de la profesión y la situación del mercado de trabajo

Tabla 18. Recopilación de competencias específicas de TAV

Volviendo a lo que nos motivó a realizar el repaso de competencias específicas de TAV, es decir, a la identificación de las necesidades de la sociedad y del mercado, y a la formulación de los objetivos de formación pretendidos, podemos decir que ahora contamos con un marco de trabajo que nos permite delimitar mejor el perfil profesional de los traductores de textos audiovisuales, y que puede servir de base para la formulación de objetivos de aprendizaje en el diseño curricular de un curso de TAV. Por ello, este listado constituirá la herramienta principal de trabajo de nuestro estudio empírico para indagar en las competencias que nuestros tres grupos de población (profesores, traductores y empleadores) consideran más importantes para la TAV (véanse los apartados sobre competencias de los tres cuestionarios presentados en el Apéndice I). Sin embargo, conviene tener presente que esta lista es únicamente una herramienta, más o menos válida, para el diseño curricular, y que, por supuesto, ni está cerrada ni es definitiva, ya que, como hemos visto, los perfiles profesionales varían en función del contexto sociocultural y de las demandas sociales y de mercado imperantes en un momento y un lugar determinados. Reflejo evidente de la evolución de la profesión y de las exigencias de la sociedad y el mercado es la incesante adición de competencias que hemos visto en el repaso anterior de autores. Parece, por tanto, que cada vez se exige a los traductores de textos audiovisuales que cuenten con perfiles más completos, que sean capaces de realizar un mayor número de tareas diferentes. En definitiva, que sean más versátiles. Por otra parte, tal y como recoge el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), además de competencias específicas, los empleadores cada vez demandan más que los profesionales cuenten con competencias genéricas, las cuales les permiten desarrollarse como ciudadanos y profesionales flexibles capaces de hacer frente a los constantes cambios y nuevos perfiles que impone el mercado. Para finalizar, podemos decir que estas líneas no hacen más que subrayar la constante evolución del mercado, que hace absolutamente necesaria la formación permanente a lo largo de la vida. En palabras de Kelly:

The constant evolution evoked here is, I believe, essential to any description of professional activity in our age. Not in vain is one of the essential concepts of current education policy that of lifelong learning in recognition of the impossibility for educational institutions clearly to define the future needs of society in concrete terms, and thus the need to prepare trainees to be flexible, adapt and constantly learn new skills. (Kelly, 2005: 27)

4.2.2. Los participantes en el proceso de formación

Como mencionamos cuando presentamos esta primera fase de análisis curricular, el perfil, las necesidades, las expectativas y la motivación de los participantes en el proceso

de formación son factores que hay que considerar en primera instancia para poder formular objetivos de formación. Los dos grupos de participantes más importantes en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje son los estudiantes y los profesores. Pasamos a continuación a analizar algunos factores del perfil de los estudiantes y los profesores del ámbito de la TAV.

4.2.2.1. Los estudiantes de TAV

El elemento más importante en cualquier proceso de formación es el estudiante. La definición del perfil de los estudiantes de TAV no es una tarea fácil, principalmente, porque el estudiantado de nivel universitario es cada vez más heterogéneo en todo el mundo (Kelly, 2005: 46). Por tanto, establecer generalizaciones es peligroso porque se corre el riesgo de obviar los perfiles individuales.

A la hora de establecer objetivos de aprendizaje, Kelly (2005: 42-53) observa tres aspectos fundamentales que considerar en el perfil de los estudiantes: los conocimientos previos, los estilos de aprendizaje y la motivación.

Como hemos visto en el Capítulo 3, las asignaturas de TAV suelen ubicarse bien en los últimos cursos de los nuevos grados de TI (y de las licenciaturas en TI), bien en másteres. Por ello, como Chaume (2003c: 285-286) indica, podemos partir de las siguientes presuposiciones referentes a su perfil formativo previo:

- **Que el estudiante posee el suficiente dominio de la lengua origen para abordar la traducción de textos generales y específicos** (entre ellos, los textos audiovisuales). Este dominio de la lengua origen no solo debe comprender la comprensión y la expresión escrita, sino también la *comprensión oral*, ya que en esta modalidad de traducción es frecuente trabajar con textos audiovisuales sin guión o con diferencias respecto al guión escrito. Si partimos de la base de que el estudiante domina la lengua origen, nos aseguramos de que las clases, en lugar de ser de lengua, serán de traducción.
- **Que el estudiante posee un conocimiento exhaustivo de su lengua materna, tanto en cuestiones normativas (ortografía, gramática y léxico), como en competencia comunicativa.** Este dominio de la lengua materna resulta fundamental para emplearla activamente y producir una amplia gama de tipos y géneros textuales, registros, etc. Si partimos de la base de que el estudiante posee un conocimiento exhaustivo de la lengua meta, nos aseguramos de que las clases no terminarán siendo de normativa lingüística.
- **Que el estudiante ha asimilado los principios metodológicos del proceso de traducción desde una perspectiva práctica.** Dicho de otro modo, los estudiantes

ya están en disposición de traducir, puesto que han adquirido competencias de traducción básicas, que les permiten emplear herramientas y materiales de apoyo, y conocer los rasgos principales del mercado laboral de la traducción. Esta presuposición, como las dos anteriores, es válida para alumnos de grado o licenciatura en TI, y también para alumnos de másteres especializados en traducción, que ya cuentan con formación previa de tipo traductológico. Sin embargo, en másteres generalistas de traducción que incluyen asignaturas de TAV, esta presuposición puede entrañar un problema, ya que a menudo cuentan con alumnos que no poseen una formación básica previa en traducción. De cualquier manera, si consideramos que los alumnos ya cuentan con competencias de traducción básicas, nos aseguramos de que las clases no serán de iniciación a la traducción (por lo que se podrán obviar algunos de sus principios esenciales, como el alejamiento de la literalidad excesiva, la búsqueda de soluciones idiomáticas o el uso de fuentes de documentación).

- **Que el estudiante conoce el funcionamiento de los medios audiovisuales.** Este conocimiento puede provenir de asignaturas complementarias que hayan seguido en sus estudios, pero también de la experiencia propia o formación autodidacta de los estudiantes. Consideramos que hacer esta presuposición en estudios de TI es arriesgado, sobre todo si nos referimos al conocimiento sobre aspectos teóricos de cine. Sin embargo, creemos que sí podemos hacerla si nos referimos a conocimientos prácticos (adquiridos por estar continuamente expuestos a productos audiovisuales), como son saber identificar diferentes géneros cinematográficos, reconocer un anuncio o saber cómo funciona un videojuego. Si consideramos que los alumnos cuentan con algunos de estos conocimientos, nos aseguramos de que las clases tampoco se convertirán en clases de tecnología audiovisual.

Si los estudiantes han adquirido previamente las destrezas y conocimientos anteriormente descritos, entre los objetivos de la asignatura no tendremos que incluir ni el aprendizaje de lenguas, ni la asimilación de principios básicos de traducción, ni la adquisición de conocimientos básicos sobre tecnologías audiovisuales, ni la adquisición de conocimientos prácticos sobre el funcionamiento de los medios audiovisuales, y podremos enfocar los objetivos hacia la adquisición de competencias específicas necesarias para traducir un texto audiovisual.

El siguiente aspecto que Kelly (2005) señala que hay que considerar del perfil de los estudiantes antes de formular los objetivos de formación es el estilo de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, establecer generalizaciones en cuanto a esto es, si cabe, más complicado que en el caso de los perfiles formativos previos. Cada estudiante aprende de forma diferente, y sus características personales y las experiencias formativas y culturales

que haya tenido previamente influyen en su estilo de aprendizaje, como también influye en él la interacción entre su estilo de aprendizaje y el estilo de enseñanza de cada profesor (Kelly, 2005: 47).

El tercer aspecto que Kelly señala es el nivel de motivación de los estudiantes. Podemos afirmar que tanto en grado como en postgrado, las asignaturas y los itinerarios de especialidad de TAV generan una enorme expectativa entre los estudiantes. A modo de ejemplo, podemos decir que en la Universitat Jaume I existe una abrumadora preferencia de los estudiantes por realizar las prácticas de fin de carrera en el sector de la TAV, hecho que se viene repitiendo desde hace varias promociones¹³⁶. Además, en esta universidad las asignaturas optativas de TAV suelen contar con un número de estudiantes superior al que tienen otras asignaturas optativas. Este volumen de estudiantes confirma la gran motivación y las altas expectativas de los estudiantes en cuanto a la TAV, lo que supone todo un reto para el profesor.

4.2.2.2. Los profesores de TAV

El otro grupo principal de participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el profesorado. Actualmente, en la mayoría de los sistemas universitarios los profesores contratados a tiempo completo, además de impartir clase, están activamente involucrados en tareas de investigación. Asimismo, con frecuencia asumen responsabilidades de gestión y administración a diferentes niveles, como jefes de departamento, coordinadores de área de especialidad, coordinadores de estancias en el extranjero, tutores de prácticas, etc.

En el seno de los estudios sobre formación en TI es poco lo que se ha escrito sobre el perfil del profesorado, y cuando se ha hecho ha sido sobre sus conocimientos previos y experiencia (Kelly, 2005: 54).

En cuanto a los conocimientos previos, como acabamos de ver, los profesores universitarios han de realizar diversas tareas en la universidad (de investigación, docencia y gestión), todas ellas relacionadas directamente con los requisitos para su contratación¹³⁷. En los Estudios de TI existe un debate abierto sobre qué requisitos debería reunir todo profesor de TI, si ser traductor o intérprete profesional, si ser experto en docencia, si ser investigador, o si ser todo esto junto. Muchos autores han apuntado que el mejor profesor es aquel que cuenta con experiencia profesional en el campo de la TI. Siguiendo esta opinión, Kiraly afirma lo siguiente:

¹³⁶ En el apartado 5.2.1 del presente trabajo ofrecemos datos que corroboran esta afirmación.

¹³⁷ Véase el RD 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios.

It cannot be expected that language instructors without professional translation expertise will have a professional translator self-concept themselves or that they will be able to help their students develop one. (Kiraly, 1995: 3)

Otros autores, como Mayoral (1998: 127), apuntan que el profesor de TI debe reunir la condición doble de ser un profesional experimentado, traductor o intérprete, y de reunir los requisitos académicos exigibles para impartir docencia universitaria, es decir, poseer el título de doctor. Estamos totalmente de acuerdo con esta doble condición que señala el autor. Así, consideramos muy importante que el traductor sea traductor o intérprete en activo para poder proveer a sus estudiantes con una formación de calidad y actualizada. Sin embargo, estimamos que, por encima de todo, los profesores deben ser profesionales de la enseñanza. Resulta paradójico comprobar que, tradicionalmente, las universidades han prestado poca atención a la formación del profesorado en didáctica, aun cuando la actividad diaria más importante que se exige de los profesores y la que justifica su contratación es la docencia. De hecho, Kelly (2005: 64) pone de manifiesto que para entrar a formar parte del cuerpo de docentes universitarios no se exige ningún tipo de formación pedagógica, mientras que para entrar en niveles inferiores se exige, al menos, la posesión de un certificado de aptitud pedagógica. En la actualidad, parece que esto está cambiando, puesto que en muchas universidades ya existen planes que paliar estas deficiencias. Entre estos, Kelly (2005: 62) señala los planes y acciones de formación (de iniciación y continua) en didáctica de la TI organizados para el profesorado en general, como una de las iniciativas que se están desarrollando en algunas universidades para paliar la deficiencia de formación en materia didáctica. Otras de las iniciativas que la autora señala que se están llevando a cabo para garantizar la formación en didáctica de la TI son los planes de formación individuales (becas de formación en docencia e investigación), la organización de congresos y grupos de investigación específicos, la impartición de cursos de doctorado específicos, la formación del consorcio para la formación de formadores en Traducción (CTTT), etc. Como propuestas futuras de actuación para mejorar la formación pedagógica del profesorado de TI, la autora destaca, entre otras, la publicación de una guía del profesorado (en la que consten sus derechos y deberes, la estructura de la institución educativa, información administrativa, etc.); la organización de cursos cortos de iniciación a la docencia para profesores noveles, becarios de investigación, candidatos a plazas, etc.; la creación de servicios pedagógicos para ofrecer consejo y apoyo a los docentes que los soliciten; la implantación de un sistema de tutela de profesores noveles por profesores con más experiencia docente; etc.

Centrando ahora nuestra atención en el profesorado de asignaturas de TAV, Chaume (2003c: 288) apunta el siguiente perfil ideal:

- Los profesores de TAV deben ser tanto profesionales de la docencia como de la investigación en TAV. Deben investigar, al menos, en Traductología y Estudios Cinematográficos, y también deben ser profesionales de la docencia, e imprimir a sus clases las metodologías didácticas que sugiere el EEES.
- Los profesores de TAV deben estar en contacto, aunque sea de manera ocasional, con la práctica profesional para que su docencia sea de calidad y esté actualizada.
- Los profesores de TAV deben tener un conocimiento exhaustivo de la naturaleza de los textos audiovisuales.

Además de todos estos aspectos, también es importante que el profesor tenga la motivación suficiente por la asignatura para motivar, a su vez, a los alumnos.

En nuestro estudio empírico ahondaremos en el perfil del profesorado (véase el primer apartado, *Perfil del profesor*, del cuestionario para profesores presentado en el Apéndice I) y, a partir de nuestros resultados, describiremos **el perfil actual real de los profesores de TAV** en la universidad española. Por otra parte, en nuestro estudio empírico también trabajaremos con otros dos grupos de población: traductores egresados con formación universitaria previa en TAV en España y empleadores de TAV en España. Por lo tanto, y como veremos con más detalle en el siguiente capítulo, llevaremos a cabo una consulta social a un sector del mundo académico (profesores), a un sector externo al mundo académico, pero con experiencia directa como usuario de este (traductores egresados) y a un sector externo al mundo académico (empleadores). Creemos que el trabajo con estos tres grupos de población nos permitirá obtener una visión integradora de los perfiles de estos de tres grupos, así como de la formación que ofrece la universidad, lo que demanda el sector, lo que hacen los traductores en su día a día, las percepciones de los tres grupos sobre la formación actual en TAV, etc. También sería interesante trabajar con estudiantes de asignaturas de TAV, pero nos hemos decantado por no incluirlos en nuestro estudio empírico e incluir a traductores egresados por tener estos últimos la doble experiencia de la formación y la profesión en TAV.

En este punto no analizaremos ni el perfil de los traductores egresados ni el de los empleadores, ya que estimamos que ninguno de estos dos grupos puede considerarse parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, como sí lo son los profesores y los estudiantes. Sin embargo, los incluimos en nuestro estudio empírico porque creemos que la información que nos proporcionen sobre su perfil, su metodología de trabajo y sus percepciones sobre la profesión y la formación pueden resultar de muchísima utilidad a la hora de diseñar y rediseñar cualquier currículum de TAV.

4.3. Diseño del contenido curricular

El proceso de identificación y formulación de objetivos de formación da paso a la siguiente fase del modelo de Kelly: la fase de diseño del contenido curricular. Por *contenidos* no solo entendemos elementos basados en conocimientos declarativos, sino también toda una serie de competencias (conocimientos, habilidades, actitudes) que han de desarrollarse, consolidarse o alcanzarse (Kelly, 2005: 62).

En esta fase de diseño del contenido curricular, Kelly señala distintos factores que influyen en el proceso de selección de contenidos, entre los que destacan los siguientes: el contexto (académico frente a profesional) y el nivel o ciclo (grado frente a postgrado) en los que se enmarca la formación, el grado de especialización y la duración del programa formativo. A continuación presentamos estos factores, y a ellos añadimos algunos más que creemos que también es importante considerar en la fase de diseño curricular y que, al igual que los anteriores, estudiamos más tarde en nuestro estudio empírico (véase el segundo apartado, *Enseñanza universitaria en TAV*, del Cuestionario para profesores presentado en el Apéndice I).

4.3.1. Contexto académico o vocacional

Kelly (2005: 62) señala que en contextos académicos se tiende a plantear objetivos y resultados de aprendizaje más generales y a cubrir más competencias genéricas que en contextos puramente vocacionales, que suelen centrarse en desarrollar las competencias específicas requeridas para el ejercicio de la actividad profesional en cuestión.

En nuestro estudio analizamos la situación de la formación en TAV en la universidad, es decir, en contextos académicos. Como ya hemos visto, la TAV suele impartirse en los últimos cursos de la licenciatura o el grado en TI o en másteres, por lo que muchas de las competencias generalistas necesarias para la TAV ya habrán sido desarrolladas por los alumnos en cursos anteriores. Esto no quiere decir que en las asignaturas de TAV solo haya que trabajar competencias específicas de TAV, sino que se trabajarán tanto competencias específicas como genéricas, siempre y cuando estas competencias y el nivel que se busca de ellas se hayan establecido teniendo en cuenta las demás asignaturas del programa de estudios, para que, de esta forma, no existan ni solapamientos ni lagunas.

Por otra parte, en cuanto a contenidos teóricos, la universidad suele incluirlos más en sus programas que las empresas o asociaciones profesionales en los suyos. Sin embargo, lo cierto es que las asignaturas de TAV, en general, se centran más en la práctica, es decir, en la traducción y las técnicas de resolución de problemas, que en contenidos puramente teóricos. Esto se debe, sobre todo, a que en esta modalidad de

traducción no es necesario estudiar a fondo la temática de los textos con los que se trabaja, ya que los textos audiovisuales pueden versar sobre cualquier temática (al contrario de lo que ocurre con la traducción jurídica o la médica, por ejemplo).

4.3.2. Nivel de grado o de postgrado

El segundo factor que Kelly identifica en relación con la selección de contenidos es el nivel de la formación, de grado o de postgrado. Como vimos en el Capítulo 2 (véanse apartados 2.2.3.1 y 2.2.3.2), las nuevas directrices del EEES establecen una formación más general para el grado y una más especializada para el postgrado. También hemos visto que, en la práctica, la mayoría de los grados tienen itinerarios de especialidad en los que se integran asignaturas de carácter especializado, entre las que se encuentran asignaturas de TAV (véanse apartados 2.2.3.1 y 2.2.3.2). En nuestro estudio empírico volveremos sobre este punto y veremos las opiniones de los profesores sobre si esta modalidad de traducción estaría mejor ubicada en un nivel u otro (véase Pregunta 52 del Cuestionario para profesores, en el Apéndice I).

Sea cual sea el nivel en el que se integre, habrá que tener muy en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes. Por lo general, los estudiantes de licenciatura o grado habrán desarrollado menos sus competencias lingüísticas y traductológicas que los estudiantes de postgrado, lo que hay que tomar en consideración a la hora de diseñar los contenidos del curso.

4.3.3. Nivel de especialización

La selección de los contenidos también está condicionada por el nivel de especialización de la formación, factor que se encuentra directamente relacionado con los dos aspectos anteriores (contexto académico o profesional y nivel de grado o postgrado). Asimismo, también se encuentra relacionado con el nivel de formación previo de los estudiantes y con las demandas del mercado (Kelly, 2005: 62-63).

Según establece el EEES, el grado debe ofrecer formación generalista y el postgrado formación especializada. Sin embargo, las licenciaturas en TI fueron concebidas para proporcionar una semiespecialización a sus titulados (Mayoral, 1998: 120), y lo mismo parece ocurrir en los nuevos grados, ya que pese a las directrices del EEES, muchos incluyen las mismas asignaturas o itinerarios de especialidad que existían en las licenciaturas a las que sustituyen.

En el caso de la enseñanza universitaria de la TAV en España, como hemos visto en el Capítulo 3 (véase apartado 3.2.1.1), es en los postgrados específicos de TAV donde se encuentra una gama más amplia de asignaturas relacionadas con esta variedad de

traducción (asignaturas de diferentes modalidades de TAV, de estudios de cine, del lenguaje de los medios de comunicación, etc.) y donde se puede ofrecer una formación más especializada.

Otro aspecto que hay que tener muy en cuenta a la hora de establecer el nivel de especialización curricular es las demandas del mercado laboral, es decir, si el mercado demanda un alto grado de especialización a sus traductores y en qué campos de especialidad. En el caso de la TAV, parece que el sector de la TAV cada vez demanda traductores que estén más formados, más especializados, pero no solo en TAV, sino también en otras áreas de especialidad, para que sean capaces de realizar una gama de tareas más amplia, para que, en definitiva, sean polifacéticos (Mayoral, 2001; Díaz Cintas, 2008). Por otra parte, el incremento de la formación universitaria en TAV ha propiciado que cada vez salgan al mercado más traductores con preparación específica en TAV, lo que hace que la competitividad en este sector haya aumentado considerablemente en los últimos años. Esto no quiere decir que no se deba ofertar formación especializada en TAV, sino que esta formación debe cubrir cada vez más áreas, y que los estudiantes que decidan especializarse en TAV deben contar con una base traductológica sólida que les permita después trabajar no solo en TAV, sino también en otras variedades de traducción.

4.3.4. Duración

La duración es otro de los factores a estudiar a la hora de seleccionar los contenidos curriculares, y este se encuentra en estrecha relación con los factores anteriormente presentados (Kelly, 2005: 63). La duración de una asignatura en créditos y horas está directamente relacionada con la amplitud de contenidos curriculares que en ella se puedan abarcar. Asimismo, podemos pensar que en función del programa de estudios en el que se encuentre y de su organización interna, y del grado de especialización o de importancia que se le asigne a una asignatura dentro del plano curricular, su duración será mayor o menor.

Como hemos visto en el Capítulo 3 (véase apartado 3.2.1.1), la duración en créditos de las nuevas asignaturas de TAV en los grados de TI oscila entre los 3 y los 6 ECTS; números que varían más en el caso de los másteres. Otra cuestión que habría que tener muy en cuenta, relacionada con la definición del crédito ECTS, es la reducción actual de horas de contacto profesor-alumno en favor de horas de aprendizaje autónomo del alumno fuera del aula.

4.3.5. Otros factores que influyen en el diseño del contenido curricular

Otros factores que consideramos que también hay que estudiar a la hora de planificar el contenido curricular de una asignatura de traducción, y que hemos analizado en nuestro estudio empírico, son: los idiomas (combinaciones lingüísticas), el carácter de la asignatura (si es obligatoria, troncal u optativa), la orientación hacia el mercado (mercado local, nacional o internacional), el enfoque (profesionalizante, investigador o mixto) y el número potencial de alumnos.

4.3.5.1. Combinación lingüística

En la actualidad, la lengua reinante en la inmensa mayoría de los estudios universitarios en TI es el inglés. De hecho, es lengua B en todas las licenciaturas en TI (y ahora también en los grados en TI). El predominio de este idioma está justificado por el papel del inglés como *lingua franca* internacional, así como por su presencia en la sociedad y economía actuales. Este idioma es también el más frecuente en las asignaturas universitarias de TAV, fundamentalmente porque es el más empleado en este sector, ya que la mayoría de los productos audiovisuales se traducen bien desde este idioma o hacia este idioma.

A la hora de diseñar el contenido curricular de una asignatura determinada es imprescindible tener en cuenta la combinación lingüística con la que se va a trabajar. Por ejemplo, en el caso de la TAV, aunque el método de trabajo es prácticamente el mismo para unos idiomas y para otros (nos referimos aquí a técnicas o procedimientos de traducción), hay géneros textuales que se traducen más frecuentemente en unas combinaciones lingüísticas que en otras. Así, por ejemplo, en la combinación lingüística alemán-español se suelen traducir anuncios de coches; en la combinación francés-español, bastantes documentales; en japonés-español, videojuegos y anime; etc.

Otro factor que hay que considerar es la direccionalidad en las combinaciones lingüísticas¹³⁸. Kelly (2005: 73) apunta la necesidad de tener en cuenta la combinación lingüística real de cada estudiante para así evitar *situaciones ficticias* en las que los hablantes nativos de lenguas extranjeras cursen las asignaturas como si fueran nativos de la lengua oficial de la institución. Esto no quiere decir que las universidades tengan que ofertar todas las combinaciones de idiomas posibles en todas sus asignaturas de traducción, sino que para que la enseñanza sea efectiva y la evaluación más justa, el diseño curricular debe realizarse teniendo en cuenta estas situaciones individuales reales.

¹³⁸ El RD 1385/1991, de 30 de agosto, que fijaba las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención del título universitario oficial de Licenciado en TI, establecía que la traducción entre lenguas A y B debía ser bidireccional. Para los nuevos grados, sin embargo, no existe una normativa similar, y cada grado fija sus propias directrices al respecto.

4.3.5.2. Carácter obligatorio, troncal u optativo

Creemos que el carácter de la asignatura también tiene una incidencia en el diseño curricular de esta. Las licenciaturas en TI tenían marcada su troncalidad por decreto¹³⁹ y establecían, además, otras asignaturas de carácter obligatorio, optativo y de libre configuración. Los nuevos grados en TI, sin embargo, tienen tres tipos de asignaturas (las materias básicas, las asignaturas obligatorias y las optativas) y solo tienen marcadas por decreto¹⁴⁰ la elección de 36 ECTS de materias básicas y la realización obligatoria de un trabajo de fin de grado. El resto de créditos de la titulación pueden repartirse libremente entre asignaturas obligatorias y optativas¹⁴¹.

En el Capítulo 3 vimos que buena parte de las asignaturas de TAV de los grados en TI eran de carácter optativo, mientras que algunas de ellas eran de carácter obligatorio (véase apartado 3.2.1.1). La clasificación de las asignaturas en obligatorias y optativas, su combinación y las ramas de especialización deben definirse y estructurarse cuidadosamente. El estudio de su grado de alineación y relevancia curricular global, así como del nivel de orientación del que se acompañen, son también aspectos que hay que considerar necesariamente en un proceso de diseño curricular (Kelly, 1999: 101).

4.3.5.3. Enfoque profesionalizante, investigador o mixto

Este factor también tiene una influencia importante en el diseño del contenido curricular de una asignatura. Según se quiera formar traductores profesionales, profesionales de la investigación en TI o profesionales que sean capaces de hacer ambas cosas, los contenidos curriculares y la metodología de trabajo serán diferentes.

Entre los perfiles profesionales que establece el Libro Blanco para el grado en TI encontramos el de traductor profesional, pero no el de investigador. Sin embargo, la obligatoriedad de desarrollar un trabajo de fin de grado puede comportar el desarrollo de competencias investigadoras. De cualquier manera, la formación en investigación se reserva casi exclusivamente para másteres con enfoque investigador y programas de doctorado.

¹³⁹ El RD 1385/1991, de 30 de agosto, fijaba que todos los planes de estudio conducentes a la obtención del título universitario de Licenciado en TI debían tener una serie de asignaturas troncales de obligatoria inclusión, entre las que se encontraban materias de documentación, de lengua materna y lenguas extranjeras, de lingüística, de teoría y práctica de la traducción, de interpretación, de traducción general, de traducción especializada, etc.

¹⁴⁰ Por el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Véase Capítulo 1.

¹⁴¹ El RD 1393/2007 dicta que cada programa puede decidir si establece las prácticas externas como materia obligatoria u optativa, que comprenderá un máximo de 60 ECTS.

4.3.5.4. Orientación hacia el mercado

La orientación de una asignatura hacia las necesidades locales, nacionales o internacionales es también uno de los objetivos que inciden en el diseño de su contenido curricular. A pesar de la internacionalización de la educación superior y de la globalización de la traducción profesional, es necesario prestar atención al contexto institucional y local en el que se halla la formación (Kelly, 2008: 115). Según las necesidades (locales, nacionales o internacionales) que se pretendan cubrir con la asignatura, el género o la temática de los textos pueden variar, por ejemplo, así como las indicaciones sobre el ejercicio de la profesión (modos de trabajo, búsqueda de empleo, salarios y tarifas, etc.).

4.3.5.5. Número de alumnos

El número de alumnos es también un factor fundamental que hay que tener en cuenta en el diseño curricular. Entre los cambios metodológicos que trae consigo la implantación del EEES está el fomento del aprendizaje autónomo del alumno, pero también su seguimiento personalizado por parte del profesor. Para ello es imprescindible contar con grupos de alumnos reducidos. Esto, sin embargo, se ha convertido en uno de los principales problemas del sistema actual, que, en líneas generales, y principalmente porque no se está contratando nuevo personal que pueda hacerse cargo de los alumnos de manera más individualizada, sigue contando con grupos de alumnos tan numerosos como antes de implantar el nuevo sistema educativo. El resultado, si se quiere aplicar un seguimiento personal en grupos de alumnos de más de 50 estudiantes, por ejemplo, es una sobrecarga de trabajo para el profesor (especialmente en asignaturas eminentemente prácticas como son las de TI).

En cuanto a las asignaturas de TAV, en opinión de Chaume (2003c: 286), los grupos nunca deberían superar los 20 ó 30 estudiantes. Además, el autor apunta que si el objetivo de la asignatura es llevar a cabo sesiones prácticas que requieran la simulación de tareas de doblaje y subtitulación reales en instalaciones específicas (por ejemplo, en cabinas de doblaje o en laboratorios de informática que cuenten con programas de subtitulación), resulta imposible trabajar con un número de estudiantes mayor.

4.4. Implantación del contenido curricular

Llegamos ahora a la tercera fase del modelo de diseño curricular de Kelly (2005). Esta etapa de implantación del contenido curricular parte de la identificación de los recursos disponibles y adquisición de los recursos necesarios para la formación.

En el caso de la TAV, el hecho de tener que trabajar continuamente con materiales audiovisuales hace que esta variedad de traducción se encuentre en estrecha relación con la tecnología. Por ello, en este apartado nos centramos especialmente en el papel de los recursos tecnológicos en la enseñanza de TAV, para después pasar a estudiar las metodologías, actividades y materiales de trabajo en estas asignaturas. Estos mismos bloques serán después abordados en nuestro estudio empírico desde el punto de vista de la formación y de la profesión.

4.4.1. El papel de la tecnología en la enseñanza de la TAV

La TAV está estrechamente vinculada a la tecnología, por lo que una formación apropiada en TAV no puede dar la espalda a las tecnologías y debe ofrecer al alumnado la posibilidad de familiarizarse con los recursos con los que trabajará en entornos profesionales de traducción. Sin embargo, como afirma Kelly (2005: 85), el uso de recursos tecnológicos en clase no garantiza que el método de enseñanza empleado sea más efectivo. Lo importante no es solo ayudar a los alumnos a que aprendan a usar estos recursos, sino también a que sepan aplicarlos a la traducción.

Los recursos tecnológicos pueden ser tangibles o intangibles. Dentro de los tangibles se encuentran los ordenadores, los reproductores de DVD, los televisores, los cañones de proyección, etc. Dentro de los intangibles, las plataformas de enseñanza virtuales y los programas informáticos específicos. Pasamos a describir el uso de ambos tipos de recursos en la formación de la TAV:

4.4.1.1. Recursos tecnológicos tangibles

El hecho de que en TAV se trabaje continuamente con materiales audiovisuales hace que, para su enseñanza, el centro deba disponer de aulas de informática. Si el centro posee aulas de informática adecuadas, los estudiantes tendrán la posibilidad de trabajar con los materiales de clase, utilizar los programas informáticos oportunos, realizar búsquedas documentales en Internet, etc. Matamala apunta esta misma necesidad cuando describe el funcionamiento del *Máster de TAV* de la Universitat Autònoma de Barcelona:

Per aprendre a traduir productes audiovisuals, és obvi que cal treballar amb materials audiovisuals i no simplement amb la reproducció escrita d'aquests materials, i això es fa difícil en una aula tradicional. És per això que les classes s'imparteixen en aules multimèdia equipades amb un ordinador connectat a la xarxa per a cada alumne i un ordinador per al professor que serveix per projectar clips. L'ús d'aules multimèdia té molts avantatges, ja que cada alumne pot dur a terme les activitats que es proposen a classe amb

un ordinador connectat a Internet, cosa que els permet documentar-se i simular entorns de treball reals.

D'altra banda, els alumnes també tenen accés a aquestes aules de manera exclusiva una hora i mitja abans de cada classe per tal de poder preparar els exercicis que han de realitzar per a les pròximes sessions. Creiem que això afavoreix l'aprenentatge autònom dels alumnes, imprescindible en un tipus d'activitat que requereix molta pràctica. (Matamala, 2006)

Como señala Matamala, resulta práctico que estas aulas estén también abiertas en horario no lectivo, ya que así los estudiantes pueden entrar a practicar. Como complemento en estas aulas, además de los ordenadores, también pueden ser de utilidad otros recursos técnicos como son los cañones y las pantallas de proyección (para las exposiciones o presentación de material por parte del profesor y de los alumnos), los televisores, las capturadoras de vídeo (para pasar programas de formato VHS a formato digital) y los reproductores de CD o de DVD (en caso de que se vaya a trabajar con materiales en estos soportes). Volveremos sobre estos recursos tecnológicos tangibles y sobre el uso que se hace de ellos en las asignaturas de TAV en nuestro estudio empírico (véase el apartado *Recursos tecnológicos* del Cuestionario para profesores presentado en el Apéndice I).

4.4.1.2. Recursos tecnológicos intangibles

Dentro de los recursos intangibles identificamos dos que son especialmente útiles para la enseñanza de la TAV: las plataformas de enseñanza virtuales y los programas informáticos especializados.

En cuanto a las plataformas virtuales, podemos decir que las nuevas metodologías educativas, que fomentan el aprendizaje autónomo del estudiante y favorecen la semipresencialidad de la enseñanza, hacen que cada vez sea más necesario el empleo de estas, ya que facilitan la creación y el intercambio de materiales, así como la comunicación del profesor (o profesores) con los alumnos y de los alumnos entre ellos mismos. La opinión de Chaume a favor del uso de estas plataformas era ya contundente hace una década:

[...] [C]ada vez [es] más necesaria la creación de una página web propia con estructura de campus virtual para la enseñanza de asignaturas de traducción a través de Internet. Por ello, creo conveniente diseñar un plan de adaptación de la docencia de la traducción audiovisual a los modelos de campus virtual, que a ser posible debería insertarse o seguir los mismos procedimientos en todas las asignaturas de un mismo departamento o titulación [...]. [...]

Resulta evidente la necesidad de contar con medios que permitan centralizar todos los materiales docentes, los materiales de consulta, los trabajos de los estudiantes y que, además, sirvan como vehículo de distribución de las instrucciones y las correcciones de los profesores. Todo esto es posible a través del campus virtual. (Chaume, 2003b)

Por otra parte, por lo que se refiere a los programas informáticos específicos, aunque su empleo resulta esencial en el ejercicio de esta profesión, su integración en la formación universitaria en TAV ha supuesto durante mucho tiempo el principal problema de la enseñanza de la TAV.

Según Díaz Cintas (2008: 5), los primeros cursos de TAV eran bastante rudimentarios, y la mayoría de los profesores se valían de lápiz y papel para recrear las condiciones reales de trabajo del traductor. Este mismo autor, en 2001, proponía el trabajo con cinta de VHS, televisor, reproductor de vídeo, bolígrafo y papel cuadriculado para producir subtítulos y calcular un máximo de 35 caracteres por línea. La universidad siempre ha ido un paso por detrás de la industria en lo que a tecnología se refiere, y mientras los primeros equipos de subtitulación aparecieron en la segunda mitad de la década de 1970, no fue hasta dos décadas después cuando llegaron a la universidad (Díaz Cintas, 2008: 5). La llegada de la tecnología digital ha ido reemplazando, tanto en la industria como en la universidad, el televisor, el reproductor de vídeo y la cinta de VHS por ordenadores con programas de *software* específicos y programas de reproducción y digitalización de contenidos audiovisuales.

Los programas de *software* profesionales han ido evolucionando con el tiempo, y a día de hoy es posible encontrar una amplia gama de ellos. Muchos de los desarrolladores de estos programas ofrecen precios especiales a los centros universitarios o implementan versiones económicas específicas para fines educativos. Aun así, el elevado coste de la compra de licencias de programas comerciales ha llevado a la universidad a recurrir a dos alternativas. Una de ellas ha sido la elaboración de programas informáticos propios, que en general no tienen tantas funciones como los programas comerciales, pero tienen dos ventajas sobre ellos: son más baratos y se han diseñado teniendo en cuenta a los estudiantes, por lo que su uso es mucho más intuitivo y didáctico, y esto permite dedicar más tiempo a aspectos lingüísticos y traductológicos y menos a aspectos técnicos (Díaz Cintas, 2008: 5). La otra alternativa ha sido el empleo de programas gratuitos o de código libre, que en los últimos años han implementado y puesto a disposición de los usuarios en Internet desarrolladores informáticos. Algunas iniciativas, como la del Poor Technology Group¹⁴², de la Universidad de Vic, o el proyecto ECoLoMedia¹⁴³, promueven la enseñanza de la TAV a partir de este tipo de *software*. Estos programas tampoco suelen

¹⁴² Véase: <http://www.uvic.cat/fchtd/especial/en/ptg/ptg.html> [Último acceso: 28 de octubre de 2011].

¹⁴³ Véase apartado 3.2.1.2 del Capítulo 3.

tener tantas funciones como los comerciales, pero permiten a los usuarios simular la gran mayoría de las tareas de traducción.

En el caso de la subtitulación, algunos de los programas comerciales más conocidos son *WinCaps*¹⁴⁴, *Fab Subtitler*¹⁴⁵, *Spot*¹⁴⁶ o *Swift*¹⁴⁷, que también son compatibles con el subtítulo para sordos¹⁴⁸. Por otra parte, también encontramos *Subtitul@m*, un conocido programa desarrollado por la Universitat Autònoma de Barcelona para la enseñanza y el aprendizaje de la subtitulación. En cuanto a programas gratuitos, algunos de los más conocidos son *Subtitle Workshop*¹⁴⁹, *JacoSUB*¹⁵⁰, *dotSub*¹⁵¹, *Aegisub*¹⁵² o *VisualSubSync*¹⁵³. Para la subtitulación en directo, también es frecuente el uso de programas de reconocimiento del habla, como son *ViaVoice*¹⁵⁴ (que además de transformar audio a texto, transforma texto a audio), *Dragon Naturally Speaking*¹⁵⁵ o *WavetoText*. Los últimos desarrollos en el campo de la subtitulación han sido abundantes, y actualmente se está estudiando la integración de memorias de traducción dentro de programas de subtitulación. En este contexto nace el proyecto europeo Sumat¹⁵⁶, que pretende semiautomatizar a gran escala la traducción de subtítulos con el fin de ahorrar tiempo y aumentar la productividad tanto de traductores autónomos como de empresas de traducción. Entre otras novedades, se halla el reciente aumento de interés por las películas estereográficas en 3D, que ha hecho que empresas como Screen Subtitling¹⁵⁷ o como EZ Titles¹⁵⁸ hayan incorporado en sus programas de subtitulación funciones específicas para la edición de subtítulos en 3D.

En cuanto a las modalidades de traducción que se transmiten a través del canal acústico (doblaje, *voice-over*, audiodescripción y traducción de videojuegos), el empleo de programas específicos ha sido más tardío y no está tan extendido como en el caso de la subtitulación. De hecho, Martí Ferriol (2009: 623) denuncia la práctica inexistencia de aplicaciones concretas en este campo.

En lo referente al doblaje y al *voice-over*, Martí Ferriol (2009: 623) llama la atención sobre la falta de herramientas de automatización para la fase de traducción.

¹⁴⁴ Véase: <http://www.sysmedia.com/> [Último acceso: 30 de octubre de 2011].

¹⁴⁵ Véase: <http://www.fab-online.com/> [Último acceso: 30 de octubre de 2011].

¹⁴⁶ Véase: <http://www.spotsoftware.nl/> [Último acceso: 30 de octubre de 2011].

¹⁴⁷ Véase: <http://www.softelgroup.com/> [Último acceso: 30 de octubre de 2011].

¹⁴⁸ Véase Vela Valido (2007), que realiza un estudio comparativo de diferentes programas de subtitulación profesionales y su compatibilidad con la norma UNE 153010:2005.

¹⁴⁹ Véase: www.urusoft.net [Último acceso: 30 de octubre de 2011].

¹⁵⁰ Véase: <http://unicorn.us.com/jacosub/> [Último acceso: 30 de octubre de 2011].

¹⁵¹ Véase: <http://dotsub.com/> [Último acceso: 30 de octubre de 2011].

¹⁵² Véase: <http://www.aegisub.net/> [Último acceso: 30 de octubre de 2011].

¹⁵³ Véase: <http://www.visualsubsync.org/> [Último acceso: 30 de octubre de 2011].

¹⁵⁴ Véase: <http://www.nuance.com/viavoice/> [Último acceso: 30 de octubre de 2011].

¹⁵⁵ Véase: <http://www.nuance.com/naturallyspeaking/> [Último acceso: 30 de octubre de 2011].

¹⁵⁶ Véase: <http://www.sumat-project.eu/> [Último acceso: 28 de octubre de 2011].

¹⁵⁷ Véase: <http://xurl.es/sfgeu> [Último acceso: 28 de octubre de 2011].

¹⁵⁸ Véase: <http://www.eztitles.com/> [Último acceso: 28 de octubre de 2011].

Apunta que la mayoría de los traductores de doblaje realiza sus traducciones en archivos de texto (normalmente, en programas como *Microsoft Word* u *OpenOffice Writer*), en los que se deben seguir una serie de convenciones o formatos determinados, y la creación de estos formatos, así como la introducción de los códigos de tiempo al inicio de cada *take*, se realizan, mayoritariamente, de forma manual. Dada la necesidad de desarrollar alguna aplicación que automatice estas tareas, el grupo de investigación TRAMA de la Universitat Jaume I está trabajando actualmente en la elaboración de un *software* informático para automatizar las rutinas de los traductores profesionales mediante el corte automático de *takes* y subtítulos, la inserción de códigos de tiempo y la adición de gestos paralingüísticos. Un programa profesional que se aproxima a esta idea de automatización de tareas en doblaje y subtitulación es *Dialog Spotting*¹⁵⁹. Otros programas profesionales de ayuda en las tareas de traducción para doblaje son los programas de edición de vídeo y audio, como *Adobe Audition*¹⁶⁰ o *Adobe Premier*¹⁶¹, que permiten al traductor simular la sonorización de su traducción. En el entorno académico, se hace imprescindible citar las soluciones del Poor Technology Group, entre las que tenemos la solución denominada *Dubbing*, basada en el empleo de *Windows Movie Maker*, y, como alternativa, la solución *Dubbing 2*, que emplea los programas *DubIt*¹⁶² o la combinación de *Divace Lite* y *Divace Solo*.

En cuanto a la audiodescripción, estamos ante una modalidad de TAV que se ha desarrollado con muchísima intensidad en los últimos años¹⁶³. Entre los programas comerciales más conocidos encontramos el programa desarrollado por CEIAF; el programa diseñado en el Proyecto MUSAI¹⁶⁴ (ahora denominado ACCE); MAGpie¹⁶⁵; Swift AdePT¹⁶⁶ y el programa llamado ISIS, de la empresa Starfish Technologies¹⁶⁷.

Por cuanto respecta a la traducción de videojuegos, la mayoría de los traductores trabaja con archivos de texto, tablas y hojas de cálculo (para lo que utilizan herramientas

¹⁵⁹ Véase: <http://www.zio-audio.com/> [Último acceso: 28 de octubre de 2011].

¹⁶⁰ Véase: <http://www.adobe.com/products/audition/> [Último acceso: 28 de octubre de 2011].

¹⁶¹ Véase: <http://www.adobe.com/es/products/premiere/> [Último acceso: 28 de octubre de 2011].

¹⁶² Véase: www.techsmith.com [Último acceso: 28 de octubre de 2011].

¹⁶³ Martí (2009: 626) sostiene que la aparición en España de normas que fijan buenas prácticas para esta modalidad (AENOR, 2005), unida a la creación del CESyA, han facilitado los avances en un campo que hasta ahora no se había tenido mucho en cuenta en nuestro país.

¹⁶⁴ Véase <http://www.proyectomusai.com/> [Último acceso: 22 de octubre de 2011]. Actualmente, este proyecto corre de forma paralela al *Proyecto Taggetti*, del grupo de investigación Tracce, de la Universidad de Granada, que ha elaborado un *software* que permite, a partir de una película audiodescrita, temporizar su guión y añadirle etiquetas semánticas para el archivo y consulta posterior. Ambos proyectos están trabajando de forma continua en la elaboración de un tercer programa llamado *Hecatema*, que constituye una herramienta electrónica combinada de accesibilidad, traducción y etiquetado en medios audiovisuales.

¹⁶⁵ Véase: <http://goo.gl/X0Glu> [Último acceso: 28 de octubre de 2011].

¹⁶⁶ Véase: <http://www.softelgroup.com/products/swift-adept/> [Último acceso: 28 de octubre de 2011].

¹⁶⁷ Véase: <http://www.starfish.tv/> [Último acceso: 30 de octubre de 2011].

de paquetes del tipo *Microsoft Office* u *OpenOffice*), y con memorias de traducción comerciales, como *SDL Trados*¹⁶⁸, o libres, como *Omega T*¹⁶⁹.

Volveremos sobre el empleo de todos estos recursos tecnológicos intangibles tanto en la docencia de la TAV como en la profesión en nuestro estudio empírico (véanse los apartados *Recursos tecnológicos* del Cuestionario para profesores y del Cuestionario para traductores, y el apartado *Datos de identificación y actividades* del Cuestionario para empleadores, presentados en el Apéndice I).

4.4.2. Metodologías de enseñanza

Por *metodología* entendemos las estrategias de enseñanza y tareas de aprendizaje que el profesor propone a los alumnos en una determinada asignatura, definiendo la interacción didáctica. En otras palabras, responde a *cómo enseñar* y es la actuación que se espera tanto del profesor como de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (García Izquierdo, 2007).

Como hemos mencionado en anteriores ocasiones, el nuevo concepto de crédito ECTS fomenta el aprendizaje del estudiante tanto dentro como fuera del aula, lo que exige el diseño de actividades de tipo presencial y no presencial. Asimismo, este concepto se extiende al diseño de programas de enseñanza completos, que pueden ofrecer formación presencial, semipresencial o no presencial (esta última basada, normalmente, en la formación en línea o la formación a distancia). En cuanto a la TAV, como vimos en el Capítulo 3, hace ya tiempo que contamos, por ejemplo, con programas de postgrado específicos de TAV que se ofrecen en estas tres modalidades. Por lo que respecta a tareas o actividades concretas de enseñanza, no podemos ofrecer una lista de las más apropiadas para la enseñanza de la TAV, ya que su elección depende de diversos factores, como son los objetivos de enseñanza, el nivel de formación, el perfil de los estudiantes, etc. de cada asignatura. Sin embargo, utilizando de base el listado de actividades de enseñanza de García Izquierdo (2007) presentamos a continuación dos tablas con las actividades presenciales y no presenciales que nos parece que se ajustan mejor a la formación en TAV:

¹⁶⁸ Véase: <http://xurl.es/x4fm1> [Último acceso: 28 de octubre de 2011].

¹⁶⁹ Véase: <http://www.omegat.org/es/omegat.html> [Último acceso: 28 de octubre de 2011].

| Metodologías | | Ejemplos de tareas/actividades concretas |
|---------------------|-------------------------|---|
| Presenciales | Clase teórica | <ul style="list-style-type: none"> • Clase teórica magistral del profesor • Participación de expertos/profesionales en el aula • Ejercicios sobre teoría • Realización de encuestas al principio o final de la clase • Visionado de vídeos |
| | Seminario-taller | <ul style="list-style-type: none"> • Asistencia a conferencias |
| | Clase práctica | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de situaciones, documentos, casos, etc. • Prácticas de traducción en laboratorio • Tareas de traducción basadas en problemas • Simulación de encargos de traducción individuales o en grupo • Presentaciones orales de estudiantes • Visitas guiadas a empresas • Estancias en prácticas en empresas |
| | Tutoría | <ul style="list-style-type: none"> • Tutorías personalizadas o en grupos |

Tabla 19. Actividades presenciales adecuadas para la TAV (Adaptado de García Izquierdo, 2007)

| Metodologías | | Ejemplos de tareas/actividades concretas |
|------------------------|---|---|
| No presenciales | Preparación de clases teóricas y prácticas | <ul style="list-style-type: none"> • Lecturas de amplificación o ejemplificación • Búsquedas de información, ejemplos, casos, etc. |
| | Trabajo teórico y práctico | <ul style="list-style-type: none"> • Foros virtuales y chats • Simulación de encargos de traducción individuales o en grupo • Trabajo de investigación • Informes y memorias • Diarios de aprendizaje • Trabajos virtuales, <i>WebQuest</i>, etc. • Observaciones sistemáticas |

Tabla 20. Actividades no presenciales adecuadas para la TAV (Adaptado de García Izquierdo, 2007)

Por otra parte, en este punto sobre actividades también conviene destacar que, como vimos en los apartados anteriores de competencias y de tecnologías, a día de hoy los traductores profesionales no solo realizan tareas de traducción, sino que, cada vez más, debido a las exigencias del mercado, tienen que realizar una gama más amplia de tareas que no son propiamente de traducción, pero que están relacionadas con esta. A

continuación presentamos las tareas relacionadas con la TAV que hemos visto anteriormente en los apartados de competencias y tecnologías:

- Transcripción
- Pautado o localización de subtítulos
- Ajuste para doblaje/*voice-over*
- Locución
- Revisión de traducciones para doblaje, subtitulación, etc.
- Adaptación de traducciones para diferentes modalidades (ej. traducir para subtitulación a partir de la versión de doblaje)
- Adaptación de traducciones para diferentes medios (ej. traducir para subtitulación de DVD a partir de los subtítulos para cine)
- Rehablado para programas de reconocimiento del habla
- Digitalización de imágenes
- Conversión de unos formatos audiovisuales a otros
- Conversión del formato del archivo de la traducción a otro formato
- Ensamblaje de los subtítulos con el producto audiovisual
- Ensamblaje de la locución con el producto audiovisual

Todavía como parte de los elementos metodológicos que elegir para la implantación de cualquier diseño curricular, pasamos ahora a la cuestión de la elección de los materiales y de los géneros de los textos audiovisuales de trabajo.

En los estudios sobre didáctica de la Traducción, parece que existe consenso en que el realismo profesional es un pilar básico en la formación de traductores. Asimismo, también existe consenso en que los textos de trabajo deben ser, en la medida de lo posible, auténticos y no manipulados, y deben presentarse en su forma original (Kelly, 2005: 119). Sin embargo, también es frecuente que los profesores empleen en sus asignaturas materiales reales modificados ligeramente y materiales creados *ad hoc*. Esto se debe a que, además del realismo profesional, a la hora de seleccionar textos y actividades también debemos tener en cuenta otros factores, que siempre dependerán del contexto, los objetivos deseados y los conocimientos previos de los estudiantes. Kelly (2005: 119-129) considera que para seleccionar los textos y actividades de trabajo hay que tener en cuenta los siguientes criterios relacionados con el realismo profesional y con la progresión pedagógica:

| Criterios a tener en cuenta para seleccionar textos y actividades de trabajo |
|---|
| <p>Realismo profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los textos y demás materiales deben ser auténticos (aunque se pueden permitir manipulaciones de los textos para actividades específicas). • Realismo de la situación de traducción. Los textos seleccionados (así como la combinación lingüística elegida) deben poder ser aplicables a situaciones de traducción reales o deben ser encargos reales. • Ética profesional. No se deben reproducir en clase situaciones de traducción que no encontraríamos éticas en un contexto profesional, a menos que queramos incluirlas a propósito para analizarlas y cuestionarlas. • Mercado profesional. Los textos y las actividades elegidas deben reflejar, en general, el mercado profesional real para el que se está preparando a los estudiantes, ya sea este local, nacional o internacional. |
| <p>Progresión pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de textos. Los textos deben ser representativos de diferentes géneros y subgéneros presentes en el mercado profesional real, y deben organizarse desde los que tienen más convencionalismos a los que tienen menos, y desde los que tienen vocabulario más especializado y estructuras más complejas a los que tienen menos. • Referencias culturales. En la medida de lo posible, es importante elegir textos en los que se reflejen aspectos propios de las culturas de trabajo de los estudiantes para desarrollar, así, su competencia intercultural. • Contenido. Los materiales de trabajo también deben reflejar una progresión en contenido, desde aquellos que los alumnos ya conocen hasta aquellos que desconocen o que conocen menos. • Documentación. En etapas tempranas de formación es importante organizar tareas que exijan labores de documentación sencillas, o dar a los estudiantes materiales de apoyo, mientras que en etapas de formación más avanzadas se pueden organizar tareas que exijan labores documentales más complejas. • Interés de los estudiantes y motivación. La posibilidad de que los estudiantes elijan algunos de los textos o la temática de los textos a traducir pueden ser factores muy motivadores para ellos. • Textos asequibles. Los textos y las actividades de trabajo elegidas deben adecuarse a lo que pueden realizar los estudiantes. Textos o actividades muy difíciles pueden desmotivar a los estudiantes. De igual modo, textos o actividades muy fáciles también pueden desmotivarlos, ya que no ven que con ellos aprendan nada nuevo. |

Tabla 21. Criterios a tener en cuenta para seleccionar textos y actividades de trabajo según Kelly (2005: 119-129)

Centrándonos de nuevo en la TAV, podemos decir que en las asignaturas de este ámbito, aunque la temática de los textos sea importante, lo más importante es trabajar con textos en formato audiovisual. Los materiales básicos empleados en las asignaturas de TAV deben estar orientados a la práctica profesional de la traducción y deben ser textos audiovisuales (Chaume, 2003c: 296). Sin embargo, los textos audiovisuales no son los únicos materiales con los que se trabaja en las asignaturas de TAV, pues a menudo también es frecuente trabajar con textos escritos no audiovisuales. A continuación ofrecemos un listado de los materiales de trabajo más frecuentes en TAV que hemos visto anteriormente en los apartados sobre competencias y sobre tecnologías del presente capítulo:

- Archivos audiovisuales
- Guiones
- Traducciones hechas para una modalidad de TAV diferente a la que se va a realizar (ej. traducción para doblaje como base para hacer subtítulos)
- Traducciones hechas para un medio diferente al que hay que traducir (ej. subtítulos para cine como base para subtítulos para DVD)
- Plantillas
- Kit de localización
- Manuales de ayuda
- Glosarios
- Memorias de traducción

Por último, volviendo a los textos audiovisuales, y dejando a un lado la problemática epistemológica sobre la existencia o no de los géneros¹⁷⁰, aquellos que se traducen con más frecuencia en la profesión y, por ello, también en la enseñanza de la TAV, son las películas, las series de televisión, los dibujos animados y los documentales (Chaume, 2003c: 297). Otros géneros que se suelen traducir frecuentemente son los videojuegos, las entrevistas, los vídeos musicales y los anuncios publicitarios.

¹⁷⁰ No es objeto del presente trabajo abordar de una forma rigurosa el concepto de género textual. Como afirma Chaume (2004: 131), la noción de género como categoría diferenciadora en ámbitos como la literatura y el cine genera muchas dudas. Sin embargo, este concepto resulta de gran utilidad desde un punto de vista didáctico. Partimos del concepto de género de Hatim y Mason (1990), que lo definen como una forma convencionalizada de texto. En el caso de los textos audiovisuales, consideramos que son un *género de géneros* (Agost, 1999), que dividimos, con objetivos puramente didácticos, en los subgéneros que más se suelen traducir en la cultura meta, es decir, en series, películas, documentales, etc. Precisamente atendemos a este tipo de clasificación porque, al igual que Chaume (2003a: 63), pensamos que puede existir una relación entre las características de los géneros audiovisuales, las modalidades de TAV y las estrategias o técnicas que emplear en cada caso.

En el caso de la enseñanza de la traducción para doblaje, Chaume (2003c: 297-298) propone que a los estudiantes se les presenten los diferentes géneros gradualmente, según el nivel de dificultad que presente su elaboración semiótica¹⁷¹. Según esto, propone la siguiente secuencia: documentales, dibujos animados, series de televisión y películas. De cualquier manera, la elección de unos géneros u otros y su gradación en una asignatura dada de TAV dependerán de los objetivos de la asignatura, la modalidad de TAV que se vaya a trabajar y la formación previa de los alumnos.

Volveremos sobre la cuestión de las metodologías de trabajo tanto en la docencia de la TAV como en la profesión en nuestro estudio empírico (véanse, en el Apéndice I, el apartado *Metodología* del Cuestionario para profesores; el apartado *Metodología de trabajo* del Cuestionario para traductores; y los apartados *Datos de identificación y actividades* y *Relación con traductores y con la universidad* del Cuestionario para Empleadores).

4.5. Evaluación

Llegamos a la última fase del modelo de diseño curricular de Kelly (2005), la de la evaluación, que, como vimos, se aplica a micro nivel y a macro nivel, es decir, a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y a la evaluación del programa de formación en sí mismo al objeto de mejorarlo.

En nuestro trabajo no abordamos el nivel micro, ya que la evaluación del alumnado no es objeto de esta investigación. Sin embargo, sí es objeto de nuestro trabajo la evaluación a nivel macro, en concreto, la evaluación de los programas de formación universitaria de TAV a través de las percepciones de nuestros tres grupos de población (véase, en el Apéndice I, el apartado *Valoración de la formación y mejora de la calidad* de cada uno de nuestros tres cuestionarios), ya que, al igual que Kelly, consideramos que esta evaluación es absolutamente necesaria si queremos alcanzar mejoras en la formación:

Course or programme assessment by all those involved (teachers, students, administrative staff, authorities and other stakeholders such as future employers) is an essential part of all course design and a key factor in achieving and maintaining high levels of quality in teaching and learning. (Kelly, 2005: 145-146)

¹⁷¹ Desde aquellos textos que presenten menos dificultades en lo referente a la elaboración de un registro oral fingido, hasta aquellos cuya verosimilitud se basa en ese registro oral; desde aquellos textos en los que el texto verbal aparece aislado de los personajes que lo enuncian, hasta aquellos en los que ha de haber una sincronización total entre los enunciados y los movimientos articulatorios de los personajes; y desde aquellos textos en los que la información susceptible de traducción es transmitida mayoritariamente por el código lingüístico, hasta aquellos en los que dicha información se transmite a través de todos los códigos de significación existentes en un texto audiovisual. (Chaume, 2003c: 298)

Esta evaluación cierra completamente el círculo de diseño curricular de Kelly (2005), ya que el *feedback* proporcionado por los que evalúan un determinado programa proporciona información utilísima para poder mejorar la formación y, con ella, la profesión.

4.6. Síntesis y conclusiones

En este capítulo hemos estudiado a fondo aquellos aspectos que constituyen la base teórica de las entrevistas y cuestionarios de nuestro estudio empírico, que presentamos en el siguiente capítulo. Para llevar a cabo esta aproximación teórica al diseño curricular en materia de TAV en España, en primer lugar, hemos introducido el concepto de *currículum*, que, al igual que Calvo Encinas (2009: 11-17), concebimos como un entorno de formación compuesto por aspectos *macro* (organizativos, de diseño y desarrollo de la formación), que afectan a aspectos *micro* (del aula, prácticos de la didáctica), y en el que hay que considerar todos estos factores para estructurar la realidad formativa. En segundo lugar, hemos remarcado la escasez de estudios sobre aspectos curriculares en TI y, en particular, en TAV, y hemos justificado la novedad y la necesidad de nuestro estudio.

A partir de aquí, en este capítulo nos embarcamos en la búsqueda de unas bases para el diseño curricular de la TAV, para lo que nos hemos valido del modelo de diseño curricular de Kelly (2005). Hemos abordado las cuatro fases de este modelo, lo cual nos ha permitido estudiar con detalle múltiples aspectos de diseño curricular de la formación en TAV en España, que volveremos a plantear en los siguientes capítulos de este trabajo.

La primera fase del modelo de Kelly es la identificación de las necesidades de la sociedad y del mercado, y la formulación de los objetivos. Es decir, es necesario conocer qué deben saber y saber hacer los traductores en el día a día de su ejercicio profesional. Para realizar esta búsqueda nos hemos servido del concepto de competencia traductora, y hemos llevado a cabo un repaso bibliográfico de las competencias específicas más importantes para la TAV que han mencionado diferentes expertos en este ámbito. El resultado de este repaso ha sido la elaboración de una lista de competencias específicas que constituirá la herramienta principal de trabajo en nuestro estudio empírico para comprobar si son éstas u otras las competencias específicas que nuestros tres grupos de población consideran más importantes para la TAV. Es necesario subrayar que este listado no está cerrado ni es definitivo, ya que los perfiles profesionales varían en función del contexto sociocultural y de las demandas del mercado. Por otra parte, la amplitud del listado recogido y los constantes cambios del mercado nos llevan a pensar que cada vez se busca un perfil del traductor de textos audiovisuales más completo, más versátil y más flexible, algo que habrá que comprobar en el estudio empírico, por lo que las

competencias genéricas y el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida también cobran una importancia mayúscula en la formación de estos profesionales.

A continuación, también dentro de la primera fase de formulación de objetivos del modelo de Kelly, analizamos los dos grupos de participantes más importantes en cualquier proceso formativo: los estudiantes y los profesores.

En la siguiente fase del modelo de Kelly, la de diseño del contenido curricular, hemos analizado diferentes factores que influyen en el proceso de selección de contenidos de un curso de TAV. Estos factores han sido: el contexto (académico frente a profesional), el nivel o ciclo (grado frente a postgrado), el grado de especialización, la duración del programa formativo, la combinación lingüística, el carácter (obligatorio, troncal u optativo), el enfoque (profesionalizante, investigador o mixto), la orientación hacia el mercado (local, nacional o internacional) y el número de alumnos.

En la tercera fase del modelo de Kelly, la de implantación del contenido curricular, hemos visto que el hecho de tener que trabajar constantemente con materiales audiovisuales hace que la TAV se encuentre en estrecha relación con la tecnología. Por ello, para la formación en esta modalidad de traducción se hace imprescindible usar las instalaciones y equipos físicos apropiados, además de contar con plataformas de enseñanza virtuales y programas informáticos específicos. De otro lado, en lo tocante a la metodología, hemos comprobado que la formación se puede impartir principalmente en tres modalidades de enseñanza, la presencial, la no presencial y la semipresencial, y que en España existen programas que ofrecen formación en TAV en estas tres modalidades. También hemos repasado toda una serie de actividades o tareas didácticas que se pueden emplear en la enseñanza presencial y no presencial de la TAV. Asimismo, hemos presentado un listado de tareas que, aunque no sean específicas de TAV, consideramos que también deben realizarse en la formación por ser actividades que se están exigiendo en la actualidad a los traductores profesionales de textos audiovisuales. Por último dentro de esta fase, hemos tratado la cuestión de la elección de los materiales (audiovisuales y no audiovisuales) y los géneros de los textos audiovisuales con los que trabajar.

En la última fase, la de evaluación, solo hemos abordado aspectos *macro*, es decir, la conveniencia de evaluar programas de formación en sí mismos al objeto de mejorarlos. Con esta evaluación hemos cerrado el modelo de diseño curricular de Kelly, que no debe entenderse de manera lineal, fase por fase, sino de manera circular, ya que la continua revisión, reestructuración y evaluación de los distintos parámetros que influyen en él han de llevar, necesariamente, a su mejora.

El estudio, en este capítulo, de los diferentes factores que influyen en el proceso de diseño curricular de un curso de formación en TAV, nos deja ahora en una posición privilegiada para validarlos o modificarlos en nuestro estudio empírico.

CAPÍTULO 5.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO EMPÍRICO

Este capítulo nos introduce en la parte empírica de la tesis, es decir, en una fase en la que, a partir de la obtención de datos, nos acercamos a nuestro objeto de estudio desde una perspectiva práctica e interpretativa. Esta parte empírica se divide, a su vez, en tres fases fundamentales¹⁷²:

- Una fase teórica en la que a partir del problema de investigación y los objetivos del estudio, justificamos teóricamente la elección del paradigma de investigación y de las estrategias de obtención de datos.
- Una fase metodológica en la que describimos la población objeto del estudio, y el diseño y la aplicación de los instrumentos de obtención de datos.
- Una fase estadístico-intepretativa en la que realizamos el análisis de los datos recabados, interpretamos los resultados y exponemos nuestras conclusiones y perspectivas de futuro.

En la siguiente tabla presentamos esquemáticamente estas tres fases:

| |
|---|
| FASE TEÓRICA |
| -Planteamiento del problema de investigación -Redacción de objetivos de investigación -Justificación teórica del paradigma de investigación y las estrategias de obtención de datos (recopilación y análisis de información teórica, entrevistas y cuestionarios) |
| FASE METODOLÓGICA |
| -Definición de la población del estudio -Realización y análisis de las entrevistas -Diseño, validación y aplicación de los cuestionarios |
| FASE ESTADÍSTICO-INTERPRETATIVA |
| -Análisis e interpretación de los datos recabados mediante los cuestionarios -Triangulación de los datos obtenidos mediante las diferentes estrategias de obtención de datos -Establecimiento de conclusiones y formulación de perspectivas de futuro |

Tabla 22. Fases de la parte empírica de nuestro estudio

¹⁷² Estas tres fases se corresponden con los apartados o niveles fundamentales que identifican Arnau *et al.* (1990: 12) para los estudios científicos: nivel teórico-conceptual, nivel técnico-metodológico y nivel estadístico-analítico.

Como vemos en la tabla, hemos desarrollado nuestro estudio empírico en tres fases, que a su vez se subdividen en una serie de tareas determinadas. Aunque aquí presentamos dichas tareas de forma cronológica, debemos aclarar que en todo momento hemos entendido y concebido nuestra investigación de forma flexible, por lo que algunas tareas se han ido superponiendo a otras, se han ido retroalimentando, y han dado lugar a continuos reenfoques y concreciones del estudio durante su desarrollo.

Dedicamos el presente capítulo a la descripción de las dos primeras fases del estudio empírico (la teórica y la metodológica), y dejamos la tercera (estadístico-analítica) para los capítulos 6 y 7.

5.1. Fase teórica

5.1.1. Problema de investigación

La investigación que aquí presentamos se enmarca en el área de la TI, y en concreto, dentro del ámbito de la didáctica de la Traducción. Dado el momento de cambio y revisión de los estudios que trae consigo el nuevo panorama educativo europeo, y debido a la reciente implantación de la TAV como ámbito de estudio en la universidad en nuestro país, nos planteamos realizar un estudio que aporte datos fiables y reales sobre lo que se enseña en la universidad y lo que exige el mercado profesional de la TAV en España, que resulte aprovechable tanto para formadores, como para profesionales y empleadores, y pueda aplicarse para la consecución de una mejor calidad de la traducción y de una mejor formación de los profesionales.

Los principales interrogantes que nos surgieron al inicio del estudio fueron: ¿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? A partir de estas preguntas, planteamos nuestro estudio en un intento de:

- Recoger información actualizada para reflexionar sobre las posibles tendencias y el grado de variedad de la formación ofertada en la actualidad en TAV por los diferentes programas de educación superior en España.
- Iniciar un diálogo conjunto a partir de la experiencia y la realidad, mediante la consulta a grupos externos al mundo académico (traductores egresados y empleadores) y del mundo académico (profesores). Una de las principales aspiraciones que perseguiríamos con esta consulta social sería la elaboración de

perfiles académicos y profesionales, para lo que estimamos que el lenguaje de las competencias, que procede de fuera de la universidad y que se ha empezado a implantar en ella, sería el más adecuado para llevar a cabo este intercambio y diálogo con los tres grupos de población implicados.

Los interrogantes y planteamientos que acabamos de exponer quedaron plasmados en objetivos concretos de investigación, que guiaron el desarrollo de esta investigación y que presentamos a continuación.

5.1.2. Objetivos de la investigación

A raíz de la concreción de la realidad del estudio, el siguiente paso ha sido la redacción de los objetivos de la investigación, que ya presentamos en la Introducción del presente trabajo. Su importancia en la fase empírica del estudio es mayúscula, pues resultan fundamentales en la adopción de nuestro paradigma de investigación.

El **objetivo general** que hemos establecido para nuestro trabajo ha sido:

Describir, analizar y evaluar la formación en TAV que se oferta en la universidad española desde una perspectiva curricular a través de la recopilación y el análisis de información teórica sobre el marco educativo en el que se desarrolla, así como de las percepciones de profesores que imparten asignaturas de TAV en la universidad, profesionales que han recibido una formación universitaria específica en TAV y que trabajan en esta modalidad de traducción, y empleadores que ofertan servicios en TAV en nuestro país.

Además, nos marcamos cinco **objetivos específicos**:

- Describir la oferta formativa actual en TAV en el contexto universitario en España.
- Conocer el perfil profesional de los traductores de textos audiovisuales a través de la identificación de las competencias que suelen reunir.
- Conocer el perfil formativo y profesional de traductores de textos audiovisuales con formación universitaria reciente en TAV.
- Conocer el perfil laboral de las empresas que proveen servicios de TAV en España (datos de identificación y actividades, relación con traductores y relación con la universidad).
- Analizar la valoración y propuestas de mejora de la formación universitaria española en TAV por parte de profesores, traductores y empleadores.

5.1.3. Paradigma de investigación y estrategias de obtención de datos

Presentar y justificar el paradigma de investigación en el que se enmarca un estudio resulta fundamental para comprenderlo y dotarlo de rigurosidad científica. Por ello, a continuación, presentamos, en primer lugar, una panorámica de los principales enfoques de investigación existentes en el campo de las Ciencias Sociales, para después adscribir nuestra investigación a un paradigma concreto. Posteriormente, presentamos las estrategias de obtención de datos del estudio, adoptadas de acuerdo con el paradigma de investigación y las características y objetivos del estudio.

5.1.3.1. Paradigma de investigación

Desde la segunda mitad del siglo XX, las diversas corrientes del pensamiento científico¹⁷³ se han polarizado en dos enfoques principales: el enfoque cualitativo y el enfoque cuantitativo. En términos generales, ambos enfoques coinciden en que guían procesos cuidadosos, sistemáticos y empíricos para generar conocimiento (Hernández, Baptista y Fernández, 2006: 27). Sin embargo, son numerosas las características que los diferencian. Según Hernández, Baptista y Fernández (2006: 19), ambos enfoques se pueden diferenciar atendiendo a cuatro aspectos: (1) la percepción de la realidad; (2) las formas de conocimiento; (3) el papel del investigador y de los participantes, y la relación entre ambos; y (4) las aplicaciones que tienen ambos enfoques. En la siguiente tabla presentamos resumidamente estos cuatro aspectos de ambos enfoques:

173 Entre dichas corrientes, podemos citar el empirismo, el materialismo dialéctico, el positivismo, la fenomenología o el estructuralismo. Asimismo, también existen diversos marcos interpretativos como la etnografía o el estructuralismo. Para los objetivos del presente trabajo, no consideramos necesario profundizar en ellas. Para una revisión concisa y completa sobre estas corrientes, véase Hernández, Baptista y Fernández (2006).

| | Enfoque cuantitativo | Enfoque cualitativo |
|---|---|---|
| Percepción de la realidad | La realidad es exterior al individuo y es objetiva, independiente de las creencias, presuposiciones o experiencias subjetivas del investigador o de otras personas. | La realidad se define a través de las interpretaciones que los participantes de la investigación construyen mediante sus propias experiencias, que son únicas y subjetivas. |
| Formas de conocimiento | Razonamiento lógico, deductivo. La realidad se construye mediante el análisis de las partes de un todo. | Razonamiento flexible, que se mueve entre los datos y su interpretación. A menudo se le llama <i>holístico</i> , ya que considera <i>el todo</i> sin reducirlo al estudio de sus partes. |
| Papel del investigador, papel de los participantes, y relaciones entre ambos | Los participantes proporcionan datos al investigador, quien se sustrae de sus valores y creencias, y no les atribuye ni a los datos ni a los participantes ningún significado especial. | Cualquier valor o creencia que posea el investigador sobre la realidad a estudiar influirá en el proceso de investigación. La relación entre investigador y participantes es constante y de retroalimentación. |
| Aplicaciones | Se establecen planteamientos específicos a investigar e hipótesis de investigación, y tras ello se recolectan y analizan los datos. El análisis de datos se basa en procedimientos estadísticos, que sirven para generalizar los resultados encontrados en un grupo a una colectividad mayor. | El objetivo suele ser definir y refinar preguntas de investigación y, con frecuencia, no se prueban hipótesis, ya que éstas se generan durante el proceso y van refinándose conforme se recaban más datos o son un resultado del estudio. El análisis de datos no se basa en procedimientos estadísticos, sino en interpretaciones, y los resultados no son generalizables a poblaciones más amplias, ya que los datos son las experiencias únicas de cada participante. |

Tabla 23. Diferencias entre el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo según Hernández *et al.* (2006: 19)

Como vemos, se trata, efectivamente, de enfoques diferentes, y durante años, la comunidad investigadora ha empleado uno u otro para afrontar investigaciones de diferente naturaleza. Hasta hace pocos años, la mayoría de los autores consideraba que los

enfoques cuantitativos y cualitativos eran opuestos binarios, pero hoy en día el debate *investigación cuantitativa vs. cualitativa* parece estar en vías de extinción. En su lugar, cada vez existe más consenso a la hora de afirmar que las investigaciones se sitúan en algún punto de un continuo imaginario que ubica cada enfoque en un extremo, por lo que éstas tienden a ser más o menos cuantitativas o cualitativas (Newman y Benz, 1998; Creswell, 2002). Otros autores, como Corbetta (2003) o Flick (2006), no hablan de la existencia de un continuo, sino de que el tradicional debate entre investigación cuantitativa y cualitativa no lleva a ninguna parte porque, simplemente, uno no es mejor o peor que el otro, sino que son diferentes y complementarios. Contribuciones de esta índole han propiciado la aparición, en estos últimos años, de los enfoques mixtos, que incluyen aspectos de los dos enfoques anteriores. En cuanto a los trabajos que emplean enfoques mixtos, autores como Fink (2002) o Hernández, Baptista y Fernández (2006) consideran que, según el tema de estudio, los objetivos del trabajo y la posición del investigador, se puede dar prioridad al enfoque cualitativo sobre el cuantitativo o viceversa, se puede otorgar el mismo valor a ambos enfoques desde el comienzo del estudio, o se puede organizar el estudio en dos fases, una cualitativa y otra cuantitativa, sin que una tenga prioridad sobre la otra.

Al igual que los autores anteriormente citados, opinamos que los enfoques cualitativo y cuantitativo son diferentes y complementarios. Lo importante no será si un enfoque es mejor que otro, sino si el método o combinación de métodos que utilice el investigador responde o no a los objetivos del estudio (Flick, 2006). Por las características de nuestra investigación, nos hemos decantado por la adopción de un enfoque mixto, cada vez más frecuente en trabajos como el nuestro, de carácter socio-educativo (Brannen, 2005)¹⁷⁴.

Para entender los enfoques de investigación mixtos y justificar su elección, nos parece de especial utilidad la propuesta de Grotjahn (1987), quien identifica dos paradigmas puros y seis paradigmas mixtos. Los dos paradigmas puros se definen a partir de la combinación de tres variables (método de investigación, tipo de datos y tipo de análisis de datos) y son: el exploratorio-interpretativo (no experimental, con datos cualitativos y un análisis interpretativo de los datos) y el analítico-nomológico (experimental, con datos cuantitativos y un análisis estadístico). Los seis paradigmas mixtos se encuentran entre los extremos de estos dos paradigmas puros, y en ellos las tres variables identificativas se combinan dando lugar a la siguiente construcción:

174 Estimamos que nuestro estudio se engloba dentro de las investigaciones socioeducativas porque viene definido por fenómenos de naturaleza educativa (la formación que se oferta en la universidad en materia de traducción audiovisual) y social (el impacto de la experiencia formativa en el desarrollo profesional de traductores, los perfiles profesionales que buscan las empresas, etc.).

| Paradigmas puros | |
|--|---|
| Paradigma 1: exploratorio-interpretativo 1. diseño no experimental 2. datos cualitativos 3. análisis interpretativo | Paradigma 2: analítico-nomológico 1. diseño experimental 2. datos cuantitativos 3. análisis estadístico |
| Paradigmas mixtos | |
| Paradigma 3: experimental-cualitativo-interpretativo 1. diseño experimental o casi experimental 2. datos cualitativos 3. análisis interpretativo | |
| Paradigma 4: experimental-cualitativo-estadístico 1. diseño experimental o casi experimental 2. datos cualitativos 3. análisis estadístico | |
| Paradigma 5: exploratorio-cualitativo-estadístico 1. diseño no experimental 2. datos cualitativos 3. análisis estadístico | |
| Paradigma 6: exploratorio-cuantitativo-interpretativo 1. diseño no experimental 2. datos cuantitativos 3. análisis estadístico | |
| Paradigma 7: exploratorio-cuantitativo-interpretativo 1. diseño no experimental 2. datos cuantitativos 3. análisis interpretativo | |
| Paradigma 8: experimental-cuantitativo-interpretativo 1. diseño experimental o casi experimental 2. datos cuantitativos 3. análisis interpretativo | |

Tabla 24. Paradigmas puros y mixtos (adaptado y traducido de Grotjahn, 1987: 59-60)

Según este esquema, nuestro estudio se enmarcaría en el paradigma mixto 7, con la única diferencia de que, como indicaremos más adelante, el tipo de datos que hemos recabado en nuestro estudio ha sido tanto de naturaleza cualitativa, como cuantitativa. A continuación justificamos la elección de este paradigma de investigación con mayor detalle según las tres variables de Grotjahn:

a) Según el tipo de diseño: no experimental

Nuestro trabajo sigue un diseño no experimental, ya que no realizamos ningún experimento en el que se someta a los sujetos a determinados estímulos, es decir, no ejercemos una manipulación empírica controlada. Con nuestro estudio, lejos de pretender establecer la incidencia estadística y generalizable de los datos recabados, intentamos acercarnos a una realidad social y educativa determinada, profundizar en ella, interpretarla, describirla y establecer ciertas tendencias únicamente válidas para la realidad estudiada.

En este punto, queremos añadir que, debido al carácter exploratorio y descriptivo-interpretativo del estudio, nuestra investigación es también de carácter inductivo, por lo que no partimos de hipótesis o modelos preconcebidos para corroborarlos o refutarlos mediante la recogida de datos, sino que desarrollamos reflexiones, interpretaciones, propuestas, etc. a partir de los datos que recogemos. Nuestro único punto de partida es, pues, una serie de interrogantes generales y abiertos, que después concretamos en objetivos de investigación generales y específicos. Además, la decisión de no formular hipótesis se debe a que no queremos condicionar nuestra interpretación de las perspectivas de los sujetos antes de comenzar a estudiarlos. En esta misma línea, Corbetta (2003: 46) afirma que en investigaciones de este tipo, el investigador puede rechazar intencionalmente la formulación de teorías antes de empezar el trabajo sobre el terreno, al ver en ello “un condicionamiento que podría inhibir su capacidad de “comprender” el punto de vista del sujeto estudiado, un cierre prematuro del horizonte”.

b) Según el tipo de datos: cuantitativo y cualitativo

Para estudiar nuestra realidad específica (la formación universitaria actual en TAV en España), empleamos tanto técnicas cuantitativas como cualitativas. Las técnicas cualitativas se han empleado en una primera fase del estudio, en forma de recopilación y análisis de información teórica sobre el marco educativo en el que se sitúa nuestro estudio. A partir de los datos recabados, diseñamos las entrevistas, que son instrumentos de medida cualitativos, y posteriormente, los cuestionarios, que son instrumentos de medida cuantitativos. Por lo tanto, vemos que nuestro estudio empírico se divide en dos fases: la primera de corte cualitativo y la segunda de corte cualitativo-cuantitativo.

c) *Según el tipo de análisis de datos: estadístico e interpretativo*

Como hemos indicado anteriormente, en nuestra investigación estudiamos realidades humanas y sociales a través de las perspectivas, experiencias, vivencias, etc. de tres grupos de población. Por ello, aunque uno de nuestros instrumentos de recogida de datos sea el cuestionario, consideramos que el tratamiento de los datos únicamente desde un punto de vista estadístico no muestra las realidades dibujadas por los sujetos. Nuestro objetivo no es utilizar los cuestionarios únicamente como instrumentos cuantificadores, sino como herramientas de análisis que faciliten la reflexión, la interpretación, etc. Por ello, hemos decidido emplear en nuestro estudio la estadística descriptiva, de manera que apoyemos nuestras reflexiones e interpretaciones de los datos recabados con algunas cifras¹⁷⁵.

A modo de recapitulación, según la clasificación de Grotjahn (1987), nuestro estudio, de enfoque mixto, se caracteriza por ser exploratorio, empírico-descriptivo, no experimental, y por utilizar técnicas para la recogida de datos cualitativos y cuantitativos, que posteriormente analizamos tanto de forma estadística como de forma interpretativa.

5.1.3.2. Estrategias de obtención de datos

Como hemos expuesto en el apartado anterior, en nuestro estudio utilizamos dos instrumentos de recogida de datos: las entrevistas y los cuestionarios. Sin embargo, consideramos que los datos de los que nos hemos servido no provienen exclusivamente de estos dos instrumentos, ya que también hemos extraído datos cualitativos muy relevantes para nuestro estudio en los capítulos 1, 2, 3 y 4, en los que hemos recopilado y analizado información teórica sobre el contexto educativo en el que se enmarca la enseñanza universitaria de la TAV.

175 En relación con esta cuestión, Donmoyer (2008) hace una reflexión en la enciclopedia de investigación cualitativa *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, en la que cuestiona la adhesión total a los enfoques cualitativos o cuantitativos:

The qualitative–quantitative distinction is a bit misleading in part because many quantitative researchers are interested in and study the qualitative aspects of phenomena. To study qualities quantitatively, of course, quantitative researchers translate gradations of quality into numerical scales that are amenable to statistical analysis. The quantitative and qualitative labels also are misleading because qualitative researchers can never totally avoid quantification. Whenever they use terms such as sometimes, often, seldom, or never, for example, they are employing a form—albeit an exceedingly imprecise form—of quantification. Furthermore, some qualitative researchers actually move beyond primitive forms of quantification by administering questionnaires and reporting results in the form of descriptive statistics. This sort of numerical data is employed in some qualitative studies to triangulate qualitative findings and/or to determine whether or not the insights gleaned from a limited number of in-depth interviews are reasonably consistent with the views of those who were not able to participate in what is often a time-consuming and labor-intensive interview process. Thus, the qualitative–quantitative distinction is not a completely clean one. (Donmoyer, 2008: 713)

Para obtener información heterogénea, exhaustiva y fiable, hemos recurrido, por lo tanto, al uso de estas tres estrategias de obtención de datos (recopilación y análisis de información teórica, entrevistas y cuestionarios) de forma coordinada y complementaria. Esta metodología de trabajo se conoce por el nombre de *triangulación metodológica*, que es un recurso que permite “un desarrollo pausado, amplio y reflexivo entre las fases y técnicas de estudio de los fenómenos sociales y comunicativos” (Mariño, 2006). Convencionalmente, se asume que la triangulación es el uso de múltiples métodos de recopilación de datos sobre un mismo objeto de estudio¹⁷⁶, sin embargo, autores como Arias (2000) o Mariño (2006) afirman que la triangulación envuelve todo el proceso de investigación, y presentan diferentes niveles y momentos de la investigación en los que se puede aplicar la triangulación. Estos son:

- **Triangulación metodológica.** Existen dos tipos: dentro de métodos o entre métodos. El primero consiste en aplicar diferentes técnicas de recogida de información pertenecientes a un mismo enfoque metodológico (por ejemplo, el empleo de dos o más aproximaciones cualitativas, como la observación y la entrevista, para abordar el mismo objeto de estudio); y el segundo, en emplear técnicas de recogida de información de enfoques metodológicos diferentes (por ejemplo, el empleo de entrevistas cualitativas y cuestionarios cuantitativos).
- **Triangulación de investigadores.** Consiste en la participación de más de un investigador en el mismo estudio.
- **Triangulación teórica.** Se trata de la combinación de diferentes perspectivas e hipótesis generales acerca de un mismo objeto de estudio.
- **Triangulación de fuentes de datos.** Existen tres tipos: en el tiempo (recopilación de datos en distintos momentos), en el espacio (recopilación de datos en distintos lugares) y en la persona (recopilación de información producida por diferentes personas).

En el caso de nuestro estudio, según la clasificación anterior de tipos de triangulación, podemos decir que empleamos una triangulación metodológica (recopilación y análisis de información teórica, y entrevistas como estrategias cualitativas, y cuestionarios como estrategia cuantitativa); de investigadores (la tesis ha contado con la continua dirección y asesoramiento de distintos investigadores); teórica (contamos, fundamentalmente, con la combinación de dos ámbitos teóricos: la TAV y la didáctica); y de fuentes de datos (contamos con tres grupos de sujetos: docentes, egresados traductores y empleadores).

176 Para definiciones de diversos autores del concepto de triangulación metodológica, véase Arias (2000).

5.2. Fase metodológica

5.2.1. Población objeto de estudio

Según Saumure y Given (2008: 644), la población es el conjunto de todos los individuos que cumplen determinados criterios que el investigador ha establecido para los participantes en la investigación. Como ya hemos indicado, la población de nuestro estudio queda dividida en tres grandes subpoblaciones:

- 1. Profesores de asignaturas de TAV en la universidad**
- 2. Traductores de textos audiovisuales con formación universitaria en TAV**
- 3. Empleadores de traductores de textos audiovisuales**

A continuación presentamos, en forma de tabla, los criterios de inclusión y exclusión que hemos establecido para cada uno de los grupos de población en nuestro estudio:

| Profesores | |
|-------------------------------|---|
| Criterios de inclusión | <ul style="list-style-type: none"> • Dedicarse o haberse dedicado a la docencia de la TAV en universidades españolas en los últimos cinco años. |
| Criterios de exclusión | <ul style="list-style-type: none"> • No dedicarse ni haberse dedicado a la docencia de la TAV en universidades españolas en los últimos cinco años (no es válido, por tanto, ni dedicarse o haberse dedicado a la TAV solo en centros universitarios extranjeros o centros de formación privados no universitarios, ni haberlo hecho en la universidad únicamente hace más de cinco años). |
| Comentarios | <ul style="list-style-type: none"> • Para llevar a cabo un corte sincrónico con el estudio actual, hemos considerado que los profesores participantes en nuestro estudio deben haberse dedicado a la docencia de la TAV en universidades españolas dentro los últimos cinco años. |

Tabla 25. Criterios de inclusión y exclusión del grupo de profesores en la muestra de nuestro estudio

| Traductores egresados | |
|-------------------------------|---|
| Criterios de inclusión | <ul style="list-style-type: none"> • Realizar o haber realizado traducciones de textos audiovisuales a nivel profesional en los últimos cinco años. • Haber recibido formación universitaria en TAV en la universidad española en los últimos cinco años. |
| Criterios de exclusión | <ul style="list-style-type: none"> • Llevar más de cinco años sin realizar traducciones audiovisuales de forma profesional. • No haber recibido formación universitaria en TAV en los últimos cinco años (no es válido, por lo tanto, ni haber recibido formación en TAV únicamente en centros de formación privados no universitarios, en empresas o en universidades extranjeras, ni ser autodidactas, ni haber recibido formación hace más de cinco años). |
| Comentarios | <ul style="list-style-type: none"> • Para llevar a cabo un corte sincrónico con el estudio actual, hemos considerado que los traductores participantes en nuestro estudio deben haber recibido formación dentro los últimos cinco años y haber ejercido su profesión como traductores de textos audiovisuales también dentro de los últimos cinco años. • Para medir el carácter profesional o no profesional de la actividad traductora, hemos establecido dos criterios: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Situación laboral: los profesionales tendrán que tener el alta de autónomos o contrato en plantilla en una empresa. ▪ Periodicidad de las traducciones realizadas: dado el carácter inconstante de la actividad traductora, y con vistas a examinar a sujetos que verdaderamente ejerzan esta profesión de manera continuada, hemos preferido que dicha actividad se haya realizado, al menos, dentro de los últimos cinco años. |

Tabla 26. Criterios de inclusión y exclusión del grupo de traductores egresados en la muestra de nuestro estudio

| Empleadores | |
|-------------------------------|---|
| Criterios de inclusión | <ul style="list-style-type: none"> • Estar localizados (la empresa) al menos en territorio español. • Emplear o haber empleado a traductores de textos audiovisuales en plantilla o como autónomos que hayan recibido formación en TAV en la universidad española. |
| Criterios de exclusión | <ul style="list-style-type: none"> • No estar localizados (la empresa) en territorio español. • Emplear o haber empleado a traductores de textos audiovisuales únicamente de forma esporádica. • No emplear ni haber empleado a traductores en plantilla o autónomos que hayan recibido formación en TAV en la universidad española. |
| Comentarios | <ul style="list-style-type: none"> • Como índice de su dedicación profesional, consideraremos necesario y suficiente que ofrezcan servicios en TAV y, por tanto, empleen a traductores de textos audiovisuales para trabajar en plantilla o como autónomos. |

Tabla 27. Criterios de inclusión y exclusión del grupo de empleadores en la muestra de nuestro estudio

Consideramos que estos tres grupos de población son los protagonistas principales de la problemática objeto de estudio y los que más nos pueden ayudar a comprenderla, analizarla e interpretarla. La consulta social con grupos externos al mundo académico (egresados y empleadores) y del mundo académico (profesores), nos permite obtener una visión completa e integradora de lo que demanda en sector de la TAV, lo que ofrece la universidad y lo que hacen los traductores en su día a día en España y en las modalidades de TAV objeto de nuestro estudio¹⁷⁷.

Para la selección de los participantes en el estudio no seguimos ninguna técnica probabilística de muestreo, simplemente, aplicamos los criterios anteriormente señalados e intentamos contar con el mayor número posible de sujetos, ya que no nos interesaban ni la representatividad de la muestra, ni la generalización de los resultados e interpretaciones más allá de nuestro caso concreto. A pesar de haber intentado contar con el mayor número posible de sujetos, el tamaño total de la muestra es reducido por varios motivos: **porque el número total de sujetos potenciales es también reducido; porque no siempre es fácil acceder a estos sujetos (sobre todo en el caso de los traductores);**

¹⁷⁷ Recordemos que, como indicamos en el Capítulo 3, por ser el nuestro un estudio de caso de la enseñanza universitaria de la TAV en España, solo estudiamos aquellas modalidades y submodalidades que se practican actualmente en la realidad geográfica de nuestro país y se enseñan en universidades españolas. A saber: subtitulación interlingüística, doblaje, *voice-over*, subtitulación para sordos, audiodescripción y traducción de videojuegos.

porque con una muestra mayor, el análisis cualitativo habría excedido las limitaciones temporales de la presente tesis doctoral y la capacidad de trabajo de la investigadora principal; y porque el número de casos con el que finalmente contamos resultó suficiente para responder a nuestras preguntas de investigación y cumplir los objetivos del estudio. Sin embargo, debemos destacar que nos interesaba alcanzar la máxima diversidad dentro de nuestro estudio de caso, una especie de representatividad sustantiva, sociológica y no motivada por fórmulas matemáticas, sino por nuestro propio juicio, para integrar en nuestro estudio múltiples aspectos de una realidad compleja (Corbetta, 2003: 51). Así, por ejemplo, intentamos que la muestra estuviera compuesta por profesionales que mostraran variación en cuanto a tipos de formación, universidades, modalidades de TAV, empresas, etc. En el caso de profesores y empleadores, también tuvimos en mente este interés por la diversidad, e intentamos que hubiera representantes de diferentes universidades, áreas geográficas, modalidades de TAV, etc.

Por último, debemos señalar que aunque no persiguiéramos una representatividad estadística de la muestra, sí nos interesaba saber con qué número de sujetos contaban nuestras poblaciones potenciales. Averiguar la población real de estos grupos de población no era una tarea sencilla, ya que, como afirma Calvo Encinas (2009: 337), toda población es constantemente mutable y el control estadístico puede realizarse por diferentes entidades, según distintos criterios, en distintos momentos, etc. Puesto que no contábamos con estudios que nos facilitaran estos datos, tuvimos que realizar diferentes consultas para obtener algunas referencias.

Por lo que respecta a los profesores, también buscamos información relativa a las asignaturas de TAV que se imparten en diferentes programas y universidades españolas (véase Anexo 1 en CD adjunto)¹⁷⁸ y contamos aproximadamente 50 profesores (cuyos nombres no reproducimos en el anexo para garantizar su privacidad).

En cuanto al número de traductores de textos audiovisuales con formación específica en TAV en universidades españolas, debemos decir que este es casi imposible de calcular. Tan solo podemos ofrecer algunos datos orientativos:

178 Esta información fue recopilada a principios del curso académico 2008/2009, con anterioridad a la realización de las entrevistas y los cuestionarios. Puesto que en aquella fecha todas las licenciaturas en TI estaban vigentes y puesto que solo eran unos pocos los grados de TI que acaban de empezar a funcionar (y, por lo tanto, aún no contábamos en España con experiencia en la formación de TAV en grado), las asignaturas de TAV que recogimos en dicha tabla fueron aquellas que se estaban impartiendo en licenciatura. Seguimos el mismo procedimiento con las asignaturas de postgrado, algunas de las cuales pertenecían a programas que han desaparecido o que han adaptado sus enseñanzas al EEES.

- En los últimos años, tanto el *Máster presencial en TAV* como el *Postgrado online en TAV* (ahora *Máster Europeo en TAV*) de la Universitat Autònoma de Barcelona han venido contando con unos 20 ó 25 egresados por curso académico¹⁷⁹.
- El *Máster en Traducción Audiovisual: Localización, Subtitulación y Doblaje* de la Universidad de Cádiz cuenta con unos 50 egresados por año, 15 de los cuales realizan el máster en su modalidad presencial y 35 en su modalidad a distancia¹⁸⁰.
- La *Licenciatura en TI* de la Universitat Jaume I, en los últimos cuatro cursos académicos, ha contado con entre 30 y 40 estudiantes que realizan la asignatura obligatoria de prácticas en empresa (el *Practicum IV*) en el itinerario de TAV¹⁸¹.
- La Asociación Profesional de Traductores, Adaptadores y Asesores Lingüísticos (APTAA) cuenta con 22 socios¹⁸².
- La asociación ATRAE cuenta con 39 socios¹⁸³.

Por último, en cuanto al número de empleadores, tras una búsqueda exhaustiva en Internet y gracias a algunos datos facilitados por el grupo de investigación TRAMA, de la Universitat Jaume I, elaboramos una tabla con todas las empresas que contratan directamente los servicios de traductores audiovisuales en España (véase Anexo 2 en CD adjunto), en la que observamos que, en la actualidad, existen casi 60 empresas.

5.2.2. Diseño y aplicación de los instrumentos de obtención de datos

5.2.2.1. Entrevistas

a) Definición y justificación de su empleo

De entre los diversos tipos de entrevistas que hay¹⁸⁴, siguiendo la clasificación de Taylor y Bogdan (1992), las que hemos realizado en nuestro trabajo son individuales, en

179 Información extraída de la página web del máster presencial (<http://pagines.uab.cat/mtav/>) y del máster virtual (<http://metav.uab.cat/acc/index.php>).

180 Información proporcionada por Rafael López-Campos Bodineau, director del programa.

181 En 2007-2008, se matricularon del *Practicum IV* 52 alumnos, y 40 lo realizaron en el itinerario de TAV, lo que supone el 76,9% del total; en 2008-2009, se matricularon del *Practicum IV* 65 alumnos, y 33 lo realizaron en el itinerario de TAV, lo que supone el 50,8% del total; en 2009-2010, se matricularon del *Practicum IV* 84 alumnos, y 40 lo realizaron en el itinerario de TAV, lo que supone el 47,6% del total; en 2010-2011, se matricularon del *Practicum IV* 73 alumnos, y 30 lo realizaron en el itinerario de TAV, lo que supone el 41,1% del total. Información proporcionada por el Dr. Frederic Chaume Varela, coordinador del itinerario de TAV en la Universitat Jaume I.

182 Información proporcionada por el presidente de la asociación, Gustavo Almela, el 3 de noviembre de 2011.

183 Información proporcionada por una de las vocales de la asociación, Irene de Higes Andino, el 3 de noviembre de 2011.

184 Existen diversas clasificaciones de entrevistas (para profundizar más en este punto, véase Cohen *et al.*, 2007), aunque tradicionalmente se han venido distinguiendo dos grandes tipos: la entrevista estructurada

profundidad y no estructuradas. Por *entrevistas cualitativas en profundidad*, estos autores entienden:

[...] [R]eiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (Taylor y Bogdan, 1992: 191)

Aunque, como comentaremos más adelante, no hemos realizado todas nuestras entrevistas “cara a cara”, en línea con la cita anterior, nuestra dinámica de trabajo ha consistido en formular una serie de preguntas abiertas, previamente establecidas en un guión, a nuestros participantes, con el fin de crear una situación de comunicación entre iguales, y no un intercambio formal de preguntas y respuestas (Taylor y Bogdan, 1992: 191). Dicho de otra forma, nuestras entrevistas se caracterizan por un alto grado de flexibilidad y dinamismo, y el guión nos ha servido únicamente para marcar el desarrollo provisional de éstas, por lo que hemos podido introducir los temas que tratar con naturalidad, gozar de libertad para ordenar y formular las preguntas de la forma más oportuna, pedirles más información sobre sus experiencias u opiniones en caso de parecernos de interés, etc. A su vez, esta dinámica de entrevista ha hecho posible que los participantes ahonden en aquello que han estimado más interesante: ofrecer opiniones y comentarios, contar experiencias, hacer críticas, etc.

Las entrevistas semi-estructuradas suelen servir para realizar exploraciones de un contexto determinado que se pretende estudiar con mayor profundidad (Oppenheim, 1992: 65). Para nuestro estudio, el uso de las entrevistas ha resultado muy enriquecedor, ya que éstas han cumplido tres funciones:

- **De exploración, para orientar la investigación**
- **De guía a la hora de elaborar el cuestionario**
- **De complemento a los demás métodos de recogida de datos, para la triangulación de resultados**

Sin embargo, como cualquier otra herramienta de recogida de información, las entrevistas no están exentas de críticas. La mayor objeción que se ha hecho a su empleo ha sido su falta de rigurosidad y objetividad como instrumento científico. Sin embargo, en nuestra opinión, esta crítica solo se entiende desde una visión positivista de la objetividad.

(en que los sujetos responden a una lista de preguntas preconcebida y cerrada) y la entrevista no estructurada (en la que no existen ni preguntas ni temas preconcebidos). Actualmente, la mayoría de los autores reconocen un tercer tipo intermedio: la entrevista semi-estructurada (Taylor y Bogdan, 2000; Cohen *et al.*, 2007; Kvale, 1996; etc.), que es la que empleamos en nuestro trabajo.

En este sentido, coincidimos con Kvale (1996) cuando afirma que en las investigaciones cualitativas, la entrevista se convierte en un instrumento perfecto para reflejar el conocimiento objetivo del mundo social. En palabras del autor:

[...] [W]ith the object in the interview understood as existing in a linguistically constituted and interpersonally negotiated social world, the qualitative research interview as a linguistic, interpersonal, and interpreting method becomes a more objective method in the social sciences than the methods of natural sciences, which were developed for a non-human object domain. From this perspective the qualitative research interview obtains a privileged position concerning objective knowledge of the social world: the interview is sensitive to and reflects the nature of the object investigated, in the interview conversation the object speaks. (Kvale, 1996: 66)

Una vez que hemos presentado y justificado el empleo de las entrevistas como instrumento de recogida de datos cualitativo en nuestro estudio, pasamos a continuación a presentar algunos aspectos importantes sobre preparación y realización de las entrevistas. Por razones de claridad expositiva, hemos organizado la información bajo diferentes epígrafes, que no constituyen fases diferentes del proceso, sino diversos aspectos de un mismo todo.

b) Guión de las entrevistas

Las entrevistas se realizaron a partir de un guión con una lista de temas y subtemas, y de preguntas asociadas a estos. **Este contenido no fue aleatorio ni subjetivo, ya que lo elaboramos a partir de las bases para el diseño curricular de la formación en TAV que planteamos en nuestro Capítulo 4.** A pesar de que este tipo de guiones suele estar constituido únicamente por los temas y subtemas a tratar en la entrevista semiestructurada, quisimos incluir también una lista de preguntas que nos ayudara no solo a realizar las entrevistas, sino también como reflexión previa sobre los puntos clave en los que pensábamos que sería más interesante recoger información. De cualquier manera, durante el desarrollo de las entrevistas hubo total libertad para tratar los temas previstos y otros temas que fueran surgiendo, reformular y alterar el orden de las preguntas, etc. por lo que el guión sirvió únicamente como herramienta para guiar la entrevista y volver a los temas de interés en caso de que la conversación se desviara hacia áreas ajenas a nuestro objeto de estudio. A continuación exponemos los temas y subtemas de los que se compusieron las entrevistas. Incluimos el guión completo de los tres modelos de entrevista en el Anexo 3 del CD adjunto a esta tesis doctoral.

| Temas | Subtemas |
|---|---|
| 1. Perfil del profesor: formación | <ul style="list-style-type: none"> • Estudios generales • Estudios específicos en TAV • Estudios de didáctica de la Traducción • Formación continua |
| 2. Perfil del profesor y práctica de la docencia en TAV | <ul style="list-style-type: none"> • Profesión y situación laboral • Descripción de la formación ofertada en su centro en TAV (contexto, recursos, metodología y evaluación) |
| 3. Competencias | <ul style="list-style-type: none"> • Competencias generales y específicas de TAV |
| 4. Valoración y mejora de la calidad de la formación | <ul style="list-style-type: none"> • Problemas en la formación • Soluciones en la formación • Valoración de la formación • Algunos aspectos de diseño curricular ideales para la formación en TAV (contexto, recursos y contenidos) • Desafíos para la profesión y formación • Propuestas de mejora de la formación y profesión |

Tabla 28. Temas y subtemas del guión para las entrevistas a profesores

| Temas | Subtemas |
|--|--|
| 1. Perfil del traductor: formación | <ul style="list-style-type: none"> • Estudios generales • Estudios específicos en TAV • Prácticas en empresa • Formación continua • Profesión y situación laboral |
| 2. Aspectos profesionales y laborales | <ul style="list-style-type: none"> • Inserción laboral • Condiciones de trabajo • Problemas en la profesión • Soluciones en la profesión |
| 3. Competencias | <ul style="list-style-type: none"> • Competencias específicas de TAV |
| 4. Valoración y mejora de la calidad de la formación | <ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la formación • Desafíos de la profesión y formación • Propuestas de mejora de la formación y la profesión |

Tabla 29. Temas y subtemas del guión para las entrevistas a traductores

| Temas | Subtemas |
|--|--|
| 1. Perfil de la empresa | <ul style="list-style-type: none"> • Datos básicos identificativos |
| 2. Traductores de la empresa | <ul style="list-style-type: none"> • Condiciones de trabajo • Traductores y criterios de selección • Formación • Relaciones con otras empresas y con la universidad |
| 3. Competencias | <ul style="list-style-type: none"> • Competencias generales y específicas de TAV |
| 4. Valoración y mejora de la calidad de la formación | <ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la formación de los traductores • Desafíos para la profesión y la formación • Propuestas de mejora de la formación y profesión |

Tabla 30. Temas y subtemas del guión para las entrevistas a empleadores

c) Participantes: selección y acceso

En total, realizamos quince entrevistas individuales, cinco por cada grupo de población, es decir, cinco a profesores, cinco a traductores y cinco a empleadores. La

decisión de llevar a cabo entrevistas individuales en lugar de grupales (grupos de discusión) se debió, por una parte, a que estimábamos que las entrevistas individuales nos permitirían profundizar más en las experiencias y opiniones de los participantes y tener una visión mucho más completa de nuestro objeto de estudio, y por otra, a que puesto que nuestros grupos no tienen un número potencial de sujetos muy numeroso y que además pueden localizarse en cualquier punto del Estado español (o fuera de él), habría resultado muy difícil reunir en un mismo lugar y fecha a varios sujetos del mismo grupo.

En cuanto al número de sujetos entrevistados, autores como Taylor y Bogdan (1996) afirman que lo importante en la investigación cualitativa no es el número de casos estudiados, sino el potencial de cada caso. Aunque nos hubiera gustado llevar a cabo una fase de entrevistas mucho más extensa, poder tener contacto con más sujetos y alcanzar una comprensión aún más profunda de su realidad, lo cierto es que, debido a las limitaciones económicas y de capacidad de trabajo de una única investigadora, unidas a las restricciones temporales de una tesis doctoral en la que *las entrevistas constitúan un primer acercamiento para la construcción posterior de otra herramienta de análisis (el cuestionario)*, consideramos que cinco entrevistas por grupo de población conferían potencial suficiente para esta fase de la investigación. Además, como ya hemos mencionado, el tamaño de la muestra es reducido debido a que el número total de sujetos potenciales es también reducido¹⁸⁵ y a que no siempre es fácil localizar y contar con la colaboración de estos sujetos.

En cuanto al acceso a los sujetos de nuestra investigación, recurrimos, en primer lugar, a nuestros contactos y, en segundo, a la técnica que Taylor y Bogdan (1984: 109) denominan *bola de nieve*, es decir, a conocer a algunos informantes y lograr que estos nos presentaran a otros. Todos ellos se mostraron ilusionados por participar en el estudio, con ganas de hablar y compartir sus experiencias.

En la selección de los participantes no tuvimos en cuenta técnicas de muestreo probabilísticas, ya que estábamos más interesados en las características subjetivas de nuestros sujetos (situación laboral, tipo de formación, modalidad de TAV, combinación lingüística, universidad o ciudad de procedencia, etc.) y en la calidad de los datos facilitados, que en la representatividad numérica de la muestra. Además, tal y como recomienda Oppenheim (1992: 68), seleccionamos nuestra muestra según lo que él denomina *judgement sample*, es decir, una pequeña muestra que representa al sujeto tipo de una investigación. Por lo tanto, si bien no considerábamos necesario contar con una representatividad total, sí necesitábamos contar con representación de todos los grupos de estudio (en nuestro caso: traductores, profesores y empleadores).

185 Como vimos en el apartado 5.2.1, estimamos que el número aproximado de profesores potenciales para nuestra muestra era de 50, y que el de empresas era de 35. El de traductores con formación universitaria en TAV, como ya hemos comentado, es muy difícil de calcular, por lo que no podemos ofrecer una cifra aproximada.

En el Anexo 5 del CD adjunto presentamos, en forma de tablas, los datos identificativos más relevantes de los sujetos entrevistados de cada grupo, así como información sobre el lugar, la fecha y el medio de realización de cada entrevista.

d) Desarrollo de las entrevistas

Las quince entrevistas que forman parte de esta fase de preencuesta tuvieron lugar durante el periodo comprendido entre noviembre de 2008 y agosto de 2009.

Antes de realizar las entrevistas, nos pusimos en contacto personalmente con las personas que queríamos entrevistar, les explicamos los objetivos del estudio y la relevancia de su posible colaboración. Tras ello, acordábamos el lugar, la fecha y el medio en que realizaríamos la entrevista, intentando siempre satisfacer las preferencias de los participantes. Nuestra intención inicial era realizar todas las entrevistas en persona, pero debido a limitaciones espaciales y a preferencias de los participantes, de las quince entrevistas, realizamos ocho en persona, tres por videoconferencia, una por teléfono y tres por correo electrónico. A excepción de las realizadas por correo electrónico, grabamos todas las entrevistas en formato de audio para poder transcribirlas posteriormente.

Todas las personas entrevistadas aceptaron de buen grado participar en la consulta, lo que refleja una voluntad de ayudar a los investigadores responsables de esta tesis, además de una voluntad de compartir sus experiencias y expresar su opinión sobre el tema objeto de estudio. Además, la calidad de la colaboración se observa en el tiempo que dedicaron a participar en la entrevista, que en nuestras profesiones y condiciones de trabajo resulta valiosísimo. La mayor parte de las entrevistas superó la media hora de duración, y alguna incluso llegó a superar la hora.

El desarrollo de las entrevistas se realizó de acuerdo con el guión previamente diseñado, aunque fuera de carácter abierto. En primer lugar, dábamos la bienvenida a los entrevistados, les agradecíamos que nos hubieran concedido la entrevista y conversábamos con ellos durante un rato sobre cualquier tema no trascendental para la investigación con el objetivo de crear un ambiente relajado. A continuación, volvíamos a presentarles nuestra investigación y objetivos, así como la dinámica de la entrevista. A partir de ahí, comenzaba la entrevista (con el guión de preguntas como documento guía), en un clima cordial y distendido, pero a la vez propicio para un denso intercambio de informaciones relacionadas con el estudio. Finalmente, invitábamos a los entrevistados a ofrecer información adicional, sugerencias o críticas y les dábamos las gracias por su colaboración.

Absolutamente todos los intercambios y colaboraciones que hemos desarrollado en esta fase de la investigación y en las siguientes han supuesto para nosotros no solo una

fuentes de información, sino todo un lujo de carácter profesional y humano, al que probablemente no podremos llegar a corresponder adecuada y plenamente.

e) Transcripción de las entrevistas

La transcripción de las entrevistas se llevó a cabo por una sola persona, la investigadora principal de este estudio, a fin de evitar posibles sesgos que pudiera ocasionar la división del trabajo entre diferentes personas.

En cuanto al método de transcripción, podemos decir que la transcripción se rigió más por un enfoque de análisis de contenido del discurso que por uno de tipo lingüístico, ya que nos interesaba más qué se decía que cómo se decía. Por lo tanto, puesto que lo que nos interesaba era plasmar el contenido de las conversaciones para poder después reflexionar sobre este y analizarlo, aunque también queríamos respetar todo lo posible el texto producido por nuestros participantes, optamos por un tipo de transcripción que Farias y Montero califican como “transcripción con grado de edición bajo”¹⁸⁶ y que definen como sigue:

[...] [A]quella en la que apenas se elimina la mayoría de las muletillas, repeticiones y pausas puramente accidentales. De modo que se respeta el orden del discurso y no se hace ninguna clase de adiciones. Como así resalta mucho el tono propio de una conversación, lo más lógico es conservar también en tales textos las preguntas o intervenciones de quien haya conducido la entrevista. Este grado es el más respetuoso y recomendable en caso de que haya necesidad de intervenir el texto a fin de aligerarlo. (Farias y Montero, 2005)

Aunque no hayamos adoptado una serie de convenciones rígidas y específicas para la transcripción, como hacen, por ejemplo, Minervini (2004) y Soriano (2007), hemos seguido ciertos patrones en la transcripción de nuestras entrevistas. Entre ellos están los datos situacionales que incluimos al principio de la entrevista, los códigos de identificación de entrevistadora y entrevistado, los números de línea, etc. En el Anexo 6 de esta tesis doctoral recogemos estos patrones y, a continuación, en el Anexo 7 presentamos las transcripciones de las quince entrevistas.

186 Según Farías y Montero (2005), a la hora de transcribir siempre surge el dilema entre el rigor y la divulgación. Para respetar el rigor de lo que dice la persona entrevistada, habría que evitar cualquier modificación, abreviatura o privación de contexto al discurso oral, ya que cualquiera de estas acciones es discutible. Sin embargo, y puesto que las transcripciones completamente literales son muy difíciles de leer y manejar, se puede optar por llevar a cabo algún grado de edición sobre el texto haciendo las debidas advertencias y sobre la base de lo sea prioritario: la validación científica o la contribución social.

f) Tratamiento y análisis de la información recogida

Una vez transcribimos las entrevistas, comenzamos el proceso de análisis de su contenido. En primer lugar, codificamos todos los datos. Según Taylor y Bodgan (1996), la codificación es “un modo sistemático de desarrollar y refinar la interpretación de los datos”, que incluye “la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones”. Así, los temas y subtemas abordados en las entrevistas constituyeron nuestras categorías de clasificación de datos, y a cada categoría le adjudicamos un código que poder vincular fácilmente a cada fragmento del discurso donde encontrábamos un concepto, una idea, una propuesta, etc. de interés para el estudio. Posteriormente, elaboramos unos cuadros de síntesis de forma que todo el material de las entrevistas quedara clasificado y ordenado, y el análisis posterior resultara más sencillo.

Una vez clasificados los datos, los siguientes pasos fueron analizarlos, interpretarlos y extraer conclusiones de ellos, a lo que dedicamos parte de los capítulos 6 y 7 de la presente tesis doctoral.

5.2.2.2. Cuestionarios

a) Definición y justificación de su empleo

El cuestionario constituye uno de los principales instrumentos para recabar datos en el campo de las Ciencias Sociales, y consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un problema o cuestión que se pretende investigar (Del Rincón *et al.*, 1995). Tradicionalmente, el cuestionario se ha concebido como un instrumento propio del enfoque experimental, diseñado para recabar datos de carácter cuantitativo. En nuestro estudio utilizamos el cuestionario para la recoger datos cuantitativos tanto de tipo factual (ej. año en que se instauró determinada asignatura, empleo de programas específicos de TAV, etc.) como de tipo actitudinal (a qué nivel educativo se considera más apropiada la formación en TAV, grado de satisfacción con la formación recibida en TAV, etc.), que, como hemos indicado con anterioridad, analizamos posteriormente de manera descriptivo-interpretativa. Al igual que Calvo Encinas (2009: 341), estimamos que el cuestionario es solo un método más para recabar información y que su conveniencia aumenta al complementarse con las demás fuentes de información (entrevistas y análisis documental).

La elección de este instrumento está motivada, por una parte, por las ventajas que ofrece en cuanto a sistematización y cuantificación de datos, y por otra, a la voluntad de tener acceso a una muestra de población mayor de a la que habríamos podido acceder

mediante el uso de otros métodos de encuesta. A continuación reproducimos la tabla de Calvo Encinas en la que la autora resume las principales ventajas y desventajas que entraña el empleo de este tipo de instrumentos, basándose, principalmente, en consideraciones de Kumar (1999) y Brennan y Williams (2004):

| Ventajas | Desventajas |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • La administración es más rápida y menos costosa (Kumar, 1999: 114). • Permiten acceder a un mayor número de individuos y ofrecen mayor anonimato (Kumar, 1999: 114). • El <i>feedback</i> cuantitativo se puede utilizar para conseguir “pruebas” de que existe una tendencia extendida positiva o negativa, lo que puede utilizarse para la evaluación de situaciones, programas o instituciones en general (Brennan y Williams, 2004: 17). • Permiten recoger respuestas sobre muchos temas a varios niveles en poco tiempo (Brennan y Williams, 2004: 20). • Las respuestas son cuantificables. • Bien diseñados, fomentan unas condiciones de control que son significativas a la hora de eliminar o limitar sesgos. • Bien planificados, minimizan la influencia del encuestador. | <ul style="list-style-type: none"> • Los cuestionarios pueden generar índices de respuesta bajos porque no se reciben de forma positiva (Kumar, 1999: 114). • Falta de ocasión para aclarar dudas si surgen problemas a la hora de entender o contestar ítems (Kumar, 1999: 114). • Las respuestas pierden espontaneidad (Kumar, 1999: 114). • La respuesta a unas preguntas puede influir sobre la respuesta a otras preguntas (Kumar, 1999: 114). • Requieren ciertos conocimientos especializados (Brennan y Williams, 2004: 20). • El proceso de análisis puede resultar costoso (Brennan y Williams, 2004, 20). • Las respuestas son muy específicas y no pueden contrastarse con otras informaciones más completas y personales (Kumar, 1999: 114). • Problemas a la hora de identificar ítems mal respondidos o interpretados y al cuantificar respuestas perdidas. • Existe riesgo de sesgos en la formulación y diseño del cuestionario, que debe ser controlado. |

Tabla 31. Ventajas y desventajas del uso de cuestionarios para la investigación en Ciencias Sociales (Adaptado de Calvo Encinas, 2009: 342)

Para nuestro estudio, optamos por una modalidad relativamente reciente de cuestionario: el cuestionario electrónico o en línea. Su elección frente al cuestionario tradicional en papel se debió, fundamentalmente, a la facilidad que proporcionaba de

acceso a nuestra población de estudio, que podía localizarse en muy diversas áreas geográficas. Asimismo, la inmediatez en el contacto con los sujetos, tanto en el envío como en su recepción, fue otra de las razones que motivaron el uso de cuestionarios de tipo electrónico. Para la elaboración de los tres cuestionarios electrónicos (uno para cada uno de nuestros grupos de población), recurrimos a SurveyMonkey¹⁸⁷, una aplicación web gratuita que facilita tanto la creación de encuestas en línea como su análisis. En la elaboración del cuestionario, distinguimos cuatro fases diferenciadas: la fase de diseño, la fase de validación, la fase de aplicación y la fase de análisis. Trataremos a continuación las tres primeras y dejaremos la última para el siguiente capítulo de esta tesis doctoral (Capítulo 6).

b) Diseño

A partir de los resultados de las encuestas y de los objetivos de nuestro trabajo, empezamos a trabajar en el diseño inicial del cuestionario. En el diseño de un cuestionario, la redacción, el tipo y la secuenciación de las preguntas son algunos de los principales aspectos que hay que considerar si queremos que este responda a los objetivos del estudio y recoja la información que buscamos.

En cuanto a la **redacción de las preguntas**, en todo momento intentamos respetar los cuatro criterios de Iarossi (2005: 30-44), a saber: brevedad (hacer preguntas cortas y preguntar una sola cosa en cada pregunta), objetividad (utilizar palabras neutrales y evitar preguntas tendenciosas); sencillez (emplear palabras y expresiones sencillas, utilizar solo tecnicismos conocidos por toda la población, mantener una terminología homogénea en todo el cuestionario, etc.) y precisión (preguntar cosas concretas y evitar la vaguedad mediante preguntas muy generales o complejas).

En cuanto al **tipo de preguntas**, en un cuestionario pueden formularse de forma abierta (los encuestados pueden responder a ellas con sus propias palabras) o de forma cerrada (los encuestados tienen unas respuestas prefijadas del tipo *Sí/No*, elección múltiple, escalas de valoración, etc.). Las preguntas abiertas dan lugar a respuestas libres y espontáneas, por lo que pueden aportar datos nuevos e interesantes para el estudio. Sin embargo, su uso en los cuestionarios también tiene desventajas, entre las que destacan: (1) que en ocasiones pueden resultar difíciles de responder (con lo que los encuestados no las responden o responden con un “No lo sé”), (2) que exigen más tiempo y esfuerzo al encuestado (y ello también puede llevar a la ausencia de respuesta o al abandono del cuestionario) y (3) que las respuestas son difíciles de analizar, puesto que su categorización es complicada, y el instrumento puede perder la capacidad de reflejar datos cuantitativos (Brace, 2004: 55-62). Por otra parte, las preguntas cerradas facilitan la

187 Véase: www.surveymonkey.com [Último acceso: 12 de agosto de 2011].

compleción del cuestionario y son más fácilmente cuantificables, pero pueden considerarse forzadas, ya que es el investigador el que determina previamente las categorías de respuestas y el encuestado se ve obligado a responder conforme a ellas. Por cuestiones pragmáticas, porque ya habíamos realizado anteriormente las entrevistas y disponíamos de gran cantidad de respuestas libres de los entrevistados, y porque los mayores problemas del cuestionario piloto se detectaron precisamente en las preguntas abiertas, prácticamente todas las preguntas de los cuestionarios se realizaron de forma cerrada. Únicamente se formularon de forma abierta tres preguntas, porque en ellas no se podía incluir un listado de respuestas cerradas por cuestiones de espacio y maquetación, y porque no era posible adelantar una variedad de respuestas adecuada. Estas preguntas se encuentran en el cuestionario para profesores, y hacen referencia al número de créditos de su asignatura (Pregunta 21) y a los porcentajes de teoría y práctica de dicha asignatura (Pregunta 36). Las preguntas cerradas se diseñaron utilizando las opciones que facilitaba la herramienta SurveyMonkey, y se dividen en:

- **Preguntas de elección múltiple**, que a su vez se subdividen en preguntas que permiten solo una respuesta o preguntas que permiten varias respuestas. En las siguientes figuras presentamos un ejemplo de ambos tipos que encontramos en nuestros cuestionarios:

| |
|--|
| <p>17. Además de a la TAV, ¿se dedica también a otras variedades de traducción de forma profesional? (Marque una sola opción)</p> <p><input type="radio"/> Sí (responda a la pregunta 16)</p> <p><input type="radio"/> No (pase a la pregunta 17)</p> |
|--|

Tabla 32. Ejemplo de pregunta que admite una sola respuesta

18. ¿A cuáles? (Puede marcar más de una opción)

- Traducción literaria
- Traducción científica
- Traducción técnica
- Traducción médica
- Localización de *software*
- Traducción jurídica
- Traducción económica-comercial
- Traducción jurada
- Otros (especifique):

Tabla 33. Ejemplo de pregunta que admite varias respuestas

- **Preguntas con escalas de intensidad**, que estructuran las opiniones según la evolución o grados de un *continuum* de actitud. Veamos un ejemplo de nuestros cuestionarios:

45. En general, ¿en qué grado cree que los alumnos alcanzan los objetivos de la asignatura al término de esta?

1 (muy bajo) 2 (bajo) 3 (medio) 4 (alto) 5 (muy alto)

Grado de consecución de los objetivos por parte de los alumnos

○ ○ ○ ○ ○

Comentarios:

Tabla 34. Ejemplo de pregunta con escala de intensidad

En estos ejemplos vemos una muestra del intento que hemos hecho por incluir en la mayoría de las preguntas la opción para introducir comentarios y la opción para elegir *Otros* y especificarlos. Aunque intentamos que las categorías de respuesta fueran coherentes y lo más variadas posible basándonos en los datos que teníamos de la revisión de antecedentes y las entrevistas, resulta obvio que no siempre es posible cubrir todas las categorías de respuesta que el encuestado puede ofrecer, por lo que estas opciones

enriquecieron el cuestionario, al permitir a los encuestados bien incluir más información si lo deseaban o bien matizar sus respuestas.

Las preguntas, además de clasificarse en función de la contestación que admiten en abiertas o cerradas, también se pueden clasificar según su contenido en preguntas de identificación, de contenido, de acción, de información, de intención, de aspiraciones, de opinión y creencias, de introducción, filtro, de consistencia, amortiguadoras y batería (Sierra, 1998). En nuestro cuestionario, la mayoría de las preguntas pretenden recabar información (relativa a la formación recibida y a la actividad profesional), aunque también se incluyen preguntas cuyo objetivo es recoger opiniones y creencias (preguntas de valoración), y preguntas filtro (que redirigen a los sujetos a otras preguntas aplicables).

En este apartado sobre tipos de preguntas, también cabe señalar que todas las preguntas fueron de respuesta opcional, lo que quiere decir que no se obligó a los sujetos a responder a ninguna pregunta para poder pasar a la siguiente si no deseaban hacerlo. Esta decisión no estuvo exenta de complicaciones, puesto que aunque éticamente nos parecía más que correcta, posteriormente, cuando analizamos los resultados, encontramos algunas respuestas en blanco, y nos surgió la duda de si la ausencia de respuesta a determinadas preguntas estaba motivada a que realmente los encuestados no habían querido responder, o a que habían tenido un despiste y “se la habían saltado”.

Por otra parte, los cuestionarios son de carácter anónimo (no se almacenaba la IP del ordenador del encuestado, ni se le pedían datos personales como el nombre, el DNI o el correo electrónico), por lo que no se podía vincular al encuestado con sus respuestas. Esta voluntad de que el cuestionario fuera totalmente anónimo tampoco está libre de desventajas, puesto que al estar alojado en una página web abierta, cualquier persona (perteneciente o no a los grupos de población del estudio), podría acceder a él y rellenarlo. Sin embargo, dudamos que, por los objetivos de nuestro trabajo y la complejidad y particularidades de la investigación, personas no pertenecientes a los grupos de población estuvieran interesadas y capacitadas para rellenar el cuestionario. Del mismo modo, también existía el riesgo de que una misma persona accediera al cuestionario en diferentes momentos y se duplicaran las respuestas recogidas sin que pudiésemos advertir este hecho. Para evitar este riesgo, examinamos minuciosamente las respuestas y nos aseguramos de que no existieran duplicaciones.

En cuanto a la secuenciación y el orden de las preguntas, en la distribución de las preguntas hemos seguido el sistema de embudo de información (Rodríguez Fernández *et al.*, 2005: 40). De esta forma, dividimos los cuestionarios en cuatro bloques (cada uno albergado en una “página” diferente del cuestionario en línea), dedicados a los cuatro temas que deseábamos abordar en cada uno, y que abordamos también en las entrevistas, y en cada bloque pasamos de preguntas más generales a preguntas más específicas. Además, los dos primeros bloques de cada cuestionario incluían, en su mayoría,

preguntas de información, mientras que los dos últimos contenían, mayoritariamente, preguntas de opiniones y creencias, que suelen ser de respuesta más difícil que las anteriores.

En cuanto al formato del cuestionario, como hemos mencionado, utilizamos la aplicación SurveyMonkey para crear nuestros tres cuestionarios en línea. Empezamos los cuestionarios incluyendo una página de introducción en la que se explicaban los objetivos del cuestionario y la estructuración de las preguntas, se informaba del carácter anónimo del cuestionario, se señalaba el nombre y los datos de contacto de la investigadora principal, etc. A partir de aquí, los encuestados podían ir contestando a las preguntas de cada bloque, haciendo clic en el botón “Página siguiente” para avanzar de una página a otra. Al final del cuestionario, incluimos una última página en la que dábamos las gracias al encuestado por haber colaborado en la investigación respondiendo al cuestionario y le pedíamos que hiciera clic en “Finalizar” para enviarlo. La decisión de dividir el cuestionario en diferentes páginas se debió, por una parte, a que consideramos que de esta forma el encuestado vería con mayor claridad la secuenciación de las preguntas y sería más sencillo ir respondiendo por bloques, y por otra parte, a que, posiblemente, si el cuestionario estuviera alojado en una sola página, lo encontraría más largo y tedioso.

Por otra parte, mediante el formato también intentamos que el cuestionario resultara atractivo visualmente y de fácil lectura y comprensión. Por ello, en todas las páginas incluimos el título del cuestionario y de la sección del cuestionario en la que el encuestado se encontraba; utilizamos fuentes fácilmente legibles, que no fueran ni demasiado grandes ni demasiado pequeñas; resaltamos en negrita las preguntas para distinguirlas de las respuestas; numeramos las diferentes secciones y preguntas del cuestionario secuencialmente; empleamos colores de fondo de pantalla suaves, que facilitaran la concentración del encuestado, etc.

c) Validación

Una vez diseñada la primera versión del cuestionario, lo sometimos a una serie de pruebas para estudiar su calidad y adecuación a los fines de la investigación, las cuales nos proporcionaron información sobre los aspectos que debíamos modificar, ampliar o suprimir para mejorarlo. Estas pruebas fueron tres: pilotaje, pruebas de robustez de diseño y evaluación por un panel de jueces.

La primera prueba fue el **pilotaje**, que consistió en aplicar el cuestionario a una muestra de población piloto reducida y de características similares a las de la población que pretendíamos estudiar. Llevamos a cabo el pilotaje entre enero y febrero de 2010, y nuestra muestra piloto estuvo compuesta por cuatro profesores, cuatro traductores y tres empleadores, que habían sido ajenos a la investigación hasta ese momento. El objetivo de

esta prueba fue comprobar que el cuestionario resultaba adecuado tanto teórica-conceptualmente como físicamente, a la luz de los objetivos de investigación. Más específicamente, algunos de los aspectos que analizamos mediante esta prueba fueron que las preguntas del cuestionario eran pertinentes con respecto a los objetivos del estudio, que la redacción de las preguntas era clara y todos los encuestados entendían las preguntas de la misma forma, que la longitud del cuestionario o el tiempo que se tardaba en rellenarlo eran apropiados, o que su realización en línea a través de Internet no planteaba problemas técnicos (Fink, 2002: 93). Además, esta prueba nos ayudó mucho a comprobar la pertinencia de las respuestas incluidas en los ítems de respuesta cerrada, así como a incluir más opciones de respuesta y a cerrar algunos ítems que hasta el momento habían sido de respuesta abierta por no contar aún con una batería de respuestas suficiente y para no imponer una variedad de respuestas presupuestas por la investigadora.

La segunda prueba a la que sometimos el cuestionario para comprobar su calidad y adecuación fue la **prueba de robustez de diseño**, que consistió en preguntar a los participantes en la prueba piloto su opinión sobre la forma y el contenido del cuestionario. Concretamente, les preguntamos sobre: vocabulario y fraseología del cuestionario, extensión y tiempo empleado en rellenarlo, formato, pertinencia de las preguntas, y comentarios sobre otros aspectos que les hubieran ocasionado problemas.

Tras el pilotaje y las pruebas de robustez, comprobamos que:

- El vocabulario y fraseología no suponían problemas para la correcta comprensión y cumplimentación del cuestionario.
- El tiempo medio que se tardaba en rellenar el cuestionario era de 15-20 minutos, lo que los sujetos consideraron adecuado (solo uno de los sujetos declaró que lo encontraba “algo largo”, pero que el tiempo invertido compensaba porque le había parecido muy interesante).
- El formato resultaba visualmente atractivo y la división de las preguntas en bloques facilitaba su cumplimentación.
- Las preguntas resultaban pertinentes a los objetivos de la investigación, y las opciones de respuesta eran adecuadas. En cuanto a las opciones de respuesta, dos de sujetos mencionaron que en las preguntas sobre competencias genéricas y específicas, la batería de opciones les parecía demasiado extensa.
- El principal problema del cuestionario piloto residía en las preguntas que se habían dejado abiertas, ya que algunos participantes se las habían saltado y otros las habían entendido de formas diferentes y habían ofrecido respuestas bien muy específicas, bien muy generales.

Estas observaciones motivaron que no hiciéramos cambios de formato en el cuestionario. Sin embargo, en cuanto al contenido, consideramos reducir la batería de respuestas de las preguntas sobre competencias, aunque finalmente no realizamos ningún cambio porque todas las opciones de respuesta nos parecían de gran importancia y porque, al fin y al cabo, todos los sujetos habían respondido correctamente a estas preguntas. Por otra parte, decidimos cerrar las preguntas que habíamos dejado abiertas con las respuestas con las que contábamos para facilitar su posterior análisis y evitar los problemas que habían surgido en el pilotaje.

Tras realizar los cambios anteriormente señalados, sometimos la nueva versión de los cuestionarios a la evaluación de un **panel de jueces expertos**, que individualmente nos ayudaron a mejorar los cuestionarios tanto desde un punto de vista formal como desde uno conceptual¹⁸⁸. El panel estuvo constituido por:

- Las profesoras Dorothy Kelly, Marián Morón Martín y Elisa Calvo Encinas, quienes nos ayudaron con los conceptos relacionados con la Traducción y la didáctica de la Traducción. Asimismo, puesto que las tres investigadoras poseen experiencia en el trabajo con cuestionarios con fines didácticos o de investigación social, sus opiniones en cuanto a la construcción y la formulación metodológicas resultaron de gran ayuda.
- El profesor Frederic Chaume Varela, director de esta tesis, quien nos ayudó con los conceptos relacionados con la Traducción, la didáctica de la Traducción, la TAV y la didáctica de la TAV. Además, su asesoramiento contribuyó a comprobar que el cuestionario contenía todos los aspectos oportunos y que ninguno de ellos imponía problemas de interpretación.

La evaluación de los jueces resultó muy positiva, y estos nos hicieron las siguientes propuestas de mejora:

- En unos casos nos presentaron más opciones de respuesta para nuestros ítems, y en otros, nos dijeron que redujéramos el número de respuestas, sobre todo, para acortar la extensión del cuestionario.
- Nos sugirieron que cerráramos un par de ítems que aún seguían abiertos.
- Nos corrigieron algunos errores de expresión/ambigüedad.
- Nos propusieron que, en el apartado de Competencias, en lugar de pedir a los encuestados que indicaran el orden de importancia de cada competencia y el nivel de logro que estimaban que se alcanzaba en cada una de ellas mediante la

188 El asesoramiento del panel de expertos no tuvo lugar en un único momento, sino que fue sucesivo, hasta conseguir un modelo de cuestionario que a todos nos pareciera adecuado.

formación, les pidiéramos solamente que marcaran las cinco competencias (cinco genéricas y cinco específicas de TAV) que consideraran más importantes, ya que preguntar por el orden y el nivel de logro de cada competencia supondría un aumento considerable de la complejidad de la cumplimentación y el análisis del cuestionario¹⁸⁹.

d) Operativización

Cada uno de los cuestionarios se divide en cuatro grandes áreas, que a su vez se dividen en diferentes subáreas o dimensiones bajo las que se encuentran los ítems o preguntas de los cuestionarios. Al igual que el contenido de las entrevistas, el contenido de los cuestionarios no se eligió desde la subjetividad, **sino que se basó en la información recogida en nuestro Capítulo 4, en el que planteamos unas bases para el diseño curricular de la formación en TAV.** En las tres primeras columnas de las siguientes tablas presentamos las áreas, las subáreas y una breve descripción de los ítems de cada uno de los cuestionarios. En la cuarta columna de cada tabla vinculamos cada área con el objetivo de la investigación que pretende cubrir.

189 Ampliamos esta explicación en el epígrafe *Justificación del contenido de los cuestionarios*, integrado en el apartado 5.2.2.2 de este capítulo.

• *Cuestionario para profesores*

| Áreas | Subáreas | Ítems | Objetivos vinculados |
|------------------|------------------------------------|--|--|
| 1. Perfil | a) Perfil formativo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Título universitario ▪ Formación en TAV ▪ Formación en didáctica de la Traducción | Objetivo específico 1 (Describir la oferta formativa actual en TAV en el contexto universitario en España) ¹⁹⁰ |
| | b) Perfil docente | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Años de experiencia en la docencia de la TAV ▪ Modalidades de TAV impartidas más frecuentemente | Objetivo específico 1 (Describir la oferta formativa actual en TAV en el contexto universitario en España) |
| | c) Perfil de traductor profesional | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Práctica profesional en TAV ▪ Práctica profesional en otras variedades | Objetivo específico 1 (Describir la oferta formativa actual en TAV en el contexto universitario en España) |
| | d) Perfil investigador | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigación en TAV | Objetivo específico 1 (Describir la oferta formativa actual en TAV en el contexto universitario en España) |

¹⁹⁰ Puesto que, como vimos en el Capítulo 4, los docentes, junto con los discentes, son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudio del perfil académico y profesional de los docentes contribuye a la consecución de nuestro objetivo específico 1, la descripción de la formación en TAV en el contexto universitario en España.

| | | | |
|--|--|--|---|
| 2. Enseñanza universitaria en TAV | a) Datos generales sobre asignaturas de TAV ¹⁹¹ | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa de estudios ▪ Modalidades de TAV ▪ Combinación lingüística ▪ Año de implantación de la asignatura ▪ Carácter de la asignatura ▪ Nivel de especialización ▪ Número de créditos ▪ Número de alumnos ▪ Orientación al mercado ▪ Enfoque profesional | Objetivo específico 1 (Describir la oferta formativa actual en TAV en el contexto universitario en España) |
| | b) Recursos tecnológicos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula de informática ▪ Medios técnicos ▪ Plataforma de enseñanza ▪ Programas informáticos | Objetivo específico 1 (Describir la oferta formativa actual en TAV en el contexto universitario en España) |
| | c) Metodología | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Modalidades de enseñanza ▪ Teoría y práctica ▪ Actividades ▪ Materiales | Objetivo específico 1 (Describir la oferta formativa actual en TAV en el contexto universitario en España) |

¹⁹¹ Pedimos a los profesores que respondieran teniendo en cuenta únicamente la asignatura de TAV que impartieran con más frecuencia en su centro de trabajo habitual. El motivo de esta decisión fue que sabíamos que muchos de los profesores a los que iba dirigido nuestro cuestionario impartían simultáneamente varias asignaturas de TAV (no siempre localizadas en el mismo programa de estudios, y no siempre de la misma modalidad de TAV, la misma combinación lingüística, los mismos objetivos, los mismos contenidos, etc.), pero habíamos diseñado nuestro cuestionario para que cada sujeto respondiera según una única realidad.

| | | | |
|--------------------------------------|------------------------------------|----------------------------|--|
| 3. Competencias¹⁹² | a) Competencias genéricas | ▪ Competencias genéricas | Objetivo específico 2 (Conocer el perfil profesional de los traductores de textos audiovisuales a través de la identificación de las competencias que suelen reunir) |
| | b) Competencias específicas de TAV | ▪ Competencias específicas | Objetivo específico 2 (Conocer el perfil profesional de los traductores de textos audiovisuales a través de la identificación de las competencias que suelen reunir) |

¹⁹² Tanto en el caso de las competencias genéricas como de las competencias específicas, incluimos en los cuestionarios un listado de competencias del que los encuestados debían elegir las cinco que considerasen más importantes. En cuanto al listado de competencias genéricas, tomamos el del Proyecto Tuning (2003) por parecernos un referente fundamental de competencias profesionales validado en el contexto del EEES. Por cuanto respecta a las competencias específicas de TAV, empleamos el listado que ofrecemos en nuestro Capítulo 4, fruto del repaso de lo que han dicho diversos autores sobre qué debe saber, qué debe saber hacer y qué actitud y comportamiento debe tener un buen profesional de la TAV.

Uno de los riesgos de realizar preguntas acerca de competencias es que cada sujeto puede entender de manera diferente determinadas competencias. Consideramos que este riesgo se ve reducido en nuestro trabajo, ya que hemos tratado de ofrecer descripciones claras y concretas sobre lo que entendemos por cada una de las competencias, tanto genéricas como específicas.

Aunque en un primer momento pensamos en pedir a los encuestados que, además de señalar las cinco competencias que estimasen más importantes, indicaran su orden de importancia y el nivel de logro que consideraban que se alcanzaba de cada una de ellas con la formación universitaria (como hacíamos en las entrevistas), tras la realización de las entrevistas llegamos a la conclusión de que estas dos últimas preguntas suponían un aumento considerable en la complejidad de la realización y el análisis del cuestionario. Por este motivo, en lugar de preguntar directamente por el nivel de logro (que podía producir respuestas bastante intuitivas por la cantidad de variables extrañas que podían intervenir y que resultaban incontrolables, tales como el factor recuerdo, el grado de valoración individual de cada sujeto, etc.), decidimos medir esta satisfacción mediante una pregunta sobre el grado en el que estimaban que el alumnado alcanzaba los objetivos de la asignatura.

| | | | |
|--|--|--|--|
| 4. Valoración de la formación universitaria en TAV y mejora de la calidad de la formación | a) Valoración de la formación universitaria en TAV | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración de la formación en TAV en su centro ▪ Problemas encontrados en la docencia en TAV en su centro ▪ Soluciones adoptadas para resolver los problemas de la formación en TAV encontrados ▪ Valoración de la formación universitaria en TAV en España ▪ Problemas de la formación universitaria en TAV en España ▪ Soluciones a los problemas encontrados en la formación universitaria en España | Objetivo específico 5 (Analizar la valoración y propuestas de mejora de la formación universitaria española en TAV por parte de profesores, traductores y empleadores) |
| | b) Mejora de la calidad de la formación universitaria en TAV | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nivel de formación apropiado ▪ Nuevas necesidades de formación | Objetivo específico 5 (Analizar la valoración y propuestas de mejora de la formación universitaria española en TAV por parte de profesores, traductores y empleadores) |

Tabla 35. Áreas, subáreas, ítems y objetivos del cuestionario para profesores

• *Cuestionario para traductores*

| Áreas | Subáreas | Ítems | Objetivos vinculados |
|------------------------|--------------|---|--|
| 1. Perfil de traductor | a) Formación | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Título universitario ▪ Formación en TAV (tipo, modalidad, tiempo transcurrido desde la formación, prácticas en empresa) | Objetivo específico 3 (Conocer el perfil formativo y profesional de traductores de textos audiovisuales con formación universitaria reciente en TAV) |
| | b) Profesión | <p>Actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Régimen laboral ▪ Tipo de empresas/clientes ▪ Modalidad/es de TAV ▪ Combinación lingüística ▪ Experiencia en TAV ▪ Vía de inserción en el mercado de la TAV ▪ Dedicación a otras variedades de Traducción <p>Recursos tecnológicos¹⁹³</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Medios técnicos ▪ Programas informáticos <p>Metodología¹⁹⁴</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Forma de trabajo (individual/en equipo) ▪ Actividades ▪ Materiales ▪ Géneros | Objetivo específico 3 (Conocer el perfil formativo y profesional de traductores de textos audiovisuales con formación universitaria reciente en TAV) |

¹⁹³ Al igual que en los cuestionarios para profesores y empleadores, en los cuestionarios para traductores formulamos preguntas sobre programas informáticos y medios técnicos por su relevancia para la actividad

| | | | |
|--|--|--|---|
| 2. Competencias | a) Competencias genéricas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencias genéricas | Objetivo específico 2 (Conocer el perfil profesional de los traductores de textos audiovisuales a través de la identificación de las competencias que suelen reunir) |
| | b) Competencias específicas de TAV | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencias específicas | Objetivo específico 2 (Conocer el perfil profesional de los traductores de textos audiovisuales a través de la identificación de las competencias que suelen reunir) |
| 3. Valoración de la formación universitaria en TAV y mejora de la calidad | a) Valoración de la formación universitaria en TAV | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración de la formación universitaria recibida en TAV ▪ Puntos fuertes de la formación recibida ▪ Puntos débiles de la formación recibida ▪ Voluntad de seguir formándose en TAV | Objetivo específico 5 (Analizar la valoración y propuestas de mejora de la formación universitaria española en TAV por parte de profesores, traductores y empleadores) |
| | b) Propuestas de mejora | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Propuestas de mejora para la formación universitaria en TAV | Objetivo específico 5 (Analizar la valoración y propuestas de mejora de la formación universitaria española en TAV por parte de profesores, traductores y empleadores.) |

Tabla 36. Áreas, subáreas, ítems y objetivos del cuestionario para traductores

profesional de la TAV. Nuestro propósito era emplear los datos recabados para completar el perfil de los traductores profesionales de textos audiovisuales, así como para compararlos con los datos recogidos en los cuestionarios para profesores y empleadores.

¹⁹⁴ Las preguntas englobadas dentro de este bloque se repiten en el cuestionario para profesores (forma de trabajo, tipo de actividades, materiales de trabajo y géneros de textos audiovisuales) y nos sirven, como las del bloque anterior, tanto para completar el perfil de los traductores como para establecer similitudes y diferencias entre lo que hacen los traductores en su día a día y lo que se enseña en la universidad.

• *Cuestionario para empleadores*

| Áreas | Subáreas | Ítems | Objetivos vinculados |
|--------------------------------|--|--|--|
| 1. Perfil de la empresa | a) Datos de identificación y actividades | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Año de constitución ▪ Ámbito de trabajo ▪ Servicios de TAV ▪ Otros servicios ▪ Porcentaje de trabajo dedicado a la TAV ▪ Programas informáticos | Objetivo específico 4 (Conocer el perfil laboral de las empresas que proveen servicios de TAV en España (datos de identificación y actividades, relación con traductores y relación con la universidad)) |
| | b) Relación con traductores | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Número de traductores y relación contractual ▪ Medios y criterios de selección de traductores ▪ Formación en la empresa | Objetivo específico 4 (Conocer el perfil laboral de las empresas que proveen servicios de TAV en España (datos de identificación y actividades, relación con traductores y relación con la universidad)) |
| | c) Relación con la universidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oferta de prácticas para estudiantes ▪ Otras colaboraciones con la universidad | Objetivo específico 4 (Conocer el perfil laboral de las empresas que proveen servicios de TAV en España (datos de identificación y actividades, relación con traductores y relación con la universidad)) |

| | | | |
|------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|---|
| 2. Competencias | a) Competencias genéricas | ▪ Competencias genéricas | Objetivo específico 2 (Conocer el perfil profesional de los traductores de textos audiovisuales a través de la identificación de las competencias que suelen reunir) |
| | b) Competencias específicas | ▪ Competencias específicas de TAV | Objetivo específico 2 (Conocer el perfil profesional de los traductores de textos audiovisuales a través de la identificación de las competencias que suelen reunir) |

| | | | |
|--|--|---|--|
| 3. Valoración de la formación universitaria en TAV y mejora de la calidad | a) Valoración de la formación universitaria en TAV | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento sobre la formación universitaria en TAV ▪ Necesidad de formación universitaria en TAV ▪ Valoración sobre la formación universitaria en TAV ▪ Puntos fuertes de la formación universitaria en TAV ▪ Puntos débiles de la formación universitaria en TAV | Objetivo específico 5 (Analizar la valoración y propuestas de mejora de la formación universitaria española en TAV por parte de profesores, traductores y empleadores. |
| | b) Propuestas de mejora para el futuro | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nuevas necesidades de formación ▪ Nuevas formas de actuación de la universidad | Objetivo específico 5 (Analizar la valoración y propuestas de mejora de la formación universitaria española en TAV por parte de profesores, traductores y empleadores) |

Tabla 37. Áreas, subáreas, ítems y objetivos del cuestionario para empleadores

e) Muestreo

En total, en nuestros cuestionarios participaron 34 profesores, 17 empleadores y 42 traductores (un total de 93 sujetos). Al igual que en las entrevistas, en ningún momento pretendimos que nuestra muestra fuera representativa numéricamente, por una parte, por razones de viabilidad y recursos (estamos ante un estudio que tenía que realizar una sola investigadora en un periodo de tiempo limitado), y por otra parte, por la propia naturaleza de estudio (no experimental y esencialmente exploratorio). El limitado número de sujetos potenciales de cada grupo (véase el apartado 4.2.1) también influyó en que nuestra muestra no fuera muy numerosa. Por todas estas razones, encontramos suficientemente justificada la adopción de una técnica de muestreo no probabilística. Fink (2002), también apoya esta estrategia cuando las características del estudio así lo exigen:

Surveyors sometimes use nonprobability sampling because the units appear representative or because they can be assembled conveniently. Nonprobability sampling is probably appropriate (in several situations): [...] Surveys of hard-to identify groups; surveys of specific groups, pilot situations¹⁹⁵, etc. (Fink, 2002: 16)

De cualquier manera, como ya hemos explicado con anterioridad, lo que sí pretendimos en todo momento fue alcanzar una muestra lo más plural posible dentro de cada uno de nuestros grupos de población, claramente heterogéneos.

f) Método de aplicación y recogida de datos

Como ya hemos visto, elaboramos nuestros cuestionarios en formato electrónico mediante la herramienta de creación y análisis de cuestionarios en línea *SurveyMonkey*. Estos pueden consultarse en el Apéndice I de esta tesis y en los siguientes enlaces web:

- **Cuestionario para traductores:** <https://www.surveymonkey.com/s/HPT38PM>
- **Cuestionario para profesores:** <https://www.surveymonkey.com/s/H6KKWWH>
- **Cuestionario para empleadores:** <https://www.surveymonkey.com/s/H6DLQVG>

Con el fin de conseguir sujetos para el estudio, recurrimos a diversas estrategias. En el caso de los profesores con docencia en TAV, buscamos sus correos electrónicos en las páginas web de las universidades y les escribimos individualmente para solicitar su ayuda. En el caso de los empleadores, recopilamos información de las empresas que

195 El subrayado es nuestro.

ofrecen servicios de TAV en nuestro país (véase Anexo 2 en CD adjunto), incluida su dirección de correo electrónico, y les escribimos para solicitar su participación en el estudio. Por último, en el caso de los traductores, recurrimos, en primer lugar, a nuestros contactos directos, a los que les pedimos que pasaran el cuestionario a contactos suyos que reunieran las características requeridas en el estudio. A algunos contactos también les pedimos que anunciaran nuestro estudio en sus *blogs* de traducción (específicamente, en *Algo más que Traducir*¹⁹⁶, del traductor Pablo Muñoz Sánchez, y en *El taller del traductor*¹⁹⁷, de la traductora Elizabeth Sánchez León). Asimismo, recurrimos a otros anuncios en línea, por ejemplo, en redes sociales como Facebook y Twitter, en la página web TRAMA¹⁹⁸ y en la página del grupo TRAG¹⁹⁹. Además, solicitamos a coordinadores de másteres específicos de TAV (en concreto, del *Máster de Traducción Audiovisual* de la Universitat Autònoma de Barcelona y del *Máster en Traducción Audiovisual: Localización, subtitulación y doblaje* de la Universidad de Cádiz) que enviaran nuestra solicitud de participación en el cuestionario a antiguos alumnos de sus programas. Por último, pedimos al traductor Gustavo Almela, presidente de la APTAA, que enviara nuestra invitación a los traductores miembros de la asociación.

Los primeros cuestionarios recogidos datan del 22 de marzo de 2010. Posteriormente, volvimos a mandar dos tandas de correos electrónicos de recordatorio general, una en mayo y otra en julio del mismo año, para intentar recopilar más cuestionarios cumplimentados. Los últimos cuestionarios recibidos datan del 9 de agosto de 2010, fecha en que decidimos cerrar las encuestas. Justo después, en aquel mismo mes, empezamos con el análisis de datos, al que dedicamos el siguiente capítulo de nuestra tesis doctoral.

g) *Criterios de calidad: fiabilidad y validez*

Al objeto de medir la calidad general del instrumento de medida y su aplicación, hay que tener en cuenta dos criterios básicos: la fiabilidad y la validez del instrumento.

- Por **fiabilidad** entendemos el grado de credibilidad de los resultados, motivado tanto por la correcta interpretación del instrumento por parte del encuestado, como

196 La invitación a participar en el cuestionario se encuentra en la siguiente entrada: <http://algomasquetraducir.com/2010/03/24/colaboracion-tesis-formacion-traduccion-audiovisual-espana/> [Último acceso: 8 de mayo de 2011].

197 La invitación a participar en el cuestionario se encuentra en la siguiente entrada (del 13 de mayo de 2010): <http://e-sanchez.com/blog/> [Último acceso: 8 de mayo de 2011].

198 Grupo de investigación sobre Traducción audiovisual de la Universitat Jaume I: <http://www.trama.uji.es/> [Último acceso: 8 de mayo de 2011].

199 Grupo de traductores de textos audiovisuales alojado en la página de Yahoo: <http://www.xcastro.com/trag/> [Último acceso: 8 de mayo de 2011].

por la ausencia de errores de interpretación por parte del encuestador (Buendía *et al.*, 1998: 146). Este criterio es especialmente relevante en estudios de tipo longitudinal (varias mediciones a lo largo de un periodo de tiempo) y en estudios que pretenden diseñar un instrumento válido universalmente para medir determinado/s aspecto/s. Sin embargo, nuestro estudio, como ya hemos mencionado al principio de este capítulo, no tiene carácter experimental, sino que es exploratorio y empírico-descriptivo, y en él empleamos un análisis interpretativo de los resultados. Además, nuestro trabajo empírico no responde a una dimensión longitudinal, sino transversal (tres estudios paralelos aplicados en el mismo espacio de tiempo), y nuestro cuestionario no pretende valer como instrumento universal, sino como una herramienta exploratoria. De cualquier manera, aunque, como vemos, el concepto de fiabilidad cobra más importancia en estudios de carácter experimental, hay aspectos de la fiabilidad que sí son aplicables a todo tipo de estudios (Kumar, 1996: 140-141), de los cuales hemos hablado ya en páginas anteriores de este mismo capítulo. Entre ellos cabe destacar:

- **Control de correcta formulación de preguntas.** Nos aseguramos de formularlas con brevedad, objetividad, sencillez, precisión, etc.). Los juicios de robustez realizados en las pruebas piloto y las conclusiones del panel de jueces nos ayudaron a controlar este aspecto.
 - **Control de las condiciones de administración del cuestionario.** El cuestionario se administró en formato en línea y, para asegurarnos de que los encuestados entendían correctamente el objetivo de cuestionario y la forma de cumplimentarlo, incluimos en la primera página nuestro protocolo de administración.
- La **validez** se refiere a que el instrumento mida lo que pretende medir. Hay tres tipos de validez (Latiesa, 2005: 420):
 - **Validez de contenido.** Hace referencia a la pertinencia de los ítems con respecto a los objetivos del estudio. A asegurar este tipo de validez nos ayudaron los juicios de robustez de las pruebas piloto y las conclusiones del panel de jueces.
 - **Validez de criterio.** Se mide mediante el coeficiente de correlación y apenas se utiliza en estudios de carácter sociológico, como el nuestro.
 - **Validez de constructo.** Hace referencia a la validación de la teoría que fundamenta el instrumento de medida. Debe responder a la pregunta “¿Qué medimos?”, y para ello es necesario establecer una relación entre el

constructo seleccionado y el ítem y la variable que lo representan. Para establecer este tipo de correlación, en todo momento hemos tenido muy en cuenta la naturaleza y la escala de medición de cada uno de los ítems y de las variables de los tres cuestionarios.

Una vez presentados los conceptos de *fiabilidad* y *validez*, debemos decir que en estudios de este tipo, de corte interpretativo, la influencia del investigador sobre el estudio resulta inevitable. Además, ningún método de observación está libre de sesgos. El tipo de observaciones que interesan a la sociología (conocimientos humanos, opiniones, intereses, comportamientos, etc.) impide que los instrumentos sean absolutamente fiables y válidos (Latiesa, 2005: 410).

Por último, y para cerrar este epígrafe, hemos de mencionar que para garantizar la calidad de nuestro instrumento hemos tenido en cuenta otros instrumentos de medida, pertenecientes a estudios de los que hemos hablado en los Capítulos 1, 2 y 3, y cuyos temas de interés y metodología son similares a los del nuestro. Entre estos instrumentos cabe destacar:

- El Proyecto Tuning (2003).
- El Libro Blanco de Grado en TI (2004).
- El cuestionario de evaluación diagnóstica para traducción jurídica diseñado por Calvo Encinas (2001).
- El cuestionario del trabajo de fin de carrera de Christine Sponholz sobre didáctica de la subtitulación en Europa (2003)²⁰⁰.
- El cuestionario *eCoLoMedia Needs Analysis*, llevado a cabo por el grupo de trabajo del Proyecto europeo ECoLoMedia, sobre la práctica profesional y la formación académica de la traducción multimedia y la localización (2008)²⁰¹.

200 Disponible en línea en: http://isg.urv.es/library/papers/thesis_Christine_Sponholz.doc [Último acceso: 12 de agosto de 2011].

201 Los resultados están disponibles en línea en: http://ecolomedia.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/ecolomedia/Workpackages/WP2_Analysis/Results/eCoLoMediaSurvey_Results.pdf [Último acceso: 8 de mayo de 2011].

CAPÍTULO 6.**ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN
DE RESULTADOS**

Dedicamos el presente capítulo a exponer los resultados obtenidos mediante la aplicación de nuestro principal instrumento de recogida de datos cuantitativos: el cuestionario. Presentamos, pues, desde un punto de vista estadístico²⁰², los resultados recabados en cada uno de los tres modelos de cuestionarios. A este análisis estadístico incorporamos aportaciones cualitativas recogidas en las entrevistas realizadas en la fase de preencuesta, que permiten matizar y concretar los datos cuantitativos derivados de las respuestas a las preguntas cerradas de los cuestionarios, y que facilitan la interpretación de los mismos. Además, en ocasiones acompañamos el análisis de datos²⁰³ de nuestras interpretaciones y reflexiones para dotar al texto de mayor claridad expositiva y facilitar su comprensión.

En estudios empírico-descriptivos como el nuestro, lo más frecuente es contar con variables de estudio independientes (no manipuladas). En estos casos, los resultados de los datos suelen presentarse en forma de frecuencias, que recogen la incidencia de cada respuesta en cada categoría (Calvo Encinas, 2009: 379)²⁰⁴. Así, nuestro análisis estadístico se centrará en la distribución de las respuestas por frecuencias y porcentajes y, en algunos casos, también en un análisis comparativo o correlación entre unas respuestas y otras. Presentamos los resultados estadísticos bien en forma de tablas de frecuencias, bien en forma de gráficos, que hemos extraído de nuestras hojas de *Excel* de vaciado de resultados (véase Anexo 8 en CD adjunto). En cuanto a los resultados recogidos en las

202 Como veremos en las frecuencias que aparecen en las tablas y los gráficos que presentamos en este capítulo, en ocasiones no todos los respondientes potenciales han respondido a todas las preguntas, por lo que registramos respuestas perdidas. Existen dos formas esenciales de tratar los datos perdidos, una de hallar su valor probabilísticamente y otra es excluirlas completamente del análisis (Calvo, 2009: 381). Puesto que nos situamos en un eje de análisis de datos interpretativo, consideramos que el tratamiento inferencial de estos datos perdidos no aportaría mucha información a nuestro estudio. Por ello, decidimos, simplemente, hacer referencia a los datos perdidos registrados con una nota al pie. En ocasiones, la ausencia de respuesta a determinada pregunta puede aportar información sobre la pregunta, ya que si son muchos los encuestados que no la han respondido, es posible que, por ejemplo, ello se deba a que la han encontrado difícil de responder.

203 Con ello conferimos un tratamiento circular a los datos de nuestro estudio: las preguntas abiertas cualitativas de las entrevistas nos sirvieron de base para la elaboración de las preguntas cerradas del cuestionario y, a su vez, nos ayudaron posteriormente a matizar, explicar e interpretar los datos cuantitativos recabados mediante los cuestionarios.

204 En cuanto a las medidas estadísticas, el único parámetro de tendencia central que nos interesa es la moda (valor de la variable que tiene mayor frecuencia en la muestra, es decir, el dato más repetido, el más frecuente). Otros parámetros de tendencia central como la media aritmética (cantidad total de la variable distribuida a partes iguales entre cada observación) o la mediana (valor que se encuentra en la mitad del conjunto de datos ubicados en una serie ordenada) no nos parecen relevantes para un análisis de corte interpretativo. La excepción a esto la presentan las variables sujetas a una escala Likert (que indica grados o niveles de importancia), para cuyo análisis resulta de utilidad la media aritmética.

tablas de frecuencias, debemos destacar que, en la mayoría de los casos, los porcentajes de las diferentes opciones de respuesta múltiple no suman 100, ya que las preguntas del cuestionario a las que hacen referencia admiten respuesta múltiple.

6.1. Análisis de datos e interpretación de resultados: profesores de TAV

En este apartado describimos los resultados obtenidos en cada una de las variables del cuestionario para profesores, al que han respondido voluntariamente 34 profesores que imparten asignaturas de TAV en diferentes centros universitarios españoles. Como ya hemos indicado, para matizar, explicar e interpretar los datos cuantitativos derivados de los cuestionarios, en ocasiones nos servimos de las aportaciones de los cinco profesores entrevistados durante la fase de preencuesta de nuestro estudio.

6.1.1. Perfil

6.1.1.1. Perfil formativo

a) Título universitario

| ¿Qué título/s universitario/s posee? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Licenciatura en Traducción e Interpretación | 34 | 14 | 41,2% |
| Doctorado en Traducción e Interpretación | 34 | 11 | 32,4% |
| Licenciatura en Filología | 34 | 10 | 29,4% |
| Máster oficial en Traducción o Interpretación | 34 | 7 | 20,6% |
| Máster, postgrado o experto universitario no oficial en Traducción o Interpretación | 34 | 6 | 17,6% |
| Doctorado en Filología | 34 | 6 | 17,6% |
| Diplomatura en Traducción e Interpretación | 34 | 4 | 11,8% |
| Otros | 34 | 6 | 17,6% |

| Otros |
|--|
| PhD in Language Engineering. |
| Doctorado en Lingüística Aplicada. |
| Máster en Comunicación Intercultural. |
| Máster en Literatura Angloirlandesa. |
| Licenciatura en Ciencias Químicas (especialidad Química Industrial). |
| Licenciatura en Derecho. Actualmente estoy cursando el Doctorado en Traducción e Interpretación. |

Las frecuencias y los porcentajes recogidos ponen de manifiesto que los profesores de la muestra suelen tener una formación previa en Filología, en TI o en ambas. Aunque los dos tipos de formación son habituales entre nuestros encuestados, son más los profesores que han tenido una formación en TI que los que la han tenido en Filología. Así, en estudios de primer y segundo ciclo, en primer lugar se sitúan la Licenciatura en TI (41,2%) y la Diplomatura en TI (11,8%), y en segundo, la Licenciatura en Filología (29,4%). En estudios de tercer ciclo también son más frecuentes los estudios en TI. Así, el Doctorado en TI (32,4%), el Máster oficial en TI (20,6%) y el Máster o postgrado no oficial en TI (17,6%) registran porcentajes más elevados que el Doctorado en Filología (17,6%).

Estimamos que estos datos reflejan la incorporación a la docencia que se está produciendo en los últimos años por parte de antiguos alumnos de centros universitarios españoles de TI, lo que también quiere decir que buena parte del profesorado de TAV integrante de nuestra muestra es relativamente joven. Si, como apunta Mayoral (1992: 27), durante la creación de los primeros centros de TI en nuestro país fue necesario recurrir al reciclaje de profesores con estudios filológicos y especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras hasta convertirlos en profesores de TI²⁰⁵, transcurrido aproximadamente un cuarto de siglo desde aquello²⁰⁶, podemos afirmar que los licenciados y doctores en TI que trabajan como docentes en los centros universitarios de TI en nuestro país²⁰⁷ son ya mayoría.

205 Mayoral (1992: 27) añade que los principales motivos por los que se recurrió a filólogos fueron que ni el mundo profesional de la traducción estaba tan desarrollado como para que la universidad pudiera extraer de él a su profesorado, ni se daba una existencia previa de estudios universitarios de TI que hubiera permitido la especialización académica.

206 O algo más, si consideramos la existencia del *Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores* de la Universidad Complutense de Madrid-IULMT.

207 Este hecho no implica, sin embargo, que dejen de incorporarse licenciados en Filología a la plantilla de profesores de los centros de formación de traductores e intérpretes, lo que se muestra de forma muy evidente en algunas iniciativas interdisciplinares que se han frugado en nuestro país en los últimos años a la hora de plantear los estudios de TI. Ejemplo de ello es el *Grado en Traducción y Comunicación*

b) Formación en TAV

| ¿Qué tipo de formación ha tenido en traducción audiovisual (TAV)? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Asistencia a talleres de congresos, congresos, jornadas, conferencias, etc. | 34 | 26 | 76,5% |
| Autodidacta (lecturas, práctica profesional, aprendizaje de compañeros) | 34 | 25 | 73,5% |
| Cursos universitarios de especialización, actualización y formación continua o permanente | 34 | 14 | 41,2% |
| Asignaturas de máster o postgrado especializado en TAV | 34 | 10 | 29,4% |
| Asignaturas de diplomatura/licenciatura | 34 | 6 | 17,6% |
| Asignaturas de doctorado | 34 | 6 | 17,6% |
| Formación interna en empresas | 34 | 4 | 11,8% |
| Asignaturas de máster o postgrado no específico de TAV | 34 | 2 | 5,9% |
| Otros | 34 | 0 | 0,0% |

En cuanto a formación específica recibida en TAV, constatamos que en nuestra muestra predomina la formación no universitaria frente a la formación universitaria reglada. De este modo, mientras que la asistencia a talleres de congresos, congresos, jornadas, conferencias, etc. y la formación autodidacta (lecturas, práctica profesional, aprendizaje de compañeros) registran porcentajes del 76,5% y el 73,5% respectivamente, las asignaturas de diplomatura/licenciatura alcanzan solo el 17,6%, y las de máster o postgrado específico de TAV, el 29,4%. La formación específica en empresas de TAV tampoco es muy frecuente entre nuestros encuestados, pues tan solo cuatro de ellos (el 11,8%) afirman haber recibido este tipo de formación.

Los elevados porcentajes alcanzados en formación no universitaria frente a formación universitaria reglada no resultan sorprendentes si consideramos la relativamente reciente implantación de la TAV en los estudios de TI. La ausencia anterior de formación en TAV motivó, pues, que buena parte del profesorado que tenía que encargarse de su docencia no contase con una formación específica, por lo que para

Intercultural de la Universitat de València, donde la carga docente de las asignaturas de traducción la imparten, en su gran mayoría, profesores de las diferentes filologías que se ofrecen en esa universidad.

hacerse cargo de ella, tuvo que recurrir a vías de formación no reglada compaginables con su labor docente. De cualquier modo, el número de profesores con formación en másteres específicos de TAV no nos parece desdeñable (casi uno de cada tres), lo que indica la incorporación a la formación universitaria de personal docente joven que ya cuenta con formación universitaria específica.

Por otra parte, cuando preguntamos a los profesores por las modalidades de TAV en las que habían recibido dicha formación, obtuvimos los siguientes resultados:

| ¿En qué modalidad/es de TAV ha tenido dicha formación? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Subtitulación | 33 | 31 | 93,9% |
| Doblaje | 33 | 28 | 84,8% |
| <i>Voice-over</i> | 33 | 14 | 42,4% |
| Subtitulación para sordos | 33 | 14 | 42,4% |
| Audiodescripción | 33 | 14 | 42,4% |
| Traducción de videojuegos | 33 | 9 | 27,3% |
| Otros | 33 | 3 | 9,1% |

| Otros |
|---------------------|
| Multimedia (web). |
| Localización. |
| Traducción teatral. |

En la tabla anterior podemos ver que 31 de 33 profesores²⁰⁸ (93,9%) indicaron que la habían recibido en subtitulación y 28 de 33 (84,8%), en doblaje.

208 Nótese que se ha registrado un caso perdido, de ahí que los porcentajes representen al 97% del total de la muestra.

c) *Formación en didáctica de la Traducción*

| ¿Qué tipo de formación ha tenido en didáctica de la Traducción? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|---------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de repuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Autodidacta (lecturas, práctica profesional, aprendizaje de compañeros, etc.) | 33 | 28 | 84,8% |
| Asistencia a talleres de congresos, congresos, jornadas, conferencias, etc. | 33 | 23 | 69,7% |
| Cursos universitarios oficiales de licenciatura, máster o doctorado | 33 | 11 | 33,3% |
| Cursos específicos organizados por la universidad para profesorado universitario | 33 | 9 | 27,3% |
| Cursos universitarios no oficiales de máster, postgrado, experto, etc. | 33 | 6 | 18,2% |
| Otros | 33 | 0 | 0,0% |

La formación específica en didáctica de la Traducción entre los profesores participantes es también, esencialmente, no universitaria. Así, mientras que el 84,8%²⁰⁹ del profesorado cuenta con formación autodidacta y el 69,7% con formación basada en talleres de congresos, congresos, jornadas, etc., solo un 33% cuenta con estudios oficiales de licenciatura, máster o doctorado. Estos datos pueden entenderse, por una parte, por la gran novedad de los estudios de tercer ciclo en TI en nuestro país, pero sospechamos que otro de los motivos es que, como vimos en nuestro Capítulo 4, para entrar a formar parte de las filas del personal docente universitario, el sistema actual premia más la preparación como profesional de la TI y como investigador, que la preparación pedagógica (Kelly, 2005: 63-64). No obstante, parece que los grandes cambios metodológicos que está experimentando el sistema universitario europeo con el Proceso de Bolonia están propiciando que poco a poco, las universidades emprendan acciones específicas para paliar esta falta de formación.

Como conclusión, podemos afirmar que los profesores de TAV son, en su mayoría, licenciados o doctores en TI, que han aprendido TAV asistiendo a congresos, conferencias, cursos, etc. o de manera autodidacta, que sobre todo han

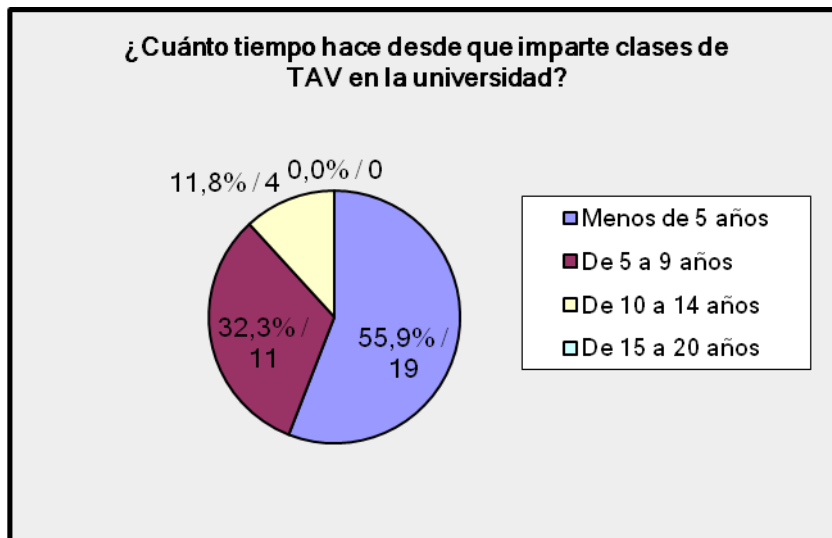
²⁰⁹ Estos porcentajes se han calculado sobre las respuestas de los 33 profesores (de 34 participantes) que han respondido a esta pregunta.

aprendido doblaje y subtitulación, y cuya formación en didáctica se ha adquirido de manera autodidacta o asistiendo a congresos, conferencias, cursos, etc.

6.1.1.2. Perfil docente

a) Años de experiencia en la docencia de la TAV

En la siguiente tabla mostramos los resultados sobre el ítem destinado a averiguar los años de experiencia en docencia universitaria en TAV de los profesores:



Según los datos recogidos, la mayor parte de los profesores de nuestra muestra (el 55,9%) lleva menos de 5 años impartiendo clases de TAV en su universidad, mientras que son más reducidos los grupos de profesores que llevan de 5 a 9 años y de 10 a 14.

b) Modalidades de TAV impartidas más frecuentemente

En cuanto a las modalidades de TAV en las que imparten clase más frecuentemente, la subtitulación y el doblaje vuelven a alcanzar los porcentajes más elevados (el 70,6 y 58,8% respectivamente):

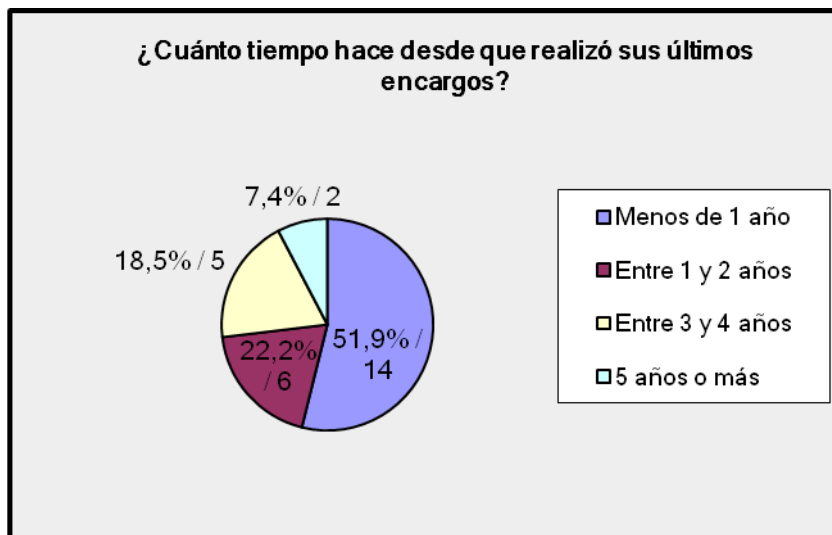
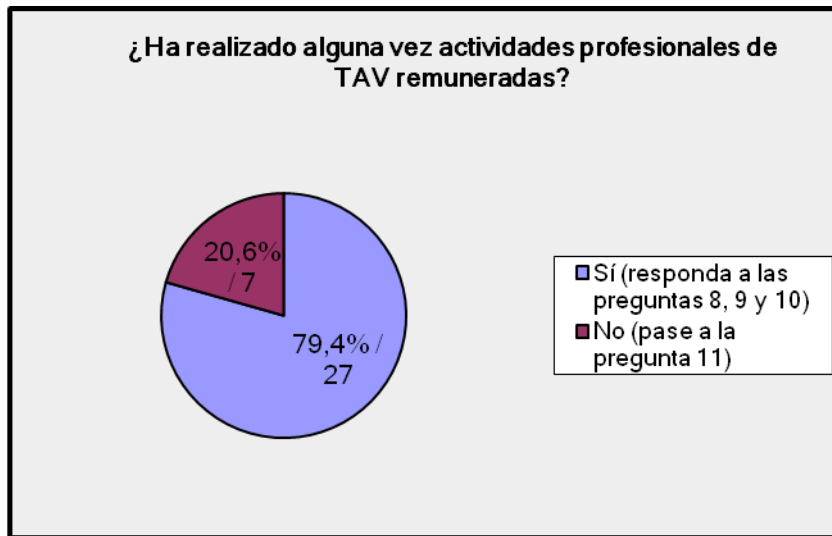
| ¿En qué modalidad/es de TAV imparte clase en la universidad habitualmente? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Subtitulación | 34 | 24 | 70,6% |
| Doblaje | 34 | 20 | 58,8% |
| <i>Voice-over</i> | 34 | 12 | 35,3% |
| Subtitulación para sordos | 34 | 12 | 35,3% |
| Audiodescripción | 34 | 10 | 29,4% |
| Traducción de videojuegos | 34 | 4 | 11,8% |
| Otros | 34 | 2 | 5,6% |

Como podemos observar, la gran mayoría de los profesores de TAV de nuestro estudio lleva menos de 10 años impartiendo clases de TAV, y lo hace, fundamentalmente, en asignaturas de subtitulación y doblaje.

6.1.1.3. Perfil de traductor profesional

a) Práctica profesional en TAV

Para averiguar cuál era la experiencia profesional en TAV con la que contaban los profesores, preguntamos, en primer lugar, si habían realizado alguna vez actividades profesionales de TAV. A continuación, a los profesores que habían respondido afirmativamente a esta pregunta, les preguntamos por el tiempo que hacía desde que realizaron sus últimos encargos. Los resultados que obtuvimos fueron los que siguen:



Resulta muy positivo comprobar que casi todos los profesores que participan en el cuestionario cuentan con experiencia profesional en TAV: el 79,4% de nuestros encuestados afirma haber realizado alguna vez actividades profesionales de TAV remuneradas. Además, en la mayoría de los casos las realizan de manera relativamente habitual, pues en el momento de cumplimentación del cuestionario el 51,9% de estos profesores afirmó haber realizado sus últimos encargos en el último año.

Entre los comentarios que los profesores adjuntan a la pregunta sobre el tiempo transcurrido desde la realización del último encargo, encontramos las siguientes reflexiones, que evidencian la dificultad de compatibilizar la práctica profesional de la traducción con otras obligaciones (personales y profesionales) del docente universitario:

| Comentarios |
|---|
| Esto [el llevar tiempo sin realizar encargos] está vinculado al hecho de que he conseguido una plaza a tiempo completo en la universidad y también coincide en el tiempo con el nacimiento de mi primera hija (3 años) y de mi segunda hija (10 meses), que me han obligado a dejar algunas tareas profesionales por falta de tiempo. |
| Es difícil compatibilizar práctica profesional con investigación, docencia y gestión universitarias, especialmente en un marco de cambio asociado al EEES. |

Por otra parte, uno de los profesores entrevistados manifiesta la necesidad de acercar lo académico a lo profesional:

E: [...] [C]ompaginar las labores de la traducción profesional, de la docencia y de la investigación es duro...

P1: Si eso fuera así habría que renunciar directamente a formar traductores audiovisuales en la universidad. Habría que intentar acercar todo lo posible lo profesional a lo académico. En mi época, lo que no sabíamos, lo aprendíamos, teníamos que trabajar para aprenderlo. (P1: 237-240)

Otro de los profesores también comenta esta necesidad y compara el sistema de contratación de profesorado en el Reino Unido y en España:

P5: [...] Uno de los obstáculos en la formación universitaria en TAV, como comentábamos antes, es la falta de experiencia o de profesorado con experiencia dentro de la universidad. Y eso, en un sistema universitario como el español, es muy complicado, ya que muchos de los profesores que ya están en plantilla son funcionarios y, a menos que se jubilen, les quedan muchos años por delante, con lo cual es difícil que se reciclen con una cierta frecuencia. El sistema británico es mucho más dinámico en ese sentido, porque ellos anuncian un puesto de trabajo al que todo el mundo se puede presentar, y tú puedes dar el perfil que tú quieras, no existe el concepto de funcionariado, con lo cual si City University quiere lanzar un máster de TAV, tendría que contratar gente para lanzarlo o para estar al frente de ese máster. De esta forma, existe mayor rapidez de reacción a lo que está pasando en el mercado fuera. Por ejemplo, si mañana es videojuegos lo que más se demanda, yo creo que el sistema británico está mucho más avanzado en infraestructuras y en la manera en que se coordina para, en medio año, sacarte un máster con gente muy preparada en videojuegos contratada como profesorado, mientras que en España es mucho más difícil.

Las estructuras son mucho más mastodónticas, jerarquizadas, estancadas... Este es uno de los problemas que yo creo que tardará mucho en solucionarse... encontrar gente que tenga conocimientos de la profesión, que tenga experiencia en el mundo de la TAV, que tenga investigación en audiovisual y que sean profesores... Es complicado, porque la mayoría son muy jóvenes y los puestos están copados desde arriba. (P5: 767-788)

Siguiendo con las preguntas del cuestionario sobre la experiencia profesional en TAV de los profesores, preguntamos a los profesores que habían realizado actividades profesionales de TAV por el régimen laboral en el que lo habían hecho:

| ¿En qué régimen/es laboral/es? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Autónomo | 27 | 22 | 81,5% |
| Contratado en una empresa de traducción | 27 | 3 | 11,1% |
| Contratado en una empresa cuya actividad principal no es la traducción | 27 | 1 | 3,7% |
| Otros | 27 | 6 | 22,2% |

| Otros |
|--|
| Contrato con la Fundación Empresa Universidad de Granada (FEUGR). |
| Colaborador de autónomo. |
| Desde que doy clases en la universidad, facturo a través del servicio de asistencia técnica a empresas de la propia universidad, puesto que no puedo estar dada de alta de autónomos. Previamente he trabajado como autónoma y como empleada en una empresa de producción audiovisual. |
| Encargos de la propia universidad. |
| Facturación por colaboraciones específicas. |
| Asistencias técnicas gestionadas por la universidad. |

En la anterior tabla vemos que del 79,4% de los profesores que han realizado actividades de TAV de forma profesional remunerada, más del 80% lo han hecho en régimen de autónomos. Frente a este porcentaje, solo el 11% ha trabajado o trabaja en empresas de TI, y más reducido aún es el porcentaje de los que lo han hecho en empresas que no son específicas de TI.

En el apartado *Otros* de esta pregunta encontramos otras variables de respuesta interesantes, entre las que se hallan la de colaborador de autónomo, la de traductor para la universidad y la de traductor para empresas en forma de asistencias técnicas gestionadas por la universidad. Estos dos últimos tipos de regímenes se nos presentan como excelentes ejemplos de la manera en la que la universidad puede ayudar al docente a seguir ejerciendo la práctica profesional de la traducción a tiempo parcial.

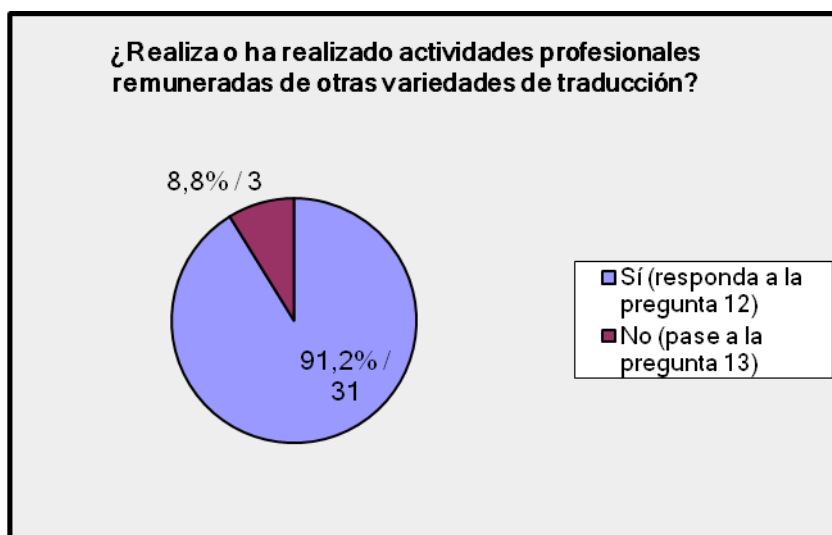
En cuanto a las modalidades de TAV en las que se han llevado a cabo estas actividades de traducción, vuelven a destacar la subtitulación y el doblaje frente al resto de modalidades:

| ¿En qué modalidad/es de TAV? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Subtitulación | 27 | 15 | 55,6% |
| Doblaje | 27 | 13 | 48,1% |
| <i>Voice-over</i> | 27 | 11 | 40,7% |
| Audiodescripción | 27 | 4 | 14,8% |
| Subtitulación para sordos | 27 | 3 | 11,1% |
| Traducción de videojuegos | 27 | 2 | 7,4% |
| Otros | 27 | 2 | 7,4% |

| Otros |
|---|
| Web multimedia. |
| Traducción teatral para puesta en escena. |

b) Práctica profesional en otras variedades de traducción

Siguiendo el mismo esquema de las preguntas anteriores sobre TAV, preguntamos ahora por la práctica profesional de otras variedades de traducción:



| ¿Cuál/es? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Traducción literaria | 31 | 21 | 67,7% |
| Traducción técnica | 31 | 17 | 54,8% |
| Traducción científica | 31 | 13 | 41,9% |
| Traducción jurídica | 31 | 11 | 35,5% |
| Traducción económica-comercial | 31 | 11 | 35,5% |
| Traducción médica | 31 | 8 | 25,8% |
| Traducción jurada | 31 | 8 | 25,8% |
| Localización de <i>software</i> | 31 | 6 | 19,4% |
| Otros | 31 | 3 | 9,7% |

| Otros |
|--|
| Traducción web y multimedia. |
| Traducción general. |
| Textos de ensayo especializados (nivel universitario). |

Prácticamente todos los profesores de nuestra muestra (el 91,2%) cuentan con algún tipo de experiencia profesional en otras variedades de traducción. La traducción literaria, la traducción técnica y la traducción científica son las variedades más practicadas.

Como conclusión, podemos apuntar que la mayoría de los profesores de TAV cuenta con práctica profesional en TAV, ha trabajado en el sector durante el último año, principalmente en régimen de autónomo, ha llevado a cabo encargos de doblaje y subtitulación y, además, ha traducido textos literarios, técnicos o científicos.

6.1.1.4. Perfil investigador

Investigación en TAV



| Comentarios |
|--|
| No propiamente “traducción audiovisual” pero sí “audiovisual”. Concretamente, “enseñanza de lenguas extranjeras con técnicas de subtitulación” (proyecto europeo Levis). |
| Participación en congresos como ponente, charlas en organismos extranjeros, publicación de capítulos de libros en monografías dedicadas a la TAV. |
| Hago la tesis sobre audiodescripción. |
| Organización de encuentros de debate sobre TAV. |
| Proyecto BITRA y publicaciones. |
| Esencial interrelación entre investigación y docencia en TAV, beneficiosa para ambas. |

La unión de las labores investigadoras a las docentes es muy habitual entre los profesores encuestados, lo que se ve reflejado en que el 88,2% de nuestra muestra realiza o ha realizado tareas de investigación relacionadas con la TAV, frente a solo un 11,8% que no las realiza. Entre este tipo de actividades se cuentan las tesis doctorales, la participación en congresos, las publicaciones, la pertenencia a grupos de investigación, etc. Consideramos que esta interrelación entre investigación y docencia en TAV resulta, como pone de manifiesto una de las encuestadas en el apartado de *Comentarios*, “beneficiosa para ambas”.

Podemos concluir pues, con este subapartado, que la mayoría de los profesores de TAV realiza o ha realizado actividades de investigación relacionadas con la TAV.

Como conclusión general del apartado 6.1.1, a continuación esbozamos el perfil general (formativo, docente, profesional e investigador) de los actuales profesores de TAV en España:

- Son licenciados o doctores en TI.
- Han aprendido TAV en congresos, conferencias, talleres, etc. o de forma autodidacta.
- Han aprendido doblaje y subtitulación, principalmente.
- Se han formado en didáctica de la Traducción en congresos, conferencias, talleres, etc. o de manera autodidacta.
- Llevan menos de 10 años impartiendo clases de TAV en la universidad.
- Imparten, sobre todo, doblaje y subtitulación.
- Cuentan con práctica profesional en TAV.
- Han trabajado en el sector de la TAV durante el último año.
- Han trabajado como autónomos.
- Han hecho frente a encargos de doblaje y subtitulación.
- Han traducido también textos literarios, técnicos o científicos.
- Realizan o han realizado actividades de investigación relacionadas con la TAV.

6.1.2. Enseñanza universitaria en TAV

6.1.2.1. Datos generales sobre asignaturas de TAV

a) Programa de estudios

| Tipo de programa de estudios al que pertenece la asignatura: (Marque un solo tipo de programa. Si imparte la misma asignatura en más de un tipo de programa, indíquelo en Otros) | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Licenciatura en Traducción e Interpretación | 34 | 23 | 67,6% |
| Programas no oficiales de máster, postgrado o experto universitario específicos de TAV | 34 | 7 | 20,6% |
| Máster oficial especializado en TAV | 34 | 3 | 8,8% |
| Máster oficial no específico de TAV | 34 | 1 | 2,9% |
| Grado en Traducción e Interpretación | 34 | 0 | 0,0% |
| Programas no oficiales de máster, postgrado o experto universitario no específicos de TAV | 34 | 0 | 0,0% |
| Otros | 34 | 15 | 44,1% |

Los resultados obtenidos en esta pregunta muestran que licenciaturas en Traducción e Interpretación son los programas de estudios en los que la mayoría de los profesores participantes en el cuestionario (el 67,7%) imparte sus asignaturas.

Aunque los resultados muestran las licenciaturas en Traducción e Interpretación como los programas de estudios en los que la mayoría de los profesores sitúan sus asignaturas de TAV en la actualidad, dentro de poco se producirá la extinción total de las licenciaturas en favor de los grados, cuyos nuevos planes de estudios incluyen, en su mayoría, tal y como hemos visto en los capítulos 2 y 3, formación específica en TAV. Asimismo, según anuncian los profesores entrevistados en la fase de preencuesta, las reformas educativas del proceso de convergencia han afectado a la estructuración y oferta de las asignaturas de TAV en sus programas. Veamos lo que dicen al respecto:

P3: Los primeros años [la asignatura de TAV] era una asignatura un poco rara, que iba combinada con cosas de la lengua C. Luego pusimos una optativa de inglés, que era *Técnicas de traducción: traducción literaria y audiovisual*. La podía hacer quien quisiera de su lengua C, si era de inglés C. Y esa es la que se ha venido dando hasta ahora, hasta que cambie el plan. En el plan nuevo del grado va a haber una que va a ser exclusivamente de

audiovisual, de 6 créditos y también optativa, que está separada de la literaria. [...] Y después, hemos puesto, desde el departamento de español, dos optativas de tres créditos cada una: una es de subtitulado para sordos y la otra de audiodescripción [...]. Al poner esas tres optativas, puede que la gente opte por coger las tres. Parece un bloque bastante interesante. (P3: 79-90)

P5: Ahora doy un módulo de subtitulado en el máster, pero tenemos previsto hacer un itinerario entero de TAV en que integremos doblaje, *voice-over*, algo de videojuegos, accesibilidad, etc. (P5: 79-81)

Como vemos, se trata de reformas que afectan positivamente a la TAV, ya que esta adquiere más peso específico en los programas de estudios. Sin embargo, en ocasiones, la conversión de programas de licenciatura en programas de grado y la reestructuración de programas de postgrado también puede suponer una reducción de la oferta formativa en TAV. Como se desprende de la siguiente intervención de uno de los profesores entrevistados, la dirección de estos cambios dependerá del reparto de créditos que se decida hacer en el programa:

P3: [...] [C]omo hemos tenido que cambiar de máster, la audiovisual ha salido muy perjudicada. En el actual, que era de dos años, teníamos un módulo de audiovisual de un total de 12,5 créditos entre los dos años, en un máster de 120. Hicimos el de dos años pensando que la carrera iba a ser de tres, y cuando cambiaron a hacer carreras de cuatro años, tuvimos que cambiar a un máster de un año, que empezará el año que viene. Al ser más corto, hay muchas restricciones, y la audiovisual se ha quedado en tres créditos. (P3: 128-134)

b) Modalidades de TAV

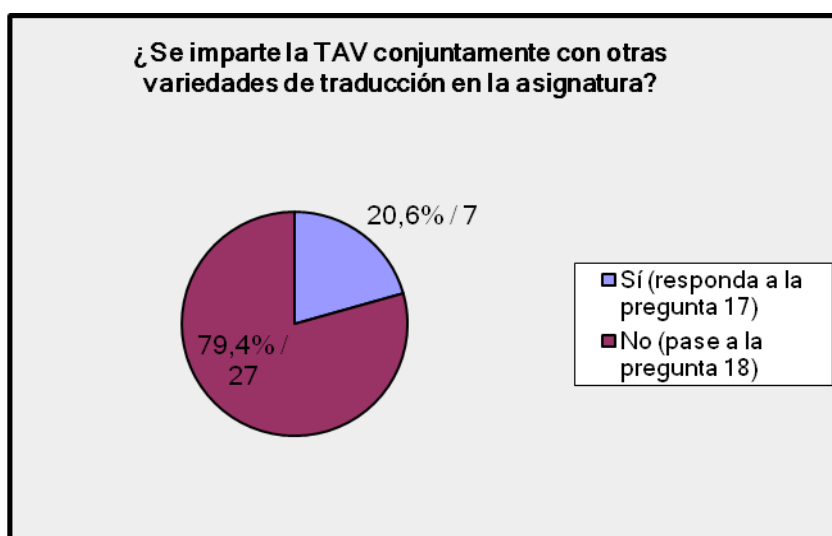
| Modalidad/es de TAV: (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Subtitulación interlingüística | 34 | 25 | 73,5% |
| Doblaje | 34 | 21 | 61,8% |
| Subtitulación para sordos | 34 | 11 | 32,4% |
| <i>Voice-over</i> | 34 | 10 | 29,4% |
| Audiodescripción | 34 | 9 | 26,5% |
| Traducción de videojuegos | 34 | 6 | 17,6% |
| Otros | 34 | 3 | 8,8% |

| Otros |
|--|
| Aunque no es exactamente TAV, también se imparte traducción de cómics. |
| Textos multimodales y traducción. |
| Traducción teatral. |

Las modalidades de TAV predominantes de las asignaturas que imparten los profesores encuestados son la subtitulación interlingüística (73,5%) y el doblaje (61,8), lo que no es de extrañar si tenemos en cuenta que son las dos modalidades tradicionales que se han empleado y se emplean en este sector en nuestro país. A continuación se encuentran la subtitulación para sordos (32,4%), el *voice-over* (29,4%), la audiodescripción (26,5%) y la traducción de videojuegos (17,6%). Nos llama especialmente la atención la reducida oferta formativa de traducción para videojuegos, sobre todo si consideramos que el sector de los videojuegos mueve y genera en la actualidad más dinero que las industrias del celuloide y de la música en términos globales (Sorroche, 2010: 61). Parece existir, por lo tanto, un desequilibrio entre lo que la universidad está ofreciendo en este sentido y lo que cada vez demanda más la industria.

En el apartado *Otros* los profesores indican que en sus asignaturas también imparten traducción de cómics, traducción de textos multimodales y traducción teatral.

Las modalidades de TAV se imparten “solas” en la mayoría de las universidades. Sin embargo, en ocasiones, se imparten junto a otras variedades de traducción en la misma asignatura, como podemos ver en la tabla de resultados correspondiente al siguiente ítem del cuestionario:



Este 20,6% del profesorado que responde afirmativamente, señala como variedades de traducción más habituales con las que la TAV comparte asignatura la localización de *software*, la traducción científica y la traducción técnica, como podemos ver en la siguiente tabla:

| ¿Con cuáles? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Localización de <i>software</i> | 7 | 4 | 57,1% |
| Traducción científica | 7 | 4 | 57,1% |
| Traducción técnica | 7 | 4 | 57,1% |
| Traducción literaria | 7 | 2 | 28,6% |
| Traducción médica | 7 | 1 | 14,3% |
| Traducción jurídica | 7 | 1 | 14,3% |
| Traducción económica-comercial | 7 | 1 | 14,3% |
| Traducción jurada | 7 | 0 | 0,0% |
| Otros | 7 | 0 | 0,0% |

El hecho de que la TAV comparta asignatura con otras variedades puede estar motivado tanto por la concepción de la especialización de cada centro, como por condicionantes locales según los que cada universidad define como sus propios productos curriculares (la financiación, los recursos de profesorado, los recursos tecnológicos, etc.).

c) *Combinación lingüística*

| Combinación/es lingüística/s: (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Inglés-español | 34 | 28 | 82,4% |
| Inglés-catalán | 34 | 9 | 26,5% |
| Francés-español | 34 | 4 | 11,8% |
| Solo español | 34 | 4 | 11,8% |
| Inglés-gallego | 34 | 2 | 5,9% |
| Inglés-euskera | 34 | 1 | 2,9% |
| Alemán-español | 34 | 0 | 0,0% |
| Italiano-español | 34 | 0 | 0,0% |
| Japonés-español | 34 | 0 | 0,0% |
| Otros | 34 | 3 | 8,8% |

| Otros |
|--------------------------------------|
| Francés-gallego. |
| Catalán intralingüística (SPS y AD). |
| Francés-gallego. |

En lo que atañe a las combinaciones lingüísticas de las asignaturas de TAV, en nuestro estudio hemos constatado que la más frecuente es la de inglés-español (84,2%), seguida del inglés-catalán (26,5%) y del francés-español (11,8%). La supremacía de la combinación inglés-español era de esperar, entre otros factores, por la voluntad de los centros de dar respuesta a una realidad de mercado en el que dominan los productos audiovisuales en lengua inglesa y porque, hasta la fecha, en todas las licenciaturas y grados en TI de nuestro país el español se imparte como lengua A²¹⁰ y el inglés como lengua B²¹¹. De otro lado, el considerable porcentaje de asignaturas con la combinación inglés-catalán se debe a que el catalán es lengua A en las numerosas facultades de Traducción e Interpretación existentes en la Comunidad Valenciana y en Cataluña, y como respuesta a la voluntad de formar profesionales para el gran número de empresas de TAV localizadas en las dos comunidades mencionadas. El hecho de que las empresas específicas de TAV y la formación en TAV sean abundantes en las comunidades

210 En España, hasta el momento, han sido lenguas A: el español, el catalán, el gallego y el euskera. (Muñoz Raya, 2004: 35)

211 En España, hasta el momento, las lenguas B han sido el inglés (en todos los centros), el francés, el alemán y el árabe (esta última solo en la Universidad de Granada). (Muñoz Raya, 2004: 34)

catalanoparlantes se debería, según Moreno (2003), a circunstancias históricas y a que la coexistencia de dos lenguas en el mismo territorio habría influido positivamente sobre la consideración que se le tiene a la actividad.

En nuestras entrevistas recogemos algunos comentarios interesantes sobre combinaciones lingüísticas y metodología de trabajo. Dos de los profesores indican como combinación oficial de sus asignaturas el inglés-español, pero sostienen que el objetivo de la asignatura es el aprendizaje de técnicas de TAV, independientemente del idioma:

P1: [...] [L]a combinación lingüística [se eligió], por un lado por cuestiones prácticas de la matrícula, y por otra parte porque la práctica totalidad del trabajo profesional que se hace es entre el inglés y el español. (P1: 59-62)

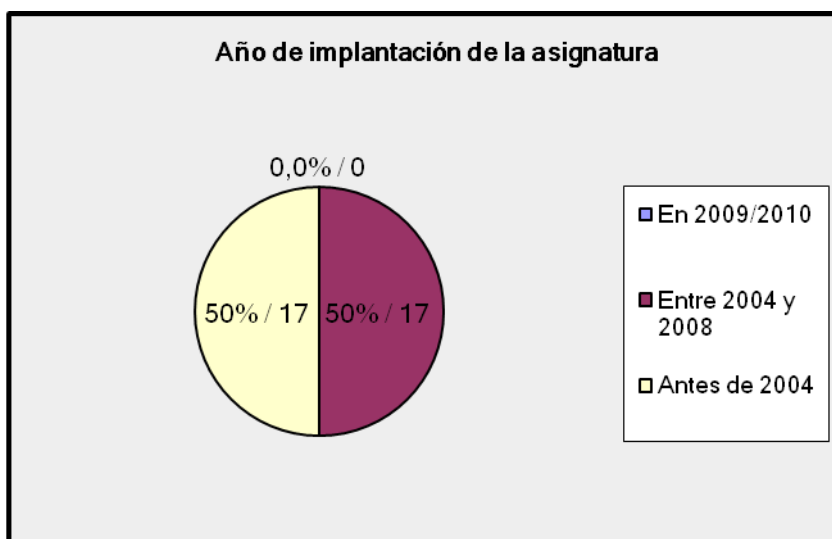
P1: Eran asignaturas optativas para todas las combinaciones lingüísticas, pero basadas en la traducción del inglés al español. Se trataba de aprender técnicas, no de comprobar conocimientos en lenguas extranjeras. (P1: 32-34)

P3: La lengua de trabajo es básicamente el inglés, porque es la única asignatura que está categorizada como *Técnicas de traducción de inglés*, pero la puede hacer cualquiera que tenga el inglés como lengua C. También, a cualquier persona que no tenga inglés en la carrera, yo le digo que puede venir siempre y cuando sepa bastante inglés para entender los guiones que estamos haciendo. La idea es que lo que aprendan, lo puedan aplicar a cualquier idioma [...]. (P3: 174-179)

Si existen numerosas combinaciones lingüísticas entre los estudiantes y el centro dispone de suficientes recursos, otra opción metodológica mencionada en las entrevistas es formar un único grupo para las sesiones teóricas y técnicas, y luego dividirlo por combinaciones lingüísticas para las sesiones prácticas:

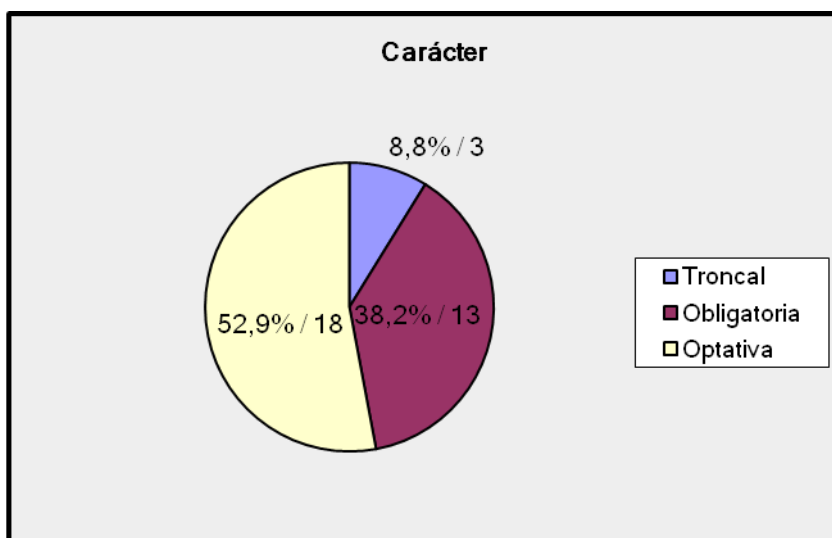
P5: Ahora doy un módulo de subtítulo en el máster [...]. Actualmente, me encargo de dar la parte teórica y técnica a todos los estudiantes, independientemente de sus combinaciones lingüísticas... La doy en inglés a todos los estudiantes; este año he tenido treinta y tantos. Luego, lo que hacemos es que dividimos ese grupo en pequeños grupos en que solamente trabajan hacia su lengua y, en esos casos, yo me encargo del grupo que trabaja hacia el español. (P5: 79-86)

d) Año de implantación de la asignatura



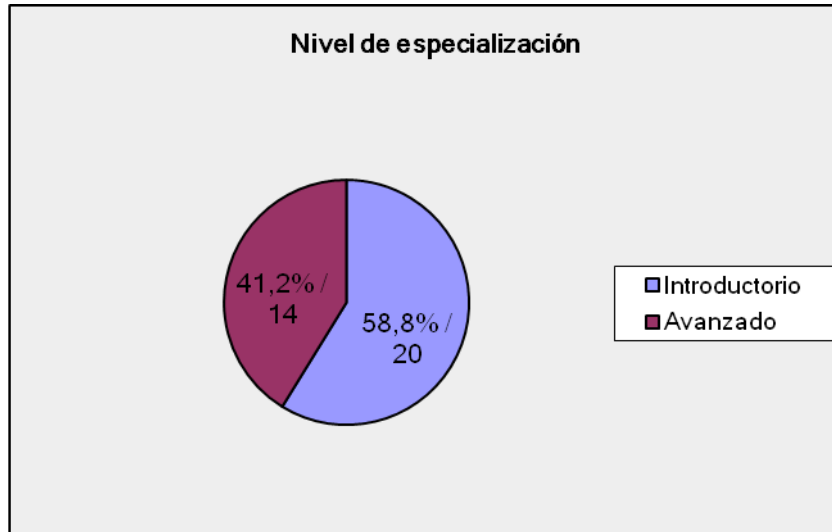
Los resultados de nuestro cuestionario evidencian un dato que ya intuíamos, que es que la implantación de asignaturas de TAV en el panorama universitario español ha sido relativamente reciente. Así, la mitad de los profesores participantes en el cuestionario indica que sus asignaturas se implantaron entre 2008 y 2004, frente a la otra mitad que afirma que lo hicieron antes de 2004. Ningún profesor indicó que la implantación se hubiera producido durante el curso 2009/2010, curso académico durante el que aplicamos el cuestionario, aunque, a la vista de los planes de estudios de los nuevos grados, podemos afirmar que a partir del curso 2011/2012 empezarán a implantarse numerosas asignaturas de TAV en los nuevos grados.

e) Carácter de la asignatura



Los datos recogidos revelan que, aproximadamente, en una mitad de las facultades estas asignaturas son optativas y en la otra mitad son obligatorias.

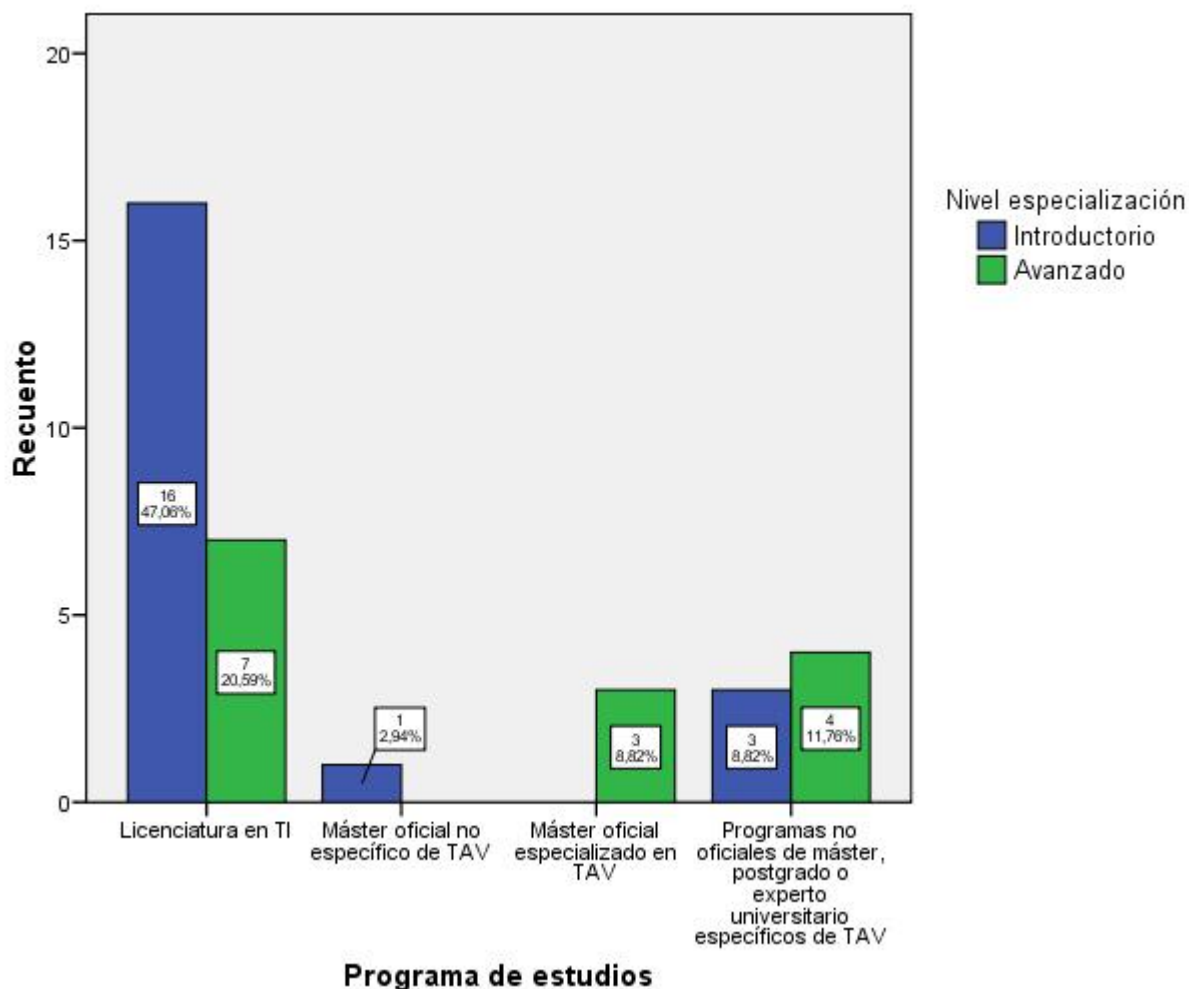
f) Nivel de especialización



| Comentarios: |
|---|
| Introdutorio dado el escaso tiempo con el que se cuenta. |
| Es más bien introductorio-medio, pero suficiente para poder empezar profesionalmente en este campo. |
| Solo introductorio, con tan pocos créditos y tiempo no da tiempo a más. |
| Al tener que concentrar en un cuatrimestre la docencia de doblaje, subtitulación, subtulado para sordos y audiodescripción (las dos últimas, sólo se describen brevemente), el enfoque es más de introducción a las modalidades de TAV que profesionalizante en sentido estricto (considero que no se puede capacitar profesionalmente a los alumnos en tan poco tiempo). |

En cuanto al nivel de especialización, el 58,5% de los profesores establece que sus asignaturas son de nivel introductorio, frente al 41,2% que las sitúa en un nivel avanzado. Si cruzamos estos datos con el tipo de programa de estudios, obtenemos el gráfico que presentamos a continuación. Pese al carácter reducido de la muestra, que no nos permite realizar generalizaciones, nuestros datos revelan que tanto el nivel introductorio como el avanzado están representados en los estudios de licenciatura y de postgrado, y que en licenciatura la mayoría de las asignaturas son introductorias, mientras que en postgrado la

mayoría son de nivel avanzado, lo que se encuentra en línea con las directrices del EEES para grados y postgrados.



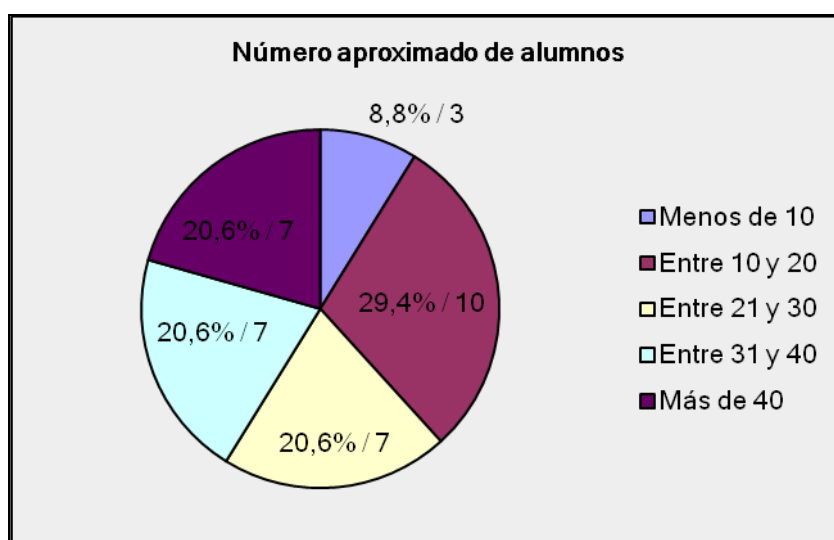
g) *Número de créditos*

| Número de créditos (especifique si son ECTS o LRU): |
|--|
| Respuesta abierta |
| 6 LRU |
| 15 ECTS |
| 6 LRU |
| 6 ECTS |
| 4 LRU |
| 6 LRU o 4,8 ECTS |
| 6 ECTS |
| 6 LRU |
| 4 ECTS |
| 4,5 LRU |
| 6 LRU |
| 6 ECTS |
| 6 LRU |
| 6 LRU |
| 6 LRU |
| 7,5 ECTS |
| 5 ECTS |
| 3 LRU |
| 6 LRU |
| 3 ECTS |
| 3 LRU O 4,5 ECTS |
| 6 LRU |
| 10 ECTS |
| 6 LRU |
| 4,8 ECTS o 6 LRU |

| Comentarios |
|---|
| Es un número insuficiente. |
| Escaso. |
| Insuficiente. |
| Es claramente insuficiente, y en el Grado será incluso más corta. |

En este ítem sobre el número de créditos por asignatura, encontramos gran variedad de respuestas entre los encuestados²¹². Los dos valores que más se repiten son 6 créditos LRU y 4-5 ECTS. En los comentarios a esta pregunta podemos ver que algunos de los profesores consideran el número de créditos asignados a su asignatura resulta insuficiente. Más adelante en este capítulo, cuando tratemos los problemas específicos de la formación identificados por los profesores, volveremos sobre este punto.

h) Número de alumnos



| Comentarios |
|---|
| Hay un grupo de catalán y otro de español, y cada uno tiene 15 alumnos. |
| Aunque en el grupo hay unos 70 alumnos, se divide en tres grupos para las sesiones prácticas. |
| Hay 4 grupos de 20 personas en la combinación inglés-español. |
| Presencial UAB: 15 alumnos en el grupo de catalán y 15 en el de castellano. |
| En el MTAV (no oficial): 15 alumnos (castellano) y 15 alumnos (catalán). |
| 3 grupos inglés/español y 3 grupos de inglés/gallego. |
| La asignatura se divide en dos grupos de unos 20 alumnos. |
| Un grupo teórico de 70, que se divide en tres para la práctica. |
| 2 grupos, unos 20 alumnos por grupo. |
| Un grupo de catalán y otro de español. |
| Dos grupos de unos 26. |

²¹² Registramos un número elevado de respuestas perdidas (9 de 34 posibles).

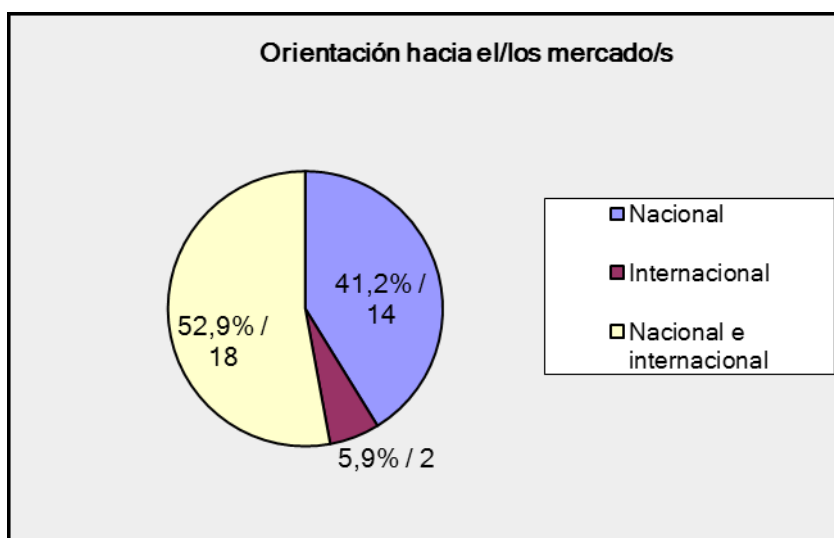
Los resultados que hemos obtenido en este ítem indican que el número de alumnos varía mucho de unas asignaturas a otras. Los grupos de entre 10 y 20 estudiantes se erigen como los más frecuentes en las asignaturas de TAV que imparte el profesorado de nuestra muestra (con un 29,4% de representación), aunque les siguen muy de cerca los grupos de entre 21 y 30, de entre 31 y 40, y de más de 40 estudiantes (con un 20,6% de representación cada uno). Los grupos de menos de 10 estudiantes parecen ser menos frecuentes, con solo un 8,8% de incidencia.

Las aportaciones de los encuestados en el apartado de *Comentarios* revelan que, a menudo, es necesario hacer varios grupos por combinación lingüística. Otra opción para aprovechar recursos, que hemos visto anteriormente en los comentarios del profesor entrevistado P5, es formar un único grupo para las sesiones teóricas, que luego se desglosa en varios grupos pequeños para trabajar por combinaciones lingüísticas en las sesiones prácticas. A continuación presentamos algunos fragmentos de las entrevistas de la fase de preencuesta del estudio, en los que los profesores entrevistados ponen de manifiesto que su asignatura es/era la más demandada por los alumnos en la facultad, por lo que ha sido/fue necesario duplicar grupos.

P1: [...] [M]i asignatura era la optativa con más demanda en la facultad. A veces tenía que duplicar grupos y darlos sin recibir ninguna compensación para atender toda la demanda que había. (P1: 84-86)

P3: En cuanto a grupos, durante varios años tuve la suerte de poderlo hacer en dos grupos. Era la optativa más popular de todas, la optativa que más se cogía, como pasa en muchos sitios, porque a la gente le gusta mucho. (P3: 275-278)

i) *Orientación al mercado*

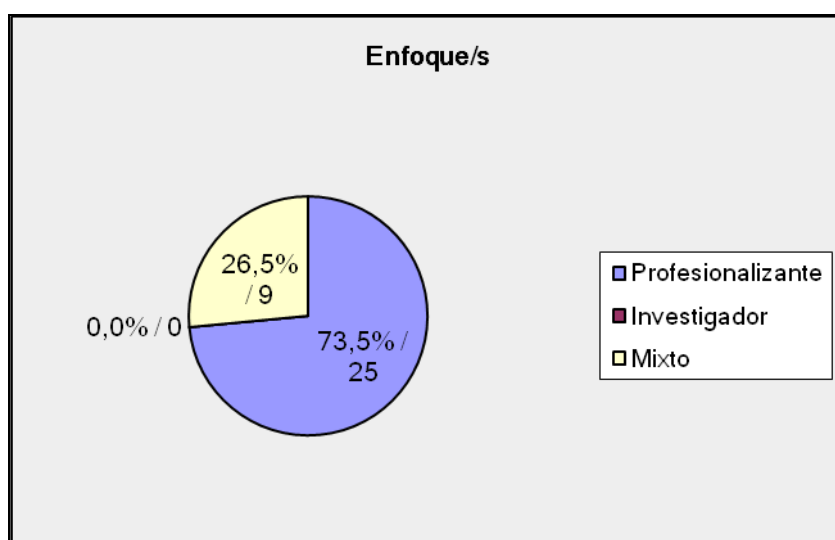


Comentarios

El mercado de videojuegos es global, así que aunque traduzcas al español trabajas para empresas en Japón, EEUU, Francia, Alemania, etc.

Descubrimos que la mayor parte de las asignaturas (el 52,8%) están orientadas hacia el mercado nacional e internacional, lo que parece lógico si pensamos que, si bien es cierto que es necesario que hay que tener en cuenta las necesidades de mercado locales, también lo es que las relaciones comerciales son cada vez más internacionales, por lo que los estudiantes, residan en España o en otro país, podrán terminar trabajando para empresas o clientes situados en cualquier parte del mundo. Por este motivo, nos sorprende que el 41,2% de los profesores revele que sus asignaturas están orientadas únicamente al mercado nacional y que el 5,9% las enfoque únicamente al mercado internacional.

j) Enfoque profesional



De las posibles opciones, destaca en incidencia (con un 73,5%) el enfoque profesionalizante, frente al enfoque mixto (26,5%). Por otra parte, ningún profesor señala que su asignatura tenga únicamente carácter investigador. La preponderancia del enfoque profesionalizante era de esperar habida cuenta de la marcada orientación práctica y vocacional de los Estudios de Traducción. La naturaleza práctica de la Traducción, unida a otros factores como son la ausencia de formación específica previa en TAV y el perfil formativo heterogéneo de los estudiantes, lleva a dos de nuestros profesores entrevistados a conceder, en sus asignaturas de TAV de postgrados con perfil investigador, más tiempo a la parte práctica que a la teórica. Estamos de acuerdo con este enfoque metodológico, ya que, sin un conocimiento previo sobre la práctica de la TAV, resulta complicado, si no

imposible, teorizar sobre esta. Veamos algunas de las intervenciones de los profesores entrevistados:

P2: Aunque el máster de Granada tenga un enfoque investigador, hay una parte de la docencia que es puramente práctica, porque estamos hablando de algo totalmente desconocido. Entonces, hay que empezar por mostrar una parte de una película para que la gente sepa lo que es la audiodescripción. Luego, hay una parte que se dedica a enseñar a audiodescribir. Finalmente, se pasa a la investigación. No ocurre en esta lo que en otras asignaturas que se han enseñado en la carrera, en las que se puede pasar directamente a hablar de investigación. (P2: 56-63)

P3: [...] [E]n el doctorado he dado algún curso también de audiovisual. El que tengo este año se llama *Líneas de investigación en traducción audiovisual*, y también suele pasar lo mismo, que la mayor parte de la gente, menos el año pasado que casi todos habían hecho mi asignatura, no la ha hecho. Además, aquí en el doctorado hay mucha gente de otros países, que vienen con distintos idiomas y... al final, normalmente, acabo enseñándoles un poco de subtítulo y esas cosas porque me parece más importante que se sepan [...] cuáles son las restricciones y las vean en la práctica y luego ya, a partir de ahí, veamos cuáles pueden ser las líneas de investigación. (P3: 149-158)

Como conclusión del subapartado 6.1.2.1, sobre datos generales de las asignaturas de TAV que imparten los profesores participantes en nuestro estudio, podemos decir que **la enseñanza de la TAV tiene lugar, principalmente, en licenciaturas en TI (ahora grados)**, y que **la implantación de asignaturas de esta modalidad de traducción en los planes de estudios de TI ha sido relativamente reciente**, pues **la mitad de ellas se implantaron entre los años 2004 y 2008** (y la otra mitad, antes de 2004).

Estas asignaturas están dedicadas, principalmente, al doblaje y la subtitulación interlingüística, aunque cada vez se crean más asignaturas de accesibilidad y videojuegos, así como de *voice-over*, y a pesar de que estas modalidades suelen impartirse en asignaturas exclusivas de TAV, en ocasiones también se imparten junto a la localización de *software*, la traducción científica y la técnica. La combinación lingüística mayoritaria es el inglés-español, seguida de inglés-catalán y de francés-español.

Las asignaturas de TAV suelen tener un **número de créditos comprendido entre los 6 LRU, y los 3 y los 6 ECTS**, y **en la mitad de los programas de formación se imparten como optativas y en la otra mitad como obligatorias**. El **número de alumnos es muy variable**, y aunque lo más frecuente sean los **grupos de entre 10 y 20**

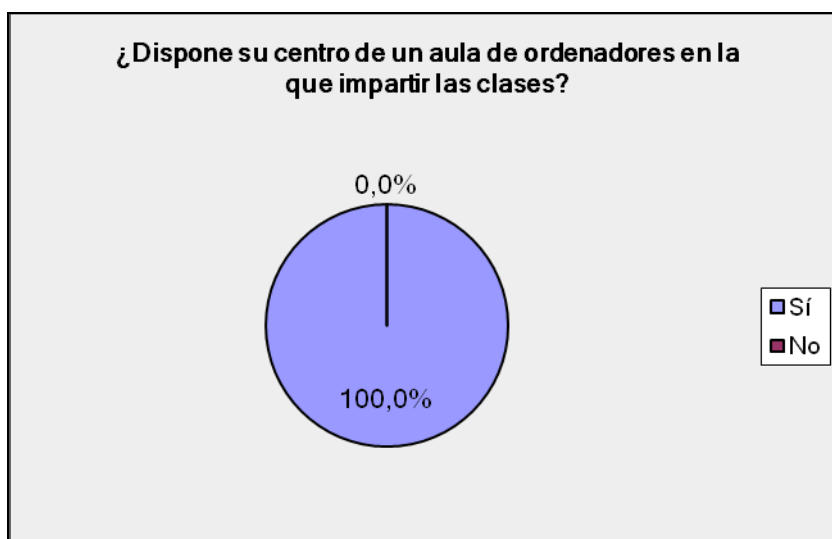
estudiantes, también son frecuentes los grupos de entre 21 y 30, de entre 31 y 40 y de más de 40.

La mayoría de las asignaturas de licenciatura tienen un carácter introductorio y la mayoría de las asignaturas de postgrado tienen un carácter avanzado. Las asignaturas de ambos niveles de formación están, en su mayoría, **enfocadas al mercado nacional y al internacional**, y tienen, esencialmente, una **orientación profesionalizante**.

6.1.2.2. Recursos tecnológicos

En este epígrafe ofrecemos los resultados de las respuestas de los profesores de nuestra muestra acerca de los recursos tecnológicos tangibles e intangibles que se emplean en la asignatura:

a) Aula de informática



Nuestros resultados confirman que la existencia de aulas de informática en el centro de trabajo para impartir las asignaturas de TAV es una realidad indiscutible, pues el 100% de los profesores de nuestra muestra confirma su existencia y disponibilidad.

b) Medios técnicos

| ¿Qué medios técnicos emplea para impartir las clases de TAV? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Ordenador | 34 | 33 | 97,1% |
| Cañón y pantalla de proyección | 34 | 25 | 73,5% |
| Reproductor de CD/DVD | 34 | 19 | 55,9% |
| Televisor | 34 | 7 | 20,6% |
| Capturadora de vídeo | 34 | 4 | 11,8% |
| Otros | 34 | 2 | 5,9% |

En este apartado del cuestionario se pregunta a los profesores, en primer lugar (y en el caso de que impartan enseñanzas presenciales o semipresenciales), si su centro dispone de aulas de ordenadores para impartir las clases. Los 32 profesores que responden a esta pregunta lo hacen afirmativamente. Sin embargo, más adelante veremos que aspectos como el número excesivo de alumnos o el estado de los equipos, suelen condicionar el uso de estas aulas.

En cuanto al empleo de otros medios técnicos, nuestros datos muestran el impacto que ha tenido el desarrollo de las nuevas tecnologías durante las últimas décadas en la metodología de trabajo de la TAV. El uso de los ordenadores y dispositivos de reproducción de CD y DVD se imponen como principales herramientas de trabajo (con un 97,1% y un 55,9% de representación respectivamente), frente al de otros medios técnicos como el televisor, que reinaba en las aulas en los inicios de la formación en TAV y ahora apenas se usa.

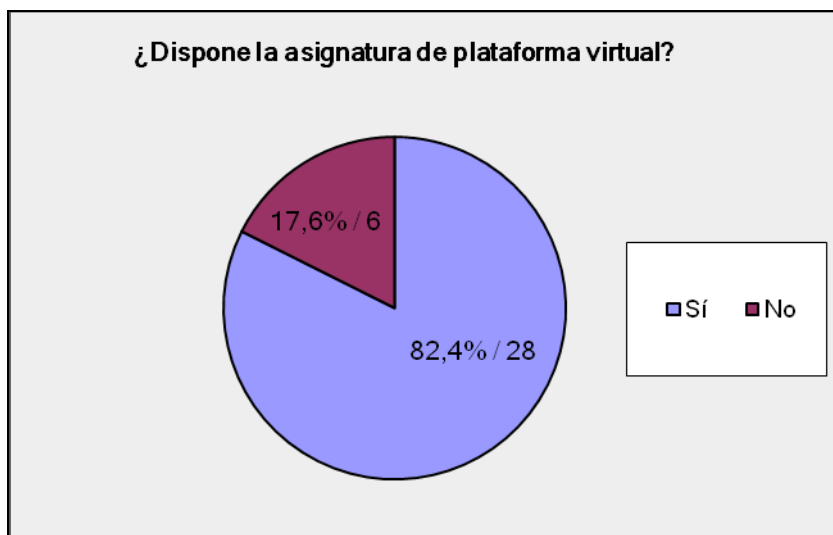
Los profesores entrevistados también apuntan este cambio metodológico que ha supuesto la integración de los ordenadores, Internet, el DVD, el *software* libre para traducir, etc. en la formación universitaria en TAV:

P3: [...] [Y]o empecé aquí en el curso 98-99, en una asignatura que entonces llevaba una parte que se llamaba *Traducción literaria y audiovisual*. Ahí empecé haciendo un poco de subtítulo, pero de forma puramente teórica, sin máquinas, digamos, sino rellenando cuadraditos y cosas así. (P3: 59-62)

P5: Yo recuerdo que daba clases con una televisión y un VHS, y tapaba los subtítulos con un papel para que los estudiantes no vieran la traducción. Todo era muy artesanal, había mucho papel y lápiz. No era el único, en otras universidades en el resto de Europa pasaba lo mismo.

Hoy en día, es mucho más fácil, con programas de subtulado gratuitos en Internet y demás... (P5: 290-294)

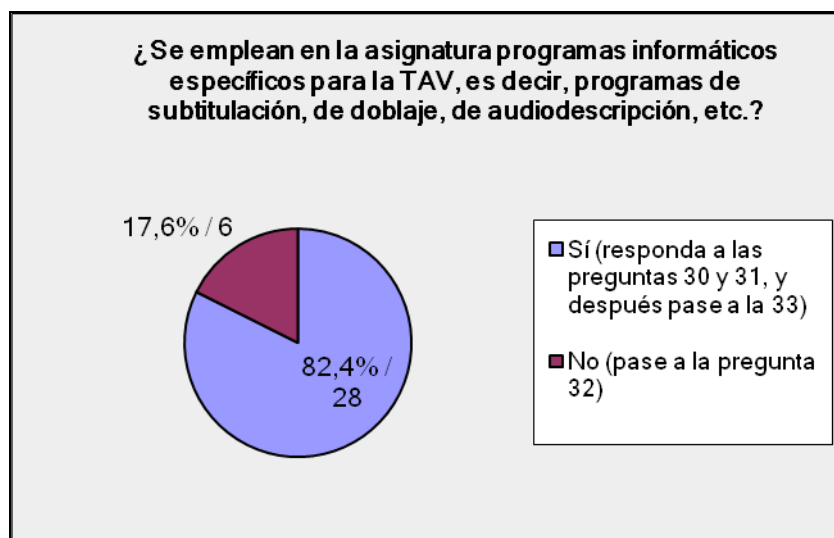
c) *Plataforma de enseñanza*



| Comentarios |
|--|
| Intranet y posibilidad de Campus Virtual. |
| Moodle. |
| Se descargan los archivos y <i>software</i> necesarios, y suben su trabajo a la plataforma desde casa. |
| Moodle. |

Nuestros resultados confirman que el uso de las plataformas virtuales está ampliamente extendido entre las asignaturas de TAV que imparten los profesores de nuestra muestra, pues más del 80% del profesorado afirma utilizarlas, frente a un 17,6% que no las utiliza. Aunque no pedimos que especificaran el tipo de plataforma utilizada, algunos profesores emplean el apartado de *Comentarios* para ello y mencionan el uso de Moodle, de Campus Virtual y de una Intranet.

d) Programas informáticos



Como ya comentábamos en el apartado anterior, la integración de los programas informáticos específicos de TAV en el aula ha revolucionado la forma de enseñar la TAV. Así, prácticamente todos los profesores encuestados afirman utilizar programas informáticos específicos de TAV (el 82,4% del total) frente a solo un 17,6% que afirma no utilizarlos. Cuando preguntamos a ese 17,6% el motivo por el que no los utilizaba, obtuvimos los siguientes resultados:

| ¿Por qué no? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| No resultan imprescindibles para alcanzar los objetivos de la asignatura | 6 | 6 | 100,0% |
| El centro no los proporciona | 6 | 1 | 16,7% |
| Inexistencia de programas adecuados para la formación | 6 | 0 | 0,0% |
| Elevado precio | 6 | 0 | 0,0% |
| Baja calidad | 6 | 0 | 0,0% |
| Otros | 6 | 2 | 33,3% |

| Otros |
|---|
| Después de más de 10 años de formación, en el ámbito concreto de las voces superpuestas no se suelen usar programas concretos, al contrario de lo que sucede en subtitulado, etc. |
| En traducción de videojuegos se usa a veces, no siempre, memorias de traducción, pero a menudo no. Además, suelen aprender a trabajar con ellas en otras asignaturas. |

Como vemos, el principal motivo que señalan los profesores para no utilizar programas informáticos específicos de TAV es que no resultan esenciales para la enseñanza de su modalidad. Así, por ejemplo, como señalamos en el Capítulo 4, aunque en los últimos años se han desarrollado algunos programas que automatizan las tareas de las modalidades de TAV que se transmiten a través del canal acústico (doblaje, *voice-over*, audiodescripción y traducción de videojuegos), estos programas son aún escasos y su uso no parece estar extendido en las aulas universitarias, donde, en la mayoría de los casos, se trabaja con el reproductor de vídeo y audio del ordenador, plantillas de Word para los guiones y programas de edición de audio para hacer pruebas de locución. Por otra parte, en el caso de los videojuegos, ni siquiera en la práctica profesional es frecuente trabajar con programas específicos, sino con archivos de texto (normalmente, en programas como *Microsoft Word* u *OpenOffice Writer*), plantillas de *Excel* y, en algunos casos, memorias de traducción y programas de localización de *software*.

Volviendo ahora al 82,4% de los profesores que sí empleaba programas específicos, cuando les preguntamos cuáles eran, obtuvimos los siguientes datos:

| ¿Cuáles? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|---------------------|------------------------|--------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Subtitle Workshop | 28 | 23 | 82,1% |
| Subtitul@m | 28 | 5 | 17,9% |
| WinCaps | 28 | 1 | 3,6% |
| Fab Subtitler | 28 | 1 | 3,6% |
| Spot | 28 | 1 | 3,6% |
| Otros | 28 | 13 | 46,4% |

| Otros: |
|--|
| Aegisub. |
| Jing, Anglatècnic. |
| Windows Movie Maker. |
| SubStationAlpha y Virtual Dub para subtulado y Dubit para doblaje. |
| Visualsync y Aegisub. |
| Los técnicos del laboratorio de Idiomas han creado un programa que utilizamos para el doblaje. |
| Sanako Lab. |
| Media Subtitler. |
| Software propio ("Doblate"). |
| Programas específicos de localización: Passolo y Catalist. |
| Windows Movie Maker para grabación de traducciones para doblaje y <i>voice-over</i> . |
| Aegisub y Gnome. |
| Trados y, para el resto, los alumnos escogen. |

Podemos ver que los profesores que afirmaron que en sus asignaturas se utilizaban programas informáticos específicos de TAV, hicieron referencia, casi exclusivamente, a programas de subtitulación. Entre estos, cabe destacar el empleo de programas gratuitos descargables de Internet frente a programas de elaboración propia o programas profesionales de pago. Así, el 82,1% del profesorado afirmó que en sus clases utilizan el programa gratuito *Subtitle Workshop*, aunque otros programas gratuitos mencionados fueron *Aegisub*, *Media Subtitler*, *Substation Alpha*, *Visualsync* y *Gnome*. En cuanto a doblaje y a *voice-over*, uno de los profesores citó el uso del *software* gratuito *DubIt*. Por otra parte, solo en contadas ocasiones registramos el empleo de programas de elaboración propia (*Subtitul@m* para subtitulación y *Doblate* para doblaje y *voice-over*) o de programas profesionales de pago (solo contabilizamos un caso en el que empleaban *WinCaps*, otro en que usaban *Spot*, y otro en que recurrían a *Fab Subtitler*).

La siguiente tabla recoge las frecuencias y porcentajes relativos a los motivos asociados a la elección de los programas informáticos indicados:

| ¿A qué se debe la elección de estos programas? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Facilidad de conseguirlos | 28 | 23 | 82,1% |
| Facilidad de uso | 28 | 22 | 78,6% |
| Familiaridad con su uso | 28 | 11 | 39,3% |
| Bajo precio | 28 | 9 | 32,1% |
| Formatos en los que permiten trabajar | 28 | 9 | 32,1% |
| Alta calidad | 28 | 7 | 25,0% |
| Otros | 28 | 5 | 17,9% |

| Otros |
|--|
| El <i>Subtitle Workshop</i> es un programa que también utilizan los subtituladores profesionales en su actividad diaria. |
| Calidad no alta pero aceptable. |
| Los estudiantes pueden practicar en sus casas al poderlo descargar gratuitamente. |
| Familiaridad con su uso por parte del personal técnico de apoyo, que permite resolver problemas puntuales in situ. |
| Voluntad de los estudiantes, que son los que eligen con qué programas quieren trabajar. |

Los datos anteriores ponen de manifiesto que más del 80% de los 28 profesores que afirmaron emplear programas informáticos específicos de TAV, eligió dichos programas por la “Facilidad de conseguirlos” y el 78,6% por su “Facilidad de uso”, aunque también comentaron que su elección se debía a que los traductores profesionales también utilizan este tipo de programas y a que su calidad es aceptable. Estos dos últimos puntos han generado polémica en los últimos años. Por ejemplo, en el grupo de discusión TRAG algunos profesionales han criticado que el empleo de *Subtitle Workshop* por parte de otros traductores está dando como resultado subtítulos mal sincronizados (entradas y salidas de pantalla poco exactas) y con velocidades de lectura cada vez más altas²¹³. Ello se debería a que, por una parte, este programa no dispone de ninguna función para facilitar la sincronización de los subtítulos (como es la representación de ondas de sonido en pantalla), y por otra, a que no dispone de ninguna función para controlar la velocidad de lectura. En nuestra opinión, el empleo de estos programas gratuitos en la formación

213 Véase el debate que se generó en TRAG sobre este tema en 2008: <http://es.groups.yahoo.com/group/trag/message/36805> [Último acceso: 26 de agosto de 2011].

universitaria resulta suficiente, independientemente de que los alumnos vayan a emplear programas gratuitos o profesionales en el futuro, ya que lo cierto es que una vez que se aprende a utilizar un programa de subtitulación (gratuito o no), es fácil aprender a manejar otros programas, pues la mecánica de funcionamiento de todos los programas de subtitulación es muy similar. Aun así, sobre todo en niveles de formación en TAV avanzados, consideramos que también resultaría beneficiosa la exposición a los alumnos a programas profesionales con funciones más avanzadas. De cualquier manera, el elevado precio de los programas profesionales de pago (sobre todo cuando hay que adquirir un número elevado de licencias), hace que la mayoría de los centros no abogue por su compra. Sin embargo, como mencionamos en el Capítulo 4, muchos de los desarrolladores de estos programas ofrecen precios especiales a los centros universitarios o implementan versiones específicas para fines educativos. Aparte de los motivos económicos, otros motivos por los que muchos centros no compran programas profesionales son que, tras la compra de estos programas por el centro, los programas solo estarían disponibles en las aulas de informática (y, por tanto, los alumnos no podrían trabajar con ellos en casa), y que la velocidad con la que salen nuevas versiones de estos programas rápidamente dejaría desfasadas las versiones anteriores.

A continuación mostramos algunos fragmentos de las entrevistas de la fase de preencuesta del estudio, en los que los profesores destacan que el *software* libre resulta adecuado para la formación de traductores audiovisuales en la universidad, sobre todo en niveles iniciales de formación, aunque también destacan la importancia de emplear programas profesionales:

P1: Por un lado, habría que trabajar con los programas de subtitulado que hay de acceso libre en Internet. También habría que tener algún programa de uso profesional, aunque sean bastante más caros, para que los estudiantes también se familiaricen con su uso. (P1: 150-152)

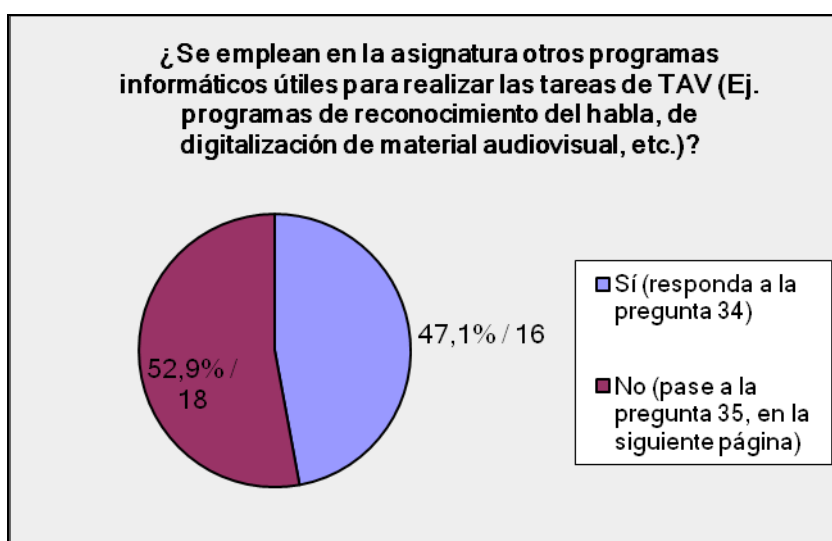
P5: [...] [C]reo que estaría mejor introducirlas [las herramientas de TAV] dentro de lo que sería esa asignatura introductoria. Perfectamente se podría, dentro de una asignatura de grado, exponer a los estudiantes a lo que es un programa *freeware* como pueden ser el *Subtitle Workshop* o el *Aegisub*... Con cualquiera de estos, que son gratuitos y relativamente fáciles de emplear, y una cierta información que se le dé al estudiante, se puede hacer perfectamente este tipo de traducción. (P5: 541-546)

P5: [...] [T]enían muy claro que querían desarrollar la TAV, con lo cual, cuando yo entré [en la universidad] pedí un portátil para mí y licencias de *WinCaps*, que es un programa de traducción profesional que se compró de inmediato. (P5: 295-298)

P3: Al principio, el problema era que no había *software*. Después, en el 2003 la universidad nos apoyó para comprar el *Subtitul@m*, las treinta licencias, que eran algo así como setecientas mil pesetas. Con el *Subtitul@m* me he defendido bastante bien, creo que he sacado una idea bastante clara, que es lo que yo quería, ver por qué es así, cuáles son las restricciones. (P3: 267-271)

P3: [Ahora] [H]acemos un poco de subtitulado, que normalmente veníamos haciendo con el *Subtitul@m*, pero que el año pasado hicimos con *Subtitle Workshop*, de Urusoft. (P3: 99-101)

Por otra parte, a la pregunta de si usan en sus asignaturas otros programas informáticos no específicos de TAV, pero de ayuda para realizar las tareas de TAV, el 52,9% del total de los profesores responde negativamente, frente al 47,1% que responde positivamente.



La siguiente tabla muestra las frecuencias y porcentajes obtenidos al preguntar al 47,1% de los profesores que responden afirmativamente a la pregunta anterior por los programas que utilizan:

| ¿De qué tipo? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Programas de digitalización, codificación o conversión a otro formato de material audiovisual | 16 | 8 | 50,0% |
| Programas de sonorización | 16 | 6 | 37,5% |
| Memorias de traducción | 16 | 4 | 25,0% |
| Programas de localización de <i>software</i> | 16 | 3 | 18,8% |
| Programas de reconocimiento del habla | 16 | 2 | 12,5% |
| Otros | 16 | 1 | 6,3% |

| Otros |
|--|
| <i>Software</i> de reproducción de vídeo, por ejemplo. |

Los programas más utilizados por los profesores son los programas de digitalización, codificación o conversión de archivos audiovisuales a formatos diferentes (con una representación del 50% sobre el 47,1% del profesorado que responde a la pregunta). En menor medida, se emplean programas de sonorización²¹⁴, memorias de traducción, programas de localización de *software* y programas de reconocimiento del habla. Estos resultados ponen de manifiesto que la universidad se está haciendo eco de la paulatina integración de diferentes herramientas de traducción en TAV que se está produciendo en el mercado laboral. Si bien su uso no era tan evidente hace unos años, en la actualidad es cada vez más frecuente el uso de estas herramientas y programas, por lo que estimamos necesaria su introducción en la enseñanza universitaria. Además, su empleo puede darle al estudiante una sensación de aprendizaje más completa y proporcionarle una formación integral que responde a los nuevos perfiles profesionales, que cada vez requieren más habilidades. De cualquier manera, consideramos que su introducción no tiene que hacerse necesariamente en asignaturas de TAV, pues también sería posible aprender a usar estos programas en asignaturas de otras variedades de traducción para las que también son de utilidad o en asignaturas de informática aplicada,

214 El término *sonorización* se utiliza en el sector de la TAV para referirse a la grabación de sonido (ya sea voz u otros sonidos ambientales) sobre una imagen totalmente muda o sobre una imagen con sonido ambiental defectuoso o que debe ser sustituido. Estos programas resultan de especial utilidad, como indicaba uno de los profesores en la pregunta sobre programas específicos, para la práctica del doblaje o el *voice-over* en la clase, aunque también resultan útiles para otras modalidades de TAV cuyo producto traducido es, o puede ser, oral, como es el caso de la audiodescripción o la traducción para videojuegos.

siempre y cuando haya buena coordinación curricular en el centro de trabajo y se fomenten las competencias necesarias para que los alumnos sepan adaptar el uso de estos programas a diferentes situaciones.

A continuación mostramos los fragmentos de las entrevistas de dos de los profesores, que hablan de la integración de estas herramientas y programas en la formación:

P1: [...] [H]abría que tener programas de edición de audio y de vídeo, que permitan acercarse a las condiciones de trabajo en traducción multimedia. (P1: 153-154)

P5: Hasta hace unos años se trabajaba con lápiz, papel y plantillas hechas a mano, pero ahora se trabaja con programas de subtulado que ya están informatizados, digitalizados... en un ordenador lo puedes hacer absolutamente todo. Esto es ahora, obviamente, condición *sinequanon*, es lo que verdaderamente tienes que tener como base de partida. Pero cada vez más, lo que encuentro, sobre todo por la industria, pero también por los estudiantes, porque les da una sensación de aprendizaje más completa, es que si tú trabajas con un programa de subtulado donde tienen un documento de texto y un documento audiovisual, se queda un poco inconexo... Puedes simular tus subtítulos en la pantalla del ordenador con ese programa de subtulado, pero si una persona quisiera ver tus subtítulos sobre el documento audiovisual, tendría que hacerlo con un programa de subtulado. Y lo que cada vez hago más con mis estudiantes es enseñarles a insertar los subtítulos y el programa audiovisual en un documento único, que algunos utilizan luego en sus páginas Web para darse visibilidad, para presentarlo como un proyecto que han hecho durante sus clases por si alguien quiere ver sus traducciones con su localización... También les enseñé cómo digitalizar sus programas, es decir, desde un DVD, extraer clips para que luego ellos puedan tener la independencia de trabajar en el formato que quieran; también les enseñé a transformar unos formatos a otros, por ejemplo, AVI a MPG o a WMV. Entonces, todo ese tipo de *software* que hasta ahora no era tan obvio que fuera necesario dentro de la clase de TAV, hoy por hoy tampoco es tan obvio, pero cada vez lo piden más los estudiantes y se lo piden a ellos desde fuera. Entonces, sí que trabajamos, y yo todos los años les doy una sesión de cómo digitalizar material, porque eso es algo que luego ellos hacen para sus *Subtitle projects*, en que lo tienen que hacer todo ellos: tienen que saber digitalizar, solucionar problemas que tengan con *codecs*, saber cómo cambiar la extensión o cómo cambiar el formato, etc. (P5: 564-589)

Como conclusión del subapartado 6.1.2.2, podemos afirmar, como ya anunciamos en el Capítulo 4, que **las tecnologías de la información y la comunicación no se pueden desligar de la enseñanza de la TAV**. En cuanto a recursos tecnológicos

tangibles, nuestros resultados muestran que **todas las asignaturas de TAV tienen aulas de informática a su disposición en su centro de trabajo**, y que **los ordenadores y dispositivos de CD y DVD son los principales medios técnicos que se usan en el aula**, frente a otros medios que actualmente se usan menos, como el televisor o la capturadora de vídeo.

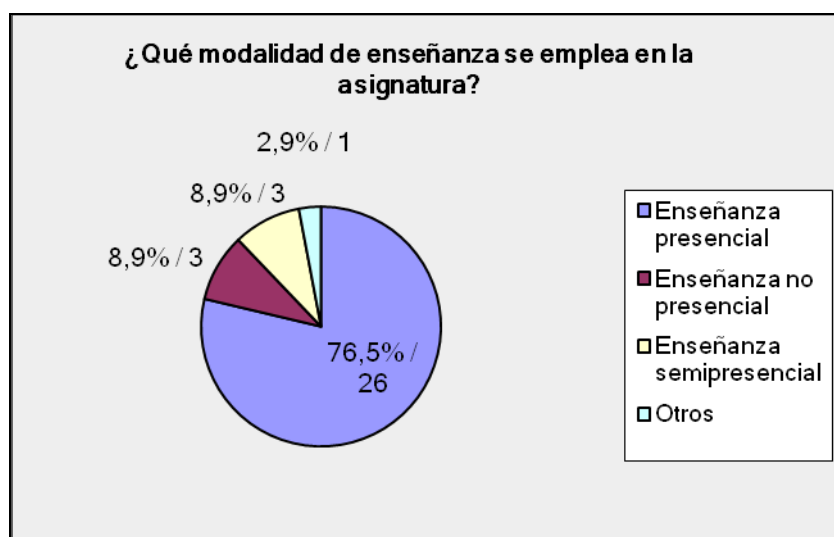
Por otra parte, en cuanto a recursos intangibles, el **uso de las plataformas virtuales está ampliamente extendido en las asignaturas de TAV**, y la mayoría de los profesores señala que en sus asignaturas utiliza **programas informáticos específicos de TAV, fundamentalmente, programas de subtítulos gratuitos descargables de Internet**, sobre todo porque resultan fáciles de conseguir y de usar. **El elevado coste de los programas profesionales de pago, el hecho de que solo estén disponibles en el centro (y no los puedan utilizar los estudiantes en casa) y la velocidad con la que salen nuevas versiones de los programas, que dejan desfasadas a las anteriores, son algunos de los motivos por los que los centros se decantan por el uso de programas gratuitos**. Puesto que, en general, todos los programas de subtítulos tienen la misma mecánica de funcionamiento y que, por lo tanto, cuando se aprende uno es fácil aprender a usar los demás, consideramos que el uso de programas gratuitos en el aula resulta suficiente, sobre todo en niveles iniciales de formación. En niveles más avanzados, la introducción de programas profesionales también puede resultar muy positiva para que los estudiantes trabajen con programas que tienen funciones más avanzadas.

Por otra parte, **el empleo de programas informáticos útiles para realizar otras tareas de TAV es relativamente frecuente, y entre los programas más empleados están los programas de digitalización, codificación o conversión a otro formato de material audiovisual, así como los programas de sonorización**. En la actualidad es cada vez más frecuente el uso de estas herramientas, y **su introducción en la formación puede proporcionar al estudiante una formación integral que le permita responder a los nuevos perfiles profesionales**, que cada vez requieren más habilidades.

6.1.2.3. Metodología

Dedicamos este epígrafe al análisis de los datos que hemos recabado en las preguntas sobre aspectos metodológicos de la formación, que se centran en modalidades de enseñanza, porcentaje de teoría y práctica en la asignatura, actividades y materiales.

a) Modalidades de enseñanza



| |
|--|
| Otros |
| Posibilidad de cursarla presencial u online. |

La enseñanza presencial se presenta como la modalidad de enseñanza más frecuente en las asignaturas que imparten los profesores de nuestra muestra (con un 76,5% de incidencia). Por el contrario, la enseñanza en las modalidades no presencial o semipresencial registra poca incidencia. De la misma forma, resulta muy escasa la representación que encontramos de asignaturas que pueden cursarse tanto de forma presencial como de forma no presencial o semipresencial.

De acuerdo con las reformas educativas del EEES, el aprendizaje autónomo del estudiante cobra una importancia esencial en la formación, y el crédito ECTS engloba un número de horas de clase presenciales y un número de horas de trabajo fuera del aula. Así pues, cabe pensar que, progresivamente, todas las asignaturas, al menos en grado, serán, en una medida u otra, semipresenciales. Para ello, resulta prácticamente imprescindible contar con plataformas informáticas virtuales como recurso docente, que a ser posible, deberían seguir los mismos procedimientos en todas las asignaturas de un mismo departamento o titulación (Chaume, 2003b). En postgrado existe más libertad a la hora de organizar las enseñanzas, y cabe la posibilidad de organizar másteres completamente

virtuales (como el específico de TAV de la Universitat Autònoma de Barcelona), especialmente interesantes para profesionales que quieran compatibilizar sus tareas profesionales con nuevos estudios, lo que también va en línea con la idea de aprendizaje durante toda la vida que promueve el EEES.

b) Teoría y práctica

| Porcentaje de aspectos teóricos (indicado sobre 100) | | |
|---|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta obtenidas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| 1 | 1 | 3,0% |
| 5 | 1 | 3,0% |
| 10 | 3 | 9,1% |
| 20 | 9 | 27,3% |
| 25 | 6 | 18,2% |
| 30 | 9 | 27,3% |
| 33 | 1 | 3,0% |
| 40 | 2 | 6,1% |
| 50 | 1 | 3,0% |
| Total | 33 | 100,0% |

| Porcentaje de aspectos prácticos (indicado sobre 100) | | |
|--|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta obtenidas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| 50 | 1 | 3,0% |
| 60 | 2 | 6,1% |
| 66 | 1 | 3,0% |
| 70 | 9 | 27,3% |
| 75 | 6 | 18,2% |
| 80 | 9 | 27,3% |
| 90 | 3 | 9,1% |
| 95 | 1 | 3,0% |
| 99 | 1 | 3,0% |
| Total | 33 | 100,0% |

Los resultados obtenidos en este ítem²¹⁵ en el que preguntamos a los profesores qué porcentaje aproximado de su asignatura estaba dedicado a aspectos teóricos y qué porcentaje a aspectos prácticos, revelan que existe una clara priorización de la práctica a la teoría, con porcentajes situados en torno al 70-80% para la práctica y al 20-30% para la teoría, lo que concuerda con la orientación profesionalizante de la mayoría de estas asignaturas de TAV.

Los profesores entrevistados también subrayan la importancia de los aspectos prácticos, a la vez que destacan la necesidad de conocer ciertas bases teóricas que, al menos, permitan saber qué es la TAV y cuáles son sus peculiaridades:

P1: En TAV es todo práctica. No existe una teoría particular de la TAV, aunque existen peculiaridades que es necesario conocer. Pero desde luego, no es necesario haberse leído una página ni siquiera de teoría de la traducción para poder ser un buen traductor audiovisual. Ni ahora ni nunca. (P1: 161-164)

P3: [...] Y, en cuanto a la manera de estructurar la formación [...] creo que debe mantenerse un cierto requisito teórico, por lo menos de comprensión de lo que se está haciendo, que yo suelo poner en mis exámenes para que la gente entienda por qué está haciendo eso y por qué hay tales restricciones. [...] [A] nivel universitario tienes que tener una idea teórica de la técnica que estás empleando para saber de verdad qué estás haciendo y por qué. (P3: 465-468 y 476-478)

P4: [...] [C]uando yo les hablo a los alumnos de TAV en general, empiezo con una introducción para que entiendan qué es lo que ha ido ocurriendo a lo largo de la historia, cuáles han sido las soluciones de traducción que se han adoptado... Empezamos por ahí para situarlos. Luego, por qué doblaje y subtítulo son las opciones que más se han difundido. También, hablarles de las distintas modalidades de TAV para que entiendan que el fenómeno de la TAV no recubre solamente el doblaje y el subtítulo, sino que hay más, y hablarles de la narración, del *voice-over*, del comentario libre, etc. Luego, a partir de ahí, hay que explicarles qué significa traducir en el audiovisual, que no recubre solamente lo verbal, sino que también puede recubrir lo no verbal; que es un fenómeno muy amplio, por cómo es todo el proceso... Y, luego, ya te centras concretamente en el doblaje o el subtítulo. Creo que la teoría es muy importante, porque tienen que situarse. Y luego viene la práctica, a la que evidentemente dedicaría mucho más tiempo que a la teoría, muchísimo más. (P4: 321-334)

215 Una respuesta perdida.

Por otra parte, el profesor entrevistado P5 explica la metodología que sigue en su centro de trabajo británico. Como vemos, en cuanto a la secuenciación teoría-práctica, al igual que la profesora P4, asegura empezar la asignatura con una breve introducción teórica, tras la que pasa a la práctica, para imbricar teoría y práctica durante las siguientes sesiones:

P5: [...] En la primera semana les doy una introducción bastante rápida y acelerada de lo que es la TAV y el subtítulo. La segunda semana los siento delante del ordenador y les enseño el programa. En veinte horas de clase tienes que darles todo el material para que desde el primer momento empiecen a practicar y no tengan miedo luego a la hora de hacer el examen final o el trabajo final que tienen que presentar. (P5: 128-133)

P5: Sí, con la práctica empiezo muy pronto. Si pudiera, yo creo que en la primera semana, lo que pasa es que me da pánico que se asusten todos de tener un programa de subtítulo y estar frente al ordenador desde la primera semana, así que lo hago la segunda semana, no dejo que pase más tiempo. En la segunda semana, los expongo ya a lo que es un programa de subtítulo y empiezan a trabajar desde ahí. Y en las sesiones, intento un poco reconciliar la parte teórica con la parte práctica. Sí que quizás exista una especie de énfasis o de sesgo hacia la parte práctica porque a los estudiantes les gusta más, porque dedican más tiempo a eso que a leer artículos, pero al final tienen un comentario justificado, tienen un contenido teórico y, sobre todo, muchos de ellos luego continúan y hacen la tesina sobre TAV, y una tesina puede constar de unas 15000 palabras, y tienen que ser capaces de argumentar, de citar, referenciar, etc. Entonces, sí que compaginamos ambas cosas. Tienen su *handbook* con los artículos que tienen que leer cada semana y que son interesantes para lo que vamos a ver en clase, etc. (P5: 592-605)

Frente a enfoques puramente inductivos o puramente deductivos en la secuenciación de la asignatura, la imbricación de la teoría y la práctica nos parece la metodología más adecuada para llegar al máximo número posible de alumnos y respetar sus diferentes estilos personales de aprendizaje²¹⁶. De acuerdo con Kelly (2005: 114), para ser más justos con una variada gama de estudiantes y de estilos de aprendizaje,

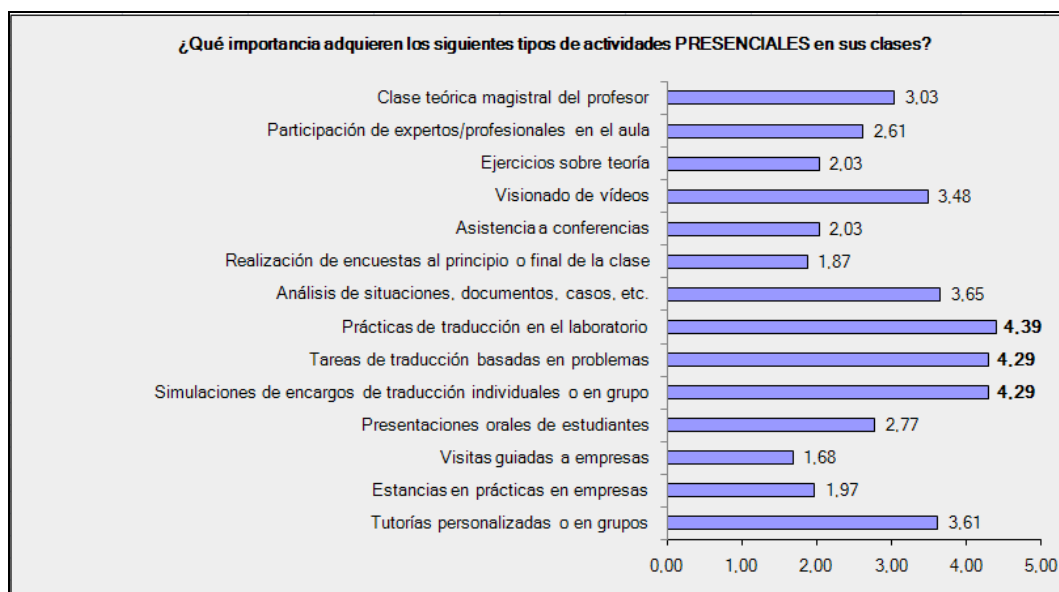
216 Habrá estudiantes que prefieran enfoques deductivos, en los que se parte de la teoría para resolver problemas prácticos. Otros, preferirán, en cambio, enfoques inductivos, que permiten alcanzar conclusiones sobre principios generales para resolver problemas a partir de la propia resolución de problemas. Por tanto, el profesor debe saber que dentro de un grupo de estudiantes los habrá que trabajen mejor con un enfoque o que trabajen mejor con el otro. Según el ciclo de aprendizaje de Kolb (1984), todos los estudiantes pasan por las cuatro etapas del ciclo: 1. Observaciones y reflexiones; 2. Formación de conceptos abstractos y generalizaciones; 3. Prueba de las implicaciones de conceptos en nuevas situaciones; y 4. Experiencia concreta. La diferencia de un estilo de aprendizaje a otro radicaría en el punto de comienzo del ciclo. (Kelly, 2005: 114)

probablemente sería aconsejable no ceñirse a una única estrategia para todas las actividades y adoptar un enfoque flexible que permitiera a los diferentes estudiantes aplicar sus propios estilos de aprendizaje.

c) Actividades

En este apartado del cuestionario sobre actividades, en primer lugar, incluimos un ítem sobre actividades presenciales, en el que pedimos a los profesores que impartían clase en modalidades presenciales o semipresenciales que midieran la importancia que adquieren una serie de actividades presenciales en sus asignaturas. Tras esta pregunta, incluimos otra, a la que podían responder todos los profesores, sobre actividades no presenciales. Cerramos este apartado de actividades con una pregunta sobre tareas no específicas de traducción, pero útiles para traducir textos audiovisuales.

Como acabamos de indicar, en primer lugar, pedimos a los profesores que midieran la importancia de las actividades presenciales que vemos en el siguiente gráfico. Esta importancia se ha medido con una escala de Likert de 5 valores, en la que el 1 equivale a “ninguna”, el 2 a “poca”, el 3 a “media”, el 4 a “alta” y el 5 a “muy alta”.



Como podemos observar en los resultados²¹⁷, las actividades que adquieren una importancia entre alta y muy alta en sus clases son las prácticas de traducción en el laboratorio (con un 4,39 sobre 5), las tareas de traducción basadas en problemas (con un 4,29) y la simulación de encargos individuales o en grupo (4,29). Las actividades a las que se adjudica entre ninguna y poca importancia son las estancias de prácticas en

217 Puesto que se trata de actividades presenciales y tres de nuestros 34 encuestados imparten clase únicamente en modalidades no presenciales, obtenemos 31 respuestas en esta pregunta.

empresas (1,97), las visitas a empresas (1,68) y las encuestas al principio y el final de la clase (1,87).

Los resultados expuestos muestran que las actividades que implican la práctica activa de la traducción por parte de los estudiantes en clase (prácticas en el laboratorio, tareas de traducción basadas en problemas y simulación de encargos individuales o en grupo) son justamente las que alcanzan más importancia, mientras que las que pueden implicar o implican un contacto directo con profesionales/empresas del sector (participación de expertos y profesionales en el aula, asistencia a conferencias, estancias de prácticas en empresas, visitas a empresas del sector) no llegan a alcanzar una importancia media. Entendemos que no siempre es fácil establecer contactos con profesionales del sector para que los estudiantes realicen prácticas en empresa, trabajen con profesionales (en clase o por correo electrónico, por ejemplo), visiten empresas, etc., pero consideramos que este tipo de acercamiento del mundo profesional, como veremos a continuación en los comentarios de los profesores en las entrevistas, resulta enriquecedor y motivador para alumnos y profesores, y complementa el trabajo realizado en clase. Veamos lo que nos cuentan los profesores entrevistados sobre visitas de expertos/profesionales al aula y sobre visitas a empresas:

P3: Y este año, dos alumnos que están trabajando en *Abaira*, que ahora se llama *Soundub*, van a venir y les van a dar un encargo profesional. Les van a mandar un documental de unos 40 minutos un lunes para que lo tengan traducido el jueves. Y el jueves, cuando lleguen, uno de ellos, que también trabaja como locutor, lo va a locutar, y la otra lo va a corregir. Les van a enseñar, en una locución real, qué es lo que se corrige, qué es lo que se cambia. (P3: 248-253)

P3: Pues gracias a esos contactos de Disney, trajo a aquí a **X**, que es la que ha hecho las traducciones de la nueva versión de *Blancanieves*; trajo a un director de doblaje; y trajo a dos adaptadoras de canciones. Hicieron un taller estupendo, que resultó muy interesante, porque a partir de Disney es aplicable a muchas otras cosas. Además de esa colaboración, ha venido alguna gente que conocí en el intercambio Erasmus. Y últimamente, para el máster, el año pasado estuvo aquí **X**, de Islandia, que dio algo de doblaje. Para el máster también, hemos traído a un traductor que se llama **X**, que trabaja en Sevilla y que me parece que ahora colabora con la Olavide también. Él hace muchos subtítulos para DVD, y estuvo aquí haciendo encargos prácticos. Les trajo encargos antiguos para que los hicieran según los parámetros que indicaban las distintas compañías. (P3: 210-220)

P5: [...] [E]ste año varias empresas nos han ofrecido que llevemos a nuestros estudiantes a visitar sus instalaciones. Tenemos, por ejemplo, el European Captioning Institute; la Royal Opera House, para ver el subtítulo; la MTV, etc. (P5: 234-237)

Otras actividades de contacto con el mundo profesional que citan son las prácticas en empresas y las experiencias de colaboración con otras instituciones a modo de prácticas, pero dentro de la universidad. Más adelante volveremos a hablar de las prácticas en empresa y del papel que desempeñan en la formación de traductores de textos audiovisuales.

P3: Dentro del máster, también hemos tenido cooperación con una agencia de viajes que se llama Años Luz, que tiene un departamento de vídeo. Yo los conocía de Madrid, y les hemos hecho la voz superpuesta a algunos vídeos de sus viajes y reportajes de distintos sitios, que están en *Youtube*. Les hicimos la voz superpuesta al inglés, porque estaban en español, y colaboramos con un profesor de aquí de comunicación audiovisual. Los alumnos tuvieron que transcribir el español, porque no había transcripción, y como en el máster había el año pasado una alumna canadiense y otra de Estados Unidos, es decir, había gente nativa de inglés, hicimos la locución. Se hizo la transcripción, la traducción al inglés, ensayos de locuciones para ver que cupiera, y luego se grabó con la ayuda de estas personas en el estudio de *Radio Universidad*. Después se mandó a Años Luz y ahora se pueden ver en la web. Con ellos hicimos también el subtítulo sobre el vídeo *El peine del viento*, de cuando se celebraron los treinta años de la escultura del Peine del viento. Estaba en español y había que traducirlo a inglés, francés, alemán y, si era posible, al euskera. Y tuvimos la suerte de que este año hubiera en el máster una chica vasca. Hicieron la transcripción entre todos y luego ya, por grupos, lo tradujeron. De alemán solo había gente en el primer curso del máster, y yo quería que esto lo hicieran los de segundo año, que ya habían hecho cosas antes, pero bueno, hicieron la traducción aunque fueran de primero y luego la contrastaron con su profesora de alemán, como también hicieron los de francés y demás idiomas. Después, hicimos los subtítulos. Hicimos el pautado aquí, pero más o menos manualmente. Tomamos el tiempo para los subtítulos y después calculamos lo que tenía que haber. (P3: 220-241)

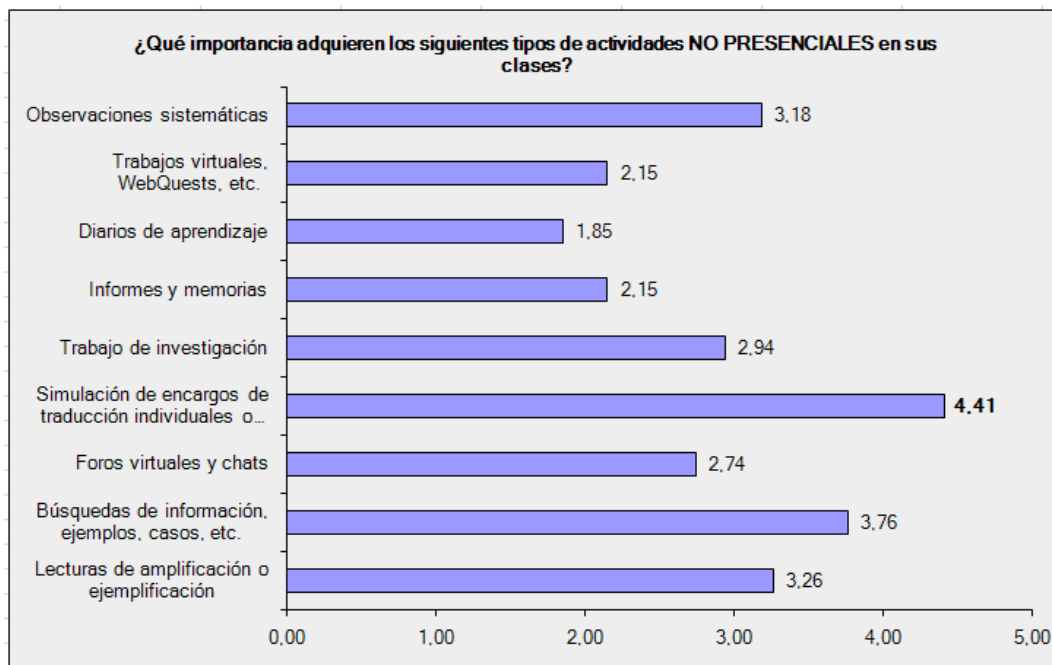
P5: Yo lo que intento es que los estudiantes hagan trabajos para otros departamentos. Hace poco, un grupo trabajó con un documental que habían hecho en la escuela de Medicina, sobre distribución de información sobre el SIDA en el África Subsahariana. Los estudiantes estaban trabajando con eso y simulando todo, etc. Lo que pasa es que este tipo de actividad suele ser problemática por cuestiones como: quién establece el contacto con el departamento; si las traducciones no están bien, quién hace la revisión; si los estudiantes lo

han hecho y luego el profesor corrige, puede que los estudiantes que lo han hecho se hayan ido al año y ya no estén... A los estudiantes les gusta mucho, y es una actividad muy positiva porque luego pueden ver si el programa se distribuye comercialmente o si se hace una versión que tiene su traducción y ellos la pueden usar como portfolio o ejemplo de su trabajo. Lo que pasa es que requiere mucho tiempo, hay mucha organización y mucha logística detrás, y cuando tienes que hacer muchas más cosas como profesor, es difícil centrarte solamente en eso. (P5: 811-825)

Otro recurso de contacto con el mundo laboral que se menciona en las entrevistas es la colaboración con otros centros con formación en TAV. En concreto, uno de los profesores nos cuenta la experiencia de movilidad que hace unos años reunió a profesores y alumnos de varias instituciones europeas para compartir conocimientos y recursos, y practicar la TAV conjuntamente:

P3: [...] [T]uvimos un seminario, un proyecto Erasmus, del 2001 al 2003, en que participaban la Universidad de Gante, que era la coordinadora; la Universidad de Islandia; una universidad de Finlandia, que era Helsinki entonces; una de Alemania... y la Universidad de Salamanca. Era un curso en que se hicieron tres bloques de sesiones en tres años. Los profesores viajaban con los alumnos a uno de los países y se daba un curso de iniciación a la audiovisual, que a mí me sirvió mucho porque, en parte, fue mi iniciación también. Aprendí mucho de la gente que estaba allí, que eran profesores de TAV, aunque algunos eran profesionales, por ejemplo, los finlandeses, que trabajaban en la televisión finlandesa y colaboraban como asociados con la universidad finlandesa, por eso vinieron al curso. Con ellos aprendí la parte más técnica y mecánica, el *hands-on*, que era lo que me faltaba con respecto a lo que había hecho antes, lo que había leído y hablado con X. Aprendí a manejar programas de subtulado, de los que entonces se hacían con vídeo y ordenador, y aprendí un poquito a hacer grabaciones de voz superpuesta, que ahora hacemos aquí en la universidad, e incluso un poquito de doblaje, pero de forma práctica. (P3: 18-32)

Una vez que hemos visto tipos de actividades presenciales, pasamos ahora a las actividades no presenciales. Las respuestas de los profesores a esta pregunta nos aportan los siguientes datos²¹⁸:



La simulación de encargos de traducción individuales o en grupo es la actividad que alcanza un mayor valor entre las actividades no presenciales, y se sitúa en 4,41 puntos. Con una importancia menor, entre media (3) y alta (4), encontramos las búsquedas de información, ejemplos, casos, etc. (3,76); las lecturas de ampliación o ejemplificación (3,26) y las observaciones sistemáticas (3,18). En último lugar, entre ninguna o poca importancia encontramos la elaboración de diarios de aprendizaje (1,85).

En este caso, podemos ver que las actividades directamente vinculadas a la práctica activa de la traducción (la simulación de encargos de traducción y la búsqueda de información) son también las que adquieren más peso específico entre las actividades no presenciales, mientras que los trabajos de investigación, los informes, los diarios, etc. adquieren menos importancia.

Uno de los profesores entrevistados comenta, sin embargo, que aunque quizá exista un sesgo hacia el lado práctico de la traducción porque a los estudiantes les atrae más, también son muy necesarias las actividades no presenciales de lecturas teóricas, de justificaciones teóricas de sus traducciones o de trabajos de investigación como las tesinas:

218 Puesto que todos los profesores, independientemente de que impartan clase en modalidad presencial, semipresencial o no presencial, organizan actividades no presenciales en sus asignaturas, responden a esta pregunta los 34 que conforman nuestra muestra.

P5: Luego, el otro trabajo para la evaluación es lo que llamamos un *Subtitle Project*, en que ellos lo hacen todo: eligen su clip, hacen su traducción y trabajan desde cero. Les pedimos que hagan unos 75 u 80 subtítulos, más un comentario que justifique sus traducciones, sus estrategias. (P5: 163-166)

P5: Sí que quizás exista una especie de énfasis o de sesgo hacia la parte práctica porque a los estudiantes les gusta más, porque dedican más tiempo a eso que a leer artículos, pero al final tienen un comentario justificado, tienen un contenido teórico y, sobre todo, muchos de ellos luego continúan y hacen la tesina sobre TAV, y una tesina puede constar de unas 15000 palabras, y tienen que ser capaces de argumentar, de citar, referenciar, etc. Entonces, sí que compaginamos ambas cosas. Tienen su *handbook* con los artículos que tienen que leer cada semana y que son interesantes para lo que vamos a ver en clase, etc. (P5: 598-605)

Al objeto de obtener una radiografía más completa de las actividades realizadas en las asignaturas, preguntamos a los profesores qué otras actividades relacionadas con la traducción solían realizar. Los resultados fueron los siguientes:

| Además de las actividades de traducción, ¿qué otras tareas relacionadas suelen realizar en la asignatura? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Pautado o localización de subtítulos | 33 | 22 | 66,7% |
| Revisión de traducciones para doblaje, subtitulación, etc. | 33 | 20 | 60,6% |
| Ajuste para doblaje/voice-over | 33 | 19 | 57,6% |
| Transcripción | 33 | 14 | 42,4% |
| Ensamblaje de los subtítulos con el producto audiovisual | 33 | 14 | 42,4% |
| Locución | 33 | 12 | 36,4% |
| Adaptación de traducciones para diferentes modalidades (Ej. Traducir para subtitulación a partir de la versión de doblaje) | 33 | 12 | 36,4% |
| Conversión de unos formatos audiovisuales a otros | 33 | 8 | 24,2% |
| Ensamblaje de la locución con el producto audiovisual | 33 | 7 | 21,2% |
| Conversión del formato del archivo de la traducción a otro formato | 33 | 5 | 15,2% |
| Adaptación de traducciones para diferentes medios (Ej. Traducir para subtitulación de DVD a partir de los subtítulos para cine) | 33 | 4 | 12,1% |
| Digitalización de imágenes | 33 | 1 | 3,0% |
| Rehablado para programas de reconocimiento del habla | 33 | 0 | 0,0% |
| Otros | 33 | 4 | 12,1% |

| Otros |
|--|
| Elaboración de guiones de audiodescripción. |
| Control de calidad de videojuegos. |
| Descripción de imágenes y elaboración de glosarios multimedia. |
| Elaboración de guiones de audiodescripción. |

Como podemos observar, los profesores indican que, además de la traducción, en sus asignaturas de TAV se realiza una amplia gama de actividades relacionadas con esta. Entre ellas destaca el pautado o localización de subtítulos (con una representación del 66,7% del profesorado sobre los 33 profesores que han respondido a la pregunta)²¹⁹, lo que no es de extrañar si tenemos en cuenta que el 73,5% del total de la muestra de nuestro estudio imparte clases de subtitulación. La revisión de traducciones, con un 60,6% de representación, y el ajuste para doblaje/*voice-over*, con un 57,6%, son las siguientes actividades que realizan en sus asignaturas un mayor número de profesores.

Las demás actividades (transcripciones, ensamblaje de los subtítulos con el producto audiovisual, locuciones, etc.), en mayor o menor medida, también encuentran representación en las asignaturas que imparten los profesores de nuestra muestra. A priori, podemos hacer una lectura positiva de que todas estas actividades (menos una, el rehablado) se estén realizando en las asignaturas de TAV, ya que, como indicaba anteriormente nuestro entrevistado P5, aunque antes no resultaba tan evidente que el traductor de textos audiovisuales tuviera que realizar también este tipo de tareas, cada vez es más frecuente que se las exijan en el mercado laboral.

Los profesores entrevistados también nos cuentan la manera en la que organizan actividades prácticas de traducción, tanto dentro como fuera del aula. Entre ellas están la transcripción, el ajuste para doblaje/*voice-over*, el pautado o localización de los subtítulos, etc. Asimismo, dos de los profesores entrevistados mencionan la importancia de realizar ejercicios de locución e impostación de la voz en el aula para comprender mejor las restricciones que imperan en las labores del traductor para doblaje/*voice-over*.

P5: Luego, en la parte práctica de traducción, los estudiantes suelen trabajar en casa y después hacen una presentación al resto de la clase o ponemos en común la traducción. Fundamentalmente, trabajamos con plantillas, como se hace también en la industria, u originando todo a partir del programa, es decir, ellos tienen su clip y a partir de ahí lo hacen todo: sacan el texto de pantalla, hacen los subtítulos, hacen la traducción, los tiempos de entrada y salida, etc. Pero para adelantar, y para poder tener una idea de cómo traducen, no solo de la parte técnica, sino también la parte lingüística, les doy plantillas, para que se ciñan a ese tipo de limitaciones. Y desde el punto de vista del profesor, es mucho más fácil comparar varias traducciones, porque todos han trabajado con los mismos parámetros de limitaciones. En la evaluación, tenemos dos trabajos. Uno de los trabajos es un examen: tres horas en el ordenador con un clip que yo les doy. Tienen que hacer unos cincuenta o sesenta subtítulos que están ya pautados con las entradas y salidas, y lo único que tienen

219 A esta pregunta responden válidamente 33 profesores.

que hacer es traducir. Con este examen veo cómo trabajan bajo presión, y me aseguro de que es su trabajo y no ha podido ser otra persona la que lo ha hecho. (P5: 148-163)

P3: En otras ocasiones yo les he dado trocitos de películas, clips, para hacer distintas cosas, y él les dio un capítulo, me parece que uno de *House* y otro de *Anatomía de Grey*. En grupos, tenían que buscar la transcripción o a alguien que lo transcribiera, y hacer una traducción que pudiera servir de base para el doblaje, pero luego también tenían que hacer el subtítulo. Después, yo hago con ellos un poco de voz superpuesta. Les doy un trozo de un documental y tienen que documentarse y traducirlo. También les hago hacer la locución, porque ahí se dan cuenta de que no cabe, de que hay que cambiarlo, y lo grabamos con un vídeo... [...] Y algunos años hemos hecho [...] el doblaje de alguna escena de una película para que se vean ya problemas de sincronización, temporal por lo menos, y un poco labial y demás. (P3: 104-117)

P4: [...] Luego, en la parte presencial doy nueve horas, con lo cual, tenemos poco tiempo, y en esas nueve horas hago lo que puedo, es decir, paso de una exposición de lo que es la traducción audiovisual en general y de nociones básicas de lenguaje cinematográfico, a una parte más práctica, en la que les enseño a ajustar con documentos reales. Están traduciendo al mismo tiempo que ajustando, porque en una de las cosas en que más insisto es en que tienen que traducir pensando que eso va a ser un texto que va a ser visto, va a ser escuchado, y va a ser interpretado por unos actores... Entonces, tienen que cambiar la mentalidad, porque el texto que tienen que generar no es un texto escrito, tiene que ser un texto que suene bien en la pantalla y que, además, quepa en el tiempo, en los labios... (P4: 101-110)

d) *Materiales*

| ¿Con qué tipo de materiales trabajan? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Reales sin modificar | 34 | 26 | 76,5% |
| Reales modificados para adecuarlos a la asignatura | 34 | 21 | 61,8% |
| Creados específicamente para la asignatura | 34 | 15 | 44,1% |
| Provenientes de artículos o libros sobre didáctica de la TAV | 34 | 9 | 26,5% |
| Otros | 34 | 0 | 0,0% |

Entre los materiales con los que trabajan los profesores en sus asignaturas, destacan los materiales reales sin modificar (con una representación del 76,5% del profesorado participante en nuestra muestra) y los materiales reales modificados para adecuarlos a la asignatura (que utiliza el 61,8% del total de los profesores). Son menos los profesores que se decantan por los materiales creados específicamente para la asignatura y los materiales provenientes de artículos o libros sobre didáctica de la TAV.

Al igual que la selección de las actividades, la selección de materiales debe estar en consonancia con los objetivos de la asignatura y adecuarse al nivel de dificultad de la etapa de formación en traducción en la que se encuentren los estudiantes. Así, parece lógico que el empleo de materiales reales sin modificar obtenga un porcentaje elevado, ya que este tipo de materiales resulta especialmente pertinente en etapas avanzadas de formación en Traducción, en las que, según hemos visto en los planes de estudios de licenciatura y grado (capítulos 2 y 3), se integran sus asignaturas de TAV. La idoneidad del uso de este tipo de materiales radica en el simple hecho de que han sido traducidos, con sus problemas y particularidades; además, los materiales reales parecen motivar más al estudiantado y le dan la oportunidad de documentarse con traducciones anteriores, traducciones en otras lenguas, guiones originales en Internet, etc. (Chaume, 2003b). De cualquier manera, y como señalamos en el Capítulo 4, si bien es cierto que en el campo de la Traducción existe consenso en que, en la medida de lo posible, siempre se debe trabajar con materiales auténticos y no manipulados, estimamos que el empleo de materiales reales manipulados o de textos específicamente creados para la asignatura resultan perfectamente válidos para etapas tempranas de la formación o para abordar problemas de traducción determinados en caso de que no se hayan encontrado materiales adecuados para ejemplificarlos y abordarlos.

En cuanto al tipo concreto de materiales facilitados a los estudiantes para realizar sus traducciones, los datos recabados arrojan los siguientes resultados:

| ¿Qué materiales facilitan a los estudiantes para realizar sus traducciones? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Archivos audiovisuales | 34 | 32 | 94,1% |
| Guiones | 34 | 28 | 82,4% |
| Plantillas | 34 | 13 | 38,2% |
| Traducciones hechas para una modalidad de TAV diferente a la que se va a realizar (Ej. Traducción para doblaje como base para hacer subtítulos) | 34 | 9 | 26,5% |
| Manuales de ayuda | 34 | 8 | 23,5% |
| Glosarios | 34 | 8 | 23,5% |
| Traducciones hechas para un medio diferente al que hay que traducir (Ej. Subtítulos para cine como base para subtítulos para DVD) | 34 | 4 | 11,8% |
| Kit de localización | 34 | 3 | 8,8% |
| Memorias de traducción | 34 | 3 | 8,8% |
| Otros | 34 | 5 | 14,7% |

| Otros |
|--|
| Enlaces a diccionarios, glosarios, bases de datos, etc. de Internet. |
| Enlaces a artículos, herramientas útiles, etc. |
| Imágenes dinámicas y estáticas. |
| Guiones de audiodescripción. |
| Guiones de audiodescripción. |

Entre los materiales que los profesores facilitan a los alumnos para realizar las actividades, destacan los archivos audiovisuales (94,1%) y los guiones (82,4%), aunque también es relativamente frecuente el uso de plantillas (38,2%). Los kits de localización y las memorias de traducción son, por el contrario, los materiales menos empleados. Estimamos que el uso de los materiales citados en la tabla en actividades de traducción que se realicen dentro y fuera del aula resulta absolutamente necesario para simular lo más fielmente posible las condiciones en las que trabajan los traductores profesionales en su día a día.

En cuanto a los géneros de los materiales audiovisuales de trabajo en las asignaturas, los cuatro favoritos son las películas (con una incidencia del 81,8% de los 33

profesores que han respondido a esta pregunta²²⁰), las series (66,7%), los documentales (60,6%) y los dibujos animados (48,5%). En menor medida, los profesores indican que también trabajan con otros géneros, como son las entrevistas, los anuncios publicitarios, los vídeos musicales, los videojuegos y los programas deportivos.

| ¿A qué género/s audiovisual/es pertenecen los materiales audiovisuales con los que trabajan en la asignatura? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Películas | 33 | 27 | 81,8% |
| Series | 33 | 22 | 66,7% |
| Documentales | 33 | 20 | 60,6% |
| Dibujos animados | 33 | 16 | 48,5% |
| Entrevistas | 33 | 8 | 24,2% |
| Anuncios publicitarios | 33 | 6 | 18,2% |
| Vídeos musicales | 33 | 4 | 12,1% |
| Videojuegos | 33 | 4 | 12,1% |
| Otros | 33 | 1 | 3,0% |

| Otros |
|----------------------|
| Programas deportivos |

Puesto que la traducción de diferentes géneros comporta el empleo de diferentes modalidades de TAV y estrategias de traducción específicas, es muy importante elegir cuidadosamente los géneros más adecuados para cada contexto educativo, ya que estos deben adecuarse perfectamente a los objetivos de la asignatura. El uso mayoritario de películas y series puede resultar, pues, adecuado, para la formación en determinadas modalidades de TAV (como el doblaje y la subtitulación), aunque consideramos que debería reservarse para etapas avanzadas de aprendizaje de la traducción, debido al alto grado de sincronía (temporal, espacial, kinésica, etc.) que exigen. Los documentales resultarán muy adecuados, por ejemplo, para la enseñanza del *voice-over* o como paso previo a la enseñanza del doblaje (ya que exigen un nivel de sincronía menor que las series y las películas), aunque también serán útiles para la enseñanza de la subtitulación, pues aunque en los estudios sobre TAV se ha venido vinculando la traducción de documentales con el *voice-over*, lo cierto es que la situación es algo más compleja, pues en un mismo documental traducido se pueden llegar a dar *voice-over*, doblaje y

²²⁰ En esta pregunta hallamos una respuesta perdida.

subtitulación. Los dibujos animados, por su parte, serán adecuados para la enseñanza del doblaje, en una fase intermedia entre los documentales y las series y películas, ya que debido a que los movimientos labiales de los personajes no son reales, exigen un grado de sincronización menor. Como vemos, los objetivos de la asignatura son los que marcan la elección de unos géneros audiovisuales u otros, pero es importante considerar también otros factores como la relevancia del texto con respecto a la práctica profesional, el nivel de dificultad según el grado de sincronía que imponga el texto, el nivel de dificultad según las dificultades lingüísticas/culturales que presente, la motivación de los estudiantes por el tema, etc.

Como conclusión del subapartado 6.1.2.3, sobre aspectos metodológicos de la formación, podemos afirmar que **la enseñanza presencial se presenta como la modalidad de enseñanza más frecuente en las asignaturas de TAV**. Sin embargo, de acuerdo con las reformas educativas del EEES, cabe pensar que tanto en grado como en postgrado todas las asignaturas serán, progresivamente, semipresenciales.

En cuanto a las actividades, en estas asignaturas existe una **clara priorización de la práctica a la teoría**, lo que concuerda con su orientación profesionalizante, que señalábamos en el subapartado 6.1.2.1. De acuerdo con esta priorización, **las actividades presenciales que adquieren más importancia en clase son las que implican la práctica activa de la traducción (prácticas de traducción en el laboratorio, tareas de traducción basadas en problemas y simulación de encargos de traducción individuales o en grupo)**, mientras que las que pueden implicar o implican un **contacto directo con profesionales/empresas del sector (participación de expertos y profesionales en el aula, asistencia a conferencias, estancias de prácticas en empresa, visitas a empresas del sector) adquieren menos importancia**.

Ocurre lo mismo con las **actividades no presenciales**, ya que **las actividades directamente vinculadas a la práctica activa de la traducción (simulación de encargos de traducción) vuelven a ser las que adquieren más peso específico en las asignaturas, mientras que los trabajos de investigación, los informes, los diarios, etc. adquieren menos importancia**. Por otra parte, todos los profesores participantes en nuestro estudio señalan que en sus asignaturas de TAV, además de actividades de TAV, también se realizan **otras actividades** relacionadas con esta, entre las que destacan el **pautado o localización de subtítulos, la revisión de traducciones y el ajuste para doblaje/voice-over**.

Por lo que respecta a los materiales con los que se trabaja en estas asignaturas, **predominan los materiales reales sin modificar y los materiales reales modificados para la asignatura**, y estos son, en su mayoría, **archivos audiovisuales y guiones**, aunque también se está extendiendo el uso de plantillas.

Por último, **en cuanto a los géneros** de los textos audiovisuales con los que se trabaja, **los cuatro mayoritarios son las películas, las series, los documentales y los dibujos animados.**

A continuación presentamos la recopilación de todas las conclusiones del apartado 6.1.2, sobre la formación universitaria de TAV en España.

Sobre datos generales de las asignaturas de TAV:

- En España, se imparten, principalmente, en licenciaturas en TI (ahora grados).
- Su implantación en los planes de estudios de TI ha sido relativamente reciente (la mitad de ellas se han implantado en los últimos 8 años).
- Se centran en la enseñanza de la subtitulación interlingüística y el doblaje, aunque cada vez aparecen asignaturas sobre accesibilidad y videojuegos, así como *voice-over*.
- Normalmente, están dedicadas únicamente a la TAV, aunque en ocasiones la TAV comparte asignatura como la localización de *software*, la traducción científica y la traducción técnica.
- La combinación lingüística mayoritaria es inglés-español (seguida de inglés-catalán).
- El número habitual de créditos está comprendido entre 6 LRU y los 3-6 ECTS.
- En la mitad de los centros son obligatorias y en la otra mitad son optativas.
- El número de alumnos oscila, aunque lo más frecuente es encontrar grupos de entre 10 y 20 estudiantes.
- El nivel suele ser introductorio (y se encuentra tanto en grado como en postgrado). En postgrado es más habitual, sin embargo, encontrar asignaturas de nivel avanzado que introductorias.
- Están enfocadas, fundamentalmente, al mercado nacional e internacional.
- Esencialmente, su orientación es profesionalizante.

Sobre los recursos tecnológicos empleados en las asignaturas de TAV:

- Todas las asignaturas de TAV tienen aulas de informática a su disposición en su centro de trabajo
- Los ordenadores y dispositivos de CD y DVD son los principales medios técnicos que se usan en el aula, frente a otros medios que actualmente se usan menos, como el televisor o la capturadora de vídeo.
- El uso de las plataformas virtuales está ampliamente extendido en las asignaturas

de TAV

- Los principales programas informáticos que se usan son los programas de subtitulación gratuitos y descargables de internet, sobre todo porque son fáciles de conseguir y usar.
- Los programas informáticos de pago específicos de TAV no se utilizan apenas, debido a su alto coste, a que solo estén disponibles para los estudiantes en las aulas del centro y a la velocidad con la que las nuevas versiones de dichos programas dejan anticuadas a las anteriores.
- Según las respuestas de los profesores, podemos concluir que en estas asignaturas es suficiente con emplear programas de subtitulación gratuitos, puesto que la dinámica de todos los programas de subtitulación es muy parecida y los estudiantes no tendrán después excesivas complicaciones para aprender a utilizar otros. Si la universidad quiere hacerse con programas profesionales, una opción económica es negociar la compra de versiones educativas de estos programas que suelen ofrecer los fabricantes.
- Otros programas informáticos que se suelen utilizar en estas asignaturas son los programas de digitalización, codificación o conversión a otro formato de material audiovisual, así como los programas de sonorización. La integración de estos programas, que permiten realizar actividades complementarias a las de TAV, proporciona a los estudiantes perfiles profesionales más amplios.

Sobre la metodología seguida en las asignaturas de TAV:

- En estas asignaturas existe una clara priorización de la práctica sobre la teoría.
- Las actividades presenciales que adquieren más importancia en clase son las que implican la práctica activa de la traducción (prácticas de traducción en el laboratorio, tareas de traducción basadas en problemas y simulación de encargos de traducción individuales o en grupo).
- Las actividades presenciales que implican un contacto directo con profesionales/empresas del sector (participación de expertos y profesionales en el aula, asistencia a conferencias, estancias de prácticas en empresa, visitas a empresas del sector) obtienen menos importancia.
- Las actividades no presenciales más importantes son también las más vinculadas a la práctica activa de la traducción (simulación de encargos de traducción).
- Las actividades no presenciales que adquieren menos peso específico son las que no implican una práctica de la traducción directa (trabajos de investigación, los informes, los diarios, etc.).
- Además de actividades de traducción, en estas asignaturas se realizan otras

actividades relacionadas, entre las que destacan el pautado o localización de subtítulos, la revisión de traducciones y el ajuste para doblaje/*voice-over*.

- Los materiales que más se suelen emplear en estas asignaturas son archivos audiovisuales, guiones y plantillas.
- Estos materiales que acabamos de señalar son, en su mayoría, materiales reales sin modificar y materiales reales modificados.
- Los cuatro géneros de los textos audiovisuales que más se trabajan en estas asignaturas son las películas, las series, los documentales y los dibujos animados.

6.1.3. Competencias

En el presente epígrafe mostramos los resultados que hemos obtenido al preguntar a nuestros sujetos por las competencias que estiman más importantes para desarrollar las labores del traductor de textos audiovisuales. Como ya avanzamos en el Capítulo 4, dividimos las competencias en genéricas y en específicas de TAV, y pedimos a los profesores que identificaran las cinco competencias más importantes de cada grupo.

6.1.3.1. Competencias genéricas

Aquí presentamos una lista de competencias genéricas. Marque las cinco competencias genéricas que considere más importantes para desempeñar las labores del traductor de textos audiovisuales. Puede utilizar el apartado *Otros* para incluir alguna otra competencia que considere muy importante y que no aparezca en la lista.

| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
|---|---------------------|------------------------|--------------|
| 5. Comunicación oral y escrita en la propia lengua | 34 | 27 | 79,4% |
| 1. Capacidad de análisis y síntesis | 34 | 20 | 58,8% |
| 6. Conocimiento de una segunda lengua | 34 | 14 | 41,2% |
| 29. Preocupación por la calidad | 34 | 12 | 35,5% |
| 8. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas) | 34 | 12 | 35,3% |
| 25. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países | 34 | 12 | 35,3% |
| 4. Conocimientos básicos de la profesión | 34 | 10 | 29,4% |
| 2. Capacidad de organizar y planificar | 34 | 7 | 20,6% |
| 9. Resolución de problemas | 34 | 6 | 17,6% |

| | | | |
|--|----|---|-------|
| 10. Toma de decisiones | 34 | 6 | 17,6% |
| 11. Capacidad crítica y autocrítica | 34 | 6 | 17,6% |
| 3. Conocimientos generales básicos | 34 | 5 | 14,7% |
| 7. Habilidades básicas de manejo del ordenador | 34 | 5 | 14,7% |
| 19. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica | 34 | 5 | 14,7% |
| 23. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) | 34 | 4 | 14,7% |
| 26. Habilidad para trabajar de forma autónoma | 34 | 4 | 11,8% |
| 21. Capacidad de aprender | 34 | 3 | 8,8% |
| 22. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones | 34 | 3 | 8,8% |
| 12. Trabajo en equipo | 34 | 2 | 5,9% |
| 16. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad | 34 | 2 | 5,9% |
| 14. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar | 34 | 1 | 2,9% |
| 15. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas | 34 | 1 | 2,9% |
| 20. Habilidades de investigación | 34 | 1 | 2,9% |
| 27. Diseño y gestión de proyectos | 34 | 1 | 2,9% |
| 28. Iniciativa y espíritu emprendedor | 34 | 1 | 2,9% |
| 13. Habilidades interpersonales | 34 | 0 | 0,0% |
| 17. Habilidad de trabajar en un contexto internacional | 34 | 0 | 0,0% |
| 18. Compromiso ético | 34 | 0 | 0,0% |
| 24. Liderazgo | 34 | 0 | 0,0% |
| 30. Motivación de logro | 34 | 0 | 0,0% |
| Otros | 34 | 0 | 0,0% |

Los resultados obtenidos en el ítem del cuestionario en el que les preguntamos sobre las competencias genéricas que estiman más importantes para los traductores audiovisuales muestran que aquellas que adquieren mayor importancia son:

- En primer lugar, la comunicación oral y escrita en lengua propia (79,4%).
- A continuación:
 - La capacidad de análisis y síntesis (58,8%).
 - El conocimiento de una segunda lengua (41,2%).
 - La preocupación por la calidad (35,5%).
 - Las habilidades de gestión de la información (35,3%).
 - El conocimiento de culturas y costumbres de otros países (35,3%).

La lista de competencias genéricas utilizada en nuestro estudio proviene, como ya hemos apuntado en capítulos anteriores, del proyecto europeo Tuning (2003). Esta lista de competencias se divide en competencias de tipo instrumental (aptitudes cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), interpersonal (aptitudes y destrezas sociales) y sistémico (aptitudes y destrezas relativas a los sistemas en conjunto)²²¹. Si observamos la tabla en su conjunto, a la luz de la división de las competencias genéricas en sus tres categorías (instrumentales, interpersonales y sistémicas), apreciamos que las competencias que obtienen porcentajes más altos pertenecen, en su mayoría, al grupo de las competencias instrumentales, a las que les siguen las competencias de tipo sistémico. En último lugar se emplazan las de tipo interpersonal, probablemente debido a que la profesión del traductor suele ejercerse en solitario.

Resulta paradójico observar que dos de las competencias que nos parecen fundamentales en el ejercicio de la profesión, no han sido señaladas por ninguno de los profesores. Éstas son, por una parte, la habilidad de trabajo en contextos internacionales, pese a que muchos de los egresados terminan trabajando empleados o como autónomos para empresas internacionales; y por otra, el compromiso ético, pese al incremento de publicaciones y a la inclusión de temas sobre deontología en numerosas asignaturas de TI.

221 Véase Capítulo 2.

6.1.3.2. Competencias específicas

La siguiente tabla muestra las frecuencias y porcentajes obtenidos para cada competencia:

| Aquí presentamos una lista de competencias específicas de TAV. Marque las cinco competencias específicas que considere más importantes para desempeñar las labores del traductor de textos audiovisuales. Puede utilizar el apartado <i>Otros</i> para incluir alguna otra competencia que considere muy importante y que no aparezca en la lista. | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| 1. Conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones (ortográfica, fonética, morfológica, sintáctica, léxica, fraseológica y textual) | 34 | 27 | 79,4% |
| 2. Dominio de la lengua origen (excelente comprensión escrita y oral, reconocimiento de registros y variedades coloquiales, dialectos, etc.) | 34 | 17 | 50,0% |
| 7. Dominio en el manejo de programas específicos de TAV (de subtitulación, doblaje, audiodescripción, etc.) | 34 | 16 | 47,1% |
| 4. Creatividad lingüística | 34 | 16 | 47,1% |
| 3. Capacidad de síntesis y paráfrasis (conocimiento de técnicas de reducción y ampliación de la información en la traducción) | 34 | 13 | 38,2% |
| 6. Buenos conocimientos de las culturas de trabajo y adecuación de la traducción a las exigencias de la cultura meta | 34 | 11 | 32,4% |
| 12. Dominio de estrategias de búsqueda de recursos y documentación | 34 | 10 | 29,4% |
| 16. Dominio de los procedimientos de ajuste en doblaje y <i>voice-over</i> , la división en takes, los símbolos utilizados, el uso de los códigos de tiempo, etc. | 34 | 8 | 23,5% |
| 17. 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 | 34 | 8 | 23,5% |

| | | | |
|---|----|---|-------|
| 18. Conocimiento de estrategias y técnicas de traducción más apropiadas para traducir diferentes géneros audiovisuales | 34 | 8 | 23,5% |
| 15. Dominio de la visualización conjunta de texto e imagen | 34 | 6 | 17,6% |
| 5. Capacidad para analizar y producir textos a partir de su modo del discurso (falsa oralidad, oralidad fingida) | 34 | 5 | 14,7% |
| 26. Conocimiento de las características de diferentes géneros audiovisuales | 34 | 5 | 14,7% |
| 20. Conocimientos de la profesión y la situación del mercado de trabajo | 34 | 4 | 11,8% |
| 11. Buena disposición y talante para el aprendizaje de nuevos programas y paquetes informáticos | 34 | 3 | 8,8% |
| 25. Conocimiento del lenguaje cinematográfico y la semiótica de la imagen | 34 | 3 | 8,8% |
| 8. Nociones de localización de <i>software</i> | 34 | 2 | 5,9% |
| 19. Capacidad de dirección de proyectos de TAV (capacidad de elaboración, desarrollo y organización de proyectos, trabajos en equipo) | 34 | 2 | 5,9% |
| 21. Conocimiento exhaustivo de las características específicas de la audiencia meta | 34 | 2 | 5,9% |
| 22. Conocimientos de cine | 34 | 2 | 5,9% |
| 9. Dominio de programas para digitalizar, codificar o convertir a otro formato material audiovisual | 34 | 1 | 2,9% |
| 13. Conocimientos de locución | 34 | 1 | 2,9% |
| 10. Conocimientos sobre programas de reconocimiento del habla | 34 | 0 | 0,0% |
| 14. Dominio de técnicas de lengua de signos | 34 | 0 | 0,0% |
| 23. Conocimientos de teatro | 34 | 0 | 0,0% |
| 24. Conocimientos teóricos de una o varias modalidades de TAV | 34 | 0 | 0,0% |
| Otros | 34 | 0 | 0,0% |

Las competencias específicas de TAV más señaladas por los profesores son:

- En primer lugar, el conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones (ortográfica, fonética, morfológica, sintáctica, léxica, fraseológica y textual) (79,4%).
- A continuación:
 - El dominio de la lengua origen (excelente comprensión escrita y oral, reconocimiento de registros y variedades coloquiales, dialectos, etc.) (50%).
 - La creatividad lingüística (47,1%).
 - El dominio en el manejo de programas específicos de TAV (de subtitulación, doblaje, audiodescripción, etc.) (47,1%).
 - La capacidad de síntesis y paráfrasis (conocimiento de técnicas de reducción y ampliación de la información en la traducción) (38,2%).

A la luz de estos resultados obtenidos, podemos comprobar que, según el modelo competencial de Kelly (2002), los profesores que han participado en nuestro cuestionario consideran que las competencias de tipo comunicativo-textual (dominio de la lengua origen y de la lengua meta, creatividad lingüística, capacidad de síntesis y paráfrasis, etc.) y las de tipo instrumental-profesional (dominio de programas de TAV; dominio de procedimientos de ajuste, división en *takes*, etc. para doblaje y *voice-over*; dominio de la división del texto en subtítulos y pautado o localización; estrategias y técnicas de traducción para traducir distintos géneros audiovisuales; conocimientos teóricos de una o varias modalidades de TAV; etc.) son las más importantes para la labor del traductor de textos audiovisuales. Por otro lado, entre las competencias que adquieren menos importancia destacan las de tipo temático (conocimiento exhaustivo de las características de la audiencia meta, conocimientos de cine y conocimientos de teatro), así como otras de tipo instrumental-profesional (nociones de localización de *software*; dominio de programas para digitalizar, codificar o convertir a otro formato material audiovisual; conocimientos de locución; y conocimientos sobre programas de reconocimiento del habla).

Nos llama la atención observar que son pocos los profesores que han marcado las competencias 16, 17 y 5 como muy importantes, cuando nosotros las consideramos esenciales en esta profesión. Sin embargo, en el subapartado anterior, el 6.1.2.3, cuando preguntamos por las actividades relacionadas con la traducción que realizaban en clase, la división del texto en subtítulos y el pautado o localización, así como la división del texto en

takes y el ajuste para doblaje y *voice-over* fueron señaladas por más del 50% de los profesores.

Los resultados obtenidos en las entrevistas en cuanto a las competencias son muy similares a los que acabamos de presentar, ya que las competencias de tipo comunicativo-textual también son las que se consideran más importantes, seguidas de las de tipo instrumental-profesional. Como ya hemos comentado, en las entrevistas también preguntamos a los profesores por el nivel de logro que creían que se adquiriría de cada una de estas competencias tras la formación universitaria, pregunta que decidimos no incluir en los cuestionarios, principalmente por estimar que suponía un aumento considerable tanto en la complejidad de su realización por parte de los sujetos como en su posterior análisis. Asimismo, no incluimos esta pregunta en el cuestionario por considerar que podía producir respuestas bastante intuitivas debido al gran número de variables extrañas que podían intervenir y que resultaban incontrolables (como el factor recuerdo, el grado de valoración subjetiva de cada sujeto, etc.). De cualquier modo, podemos destacar que las respuestas de los profesores en las entrevistas indican que su valoración general en torno a este aspecto es bastante positiva, pero ahondaremos en este punto en el siguiente bloque de preguntas, sobre valoración de la formación, para analizar los resultados de los cuestionarios y las entrevistas de manera conjunta.

Como conclusiones del apartado 6.1.3, sobre competencias genéricas y específicas de TAV, podemos decir que:

1. Las competencias genéricas más señaladas por los profesores son, por orden de importancia:
 - La comunicación oral y escrita en lengua propia.
 - La capacidad de análisis y síntesis.
 - El conocimiento de una segunda lengua.
 - La preocupación por la calidad.
 - Las habilidades de gestión de la información.
 - El conocimiento de culturas y costumbres de otros países.

Las competencias que obtienen porcentajes más altos pertenecen, en su mayoría, al grupo de las competencias instrumentales, a las que les siguen las competencias de tipo sistémico. En último lugar se emplazan las de tipo interpersonal, probablemente debido a que la profesión del traductor suele ejercerse en solitario.

2. Las competencias específicas de TAV más señaladas por los profesores son, en este orden de importancia:

- El conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones (ortográfica, fonética, morfológica, sintáctica, léxica, fraseológica y textual).
- El dominio de la lengua origen (excelente comprensión escrita y oral, reconocimiento de registros y variedades coloquiales, dialectos, etc.).
- La creatividad lingüística.
- El dominio en el manejo de programas específicos de TAV (de subtitulación, doblaje, audiodescripción, etc.).
- La capacidad de síntesis y paráfrasis (conocimiento de técnicas de reducción y ampliación de la información en la traducción).

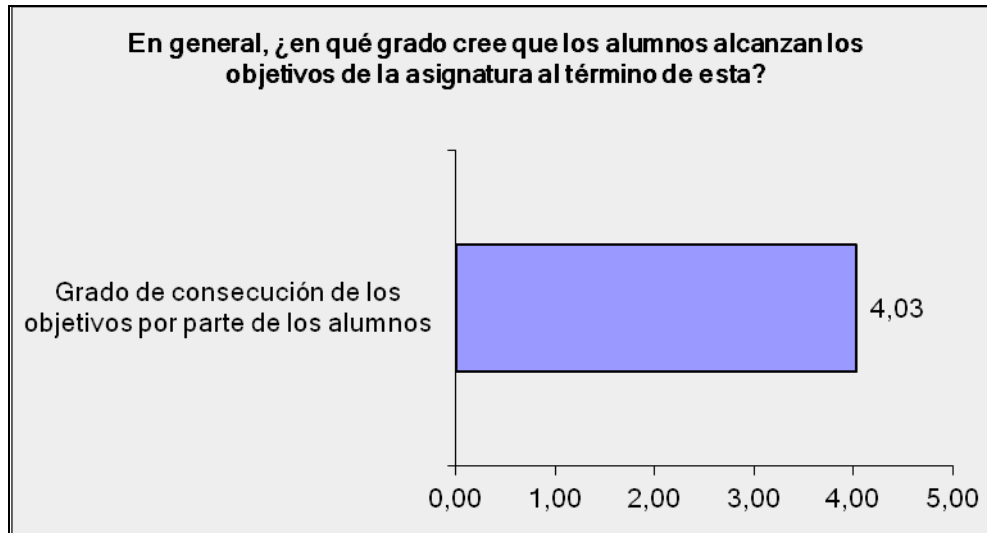
Según el modelo competencial de Kelly (2002), los profesores que han participado en nuestro cuestionario consideran que las competencias más importantes para la labor del traductor de textos audiovisuales son de tipo comunicativo-textual (dominio de la lengua origen y de la lengua meta, creatividad lingüística, capacidad de síntesis y paráfrasis, etc.). A continuación se encuentran las de tipo instrumental-profesional (dominio de programas de TAV, dominio de procedimientos de división del texto en takes y ajuste para doblaje y *voice-over*, dominio de la división del texto en subtítulos y pautado o localización, estrategias y técnicas de traducción para traducir distintos géneros audiovisuales, conocimientos teóricos de una o varias modalidades de TAV, etc.). Las competencias que adquieren menos importancia son de tipo temático (conocimiento exhaustivo de las características de la audiencia meta, conocimientos de cine, conocimientos de teatro), y de tipo instrumental-profesional (nociones de localización de *software*; dominio de programas para digitalizar, codificar o convertir a otro formato material audiovisual; conocimientos de locución; y conocimientos sobre programas de reconocimiento del habla).

Nos sorprende descubrir que las competencias relacionadas con la división del texto en subtítulos y el pautado o localización, la división del texto en *takes* y el ajuste para doblaje y *voice-over*, y la capacidad para analizar y producir textos a partir de su modo del discurso han alcanzado porcentajes bastante limitados, sobre todo si pensamos que más del 50% de los profesores había señalado anteriormente que realizaba estas actividades en clase. Esto nos hace sospechar que puede que ciertos profesores enseñen traducción para doblaje, *voice-over* y subtitulación sin aplicar a los textos meta las convenciones profesionales del formato de entrega de estas modalidades de traducción

6.1.4. Valoración de la formación universitaria en TAV y mejora de la calidad

6.1.4.1. Valoración de la formación universitaria en TAV

a) Valoración de la formación en TAV en su centro



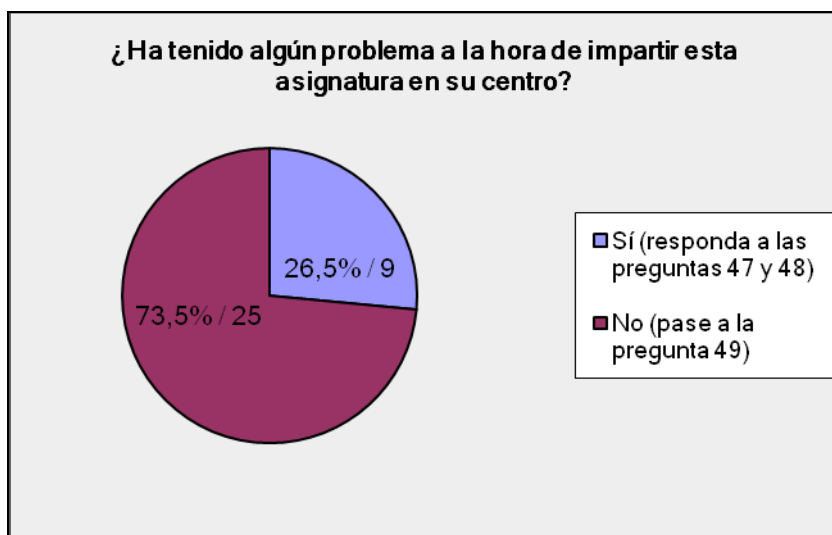
En general, los profesores parecen estar bastante contentos con la formación en TAV que se ofrece en su centro, ya que al preguntar por el grado que creen que los alumnos alcanzan de los objetivos de su asignatura de TAV, en una escala Likert del 1 al 5, obtenemos una puntuación global de 4,03. De cualquier manera, tanto en los comentarios a esta pregunta del cuestionario como en las entrevistas, los profesores señalan que esto depende de la capacidad y motivación de logro del alumno. Así, por ejemplo, el profesor P5 comenta en su entrevista, centrándose en su experiencia en un máster de traducción en el Reino Unido, que la buena actitud y el trabajo autónomo del estudiante son fundamentales para alcanzar los objetivos de aprendizaje esperados:

P5: [...] Como te decía antes, la perspectiva británica no es que los estudiantes trabajen cuando tú estás delante, sino que tú les das las herramientas y el conocimiento para que luego ellos practiquen; y tengo estudiantes que practican muchísimo, y otros que no practican nada. Por ejemplo, este año tengo un chico chino en clase que ya ha subtitulado una película para un amigo suyo. Yo les pido unos 75 subtítulos, pero él ha hecho más de mil para la película, y ha ido practicando porque le interesaba el programa, la materia, etc. Entonces, claro, con ese tipo de preparación o de énfasis en la práctica, obviamente está mucho más familiarizado con las herramientas de subtitulación que otra persona que me ha hecho los 75 subtítulos justos, que no piensa hacer muchos más, y que encima los ha hecho regular. (P5: 402-412)

Por otra parte, el profesor entrevistado P3 explica que, en gran medida, el alto grado de consecución de los objetivos de su asignatura por parte de los estudiantes se debe a que la asignatura se enmarca en el último curso de la carrera, por lo que los estudiantes ya cuentan con una buena formación traductológica:

P3: Yo creo que, teniendo en cuenta una cosa que yo les digo mucho a los alumnos, que es que la formación empieza en primero de carrera, se alcanza un nivel bastante bueno. [...] Creo que la gente llega con una formación ya muy buena en traducción y técnicas de traducción, entonces creo que en la parte más especializada que se da de audiovisual, se alcanza un nivel bastante aceptable. (P3: 322-323 y 335-337)

b) Problemas encontrados en la docencia en TAV en su centro



Los resultados obtenidos en este ítem vuelven a poner de manifiesto que los profesores participantes en el cuestionario están, en su mayoría, satisfechos con la formación que se oferta en su centro, ya que el 73,5% de estos afirma no haber encontrado problemas a la hora de impartir su asignatura de TAV, frente a solo un 26,5% que confiesa que sí ha tenido problemas.

Cuando preguntamos a este 26,5% (9 profesores) por los problemas concretos a los que se refería, encontramos las siguientes respuestas:

| Señale las razones que generaron esos problemas: (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Excesivo número de alumnos | 9 | 5 | 55,6% |
| Falta de recursos tecnológicos | 9 | 4 | 44,4% |
| Reducido número de horas de clases presenciales | 9 | 4 | 44,4% |
| Nivel de formación heterogéneo de los alumnos | 9 | 3 | 33,3% |
| Diseño curricular mal secuenciado | 9 | 2 | 22,2% |
| Falta de familiaridad o de formación en el uso de determinados programas informáticos u otros recursos tecnológicos | 9 | 1 | 11,1% |
| Falta de interés de los alumnos | 9 | 0 | 0,0% |
| Otros | 9 | 1 | 11,1% |

| Otros |
|---|
| Dificultades para acceder a guiones originales de productos audiovisuales franceses variados: dibujos animados, documentales, series... |

Como vemos en la tabla, el problema más frecuente que identifica el profesorado es el excesivo número de alumnos, que alcanza una incidencia del 55,6%. En el subapartado 6.1.2.1. de este capítulo ya hemos tratado el asunto del número de alumnos y hemos visto que ciertos profesores también señalaron el excesivo número de alumnos por grupo como un problema al que se habían tenido que enfrentar, y cuya solución había sido bien dividir a los alumnos en varios grupos tanto para la teoría como para la práctica, bien formar un único grupo para las sesiones teóricas y luego dividirlo para las sesiones prácticas en función de la combinación lingüística. Otros problemas que encontramos en esta pregunta del cuestionario son la falta de recursos tecnológicos y el reducido número de horas de clase presenciales. En el apartado *Otros*, como hemos podido observar, uno de los profesores indica que su problema radica en las dificultades que encuentra a la hora de acceder a guiones originales de productos audiovisuales franceses variados. Por otra parte, merece la pena destacar que la única opción de respuesta de esta pregunta que no ha sido señalada por ninguno de los profesores ha sido la “Falta de interés de los

alumnos”. Esto puede deberse a que, como hemos visto en el subapartado 6.1.2.1, las asignaturas de TAV resultan muy atractivas para los estudiantes.

En las entrevistas recogemos quejas de los profesores acerca de varios de estos puntos. En primer lugar, en cuanto a los recursos disponibles en su centro. Tres de los profesores parecen estar satisfechos con los recursos de su centro, mientras que dos no lo están. Entre los problemas que encuentran estos dos profesores hallamos la utilización de un *software* de subtitulación no actualizado y la ausencia de un estudio de doblaje, así como la ausencia de materiales audiovisuales en francés disponibles para impartir la asignatura:

P3: [...] Me gustaría tener un estudio de doblaje, más estudio propiamente dicho de lo que tenemos aquí en el aula y, probablemente, algún programa de subtulado algo más avanzado que el *Subtitul@m*, que se está quedado un poco anticuado. (P3: 368-371)

P4: [...] En la parte no presencial, no puedo hacer parte práctica, porque no hay, no existe todavía un material hecho, es decir, ese material está por hacer. Hay una plataforma para la asignatura, pero si no tienes un material específico, no puedes enseñar a un alumno a ajustar de forma no presencial. Entonces, lo poco que hay de práctico, está orientado hacia el inglés, porque hay más demanda, y el francés está más dejado de lado. Por otra parte, hay problemas que ahora mismo no se pueden resolver porque falta eso, la elaboración de material. (P4: 93-99)

Con respecto al número de horas presenciales, dos de los profesores entrevistados nos comentan que el número de horas presenciales o los créditos dedicados a la TAV en los másteres de sus centros es reducido:

P3: Sí, en el máster sí, lo que pasa es que... como hemos tenido que cambiar de máster, la audiovisual ha salido muy perjudicada. En el actual, que era de dos años, teníamos un módulo de audiovisual de un total de 12,5 créditos entre los dos años, en un máster de 120. Hicimos el de dos años pensando que la carrera iba a ser de tres, y cuando cambiaron a hacer carreras de cuatro años, tuvimos que cambiar a un máster de un año, que empezará el año que viene. Al ser más corto, hay muchas restricciones, y la audiovisual se ha quedado en tres créditos. (P3: 128-134)

P4: No, no hacemos prácticas porque en la universidad no existe material para hacer esas prácticas. Además, no nos da tiempo. Damos tres clases, y es en la última en la que nos centramos en cómo ajustar. (P4: 112-114)

Por otra parte, en cuanto al nivel de formación previo de los alumnos, uno de los profesores entrevistados destaca que en el máster de su centro, que tiene carácter generalista, debido a la heterogeneidad de la formación con la que llegan los alumnos, la asignatura de TAV tiene que ser introductoria:

P3: [...] [S]erá una asignatura introductoria, como suele pasar en los másteres porque, por lo que yo veo, viene bastante gente que no ha hecho Traducción, sino Filología u otras carreras, y hay que darles una introducción. Al que haya hecho la asignatura de cuarto, la del máster no le va a contar nada nuevo. [...] Lo que hay que hacer es recomendar a la gente que se vaya a otro máster, como el de Castellón, por ejemplo, si quiere especializarse. (P3: 136-139 y P3: 141-142)

c) Soluciones adoptadas para resolver los problemas de la formación en TAV encontrados en su centro

| ¿Cuáles son las soluciones que se han adoptado para solucionar el/los problema/s encontrado/s a la hora de impartir su asignatura de TAV? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Formación en el uso de determinados programas informáticos u otros recursos tecnológicos | 9 | 4 | 44,4% |
| Adquisición de recursos tecnológicos | 9 | 3 | 33,3% |
| Cambios en la secuenciación del diseño curricular | 9 | 2 | 22,2% |
| No se han adoptado medidas para solucionar el/los problema/s | 9 | 2 | 22,2% |
| Aumento de número de horas de clases presenciales | 9 | 1 | 11,1% |
| Reducción del número de alumnos | 9 | 0 | 0,0% |
| Esfuerzo por despertar el interés del alumnado | 9 | 0 | 0,0% |
| Limitación del perfil formativo de acceso de los alumnos | 9 | 0 | 0,0% |
| Otros | 9 | 1 | 11,1% |

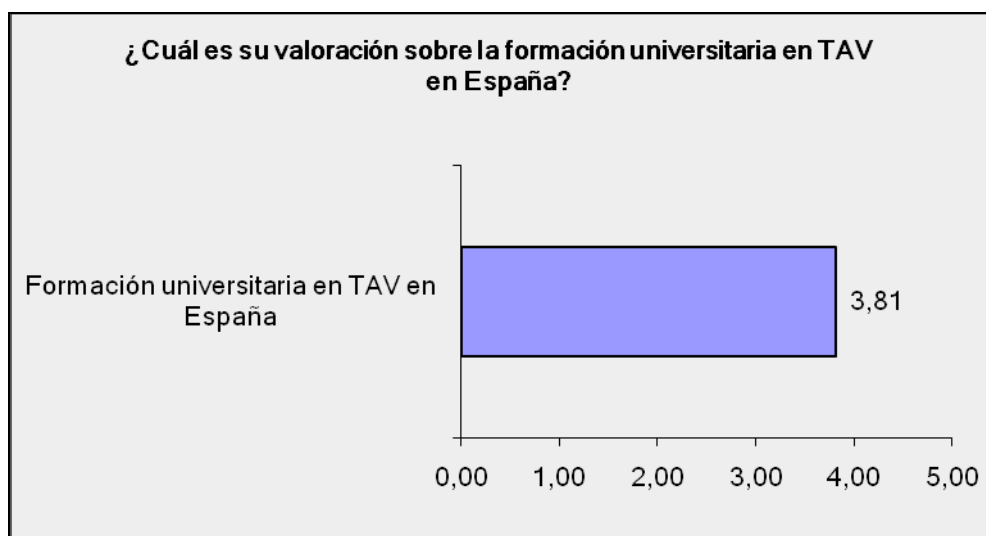
Otros

Los créditos de la asignatura están ya fijados y no resulta posible aumentarlos. Sin embargo, se oferta una asignatura de TAV y cómics en el máster oficial, con objeto de poder profundizar algo más en algunos aspectos.

La formación en el uso de determinados programas informáticos u otros recursos tecnológicos constituye una de las soluciones más frecuentes que se han adoptado para acabar con los problemas encontrados a la hora de impartir las asignaturas de TAV, ya que el 44,4% del 26,5% del profesorado que confesó haber encontrado problemas señala esta opción. Otra de las opciones más señaladas es la adquisición de recursos tecnológicos.

d) Valoración de la formación universitaria en TAV en España

Este ítem, en el que pedíamos a los profesores su valoración sobre la formación universitaria en TAV en España, parece haber sido especialmente problemático, a juzgar por la baja tasa de respuesta obtenida. De las respuestas 34 posibles, solo hemos obtenido 21, lo que quiere decir que 13 profesores no han respondido a la pregunta. Desconocemos los motivos por los que estos 13 profesores no han respondido, pero nuestra hipótesis es que ello se debe a que prefieren no dar una valoración global, que iría más allá de su experiencia personal, por desconocimiento de la formación que se oferta en otros centros o por creer que varía de unos centros a otros.



| Comentarios |
|---|
| Especialmente, el máster de Traducción Audiovisual de la UAB (presencial y online). |

Los 21 profesores que responden a esta pregunta parecen estar bastante contentos con la formación universitaria en TAV en España, puesto que, en una escala Likert del 1 al 5, vemos que se ha alcanzado una puntuación global de 3,81. En las entrevistas realizadas en la fase de preencuesta, varios de los profesores ponían de manifiesto que la formación en TAV variaba bastante de unos centros a otros, debido principalmente a los recursos materiales y humanos disponibles. Veamos, por ejemplo, la intervención de P5:

P5: Como siempre, [la formación en TAV] varía de un centro a otro. Hay centros que lo hacen muy bien y otros que no lo hacen tan bien, o donde la organización deja cosas que desear, etc. Yo creo que todavía estamos en un periodo en que no me atrevería a dar una valoración 100% positiva... Curiosamente, después de haber criticado durante muchísimos años que apenas se trabajaba sobre TAV, que apenas se enseñaba la TAV, que todo estaba en circuitos profesionales y nada en el circuito académico... hemos llegado al extremo opuesto. Ahora, como es atractiva y le gusta a los estudiantes, todo el mundo tiene un máster de traducción y, si es posible, de TAV, independientemente del profesorado que tengan, de la preparación que tengan, la infraestructura técnica que tengan, etc.

e) Problemas de la formación universitaria en TAV en España

| ¿Cuáles cree que son los principales problemas de la formación universitaria en TAV en España? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Escasez de vínculos de colaboración entre la universidad y el mercado laboral | 32 | 21 | 65,6% |
| Falta de recursos tecnológicos apropiados | 32 | 13 | 40,6% |
| Reducido número de horas de clases presenciales | 32 | 10 | 31,3% |
| Escasez de oferta formativa en TAV en relación con las demandas del mercado | 32 | 9 | 28,1% |
| Elevado número de alumnos por asignatura | 32 | 9 | 28,1% |
| Reducido número de profesores cualificados | 32 | 9 | 28,1% |
| Escasez de prácticas en el aula que simulen las condiciones reales de trabajo del traductor profesional | 32 | 9 | 28,1% |
| Falta de formación sobre aspectos prácticos de la profesión (Ej. Búsqueda de empleo, tarifas, facturación, impuestos, etc.) | 32 | 7 | 21,9% |
| Exceso de oferta formativa en TAV en relación con las demandas del mercado | 32 | 6 | 18,8% |
| No remuneración de prácticas en empresa realizadas durante un periodo de tiempo prolongado | 32 | 6 | 18,8% |
| Ausencia de seguimiento del aprendizaje del alumno en sus prácticas en empresa | 32 | 4 | 12,5% |
| Limitada oferta de formación de manera semipresencial o virtual | 32 | 2 | 6,3% |
| Otros | 32 | 1 | 3,1% |

| Otros |
|--|
| El sueldo que se puede ofrecer a los especialistas es muy bajo y eso genera que no estén interesados en impartir cursos en la universidad. |

Si bien buena parte del profesorado no ofreció en el ítem anterior una valoración sobre la formación universitaria en TAV en España, la mayoría (32 de 34) sí respondió al presente ítem, sobre los principales problemas a los que se enfrenta la formación en TAV en España. Como observamos en la tabla anterior, la escasez de vínculos de colaboración entre la universidad y el mercado laboral es el principal problema que la mayor parte de los profesores (el 65% de los 32 que han respondido a esta pregunta) encuentra en la formación universitaria actual en TAV en España. Asimismo, muchos de los profesores (40,6% de 32) también señalan como problema de la formación la falta de recursos tecnológicos adecuados. Menores porcentajes, aunque aún señalados como problemas por el 30% del profesorado aproximadamente, registran los siguientes aspectos: reducido número de horas de clases presenciales, escasez de oferta formativa en TAV en relación con las demandas del mercado, elevado número de alumnos por asignatura, reducido número de profesores cualificados y escasez de prácticas en el aula que simulen las condiciones reales de trabajo del traductor profesional. Por último, cabe destacar que uno de los profesores señala un problema más en el apartado de *Otros*: el reducido sueldo que se ofrece a los especialistas por impartir clase.

f) Posibles soluciones para acometer los problemas de la formación universitaria en TAV en España

| ¿Qué soluciones podrían adoptarse para solventar estos problemas? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Creación de más vínculos de colaboración entre la universidad y el mercado laboral | 32 | 22 | 68,8% |
| Aumento de prácticas en el aula que simulen las condiciones reales de trabajo del traductor profesional | 32 | 14 | 43,8% |
| Aumento de formación sobre aspectos prácticos de la profesión (Ej. Búsqueda de empleo, tarifas, facturación, impuestos, etc.) | 32 | 11 | 34,4% |
| Remuneración de las prácticas en empresa que se realicen durante un periodo de tiempo prolongado | 32 | 11 | 34,4% |
| Adquisición de recursos tecnológicos apropiados | 32 | 10 | 31,3% |
| Fomento de la formación específica en TAV de actuales profesores universitarios | 32 | 10 | 31,3% |
| Contratación de traductores profesionales de textos audiovisuales que sean capaces de enseñar y formar | 32 | 9 | 28,1% |
| Aumento del número de horas de clases presenciales | 32 | 9 | 28,1% |
| Aumento de la oferta formativa en TAV para adecuarla a las demandas el mercado | 32 | 8 | 25,0% |
| Reducción del número de alumnos por asignatura | 32 | 8 | 25,0% |
| Seguimiento del aprendizaje del alumno en sus prácticas en empresa | 32 | 5 | 15,6% |
| Aumento de la oferta de formación de manera semipresencial o virtual | 32 | 3 | 9,4% |
| Reducción de la oferta formativa en TAV para adecuarla a las demandas del mercado | 32 | 1 | 3,1% |
| Otros | 32 | 1 | 3,1% |

| |
|--------------------|
| Otros |
| Aumento de sueldo. |

Como vemos en la tabla anterior, a esta pregunta han respondido 32 de los 34²²² profesores participantes en el estudio, y la mayoría de ellos (el 68,8%) opina que la creación de más vínculos de colaboración entre la universidad y el mercado laboral es una de las principales soluciones que tienen que adoptarse en la universidad. Esta solución responde al principal problema que habían identificado los profesores en el ítem anterior. Otras soluciones adoptadas también se corresponden con los principales problemas identificados en la pregunta anterior, referentes al acercamiento entre lo académico y lo profesional, y son el aumento de prácticas en el aula que simulen las condiciones reales de trabajo del traductor profesional, el aumento de formación sobre aspectos prácticos de la profesión, la remuneración de las prácticas en empresa que se realicen durante un periodo de tiempo prolongado o la adquisición de recursos tecnológicos apropiados.

Tal y como se refleja en los resultados de los cuestionarios, los profesores hacen especial hincapié en la escasez de vínculos de colaboración entre las empresas y la universidad, así como en la necesidad de que estos existan. En las entrevistas, son varios los profesores que abogan también por un mayor acercamiento del mundo académico al profesional. Sin embargo, matizan que en dicho acercamiento, la formación no solo se debe centrar en los deseos del mercado en un determinado momento. En esta misma línea, otro de los participantes en las entrevistas apunta que actualmente existe una tendencia cada vez más acuciante a formar para el mercado, que en ocasiones exige tareas muy mecánicas, y nos olvidamos de ofrecer una formación que permita racionalizar y extrapolar ideas. Asimismo, señala que no solo la universidad tiene que aprender de la industria, sino que la industria también tiene que aprender de la universidad. Estamos de acuerdo con este planteamiento y opinamos que un conocimiento mutuo entre ambas entidades resulta indispensable para saber qué papel debe desarrollar cada una en la formación de traductores.

P5: Es cierto que tampoco le puedes presentar a la gente conceptos filosóficos que luego no sean aplicables... pero hay que intentar ver ambas posibilidades y tener, de alguna manera, una parte crítica y de análisis, y también ese diálogo entre la empresa y la universidad. No solo la universidad tiene que aprender de la industria, sino que la industria también tiene que aprender un poquito de la universidad. Y ahora me parece que suele haber un sentimiento de inferioridad en la universidad, que la empresa tiene la verdad y la universidad, que siempre ha estado en esa torre de marfil, necesita saber más lo que hace la industria. Y, bueno, muchas veces la industria también tendría que saber el potencial que tiene la universidad para preparar estudiantes en otras vertientes, en otro tipo de estructuras, de pensamientos, de habilidades, de destrezas, etc. (P5: 753-763)

222 Dos respuestas perdidas.

En cuanto a relaciones de colaboración entre la industria y la universidad, en las opciones de la pregunta del cuestionario vemos la mención a algunas como son las prácticas en empresa o la formación sobre aspectos de la práctica de la profesión (tarifas, facturación, impuestos, etc.). En los resultados de nuestras entrevistas observamos que, si bien los profesores reconocen la utilidad de las prácticas en empresa, uno de los profesores pone de manifiesto que en España se ofertan a menudo prácticas en empresa en determinados programas de estudios como reclamo para los estudiantes, y advierte de los peligros que pueden suponer unas prácticas mal enfocadas o con un seguimiento inadecuado del alumno:

P5: [...] A veces, lo que encuentro también en España es esa idea de “Prácticas, prácticas, prácticas... Si haces prácticas: bien”. Y yo no sé si comparto esa opinión... No todas las prácticas son buenas. Para que, por ejemplo, un estudiante en prácticas meta cartas en sobres y vea una película por detrás de una puerta mientras la están grabando... Para una sesión: bien. Para estar tres meses, no sé. Me parece que hay un énfasis excesivo en eso de: “Nosotros somos buenos por tal o cual... y, además, tienes prácticas”. Pero bueno, hay que ver qué prácticas son; hay que ver también si tienes un *feedback*, una especie de seguimiento. Y eso es lo que me parece que no hay... pero con ello no digo que las prácticas estén mal. También, a veces depende del estudiante, porque el estudiante puede, una vez dentro, no ya exigir, pero sí preguntar, acercarse a la gente para ver cómo se hacen las cosas, llevar una iniciativa propia... Nosotros no tenemos prácticas, y no creo que nuestro programa sea peor que otros por no tener prácticas, ni que los otros sean peores que el nuestro... Pero veo una especie de desequilibrio, y creo que si tienes prácticas, tienen que ser de otra manera, o tienen que ser con un seguimiento mucho más profundo, no solamente un elemento de venta. Esto es lo que me parece que falla un poquito. (P5: 478-494)

P5: [...] En Gran Bretaña no tenemos ese tipo de acuerdos, por lo menos no necesariamente ratificados en papel. Sería muy complicado hacer unas prácticas obligatorias para todos los estudiantes, sobre todo cuando contamos, por ejemplo, con diez estudiantes chinos, ya que algunas empresas a lo mejor tienen un periodo muy boyante de traducción al chino, pero tienen otros periodos que no lo son tanto, por lo que no tienen necesidad de tener estudiantes... (P5: 215-221)

P5: [...] Siempre intentamos establecer contactos entre nuestros estudiantes y las empresas... Intentamos hacerlo desde una perspectiva no obligatoria por las razones que te he dado antes y también porque, en ciertas ocasiones, no me parece justo que todos los

estudiantes tengan que hacer prácticas y, sobre todo, porque algunos estudiantes no trabajan como deberían trabajar o no son el tipo de estudiante que tú recomendarías a una empresa. [...] Y, por otra parte, hay algunas empresas que tienen un concepto de *prácticas laborales* bastante flexible... (P5: 238-250)

P5: [...] [N]o me interesa mandarles gente para que hagan el trabajo de gente que, de otro modo, recibiría un salario. Y, en este caso, lo hacen gratis. Y muchas de las prácticas suelen ser: seis meses de nueve a cinco de la tarde y sin pago. Eso no son prácticas, es trabajo. (P5: 252-255)

En la siguiente lista resumimos las desventajas que cita P5 sobre las prácticas en empresa mal enfocadas y sobre obligatoriedad de las prácticas en empresa:

- Muchas veces las prácticas se utilizan como un elemento de venta por parte del curso de formación, sin que la universidad y la empresa hayan establecido claramente los objetivos y las actividades de las prácticas.
- Pueden producirse situaciones en las que los estudiantes realicen actividades que poco tienen que ver con la práctica de la TAV.
- Muchas prácticas son trabajo encubierto, ya que los estudiantes realizan gratis durante tiempo prolongado el trabajo que, de otro modo, realizaría un asalariado.
- En ocasiones no existe un seguimiento, un *feedback*, de las prácticas por parte de la universidad y de las empresas.
- No es justo que todos los estudiantes tengan que hacer prácticas, ya que no todos trabajan como deberían o son el tipo de estudiantes que se deberían recomendar a una empresa.
- Sería complicado establecer prácticas obligatorias en programas que ofrecen diferentes combinaciones lingüísticas, ya que existen periodos en los que las empresas tienen más demanda de unas combinaciones lingüísticas que otras, y al contrario.

Por nuestra parte, reconocemos la utilidad de las prácticas en empresa como parte de la formación, y estimamos que la universidad y la empresa deben establecer muy claramente los objetivos y las actividades de las prácticas para que realmente sean un complemento en la formación del alumno y no se produzcan situaciones de explotación laboral. Asimismo, un seguimiento del alumno y un *feedback* durante todo el proceso por parte de la universidad y de la empresa resultan imprescindibles en el proceso de aprendizaje.

Pasemos ahora a otros recursos formativos útiles para realizar un acercamiento entre la universidad y la empresa, como son la formación por parte de profesionales del sector, la visita guiada a empresas, la participación de profesionales en el mundo universitario a través de charlas, talleres, conferencias, etc.

E: *¿Existe cooperación o acuerdos entre vuestro centro y empresas del sector?*

P5: No tenemos acuerdos. [...] Lo que sí tenemos es muy buenos contactos, sobre todo en el ámbito de la TAV, y muchos de los estudiantes han hecho prácticas laborales en empresas a través de contactos propios, tanto aquí en Gran Bretaña como en España, y también en Alemania... Por otra parte, también invitamos a muchos profesionales a que vengan a dar charlas. (P5: 214-225)

E: *Entonces, el diálogo es fluido entre universidad e industria...*

P5: Sí, siempre, de hecho, la mayoría de los profesores de cada lengua son subtituladores profesionales. Generalmente, es gente que trabaja en la industria, y como el número de horas que tienen que dar es relativamente reducido, se comprometen a hacerlo. Aparte, este año varias empresas nos han ofrecido que llevemos a nuestros estudiantes a visitar sus instalaciones. Tenemos, por ejemplo, el European Captioning Institute; la Royal Opera House, para ver el sobretitulado; la MTV, etc. A algunos de nuestros alumnos les han ofrecido ya prácticas laborales en empresas... (P5: 231-239)

Como los profesores entrevistados, reconocemos la utilidad de estas prácticas, especialmente si el programa no oferta prácticas en empresa o en fases tempranas de la formación.

Como conclusiones del apartado 6.1.4.1, sobre valoración de la formación, podemos observar que **los profesores están bastante contentos con la formación que se ofrece en su centro de trabajo**, y estiman que **el grado de consecución de los objetivos de sus asignaturas por parte de los alumnos está entre alto y muy alto**. Asimismo, **la mayoría de los profesores afirma no haber encontrado problemas a la hora de dar clases de TAV en su centro**. La minoría que sí los ha encontrado señala como **principal problema el excesivo número de alumnos, seguido de la falta de recursos tecnológicos y del reducido número de horas de clase presenciales**. Otros problemas identificados son **las dificultades para encontrar guiones originales de productos audiovisuales variados en idiomas como el francés, o el heterogéneo nivel de formación previa de los alumnos**. Entre las soluciones adoptadas para acabar con estos problemas, los profesores mencionan que en sus centros se han adquirido recursos tecnológicos y se ha ofrecido formación en su uso. La adopción de medidas para solucionar otros problemas resulta inexistente o muy escasa.

Por otro lado, **la valoración de los profesores sobre la formación universitaria en TAV en España es media-alta. El principal problema identificado de la formación en España es la escasez de vínculos de colaboración entre la universidad y el mercado laboral, aunque otros problemas también importantes son la falta de recursos tecnológicos adecuados, el reducido número de horas de clase presenciales, la escasez de oferta formativa en TAV en relación con las demandas del mercado, el elevado número de alumnos por asignatura, el reducido número de profesores cualificados y la escasez de prácticas en el aula que simulen las condiciones reales de trabajo del traductor profesional.**

Los profesores señalan que **las soluciones que deberían adoptarse para acometer estos problemas serían, en primer lugar, la creación de más vínculos de colaboración entre la universidad y el mercado laboral; y a continuación, el aumento de prácticas en el aula que simulen las condiciones reales de trabajo del traductor profesional, el aumento de formación sobre aspectos prácticos de la profesión y la remuneración de las prácticas en empresa que se realicen durante un periodo de tiempo prolongado.** En cuanto al acercamiento entre la universidad y la empresa, los profesores matizan que **la universidad no solo se debe centrar en los deseos del mercado, sino que también debe formar ciudadanos integrales que sepan razonar y extrapolar ideas.** Asimismo, **no es únicamente la universidad la que debe aprender de la empresa, sino que la empresa también tiene mucho que aprender de la universidad, y ambas deben conocerse bien para establecer el papel que corresponde a cada una en la formación de traductores.** En cuanto a las prácticas en empresa, los profesores reconocen su utilidad, pero señalan que **si están mal enfocadas, pueden producirse situaciones indeseadas,** como por ejemplo la realización de actividades no relacionadas con la traducción por el alumno, la explotación laboral, la ausencia de *feedback*, etc. Por ello, consideramos que **resulta absolutamente necesario que la universidad y la empresa establezcan claramente los objetivos y las actividades de las prácticas para que realmente supongan un complemento a la formación del alumno.**

6.1.4.2. Mejora de la calidad de la formación universitaria en TAV

a) Nivel de formación apropiado

| ¿A qué nivel universitario cree que es más conveniente la formación en TAV? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Postgrado | 34 | 29 | 85,3% |
| Grado | 34 | 22 | 64,7% |

| Comentarios |
|--|
| En grado sería una formación introductoria con la que el alumnado puede ver si le interesa o no ese campo de la traducción y en postgrado sería una especialización más intensiva. |
| Con distintos niveles de profundidad. |
| Para formar profesionales, postgrado, aunque en grado estos contenidos son ideales para motivar a los alumnos y para que aprecien la traducción. En grado, traducen mucho mejor este tipo de contenidos que artículos de prensa fotocopiados. La motivación es muy distinta. |
| En ambos, una visión introductoria a nivel de grado y especialización profesional a nivel de postgrado. |
| En ambos niveles es necesaria: conocimiento en grado; dominio en postgrado. |
| Ambos, la TAV es el futuro, es lo que más se hace. Deben conocerla en ambos. |

Como vemos, un 85,3% de los profesores estima que el nivel de formación apropiado para la TAV es el de postgrado, mientras que un 64,7% estima que el nivel apropiado es el de grado. De los altos porcentajes que alcanzan ambas opciones se deduce que son muchos los profesores que consideran adecuada su formación en ambos niveles. De hecho, encontramos muchos comentarios en esta pregunta, que precisamente apuntan que en ambos niveles es necesaria, pero con distintos grados de especialización.

En las entrevistas previas, todos los profesores (a excepción de P1) consideran que es posible ofrecer una formación de calidad en TAV durante la primera etapa universitaria y reservar una formación más avanzada para los postgrados. Por el contrario,

el profesor entrevistado P1 se muestra escéptico ante la formación que se podrá ofrecer con los cambios que implica el Proceso de convergencia europea:

P1: Con lo que parece venir de Bolonia, creo que no vamos a poder formar traductores ni en grado ni en postgrado, ni en las dos juntas. Mucho menos que ahora. [...] No encaja en ninguno de los dos lados, a no ser que se haga un postgrado específico de TAV, lo cual no se va a permitir nunca ni en esta universidad ni en ninguna otra. (P1: 142-143)

Nosotros nos mostramos más positivos y creemos que la formación de traductores de textos audiovisuales es posible y necesaria tanto en grado como en postgrado. Por otra parte, como señalamos en el Capítulo 3, los postgrados específicos de TAV ya son una realidad en las universidades españolas y las europeas.

En grado, en programas de Traducción, son varios los profesores que abogan por la inclusión de una asignatura introductoria a la TAV para que los alumnos sepan lo que es y, si les interesa, puedan seguir esa línea de trabajo en el futuro:

P4: [...] Si la traducción jurídica, que me parece difícilísima, que exige un nivel de competencia de la lengua enorme, se da en un grado, creo que en un grado se podría introducir la TAV, dejando margen para un nivel de especialización mayor en un postgrado. Además, para que un estudiante pueda especializarse en ello, con algún año en grado y luego en el postgrado, estaría estupendo. [...] Entonces, en el grado se podría hacer una introducción, que además les mostraría un camino que les podría interesar. (P4: 257-260 y 264-265)

P5: Desde el punto de vista de la especialización de la TAV, yo creo que hoy por hoy le corresponde al nivel de postgrado, porque a nivel de grado los cursos suelen estar muy compactos, sobre todo también en España, donde suele haber una tendencia a incluir lo que es el aprendizaje del idioma, ya que los estudiantes no llegan con un nivel adecuado para empezar a traducir. Entonces, entre la enseñanza de lenguas y otro tipo de traducciones, queda muy poquito espacio para poder entrar en materia de TAV. Lo que sí que se puede hacer es una asignatura introductoria que abra las puertas al estudiante, que le muestre qué posibilidades hay, qué modalidades se pueden implementar desde el ángulo de la traducción lingüística o desde el ángulo de la accesibilidad, etc. y luego, si uno quiere, puede pensar en especializarse un poquito más o hacer un curso más avanzado. (P5: 519-530)

El profesor P3 añade que la TAV es un buen complemento para la formación de traductores (independientemente de que después vayan o no vayan a trabajar en este

campo), ya que puede ofrecerles una visión nueva de la traducción y ayudarles a activar su pensamiento como traductores. En este sentido, P1 considera que en la actualidad todos los traductores deben estar familiarizados con la TAV, dado que, progresivamente, cualquier tipo de texto estará en soporte audiovisual.

P3: Y esta es otra cosa que quería decir, que la audiovisual, aunque luego no vayas a trabajar en ella, te da una visión nueva de la traducción y, a veces, soluciones que a lo mejor en otros lados te funcionarían, y te activa mucho tu pensamiento como traductor. A mí me parece que eso es útil. (P3: 483-487)

P1: [...] [I]ncluso los traductores que no llamaríamos “traductores audiovisuales” tienen que estar familiarizados también con la TAV, dado que progresivamente, cualquier tipo de texto va a estar también en soporte informático. (P1: 177-180)

Parece, por lo tanto, que, en líneas generales, existe consenso en que una formación más avanzada en TAV correspondería (tal y como establece el EEES), a los estudios de postgrado. Sin embargo, esto no siempre es posible en todos los másteres o cursos de postgrado, ya que el perfil de formación previa de los alumnos determina el nivel de formación que se debe ofertar. De esta manera, P3 indica que másteres generalistas en Traducción como el que oferta la Universidad de Salamanca acogen a alumnos que provienen de diferentes contextos educativos, de diferentes países, etc. y que puede que sepan poco o nada sobre TAV, por lo que en ellos es necesario que la formación en TAV sea de carácter introductorio. Así, la oferta de una formación más avanzada en TAV correspondería a aquellos programas de postgrado específicos en TAV.

Por el contrario, el profesor P5 no se muestra muy convencido de la utilidad de los másteres específicos de TAV, que, en su opinión, pueden provocar una sobreespecialización en un área donde existe cierto desequilibrio entre la formación y oferta de traductores, y la demanda real de este tipo de profesionales por el mercado. Considera que es prácticamente imposible que un traductor llegue a vivir únicamente de la TAV, lo que hace que también tenga que trabajar en otras variedades de traducción. El problema que apunta radica en que muchos estudiantes que cursan estos másteres no cuentan con una buena base en Traducción (esto pasa, en mayor medida, en el Reino Unido, donde hasta hace poco no existían programas específicos de Traducción en grado, y en España, en aquellos casos en que los alumnos no provienen de la carrera en Traducción, sino de filologías y otros estudios afines), y esta formación específica de TAV supone su primer y único contacto con la Traducción. De esta forma, están especializados en un área en la que no necesariamente encontrarán trabajo, y carecen de muchas competencias generales de traducción que les posibilitarían realizar otro tipo de

traducciones. Sin embargo, también apunta que esta sobreespecialización no siempre ha de resultar negativa, ya que también podría facilitar el acceso a ciertos puestos de trabajo a los que sería difícil acceder de otro modo. P5 concluye que, al menos en el caso del Reino Unido, quizá sea más interesante o rentable ofertar programas de traducción de formación generalista y especializada en los que se ofrezca formación en diferentes modalidades de Traducción. Veamos el siguiente fragmento de la entrevista:

P5: [...] Me da un poco de miedo la sobreespecialización de los estudiantes en un terreno que no necesariamente les va a dar para comer, si hacen solamente audiovisual. (P5: 662-664)

E: [Sí, vivir solamente de la TAV no es fácil...](#)

P5: Es una cuestión que todavía queda por resolver en algunos casos. Aquí, ya te digo, cada vez hay más programas de TAV porque es lo que los estudiantes quieren comprar, cuando verdaderamente tendría que ser más un programa de traducción especializada o algo general donde tocas un poquito de todo. (P5: 666-669)

E: [O con diferentes itinerarios, y que uno de ellos sea el de TAV...](#)

P5: Sí, pero el problema es que... no sé en España, porque en España los estudiantes hacen la carrera de Traducción... pero en Gran Bretaña los estudiantes no han hecho la carrera de Traducción, y lo primero que hacen es un máster en TAV. No han hecho antes nada de traducción, por lo que su primer contacto con la traducción es a través de la audiovisual, y ya piensan que van a hacer eso... Y bueno, hablar de *Trados* es hablar de lo innombrable, porque nunca han oído hablar de eso y nunca han hecho ningún tipo de traducción continuada ni jurídica, ni legal, ni científica, ni técnica, ni médica... Entonces, es problemático en ese sentido, porque tienen una visión desvirtuada de lo que es la realidad. Esa es una parte del trabajo, pero tendrías que tener otro tipo de habilidades, un portfolio mucho más variado dentro de lo que es la traducción. Y eso es lo que en Inglaterra todavía no tenemos. En España, quizá sí. Si la gente lo que ha hecho es Traducción y luego hace una especialidad en audiovisual: vale, porque tienen toda la parte de traducción. Si han hecho Filología y luego hacen una especialización en audiovisual, no sé hasta qué punto es conveniente o es una buena inversión... (P5: 671-685)

E: [Sí, supongo que resulta problemático también el que los alumnos no tengan un perfil homogéneo para poder decidir entre algo más específico o más genérico...](#)

P5: Nosotros, la opción que estamos contemplando en Imperial es hacer una especie de híbrido entre generalista y aplicado o más específico. La idea es tener más asignaturas, lo que te permite incorporar más, pero uno de los peligros es que tienes que descargar más en que el estudiante haga cosas fuera de clase. Entonces, por ejemplo, tendrían cuatro o cinco asignaturas de audiovisual, pero también dos o tres mucho más generales, como *Translation Tools*, para que estén más al día de lo que está pasando ahora o de los nuevos

desarrollos que hay en tecnología de la traducción. Y luego, por ejemplo, la asignatura que tenemos de traducción médica, científica y técnica, la desglosaríamos para que ellos cogieran, por lo menos, dos de esas tres como asignaturas de trabajo. Entonces, hay que estar expuestos también a otros terrenos y otros campos de cara a abrir posibilidades de trabajo, pero es complicado, porque los programas suelen ser muy cortitos, duran poco tiempo, normalmente, un año académico que acaba en abril. Tienes poco tiempo para dar toda esa información a los estudiantes. (P5: 688-701)

Por otra parte, los profesores entrevistados coinciden en que bien en grado, bien en postgrado, la formación que se ofrece en la universidad supone una formación de base en TAV que, sin duda, debe completarse en la empresa:

P1: Yo creo que es posible formar subtituladores, pero creo que no es posible formar dobladores. Y creo que no es posible formar traductores multimedia, ni ninguna especialidad que necesite un trabajo en equipo, donde el traductor colabora con otros especialistas. En este sentido, ni doblaje, que se hace en equipo multidisciplinar, ni localización de productos multimedia, son actividades accesibles para la universidad. Hay otra cuestión, que es que, incluso aunque consigamos enseñar las técnicas, la interiorización, no automatización, de los procesos de ajuste, exige una práctica muy larga, y en un contexto profesional, y eso no lo puede proporcionar la universidad. Yo creo que la universidad, directamente, tiene que renunciar a esa fase de la formación que puede hacer que un profesional sea rentable o interesante para una empresa privada. (P1: 115-125)

E: [Se consigue luego con la práctica...](#)

P1: Es imposible. Por mucho que uno sepa cómo subtitular, ni podría ganarse la vida ni ayudaría, sino que estorbaría, en una empresa, aplicando sus posibilidades de trabajo en una situación real. Con la formación universitaria no se puede alcanzar la velocidad de trabajo. (P1: 127-130)

P5: Tradicionalmente, en la industria siempre te decían que ellos necesitaban al menos seis meses de preparación trabajando una jornada normal, de siete u ocho horas al día. Yo creo que ese tipo de valoración ha disminuido; ya no se considera necesario que estés seis meses intensivos con programas de subtitulado, sino que, muchas veces, con bastante menos tiempo puedes estar perfectamente preparado. (P5: 397-402)

Como hemos visto en las citas anteriores, el profesor P1 apunta que mientras que la formación en subtitulación es posible en la universidad, no ocurre lo mismo con la formación de dobladores, traductores multimedia o cualquier otra especialidad que exija un trabajo en equipo, ya que la interiorización de los procesos de ajuste requieren una

práctica muy larga y en un contexto profesional, lo que resulta inalcanzable para la universidad. Sin embargo, la realidad demuestra lo contrario de lo que afirma P1, ya que en la actualidad contamos con muchos traductores que se han formado en la universidad y se han integrado perfectamente en los sectores de la traducción para doblaje y de la traducción multimedia, claro está, tras un periodo de reajuste que, como indica P5, probablemente sea menor hoy en día de lo que era hace unos años.

b) Nuevas necesidades de formación

| ¿Qué nuevas necesidades de formación cree que habrá en un futuro próximo o incluso en la actualidad? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Formación en nuevas prácticas de TAV (Ej. accesibilidad; subtitulación en directo; subtitulación para HD, 3D e Internet; rehablado, etc.) | 33 | 29 | 87,9% |
| Formación en nuevos programas informáticos | 33 | 14 | 42,4% |
| Otros | 33 | 3 | 9,1% |

| Otros |
|--|
| Escritura creativa, escritura de guiones, cualquier asignatura que potencie la creatividad. |
| Integración total de la TAV con la traducción multimedia en web. |
| Formación para los criterios cambiantes de calidad y para los efectos de la globalización de los mercados. |

Como podemos apreciar en la tabla, una amplia mayoría de los 33 profesores que responden a esta pregunta del cuestionario²²³ (el 87,9%) considera que las principales necesidades de formación actuales/futuras son las relativas a nuevas prácticas de TAV (accesibilidad; subtitulación en directo; subtitulación para HD, 3D e Internet, rehablado, etc.). Además, un 42,4% apunta también que otra de las necesidades es la formación en nuevos programas informáticos.

En las entrevistas de la fase de preencuesta encontramos alusiones a la progresiva fusión de la TAV con la localización de *software*, que ocasionará que los futuros traductores de textos audiovisuales tengan que combinar las competencias específicas de

²²³ Encontramos una respuesta perdida, con lo que contamos con 33 respuestas a esta pregunta.

la TAV y las de la localización de *software*. Otra consideración en esta misma línea es que, puesto que en los nuevos productos multimedia se combinan diferentes formas de TAV, los traductores de textos audiovisuales deberían saber cómo poner en práctica todas las modalidades de TAV:

P1: [...] En la actualidad, prácticamente todos los productos audiovisuales pasan en algún momento por un soporte informático. Entonces, las competencias actuales del traductor no son las del traductor audiovisual, sino también las del localizador de *software*. Por otra parte, la existencia de estos productos multimedia, donde se combinan todas las formas imaginables de TAV, hace que uno ya no pueda ser exclusivamente un traductor de subtítulo, doblaje o de *voice-over*, sino que cualquier traductor tenga que reunir todas las técnicas de traducción simultáneamente, todas las competencias de traducción. Otra cuestión es que incluso los traductores que no llamaríamos “traductores audiovisuales” tienen que estar familiarizados también con la TAV, dado que progresivamente, cualquier tipo de texto va a estar también en soporte informático. (P1: 170-180)

Por otra parte, y como ya hemos visto anteriormente, el profesor P5 estima que cada vez más se exige a los traductores que realicen otro tipo de tareas, diferentes a las de traducción, como pueden ser la digitalización de documentos, el ensamblaje de los subtítulos con la imagen, etc. y que estos son aspectos que se pueden ir introduciendo también en la formación.

Como conclusiones del subapartado 6.1.4.2 sobre mejora de la calidad de la formación en TAV, podemos apuntar, en primer lugar en cuanto al nivel de formación apropiado para la TAV, que aunque el porcentaje de profesores que estiman que la formación en TAV estaría mejor integrada en postgrado es ligeramente superior que el de los que la sitúan en grado, sus comentarios muestran que, **en general, y en línea con las directrices del Proceso de Bolonia, opinan que en grado debería existir, al menos, alguna asignatura de TAV de carácter introductorio, y que después, en postgrado, la formación puede ser más avanzada.**

Entre los beneficios de la inserción de una asignatura de TAV introductorio en grado, los profesores mencionan que, con ella, los estudiantes pueden **conocer una línea de trabajo en la que seguir formándose después en postgrado**. Además, apuntan que resulta un **complemento ideal para la formación de traductores**, puesto que puede ofrecerles una visión nueva de la traducción y ayudarles a activar su pensamiento como traductores. Señalan también que **en la actualidad cualquier traductor debe estar familiarizado con la TAV, puesto que progresivamente cualquier tipo de texto se presentará en soporte audiovisual.**

En cuanto a la formación en postgrado, encontramos que en los másteres generalistas de Traducción normalmente se ofrecen asignaturas de TAV introductorias, ya que los alumnos acceden con diferentes tipos de estudios previos y algunos no han tenido formación en TAV anteriormente. Por ello, como vimos en el apartado 6.1.3 de este cuestionario, **en los másteres específicos de TAV es donde se hallan asignaturas de TAV más avanzadas y más variadas. La formación avanzada en diferentes modalidades de TAV se vuelve también imprescindible, pues la aparición de nuevos productos multimedia en los que se combinan todas las formas imaginables de TAV hace que los traductores de textos audiovisuales no puedan dedicarse exclusivamente al subtulado, doblaje o *voice-over*, sino que deban ser capaces de enfrentarse a todas las modalidades de TAV.** Otros apuntes de los profesores en este sentido muestran que, **cada vez más, los traductores deben adquirir un perfil profesional más amplio y ser más flexibles para ser capaces de hacer frente a las exigencias del mercado.** Sin embargo, uno de los profesores señala el **peligro de realizar una formación avanzada en TAV sin contar con una base sólida en traducción**, que puede llevar a sobreespecializarse en un ámbito en el que no necesariamente se encontrará después suficiente trabajo para llegar a fin de mes. Al igual que él, estimamos necesario que el estudiante cuente con una buena base de traducción, aunque luego quiera dedicarse profesionalmente a la TAV, ya que, sobre todo si empieza como autónomo, lo más probable es que al principio tenga que compaginar la TAV con encargos de otras variedades de traducción.

De cualquier manera, **independientemente de que la formación en TAV sea más o menos avanzada, los profesores aclaran que de la universidad no salen profesionales absolutamente rentables para las empresas, y que siempre es necesario un periodo de reajuste en la empresa**, un tiempo de aprendizaje de las dinámicas de trabajo internas de la empresa o del funcionamiento de nuevos programas informáticos, por ejemplo.

Por último, cabe señalar, que **la mayoría de los profesores considera que las principales necesidades de formación actuales/futuras son las relativas a nuevas prácticas de TAV (accesibilidad; subtitulación en directo; subtitulación para HD, 3D e Internet, rehablado, etc.), y que más de un 40% de los profesores apunta también que otra de las necesidades es la formación en nuevos programas informáticos.**

Como conclusiones del apartado 6.1.4 sobre valoración de la formación y mejora de la calidad, podemos afirmar que:

- Los profesores estiman que el grado de consecución de los objetivos de sus asignaturas por parte de los alumnos está entre alto y muy alto.
- La mayoría de los profesores no ha encontrado problemas a la hora de dar clases de TAV en su centro.
- La minoría de profesores que sí ha encontrado problemas destaca, principalmente, el excesivo número de alumnos, seguido de la falta de recursos tecnológicos y del reducido número de horas de clase presenciales. Otros problemas mencionados son las dificultades para encontrar guiones originales de productos audiovisuales variados en idiomas como el francés, o el heterogéneo nivel de formación previa de los alumnos.
- Las soluciones más frecuentes para acabar con los problemas anteriores han sido la adquisición de recursos tecnológicos y la oferta de formación en su uso. La adopción de medidas para solucionar otros problemas ha sido inexistente o muy escasa.
- La valoración de los profesores sobre la formación universitaria en TAV en España es media-alta.
- El principal problema identificado de la formación en España es la escasez de vínculos de colaboración entre la universidad y el mercado laboral. Otros problemas destacables son la falta de recursos tecnológicos adecuados, el reducido número de horas de clase presenciales, la escasez de oferta formativa en TAV en relación con las demandas del mercado, el elevado número de alumnos por asignatura, el reducido número de profesores cualificados y la escasez de prácticas en el aula que simulen las condiciones reales de trabajo del traductor profesional.
- Los profesores señalan que las soluciones que deberían adoptarse para acabar con los problemas de la formación en TAV en España serían, en primer lugar, la creación de más vínculos de colaboración entre la universidad y el mercado laboral; y a continuación, el aumento de prácticas en el aula que simulen las condiciones reales de trabajo del traductor profesional, el aumento de formación sobre aspectos prácticos de la profesión y la remuneración de las prácticas en empresa que se realicen durante un periodo de tiempo prolongado.
- La universidad no solo se debe centrar en los deseos del mercado, sino que también debe formar ciudadanos integrales que sepan racionalizar y extrapolar ideas.

- No solo la universidad debe aprender de la empresa, sino que la empresa también tiene mucho que aprender de la universidad, y ambas deben conocerse bien para establecer el papel que corresponde a cada una en la formación de traductores.
- Las prácticas en empresa pueden ser un elemento de formación muy positivo siempre y cuando estén bien enfocadas. De lo contrario, pueden producirse situaciones indeseadas, como la realización de actividades no relacionadas con la traducción por el alumno, la explotación laboral, la ausencia de *feedback*, etc. Por ello, resulta absolutamente necesario que la universidad y la empresa establezcan claramente los objetivos y las actividades de las prácticas.
- En línea con las directrices del proceso de Bolonia, los profesores opinan que la formación en TAV es apropiada para grado y para postgrado. En grado debería existir, al menos, alguna asignatura de TAV de carácter introductorio, y después, en postgrado, la formación podría ser más avanzada.
- En opinión de los profesores, la implantación de una asignatura introductoria en TAV en grado puede ser muy beneficiosa, ya que:
 - Los estudiantes pueden conocer una línea de trabajo en la que seguir formándose después en postgrado.
 - Resulta un complemento ideal para la formación de traductores, puesto que puede ofrecerles una visión nueva de la traducción y ayudarles a activar su pensamiento como traductores.
 - En la actualidad cualquier traductor debe estar familiarizado con la TAV, puesto que progresivamente cualquier tipo de texto se presentará en soporte audiovisual.
- La formación avanzada en diferentes modalidades de TAV se vuelve imprescindible en postgrado, pues la aparición de nuevos productos multimedia en los que se combinan todas las formas imaginables de TAV hace que los traductores de textos audiovisuales no puedan dedicarse exclusivamente al subtítulo, doblaje o *voice-over*. Al contrario, estos deben ser capaces de enfrentarse a todas las modalidades de TAV.
- Cada vez resulta más necesario que los traductores adquieran un perfil profesional amplio y flexible para poder hacer frente a las exigencias del mercado. Realizar una formación avanzada en TAV sin contar con una base sólida en traducción puede ser peligroso, ya que puede llevar a que los traductores se sobreespecialicen en un ámbito en el que no necesariamente encontrarán después suficiente trabajo.
- La formación universitaria no puede proporcionar a las empresas profesionales

absolutamente rentables. Los egresados siempre necesitan un periodo de reajuste en las empresas, un tiempo de aprendizaje de las dinámicas de trabajo internas.

- La principal necesidad de formación actual/futura identificada por los profesores es la formación en nuevas prácticas de TAV (accesibilidad; subtitulación en directo; subtitulación para HD, 3D e Internet, reablado, etc.), a la que le sigue la formación en nuevos programas informáticos.

6.2. Análisis de datos e interpretación de resultados: traductores de textos audiovisuales

En el presente apartado presentamos los resultados obtenidos en cada variable del cuestionario para traductores, al que han respondido voluntariamente 42 traductores de textos audiovisuales que han recibido formación universitaria en TAV en España. Al igual que hemos hecho con los resultados del cuestionario para profesores, en ocasiones acompañamos el análisis de resultados de una breve interpretación de los datos en función de la información de la que disponemos, tanto procedente de la parte teórica del estudio, como de las aportaciones de los cinco traductores entrevistados durante la fase de preencuesta.

6.2.1. Perfil de traductor

6.2.1.1. Formación

a) Título universitario

| ¿Qué título/s universitario/s posee? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|---------------------|------------------------|------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Licenciatura en Traducción e Interpretación | 42 | 35 | 83,3% |
| Máster, postgrado o experto universitario no oficial en Traducción o Interpretación | 42 | 10 | 23,8% |
| Máster oficial en Traducción o Interpretación | 42 | 9 | 21,4% |
| Licenciatura en Filología | 42 | 5 | 11,9% |
| Doctorado en Traducción e Interpretación | 42 | 4 | 9,5% |
| Diplomatura en Traducción e Interpretación | 42 | 1 | 2,4% |
| Doctorado en Filología | 42 | 0 | 0,0% |
| Otros | 42 | 1 | 2,4% |

| |
|-----------------------------------|
| Otros |
| Licenciada en Ciencias políticas. |

Como ya expusimos en el Capítulo 5, queríamos que en el cuestionario participaran traductores con diferentes perfiles formativos, ya que solo así podríamos recoger datos y percepciones basados en diferentes experiencias formativas vinculadas al contexto universitario español, y necesarios para un estudio como el presente. Nuestros resultados muestran que la gran mayoría de nuestros traductores (el 83,3%) ha realizado estudios Licenciatura en TI (y en un caso, Diplomatura en TI), y que el perfil filológico, aunque también presente, solo está representado por un 11,9% de los traductores. Por otra parte, en cuanto a estudios de tercer ciclo, encontramos una representación considerable de participantes con estudios específicos de TI: el 23,8% de los traductores ha realizado un Máster, postgrado o experto universitario no oficial en TI; el 21,4% ha cursado un Máster oficial en TI; y el 9,5% un Doctorado en TI. A primera vista, llama la atención que los traductores hayan cursado más másteres no oficiales que oficiales, pero ello puede deberse a que en el periodo de la encuesta, todavía eran escasos los másteres oficiales.

b) Formación en TAV

| ¿Qué tipo de formación ha tenido en traducción audiovisual (TAV)? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Asistencia a talleres de congresos, congresos, jornadas, conferencias, etc. | 42 | 23 | 54,8% |
| Asignaturas de diplomatura/licenciatura | 42 | 21 | 50,0% |
| Autodidacta (lecturas, práctica profesional, aprendizaje de compañeros) | 42 | 19 | 45,2% |
| Asignaturas de máster o postgrado especializado en TAV | 42 | 19 | 45,2% |
| Cursos universitarios de especialización, actualización y formación continua o permanente | 42 | 11 | 26,2% |
| Formación interna en empresas | 42 | 10 | 23,8% |
| Asignaturas de máster o postgrado no específico de TAV | 42 | 3 | 7,1% |
| Asignaturas de doctorado | 42 | 3 | 7,1% |
| Otros | 42 | 1 | 2,4% |

| Otros |
|--|
| Cursos de formación que ofrece la empresa Trágora Servicios Lingüísticos (sita en Armilla, Granada) para el público general (no solamente para sus traductores). |

Consideramos que los sujetos que participan en nuestra muestra cuentan, en general, con una formación muy completa y heterogénea en cuanto a TAV se refiere. No solo registramos amplios porcentajes de formación en TAV en asignaturas de licenciatura (50%), sino también en másteres o postgrados especializados en TAV (45,2%). Además, nuestros sujetos también señalan otras formas de aprendizaje, sobre todo, la asistencia a talleres de congresos, congresos, jornadas, etc., pero también la autodidacta y la formación interna en empresas. Como ya presumimos en el análisis de resultados para profesores, los altos porcentajes registrados en estos otros tipos de formación pueden indicar tanto una búsqueda de formación debida a carencias encontradas en su formación

previa universitaria, como una voluntad de formación continua en el ejercicio de su profesión.

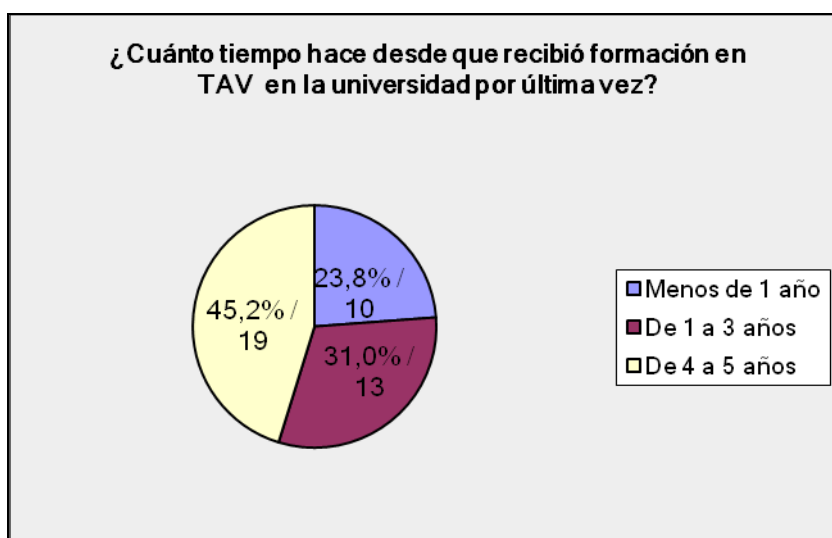
Por otra parte, en cuanto a las modalidades de TAV de las que se ha recibido formación universitaria, encontramos los siguientes resultados:

| ¿En qué modalidad/es de TAV ha recibido formación universitaria? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Subtitulación | 42 | 41 | 97,6% |
| Doblaje | 42 | 37 | 88,1% |
| Traducción de videojuegos | 42 | 18 | 42,9% |
| <i>Voice-over</i> | 42 | 15 | 35,7% |
| Audiodescripción | 42 | 15 | 35,7% |
| Subtitulación para sordos | 42 | 14 | 33,3% |
| Otros | 42 | 6 | 14,3% |

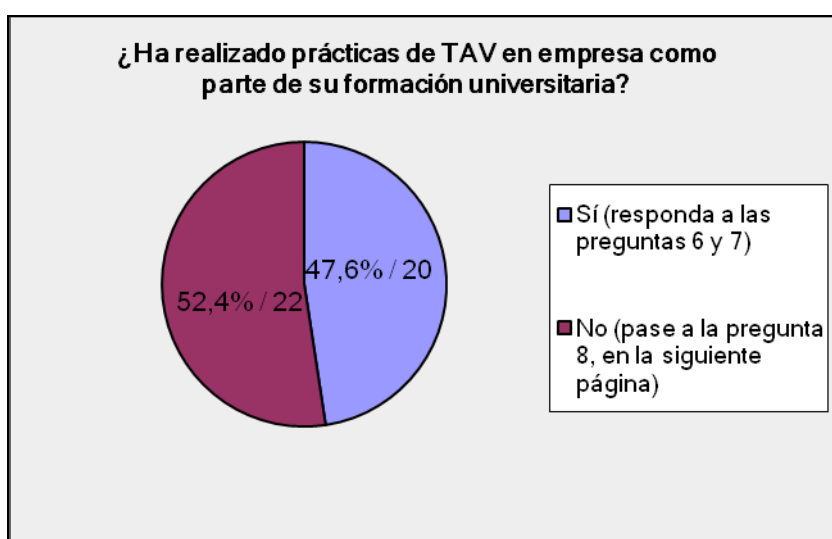
| Otros |
|--|
| Traducción de <i>software</i> y sitios web. |
| Traducción multimedia (páginas web y <i>software</i>). |
| Localización de <i>software</i> y traducción de páginas web. |
| Traducción multimedia. |
| Multimedia (<i>software</i> , páginas web, etc.). |

La práctica totalidad de los sujetos (el 97,6%) señala la subtitulación, frente a algunos menos que marcan el doblaje (88,1%). El *voice-over*, la subtitulación para sordos, la audiodescripción y la traducción de videojuegos encuentran incidencias mucho menores que las dos modalidades anteriores. Como pusimos de manifiesto en nuestro análisis documental de asignaturas de TAV realizado en el Capítulo 3, la subtitulación y el doblaje son las dos modalidades que se ofertan con más frecuencia en la universidad española, lo que, en parte, explica estos resultados. Sorprende, por otro lado, que la traducción de videojuegos, que en los resultados del cuestionario para profesores se encontraba a la cola de las modalidades de TAV ofertadas en la universidad, se emplace en el tercer lugar de las modalidades de TAV más cursadas en la universidad por parte de nuestra muestra de traductores. Pese a que nuestra limitada muestra no nos permite hacer generalizaciones, intuimos que estos datos podrían mostrar un creciente interés o necesidad de estudiantes y traductores por formarse en una modalidad de TAV en auge.

Otro aspecto de la formación en TAV que nos interesaba era el periodo de tiempo transcurrido desde la última vez que los sujetos habían recibido formación en TAV, puesto que queríamos recoger información lo más cercana en el tiempo posible. Por ello, uno de los criterios de selección de traductores para la muestra era que no hubieran transcurrido más de cinco años desde su último contacto con la formación universitaria en TAV. Los datos recogidos en esta pregunta de control nos permiten constatar que todos los sujetos que han completado el cuestionario cumplen este requisito, ya que el 45,2% de ellos recibió formación en TAV hace entre 4 y 5 años; el 31%, hace entre 1 y 3 años; y el 23,8%, hace menos de un año.

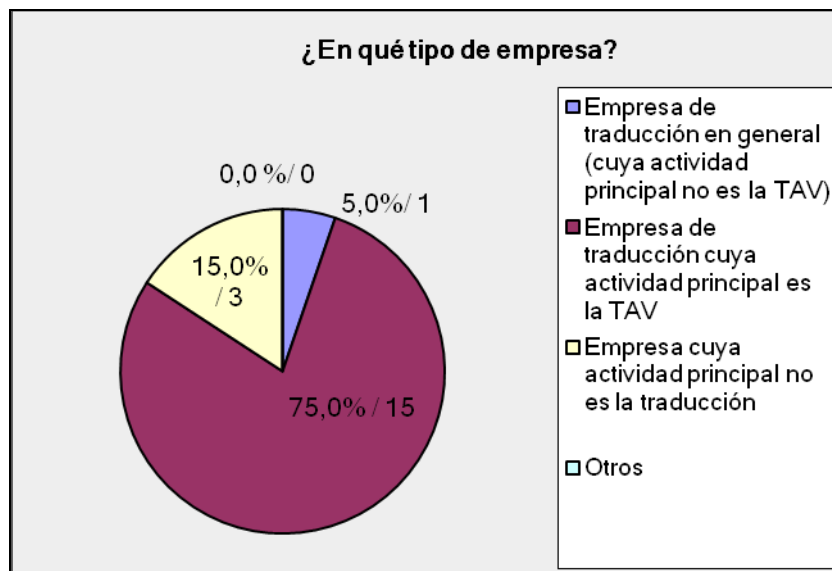


El último aspecto de su formación universitaria en TAV en el que quisimos profundizar fue el de las prácticas en empresa:

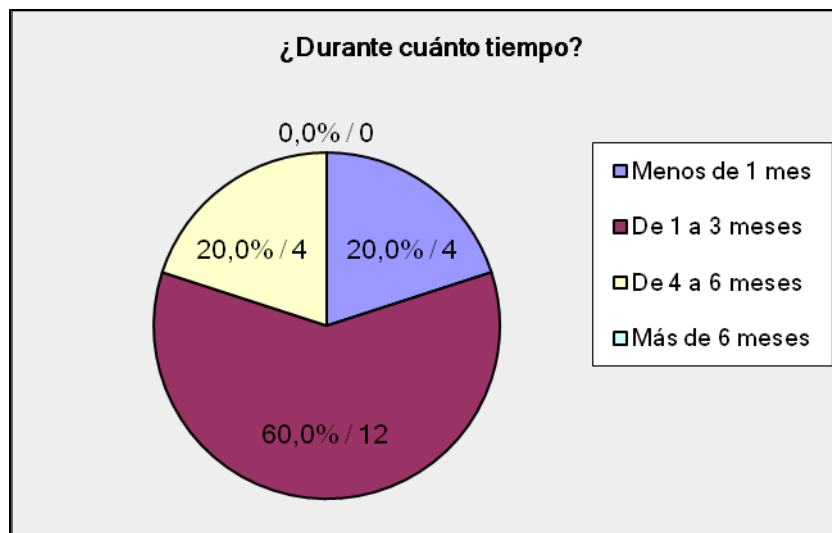


Como se puede apreciar en el gráfico, casi la mitad de los traductores (el 47,6%), ha realizado prácticas en empresa en TAV, frente a algo más de la mitad (el 52,4%) que no las ha realizado.

De este 47,6% de los traductores que hizo prácticas universitarias en TAV, la gran mayoría (el 75%) las realizó en empresas de traducción cuya actividad principal era la TAV:



En cuanto a la duración media de estas prácticas en empresa, la mayoría de los traductores que responde a esta pregunta (el 60%) la sitúa entre 1 y 3 meses:



| Comentarios |
|--|
| Era un estudio de post-producción de sonido y doblaje, mi labor consistía en realizar la traducción y ajuste de las pelis que llegaban. Posteriormente, los guiones que escribía iban a sala para proceder al doblaje. |
| La práctica consistía en subtitular un documental para una empresa de subtitulación. El documental ya había sido traducido con antelación. El director de la empresa corrigió los subtítulos entregados y nos proporcionó comentarios y sugerencias. |

En el apartado de *Comentarios* de esta pregunta observamos dos modelos de prácticas diferentes, expuestas por dos de los traductores. Por una parte, un sujeto comenta que realizó las prácticas en una empresa no específica de traducción y que llevó a cabo actividades que se aplicaron a productos reales, pero no menciona haber recibido *feedback* por parte de la empresa. El segundo sujeto realizó las prácticas en una empresa de subtitulación, llevó a cabo actividades que simulaban una situación real y recibió *feedback* por parte de la empresa. Estos dos ejemplos nos ayudan a reflexionar sobre el papel de las prácticas en empresa, que debe ser completar la formación del alumno y acercarla a la realidad laboral. Pero creemos que, independientemente del tipo de empresa en la que se realicen y de que las actividades de traducción se apliquen o no a situaciones reales (siempre que sean realistas y acordes con las tareas que los traductores llevan a cabo en su día a día), para que las prácticas en empresa constituyan un verdadero elemento de formación, es absolutamente necesario recibir un *feedback* o evaluación constante por parte de las empresas.

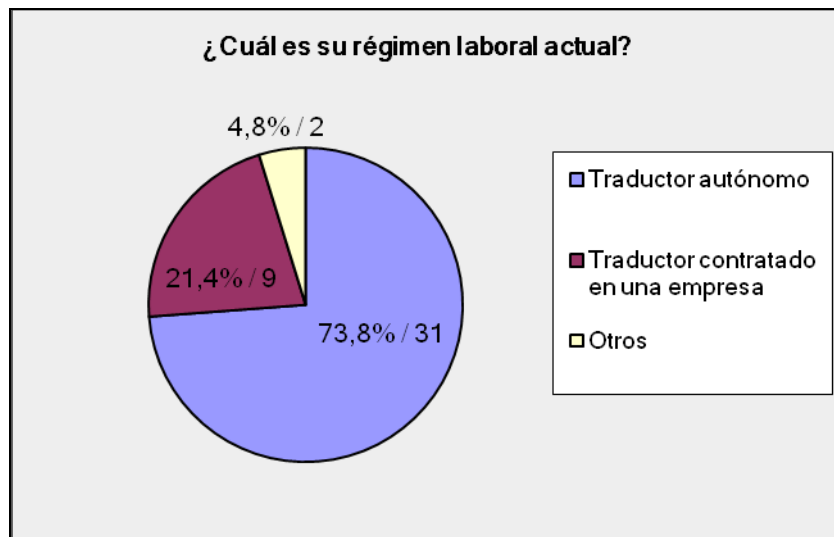
Como conclusión a este apartado sobre el perfil formativo de los traductores de nuestra muestra, podemos decir que la mayoría ha realizado la Licenciatura en TI y que, además, muchos han hecho másteres en TI. La formación en TAV de la mayoría de los traductores se ha configurado mediante la asistencia a talleres de congresos, jornadas, conferencias, etc. y la realización de asignaturas de licenciatura. A estos modos de formación les siguen de cerca la formación autodidacta y las asignaturas de máster o postgrado especializado en TAV. **La subtitulación y el doblaje son las principales modalidades de TAV en las que han recibido formación universitaria, aunque también encontramos un amplio porcentaje de traductores que ha recibido formación en traducción de videojuegos,** lo que resulta sorprendente si tenemos en cuenta que en los resultados del cuestionario de profesores esta modalidad se encontraba a la cola de las modalidades de TAV ofertadas por la universidad. Este hecho puede deberse a un creciente interés del estudiantado por una modalidad de TAV en auge.

Por último en cuanto a la formación de los traductores, vemos que **todos han recibido formación universitaria en TAV en los últimos cinco años y que casi la mitad de ellos realizó prácticas en empresa durante dicha formación. La mayor parte de estas prácticas tuvo lugar en empresas de traducción especializadas en TAV y se prolongó entre uno y tres meses.**

6.2.1.2. Profesión

a) Actividades

I. Régimen laboral



| Otros |
|--|
| Traductora autónoma y profesora en régimen general. |
| Profesora universitaria a tiempo parcial. Cuando el trabajo me lo permite, trabajo de traductora autónoma. |

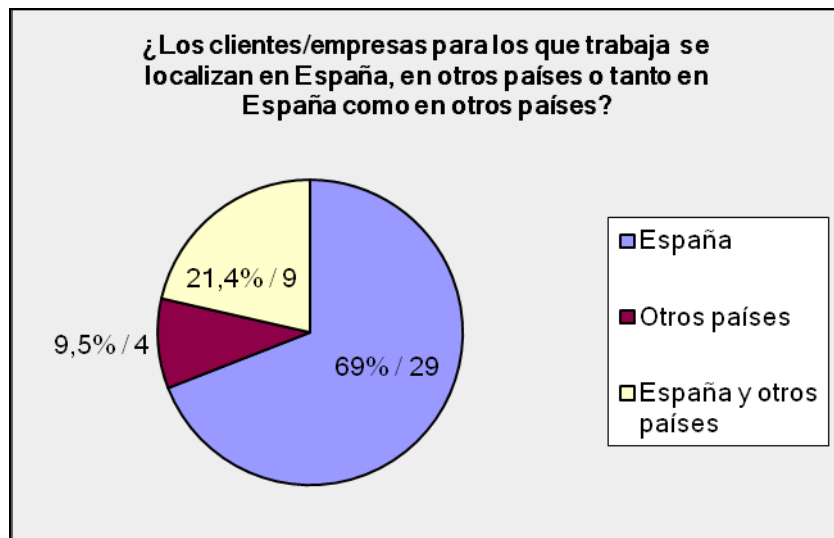
Según los datos recabados, entre los traductores de nuestra muestra la proporción de autónomos es mucho más elevada que la de contratados en empresas, como demuestran los porcentajes registrados: un 73,8% de los primeros frente a un reducido 21,4% de los segundos. Otros sujetos que responden al cuestionario y dos de los sujetos entrevistados en la fase de preencuesta (EG3 y EG4) mencionan otra actividad profesional, la de docente universitario, que compaginan con la de traductor autónomo.

II. Tipo de empresas/clientes

| ¿Para qué tipo de empresa o clientes traduce? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Empresa cuya actividad principal es la TAV | 42 | 27 | 64,3% |
| Empresa de traducción general (cuya actividad principal no es la TAV) | 42 | 14 | 33,3% |
| Empresa cuya actividad principal no es la traducción | 42 | 9 | 21,4% |
| Clientes particulares | 42 | 7 | 16,7% |
| Otros | 42 | 0 | 0,0% |

La tabla anterior recoge el tipo de empresas o clientes para los que los traductores de nuestro estudio trabajan. Puesto que era posible que un traductor (sobre todo en régimen de autónomo) trabajara para una o varias empresas, solo para clientes particulares o para empresas y clientes particulares, en esta pregunta podía elegirse más de una opción de respuesta. Los datos recabados indican que lo más frecuente entre los traductores de nuestra muestra es que trabajen para empresas cuya actividad principal es la TAV (64,3%), y que lo segundo más frecuente es que lo hagan para empresas de traducción general (33,3%). Como preveíamos, un buen número de traductores señala más de una opción de respuesta y, como intuíamos también, la mayoría trabaja para empresas de traducción, aunque no es infrecuente que trabajen en materia de TAV para empresas que no son de traducción o directamente para clientes particulares.

En cuanto a la localización de los clientes o las empresas, la mayor parte (el 69%) de nuestros traductores, que ha tenido una formación universitaria reciente en España y que lleva pocos años dedicándose profesionalmente a la TAV, encuentra trabajo con empresas o clientes localizados en España, frente a solo un 21,4% que lo hace para empresas o clientes tanto de España como de otros países, y a un reducido 9,5% que solo trabaja para empresas o clientes de otros países.



Pese a lo reducido de la muestra, que no nos permite realizar generalizaciones, nos sorprende bastante el alto porcentaje de traductores que trabaja exclusivamente para clientes o empresas sitos en España, sobre todo si tenemos en cuenta que más del 70% de los sujetos de nuestra muestra son traductores autónomos²²⁴. Si comparamos estos resultados con los resultados del cuestionario para profesores, vemos que la mayoría de los profesores afirma que sus asignaturas no están únicamente enfocadas al mercado nacional, sino que están enfocadas tanto al nacional como al internacional. Atisbamos un cierto desequilibrio entre la orientación de la formación y las empresas para las que luego terminan trabajando la mayoría de los estudiantes. La internacionalización del mercado, la facilidad de las comunicaciones a través de Internet y de la descarga de archivos a través de las ftp, etc. nos hacen pensar que cada vez será más habitual, sobre todo para traductores autónomos, trabajar para clientes o empresas tanto de España como de otros países, por lo que abogamos por que la formación no se oriente únicamente al mercado nacional, sino que esté abierta a otros mercados.

224 Por otra parte, también existen numerosos aspectos que pueden justificar este mayor porcentaje de traductores que trabajan para clientes/empresas españolas que de traductores que trabajan para otros países o de traductores que trabajan tanto para España como para otros países. Por ejemplo, se podría pensar que el hecho de que una mayoría de traductores trabaje en empresas sitas en nuestro país se debe a que las empresas/clientes tengan preferencia por traductores formados entre nuestras fronteras; a que en los traductores que se han formado en nuestro país encuentran las modalidades de TAV o las combinaciones lingüísticas que buscan; a que los traductores deseen trabajar o les resulte más fácil encontrar trabajo en empresas o clientes localizados en España porque ellos residen en este mismo país. Por otro lado, también están los traductores, aunque en proporción mucho menor, que trabajan únicamente para otros países por cuestiones de tarifas o de condiciones laborales. Ejemplo de ello es el caso de nuestra traductora entrevistada EG1 (110-114).

III. Modalidad/es de TAV

| ¿En qué modalidad/es de TAV suele trabajar más frecuentemente? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Subtitulación | 42 | 29 | 69,0% |
| Doblaje | 42 | 19 | 45,2% |
| <i>Voice-over</i> | 42 | 13 | 31,0% |
| Traducción de videojuegos | 42 | 8 | 19,0% |
| Subtitulación para sordos | 42 | 0 | 0,0% |
| Audiodescripción | 42 | 0 | 0,0% |
| Otros | 42 | 1 | 7,1% |

Las modalidades de TAV en las que trabajan más frecuentemente los traductores que integran nuestra muestra son, en primer lugar, la subtitulación (con un 69% de incidencia sobre el total de traductores); en segundo, el doblaje (con un 45,2%), en tercero, el *voice-over* (con un 31%); y en cuarto, la traducción de videojuegos (con un 19%). En mayor o menor medida, estos resultados nos parecen acordes con la formación universitaria de los sujetos, que situaban estas mismas cuatro modalidades de TAV a la cabeza de la tabla cuando les preguntábamos que en qué modalidades se habían formado en la universidad. Sin embargo, y pese a que, como hemos dicho anteriormente, nuestra reducida muestra no nos permite hacer generalizaciones, nos resultan chocantes los porcentajes del 0% que registran la subtitulación para sordos y la audiodescripción en esta pregunta. Si volvemos la vista a la formación universitaria de nuestros egresados en modalidades de TAV, vemos que un 33,3% había recibido formación en subtitulación para sordos y un 35,7%, en audiodescripción. Estos datos podrían apuntar cierto desequilibrio entre una demanda del mercado reducida en estas modalidades, y una oferta y una demanda académicas en crecimiento, que intentan satisfacer necesidades sociales reales (las de las personas con deficiencias visuales y auditivas en España).

IV. Combinación lingüística

| ¿En qué combinación/es lingüística/s suele hacer traducciones de textos audiovisuales? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Inglés-español | 42 | 40 | 95,2% |
| Francés-español | 42 | 10 | 23,8% |
| Alemán-español | 42 | 8 | 19,0% |
| Inglés-catalán | 42 | 8 | 19,0% |
| Italiano-español | 42 | 5 | 11,9% |
| Japonés-español | 42 | 1 | 2,4% |
| Inglés-gallego | 42 | 1 | 2,4% |
| Inglés-euskera | 42 | 0 | 0,0% |
| Solo trabajo con el español | 42 | 0 | 0,0% |
| Otros | 42 | 9 | 21,4% |

| Otros |
|--|
| Portugués-español. |
| Francés-catalán. |
| Portugués-español. |
| Español-gallego. |
| Español-Inglés. |
| Español-gallego y alemán-gallego. |
| Alemán-catalán. |
| Ruso-catalán. |
| Catalán-castellano y castellano-catalán. |

En la tabla anterior se muestran las combinaciones lingüísticas en las que los traductores que han respondido al cuestionario suelen realizar sus traducciones de textos audiovisuales. Entre ellas destaca la combinación inglés-español (con un 95,2% de representación) por encima de todas las demás. La supremacía de la combinación inglés-español era previsible, fundamentalmente, por la existencia de una realidad de mercado en la que predominan los productos audiovisuales en lengua inglesa, por la preponderancia de esta combinación lingüística en las asignaturas de TAV que se ofertan en las universidades españolas y por el perfil lingüístico que poseen los traductores formados en ellas.

Las siguientes combinaciones lingüísticas más frecuentes son el francés-español (23,8%), el alemán-español (19%), el inglés-catalán (19%) y el italiano-español (11,9%). Los porcentajes obtenidos en las combinaciones lingüísticas de francés, alemán e italiano con español llaman nuestra atención al compararlos con aquellos que obtuvimos al analizar los resultados de los cuestionarios para profesores. Cuando les preguntamos a los profesores por las combinaciones lingüísticas en las que se ofertaban sus asignaturas de TAV, solo un 11,8% marcó la opción de francés-español, mientras que ninguno lo hizo ni en el caso del alemán-español, ni en el caso del italiano-español. Esto podría indicar que, aunque la demanda de mercado sea claramente mayor en la combinación inglés-español, también existe demanda en estas otras combinaciones para las que la universidad no ofrece suficiente formación específica.

Por otra parte, estimamos que el japonés-español, que es una combinación que solo señala uno de nuestros traductores, puede ser una combinación con mucha demanda en los próximos años, sobre todo ahora que la industria de los videojuegos es cada vez mayor. Hasta el momento, como nos comentan dos de los traductores entrevistados en la fase de preencuesta del estudio, casi todos los videojuegos elaborados originalmente en japonés se traducen al español a partir de la traducción al inglés, tendencia que podría cambiar si existiera un mayor número de traductores de textos audiovisuales formados en esta combinación lingüística:

EG1: [...] Así que a veces, tengo que recurrir a técnicas “especiales”, como pueden ser buscar el juego en Internet, en caso de que ya se haya editado en Japón, para tener referencias que el cliente no me da. (EG1: 89-91)

E: Claro. Pero... ¿sabes japonés?

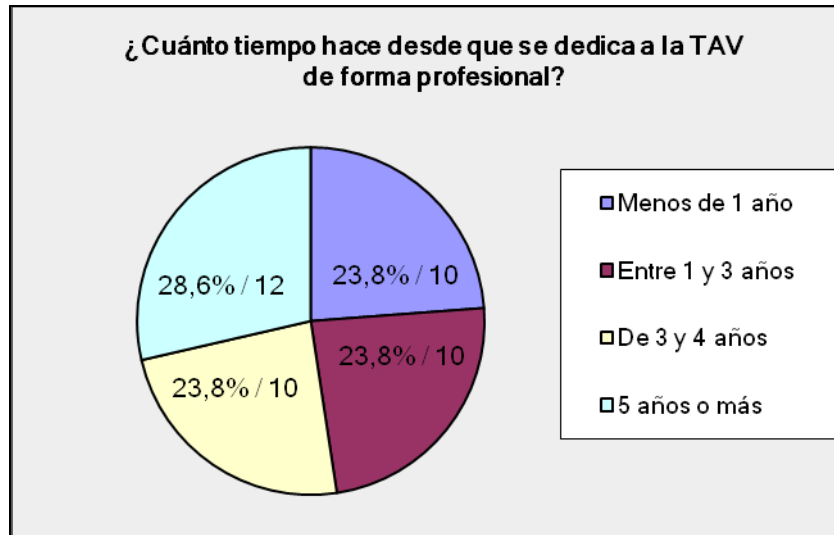
EG1: No, me encantaría saber japonés para seguir el hilo del juego, pero una vez que tienes el juego, ves cómo es el personaje, su actitud... y ya puedes hacer tu traducción de manera mucho más acorde a la personalidad que tú supones que tiene el personaje en cuestión. (EG1: 93-96)

E: Muy bien... una última pregunta... Cuando traduces videojuegos, ¿qué problemas se te plantean?

EG5: Ese tema tiene bastante que decir porque... en fin, no sé si pasará tanto en las películas, pero... la localización de videojuegos, al menos en mi caso, tiene una peculiaridad bastante importante, y es que la lengua original de los videojuegos es el japonés, pero nosotros traducimos desde el inglés y, entonces, claro, sabes que no es una traducción... que el original... no es un verdadero original. [...] (EG5: 54-58)

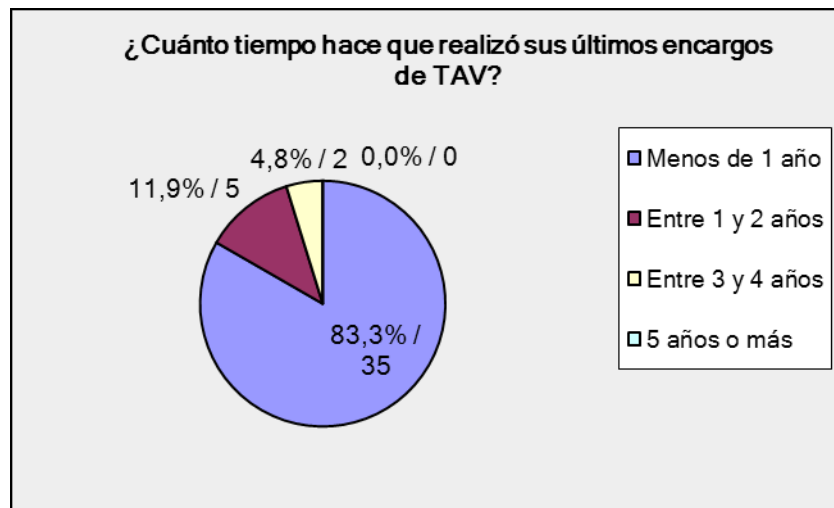
V. Experiencia en TAV

A continuación presentamos los resultados de tres preguntas sobre la experiencia profesional en TAV de los sujetos, incluidas en el cuestionario con el objetivo de comprobar que los participantes, independientemente de que llevaran en la profesión unos meses o varios años, se dedicaban a ella de forma relativamente periódica y no esporádica.



De los traductores que integran nuestra muestra, un 28,6% se dedica a la TAV de forma profesional desde hace 5 años o más, y el resto se ha iniciado en la TAV en los últimos cuatro años. Por lo tanto, la mayoría de ellos son profesionales que llevan 4 años o menos en la profesión.

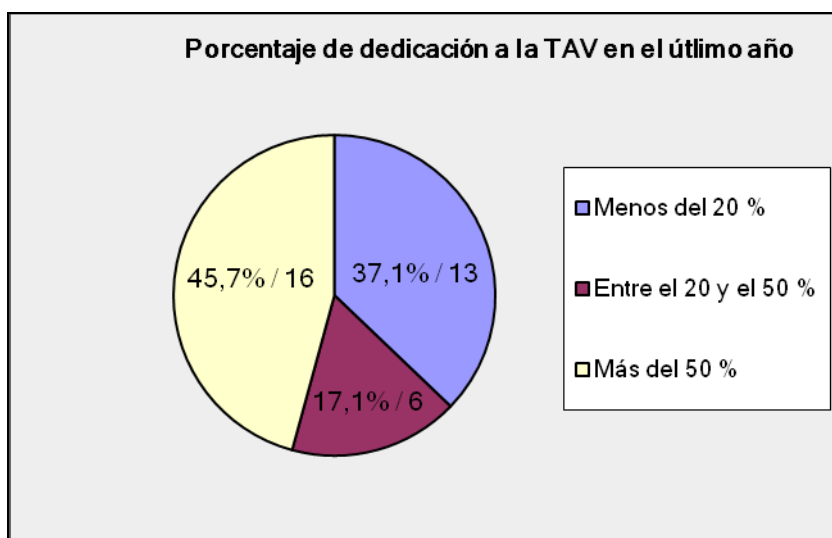
En cuanto al tiempo transcurrido desde que realizaron sus últimos encargos de TAV, la mayor parte de los traductores participantes (el 83,3%) afirma haberlos llevado a cabo hace menos de un año:



Comentarios

En general tengo trabajo de traducción audiovisual cada mes, aunque el sector está en crisis.

En cuanto al grado de dedicación a la actividad de traductor de textos audiovisuales, el 45,7% de los encuestados afirma haber dedicado a ella más del 50% de su tiempo de trabajo en el último año, mientras que el 17,1% lo ha hecho entre un 20 y un 50%, y el 37,1%, en menos de un 20%. En total, responden a esta pregunta 35 sujetos, que se corresponden con los 35 que en la pregunta anterior señalaron haber realizado encargos de TAV en el último año. Dado el carácter inconstante de la actividad traductora, agravado en situaciones de crisis económica como la que vivimos en la actualidad, aunque un 20% o entre un 20 y un 50% de dedicación laboral sean porcentajes reducidos, consideramos que son suficientes para asegurar que estos sujetos se dedican a la TAV de forma profesional y que, por supuesto, pueden aportar información muy valiosa a nuestro estudio.



VI. Vía de inserción en el mercado de la TAV

| ¿Cuál fue su vía de inserción en el mundo profesional de la TAV? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Iniciativa propia (envío del CV o visitas en persona a empresas) | 42 | 26 | 61,9% |
| Contactos personales | 42 | 15 | 35,7% |
| Prácticas laborales como parte de la formación universitaria en TAV | 42 | 10 | 23,8% |
| Contactos a través de directorios para traductores y anuncios de empresas que ofrecen servicios de TAV | 42 | 5 | 11,9% |
| Prácticas laborales tras la formación universitaria o no universitaria en TAV | 42 | 2 | 4,8% |
| Otros | 42 | 0 | 0% |

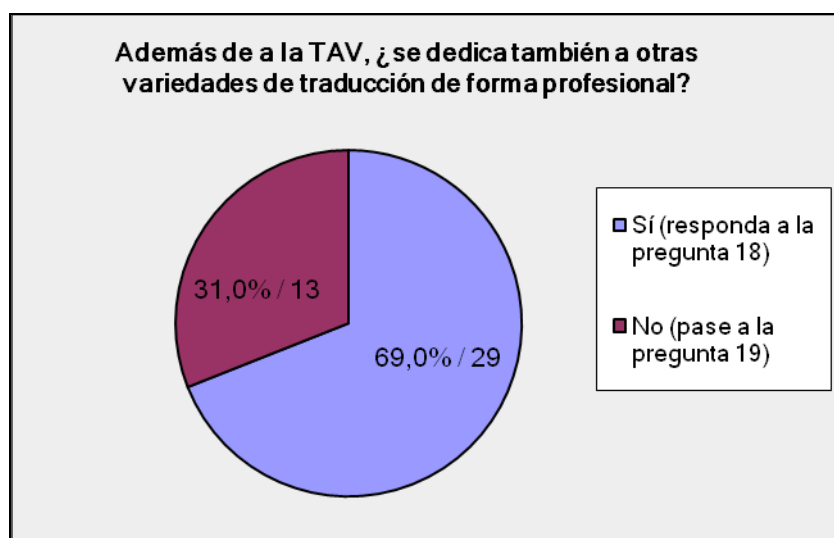
| Comentarios |
|---|
| Es fundamental, aparte de constar que tienes un Máster en TAV, tener experiencia en la traducción de audiovisuales. En ese sentido, unas prácticas ayudan enormemente. También es muy importante moverse, acudir a los estudios personalmente, que te vean la cara, tener una página web profesional actualizada, blog, tarjetas de contacto... dar una imagen profesional. |
| Es muy difícil entrar en el sector de la TAV. |

La iniciativa propia (envío del CV o visitas en persona a empresas) se presenta como la vía de inserción profesional más empleada por nuestros encuestados (con el 61,9% de incidencia), seguida de los contactos profesionales (empleados por el 35,7%). Las prácticas profesionales como parte de la formación también son una vía de inserción profesional bastante empleada por buena parte de nuestros encuestados, pues un 23,8% señala esta como su puerta de entrada al mundo profesional de la TAV.

Merece la pena destacar los comentarios que a esta pregunta añaden dos de los sujetos. En ellos se refleja, por una parte, la dificultad para entrar en el sector profesional de la TAV y, por otra, la importancia de tener, además de formación especializada en

TAV, experiencia profesional (para lo que las prácticas en empresa son de gran ayuda), así como iniciativa propia a la hora de buscar empleo.

VII. Dedicación a otras variedades de traducción



Como ya hemos visto en resultados presentados en epígrafes anteriores, no todos los traductores que integran nuestra muestra dedican el 100% de su tiempo de trabajo a la práctica profesional de la TAV. El 69% de los encuestados compagina la TAV con la práctica de otras variedades de traducción, frente a un reducido 31% que se dedica plenamente a la TAV. Puesto que en nuestra encuesta no preguntamos directamente a los sujetos por los motivos de la compaginación de la TAV con otras variedades de traducción, no sabemos a ciencia cierta cuáles son, pero tenemos algunas hipótesis al respecto. Por ejemplo, se podría pensar que la dedicación a otras variedades de traducción se debe a imposiciones de la empresa a los traductores que trabajan en plantilla; a la decisión personal de los autónomos de dedicarse a diferentes variedades de traducción; a que, en el caso de los autónomos, el poco tiempo que llevan trabajando en esta modalidad (recordemos que la mayoría llevan 4 años o menos en el sector de la TAV) hace que aún no cuenten con una amplia cartera de clientes de una misma modalidad de traducción; a que existe una gran competencia entre traductores, pues en la actualidad parece existir cierto desequilibrio entre la gran oferta de traductores audiovisuales de determinadas combinaciones lingüísticas y la demanda de traducciones en esas modalidades, etc. En cualquiera de los casos, el hecho de que buena parte de los traductores se dedique a diferentes tipos de traducción para ganarse la vida, nos hace pensar que, como ya anunciábamos en las conclusiones sobre el cuestionario para profesores, resulta muy conveniente que los traductores cuenten, además de con formación específica en TAV,

con una buena base de traducción. Si tienen un perfil profesional amplio poseerán competencias para afrontar una gama más amplia de tareas y de variedades de traducción.

En cuanto a las variedades concretas de traducción a las que se dedica este 69% de los traductores que responde afirmativamente a la pregunta anterior, obtenemos los siguientes resultados:

| ¿A cuáles? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Traducción técnica | 29 | 15 | 51,7% |
| Traducción económica-comercial | 29 | 12 | 41,4% |
| Traducción literaria | 29 | 9 | 31,0% |
| Traducción jurídica | 29 | 9 | 31,0% |
| Localización de <i>software</i> | 29 | 8 | 27,6% |
| Traducción científica | 29 | 5 | 17,2% |
| Traducción jurada | 29 | 4 | 13,8% |
| Traducción médica | 29 | 2 | 6,9% |
| Otros | 29 | 7 | 24,1% |

| Otros |
|---|
| Traducción especializada (arte). |
| Páginas web. |
| Interpretación. |
| Editorial y de marketing. |
| Traducción de folletos turísticos. |
| Ámbito del turismo, pesca, moda, educación... |
| Turismo, textos divulgativos/periodísticos, arquitectura. |

Como vemos, el 51,7% del 69% de los traductores que responde a esta pregunta compagina sus labores de TAV con la traducción técnica y el 17,2, con científica, lo que suma un total de casi un 70%; el 41,4%, con la traducción económica-comercial; el 31%, con la traducción jurídica; el 31%, con la traducción literaria; y el 27,6%, con la localización de *software*. Estos resultados nos hacen ver que, aunque cabría pensar que si un traductor especializado en TAV se dedica también otras variedades de traducción, lo haría en aquellas más afines a la TAV, la realidad es que se dedica también a aquellas que, a priori, tienen menos características comunes con ella. Esto nos lleva a pensar que son las demandas de mercado las que, a la postre, terminan configurando la actividad

profesional del traductor por lo que, como comentábamos anteriormente, mientras más amplio sea el perfil profesional de los traductores más posibilidades tendrán de ganarse la vida traduciendo.

Como conclusiones de este subapartado sobre actividades profesionales de los traductores, podemos decir que **la mayor parte de ellos trabaja en régimen de traductor autónomo, fundamentalmente para empresas cuya actividad principal es la TAV. En cuanto a la localización de las empresas o clientes para los que trabajan, la mayoría de ellos se encuentra en España.** Vemos pues un pequeño **desequilibrio entre la formación universitaria y la realidad del sector**, pues, como veíamos en el cuestionario para profesores, **la mayoría de las asignaturas están enfocadas al mercado nacional y al internacional.** Debido a la progresivamente mayor internacionalización del mercado, estimamos necesario que continúe esta orientación de la formación hacia empresas sitas en nuestro país y fuera de él.

Las modalidades de traducción en las que trabajan más frecuentemente son la subtitulación y el doblaje, seguidas del *voice-over* y la traducción de videojuegos. Llama la atención comprobar que **ninguno de los traductores de nuestra muestra trabaja frecuentemente en subtitulación para sordos y en audiodescripción, pese a que un significativo porcentaje de ellos había realizado formación universitaria en estas modalidades y pese a que se trata de dos modalidades que cada vez encuentran más su sitio entre las asignaturas universitarias de traducción.** Estos datos apuntan un cierto **desequilibrio entre una reducida demanda de mercado, una oferta formativa en crecimiento y una demanda social real** por parte de las personas con deficiencias visuales y auditivas en España.

Las combinaciones lingüísticas en las que los traductores realizan más frecuentemente sus encargos de TAV son, en primer lugar, el inglés-español, y a continuación, el francés-español, el inglés-catalán y el italiano-español. Si comparamos estos resultados con los obtenidos en el cuestionario para profesores, observamos que **la oferta formativa en asignaturas con francés-español, alemán-español e italiano-español era muy reducida. Por lo tanto, nos encontramos ante una clara demanda de mercado en ciertas combinaciones lingüísticas para las que la universidad no ofrece suficiente formación específica.** Otra combinación lingüística para la que la universidad no ofrece formación específica en TAV, pero que puede tener mucha demanda (sobre todo para la traducción de videojuegos) en los próximos años es el japonés-español.

Con respecto a la experiencia en la profesión, **la mayoría de los traductores de nuestra muestra lleva dedicándose a la traducción de textos audiovisuales cuatro años o menos y ha realizado sus últimos encargos en el último año.** Por otra parte, casi

la mitad de ellos ha dedicado a la TAV más del 50% de su tiempo de trabajo en el último año. Sin embargo, la mayoría de los traductores compagina la TAV con la práctica de otras variedades de traducción, fundamentalmente con la traducción científica y técnica, la económica y comercial, la literaria, la jurídica y la localización de *software*. Como ya veíamos en el cuestionario para profesores, puesto que el traductor de textos audiovisuales también se dedica a otras variedades de traducción, este debe contar con un **perfil profesional amplio y flexible**.

En cuanto a la **vía de inserción** en el sector, la mayor parte de los traductores afirma que empezó gracias a su **iniciativa propia (envío del CV o visitas en persona a empresas)**. Los **contactos profesionales y las prácticas universitarias en empresa fueron los dos siguientes medios que más sirvieron** a los traductores de nuestro estudio.

b) Recursos tecnológicos

I. Medios técnicos

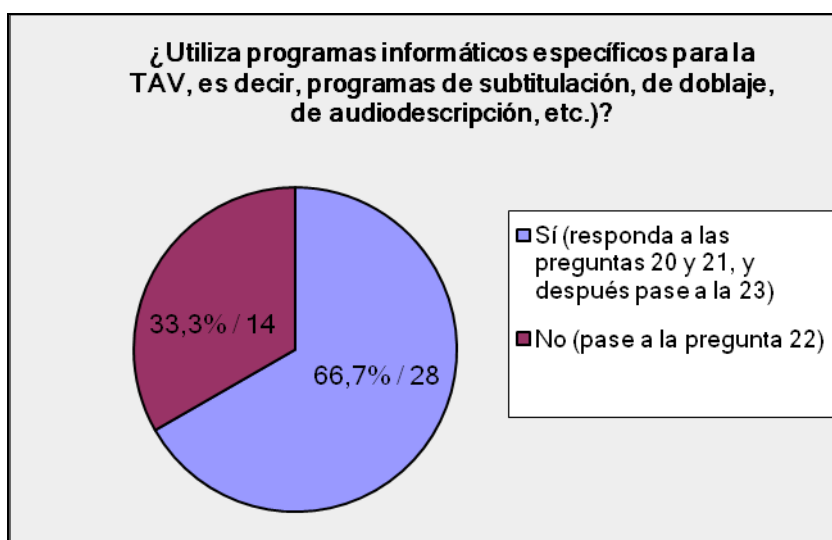
| ¿Qué otros medios técnicos (además del ordenador) emplea para realizar su trabajo como traductor? | | | |
|---|---------------------|------------------------|------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Reproductor de CD/DVD | 26 | 21 | 80,8% |
| Televisor | 26 | 6 | 23,1% |
| Capturadora de vídeo | 26 | 4 | 15,4% |
| Otros | 26 | 5 | 19,2% |

| Otros |
|---|
| Visionadores. |
| Consolas de testing de videojuegos. |
| Trabajo con dos ordenadores. En una pantalla veo la peli, y en la otra trabajo. |
| Teclado externo. |
| Trabajo con dos ordenadores. |

Nuestros resultados vuelven a poner de manifiesto el impacto que ha tenido el desarrollo de la tecnología durante las últimas décadas en la metodología de trabajo de la TAV. El uso del ordenador se hace imprescindible, así como el de los dispositivos de CD y DVD en el caso de que los programas audiovisuales no estén digitalizados. El 80,8% de

los 26 traductores que responden a esta pregunta²²⁵ destaca el empleo del reproductor de CD/DVD, mientras que porcentajes bastante más reducidos, señalan el televisor y la capturadora de vídeo. Vemos, por tanto, que al igual que los profesores en las aulas, estos medios técnicos cada vez se usan menos en la actividad profesional de los traductores. En el apartado *Otros*, dos de los sujetos mencionan que trabajan con dos ordenadores a la vez (uno para ver la película y otro para trabajar en la traducción), uno señala el uso de un teclado externo (suponemos que para disponer de la parte numérica, que muchos portátiles no tienen, que permite abreviar procedimientos en algunos programas informáticos), y otros dos indican que emplean visionadores y consolas de *testing* para videojuegos.

II. Programas informáticos



Según nuestros resultados, gran parte de los traductores, el 66,7%, emplea programas informáticos específicos para la TAV, frente al 33,3% que afirma no utilizarlos.

Cuando preguntamos a este 66,7% que emplea programas específicos por los programas concretos que usaba, obtuvimos los siguientes resultados:

225 A esta pregunta solo responden 26 participantes, por lo que encontramos 16 respuestas perdidas. Pensamos que, probablemente, esta alta tasa de no respuesta se deba a que los traductores encuestados, aparte de ordenador y archivos digitales, no emplean ninguno de los medios técnicos que se dan como opciones en la pregunta para realizar su trabajo como traductores.

| ¿Cuáles? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|---------------------|------------------------|------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Subtitle Workshop | 28 | 25 | 89,3% |
| Spot | 28 | 2 | 7,1% |
| Fab Subtitler | 28 | 1 | 3,6% |
| WinCaps | 28 | 0 | 0,0% |
| Otros | 28 | 5 | 17,9% |

| Otros |
|--|
| Cuando estaba en plantilla usaba el FAB, siendo autónoma uso programas libres (Aegisub y Subtitle Workshop). |
| Nuendo, Catalyst, CatsCradle, SDL Trados y TagEditor. |
| Programas propios de la empresa. |
| Wincine. |
| EZ Titles. |

Como podemos observar, la gran mayoría de los traductores que responde a esta pregunta se decanta por el uso de programas de descarga gratuita a través de Internet, en concreto el programa para subtitulación *Subtitle Workshop* (empleado por el 89,3% de los 28 traductores que respondieron afirmativamente a la pregunta anterior) y *Aegisub* (empleado por un sujeto). El uso de programas profesionales de pago es casi inexistente entre nuestros encuestados, ya que solo registramos dos sujetos que trabajan con *Spot*, uno con *Fab Subtitler* y uno con *EZ Titles*. También registramos el empleo de programas propios de la empresa para la que trabaja por uno de los encuestados. Otros programas que los sujetos mencionan en este ítem del cuestionario son más específicos de localización de *software* y de traducción de páginas web (*Nuendo*, *Catalyst*, *CatsCradle*, *SDL Trados* y *TagEditor*), y de edición y reproducción de vídeo (*Wincinema*).

Para conocer las razones por las que los traductores deciden trabajar con unos programas determinados, incluimos también en el cuestionario la siguiente pregunta al respecto:

| ¿A qué se debe la elección de estos programas? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Facilidad de conseguirlos | 28 | 18 | 64,3% |
| Bajo precio | 28 | 13 | 46,4% |
| Imposición de la empresa/el cliente | 28 | 12 | 42,9% |
| Familiaridad con su uso adquirida durante su formación universitaria | 28 | 12 | 42,9% |
| Facilidad de uso | 28 | 11 | 39,3% |
| Familiaridad con su uso adquirida durante su actividad como traductor profesional | 28 | 7 | 25,0% |
| Formatos en los que permiten trabajar | 28 | 7 | 25,0% |
| Alta calidad | 28 | 1 | 3,6% |
| Otros | 28 | 0 | 0,0% |

El motivo más frecuente de la elección de dichos programas es la “Facilidad de conseguirlos” (64,3%) y su “Bajo precio” (46,4%). Estos datos están en consonancia con los resultados de la pregunta anterior, ya que el 89,3% de los 28 traductores que había respondido a la pregunta anterior, afirmaba utilizar el programa de subtitulación de descarga gratuita desde Internet, *Subtitle Workshop*. Por lo tanto, la facilidad de conseguir los programas gratuitos de descarga por Internet y su gratuidad frente al elevado precio de los programas de pago, estarían justificando su elección²²⁶. El comentario que adjunta a la pregunta anterior una de las participantes, que explica que cuando trabajaba en plantilla utilizaba *Fab Subtitler*, pero que ahora que es autónoma, emplea *Aegisub* y *Subtitle Workshop*, resulta revelador en este sentido.

Por otro lado, son muchos también (el 42,9%) los sujetos que señalan la opción “Familiaridad con su uso adquirida durante su formación universitaria”. Si pensamos de nuevo en el programa *Subtitle Workshop*, que empleaba el 89,3% de los traductores, encontramos que estos resultados concuerdan con los resultados recogidos en el cuestionario para profesores, ya que el 82,1% de los profesores afirmó utilizar este programa en sus asignaturas.

A continuación, preguntamos al 33,3% de los traductores que indicó que no utilizaba programas informáticos específicos de TAV por los motivos de esta decisión:

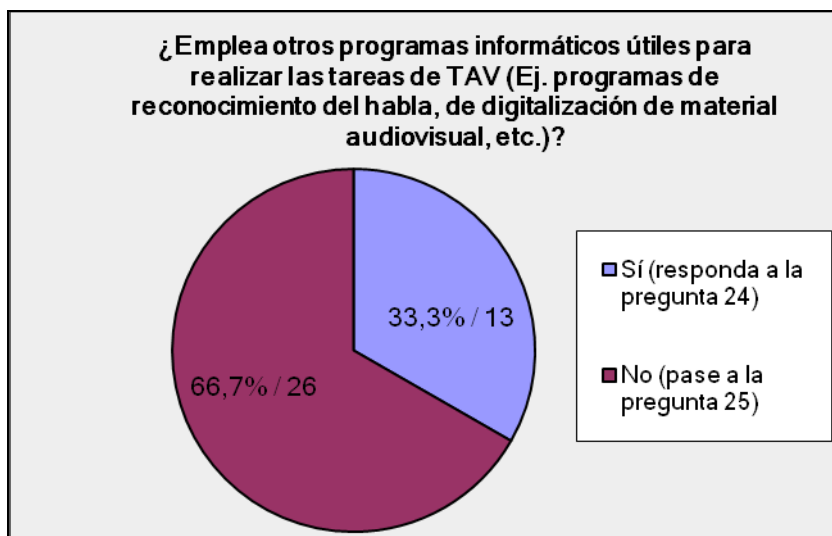
²²⁶ Pensamos que la relativamente corta experiencia de trabajo en el sector de la TAV también puede ser un factor influyente en la economía de los traductores de nuestra muestra, lo que a su vez podría condicionar su empleo de programas gratuitos o de pago.

| ¿Por qué no? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| No resultan imprescindibles para llevar a cabo las tareas de traducción | 14 | 11 | 78,6% |
| Inexperiencia o falta de formación en el uso de estos programas | 14 | 4 | 28,6% |
| Inexistencia de programas específicos adecuados para llevar a cabo las tareas de traducción | 14 | 2 | 14,3% |
| Elevado precio | 14 | 0 | 0,0% |
| Baja calidad | 14 | 0 | 0,0% |
| Otros | 14 | 1 | 7,1% |

| Otros |
|---|
| Los estudios de doblaje con los que he trabajado emplean plantillas de Word |

El 78,6% de los traductores señala como principal motivo que no resultan necesarios para llevar a cabo sus tareas de traducción. Así, por ejemplo, en el apartado *Otros*, uno de los sujetos aclara que en los estudios de doblaje para los que ha trabajado las herramientas básicas para traducir son las plantillas de *Microsoft Word*. Como vimos en el Capítulo 4, son pocos los programas existentes que facilitan y automatizan algunas de las tareas de modalidades de TAV como el doblaje o el *voice-over*, por ejemplo. Además, en el cuestionario de profesores también vimos que su uso no está extendido en las asignaturas universitarias. Sin embargo, consideramos que la introducción en la profesión de herramientas que permiten llevar a cabo los encargos de traducción de estas modalidades de forma más automatizada supondría un aumento del rendimiento de los profesionales del sector (Martí Ferriol, 2009: 629). Asimismo, resultaría necesario pensar en la introducción de estos programas en la formación de traductores. El otro gran motivo señalado para no emplear programas específicos de TAV es la inexperiencia o falta de formación en el uso de estos programas (el 28,6%).

Por lo que respecta a programas informáticos no específicos de TAV, pero de ayuda para realizar las tareas de TAV, una minoría (el 33,3%) de los traductores encuestados afirmó utilizarlos, frente a más del doble (el 66,7%) que reconoció no utilizarlos:



Del 33,3% de los traductores que responden afirmativamente a la pregunta anterior, el 61,5% indica que utiliza memorias de traducción; el 38,5%, programas de localización de *software*; el 38,5%, programas de digitalización, codificación o conversión a otro formato de material audiovisual. Son pocos los que utilizan, sin embargo, programas de reconocimiento del habla y de sonorización.

| ¿De qué tipo? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Memorias de traducción | 13 | 8 | 61,5% |
| Programas de digitalización, codificación o conversión a otro formato de material audiovisual | 13 | 5 | 38,5% |
| Programas de localización de <i>software</i> | 13 | 5 | 38,5% |
| Programas de reconocimiento del habla | 13 | 3 | 23,1% |
| Programas de sonorización | 13 | 2 | 15,4% |
| Otros | 13 | 0 | 0,0% |

Con estos resultados vemos, como comentábamos en el cuestionario para profesores, que si bien el uso de estos programas y herramientas en las actividades laborales de los traductores de textos audiovisuales no está absolutamente extendido (al menos para ciertas modalidades), lo cierto es que cada vez más, sobre todo gracias a las hibridaciones entre diferentes variedades de traducción, a la creación de nuevas herramientas que facilitan la labor del traductor y la hacen más rentable económicamente,

y a la integración de estas herramientas en programas específicos de traducción, es habitual que los traductores de textos audiovisuales tengan que hacer uso de estas herramientas y programas. Por ello, su inclusión en la formación de traductores parece adecuada para las actuales y futuras exigencias a los traductores de textos audiovisuales.

En las entrevistas realizadas en la fase de preencuesta del estudio, dos de los traductores, especializados en la traducción de videojuegos, ponen de manifiesto la estrecha relación entre su actividad y la localización de *software*, por lo que tienen que saber cómo lidiar con las particularidades de esta variedad de traducción y emplear las herramientas específicas de esta:

EG1: En general... pienso que los clientes prefieren encargar la localización de videojuegos a gente familiarizada con la localización de *software*, a la que no le dé miedo trabajar con códigos informáticos, antes que a traductores literarios o de películas, por ejemplo. (EG1: 54-57)

EG1: Por el formato de los archivos, que casi siempre vienen en *Excel*, es fácil contar la longitud de una línea, pero si tienes que contar la longitud de la línea y el número de líneas... es un poco más complicado, y hacerlo manualmente te lleva muchísimo tiempo. Por eso he fabricado macros para *Excel*, y cuando meto un texto y le doy a *Enter*, automáticamente me sale un color y me dice “Te has pasado tantos caracteres en la línea tal” o “Te has pasado tantas líneas”. (EG1: 67-72)

E: ¿Siempre traduces en *Excel*?

EG1: Casi siempre, pero dependiendo de cómo sea la traducción, la paso a *Word* para poder trabajar mejor con memorias de traducción, porque yo, por iniciativa propia, trabajo con memorias de traducción. (EG1: 74-76)

EG5: [...] otra cosa importante es que [la traducción de videojuegos] es un tipo de localización de *software* y, entonces, usas etiquetas dentro de los textos, y tienes que tener cuidado, pero siempre le puedes preguntar al jefe de proyecto qué significa una etiqueta (EG5: 102-104).

Como conclusiones sobre este subapartado sobre los recursos tecnológicos que emplean los traductores de nuestra muestra en su actividad profesional, podemos afirmar que, en lo que se refiere a los medios técnicos que emplean los traductores, **al igual que en el caso de los profesores, además de ordenadores, emplean, sobre todo, reproductores de CD/DVD.** Los televisores y las capturadoras de vídeo parecen haber quedado desfasados, por lo que actualmente son muy pocos los traductores que hacen uso de ellos.

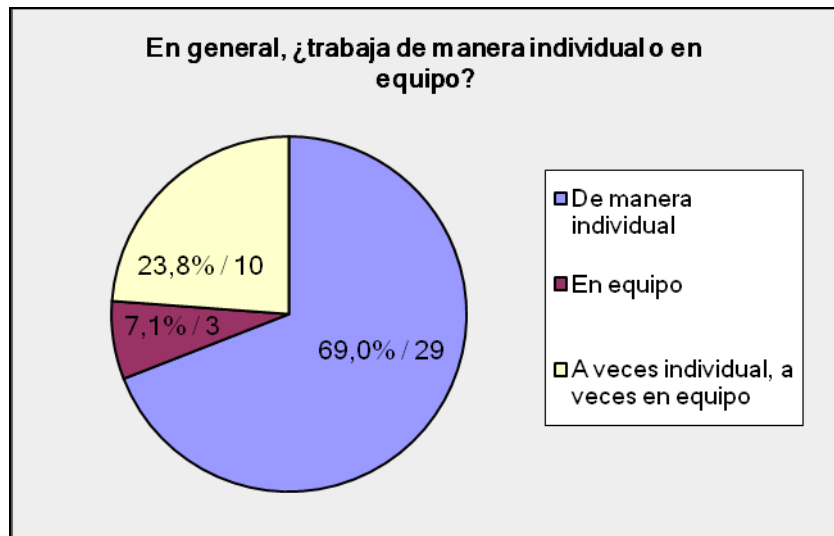
Por otra parte, en cuanto a programas informáticos de TAV, **la gran mayoría de los traductores los emplea, sobre todo, programas de subtitulación gratuitos descargables de Internet.** Entre estos programas **destaca *Subtitle Workshop* que, como vimos en el cuestionario para profesores, también es el programa de subtitulación que más se emplea ahora mismo en la formación de traductores en la universidad.** Al igual que los profesores, los traductores se decantan por los programas que usan por la facilidad de conseguirlos, así como por su bajo precio. De cualquier modo, un significativo 33% de los traductores asegura no utilizar programas informáticos para su actividad traductora, básicamente porque estos no resultan imprescindibles para llevar a cabo sus tareas de traducción, aunque algunos traductores también señalan que no utilizan programas específicos por inexperiencia o falta de formación en el uso de estos programas. Como vimos en el análisis de resultados del cuestionario para profesores, **el uso de programas para facilitar y automatizar tareas de las modalidades de TAV que se transmiten a través del canal acústico no está extendido en las asignaturas universitarias de TAV.** Ahora vemos que **tampoco parece estar muy extendido en la profesión, en la que, por ejemplo en el caso del doblaje, sigue siendo muy frecuente trabajar únicamente con plantillas de Word para traducir.**

Por lo que respecta al empleo de **programas informáticos no específicos de TAV, pero de ayuda para realizar las tareas de TAV, son pocos los traductores que los emplean** y, en el caso de que los empleen, nos encontramos, **principalmente, con memorias de traducción; con programas de digitalización, codificación o conversión a otro formato audiovisual; y con programas de localización de *software*.** Aunque el uso de estos programas no parece estar excesivamente extendido en la profesión, **consideramos que su aprendizaje amplía el perfil profesional del traductor y lo prepara para afrontar un abanico más amplio de tareas relacionadas con la traducción.**

c) Metodología

Dedicamos este epígrafe al análisis de los datos que hemos recabado en las preguntas sobre aspectos metodológicos de la profesión de los traductores, que se centran en su forma de trabajo (individual o en grupo), en el tipo de actividades que realizan diariamente, en los materiales que usan y en los géneros audiovisuales que traducen.

I. Forma de trabajo



Según los datos recabados, la forma más habitual de trabajo de nuestros traductores es la individual (marcada por el 69% de ellos). Menos habitual es trabajar a veces de forma individual y a veces en equipo (opción marcada por el 23,8% de los traductores), y mucho más infrecuente es trabajar siempre en equipo (7,1%).

La justificación más evidente del elevado porcentaje de traductores que afirma que trabaja de manera individual sería que, como ya hemos visto, la gran mayoría de los traductores de la muestra son autónomos. En las entrevistas realizadas en la fase de preencuesta encontramos algunos comentarios sobre las diferencias entre la forma de trabajo de traductores autónomos y la de los traductores que trabajan dentro de una empresa, que nos han parecido interesantes para ejemplarizar este punto. En concreto, nos cuenta su experiencia una traductora autónoma y un traductor que trabaja en plantilla, ambos dedicados a la traducción de videojuegos:

EG1: [...] En mi caso, como trabajo como autónoma y no en plantilla, es muy difícil que el cliente me mande el producto. No tienes acceso al producto, prácticamente; no tienes acceso a la interfaz; no tienes referencia gráfica del juego... Así que a veces, tengo que

recurrir a técnicas “especiales”, como pueden ser buscar el juego en Internet, en caso de que ya se haya editado en Japón, para tener referencias que el cliente no me da. (EG1: 86-91)

EG1: Un videojuego es un producto audiovisual con imagen, sonido y texto, pero como no trabajo en plantilla, los clientes solo me facilitan el texto, o en algunos casos, solo algunas imágenes. No tengo ni la interfaz, ni ninguna referencia gráfica del juego. Por eso tengo que usar la imaginación. (EG1: 100-104)

EG5: [...] Yo sé que hay mucha gente que no tiene acceso al juego, o sea, que traduce los diálogos y nunca ha visto el juego, y claro, no se puede imaginar la situación... En mi caso, afortunadamente, sí puedo verlo. (EG5: 80-82)

E: Sí, en la empresa, tienes acceso al contexto...

EG5: Sí, y lo digo porque sé que no es lo normal. Seguro que si le preguntas a otro traductor de videojuegos autónomo te comenta lo de la falta de contexto, pero yo, por suerte, puedo ver el juego. Y no es un problema, pero me gustaría señalar que nosotros no tenemos tanta presión, porque aunque tengamos plazos ajustados, sabemos que tenemos muchísimo tiempo más tarde para cambiarlo. No es como una entrega y ya te olvidas, sino que el texto se va a revisar muchísimo tanto por tu parte, como por parte del control de calidad, los revisores... (EG5: 84-90)

E: Trabajar dentro de la empresa te facilita...

EG5: Sí, tienes un equipo detrás... Le puedes preguntar a otros traductores, porque normalmente se traduce a francés, inglés, italiano y español... Entonces, cualquier tipo de problema... no tiene por qué afectar solo al español, sino en general a todos los idiomas, y puedes preguntarle a otro traductor por la solución que ha aportado él... Es bastante enriquecedor. No te sientes solo en absoluto. Soy traductor autónomo, pero no desde casa, realmente; hay un proyecto en concreto en la empresa y haces allí tu trabajo. Esa es una buena forma de solucionar todo tipo de problemas, como si fuera una clase de traducción... (EG5: 92-99)

E: Sí, tienes un *feedback* importante...

EG5: Sí, es genial, es genial. Siempre tienes al cliente más cerca y... te soluciona bastante, bastante. Luego, otra cosa importante es que es un tipo de localización de *software* y, entonces, usas etiquetas dentro de los textos, y tienes que tener cuidado, pero siempre le puedes preguntar al jefe de proyecto qué significa una etiqueta o... La verdad es que está bastante bien; trabajar dentro, te ahorra muchísimos problemas. (EG5: 101-105)

II. Actividades

| Además de las actividades de traducción, ¿qué otras tareas relacionadas con la TAV suele realizar? | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Revisión de traducciones para doblaje, subtitulación, etc. | 36 | 22 | 61,1% |
| Transcripciones | 36 | 19 | 52,8% |
| Pautado o localización de subtítulos | 36 | 16 | 44,4% |
| Ajuste para doblaje/ <i>voice-over</i> | 36 | 14 | 38,9% |
| Adaptación de traducciones para diferentes modalidades (Ej. Traducir para subtitulación a partir de la versión de doblaje) | 36 | 14 | 38,9% |
| Conversión de unos formatos audiovisuales a otros | 36 | 8 | 22,2% |
| Adaptación de traducciones para diferentes medios (Ej. Traducir para subtitulación de DVD a partir de los subtítulos para cine) | 36 | 7 | 19,4% |
| Ensamblaje de los subtítulos con el producto audiovisual | 36 | 7 | 19,4% |
| Conversión del formato del archivo de la traducción a otro formato | 36 | 6 | 16,7% |
| Digitalización de imágenes | 36 | 3 | 8,3% |
| Locución | 36 | 3 | 8,3% |
| Ensamblaje de la locución con el producto audiovisual | 36 | 1 | 2,8% |
| Rehablado para programas de reconocimiento del habla | 36 | 0 | 0,0% |
| Otros | 36 | 0 | 0,0% |

Los traductores de textos audiovisuales participantes en nuestro estudio realizan en su día a día un buen número de actividades relacionadas con la TAV. La revisión de traducciones para doblaje, subtitulación, etc. es la actividad realizada más frecuentemente por los encuestados (con una representación del 61,1% de los 36 que responden a esta

pregunta²²⁷), seguida por las transcripciones (con una incidencia del 52,8%). Creemos que el predominio de estas dos actividades estaría justificado, en gran medida, por el hecho de que tanto la revisión como la transcripción son actividades que pueden formar parte de cualquier proyecto de TAV. Las otras dos actividades más realizadas son el pautado o localización de subtítulos (44,4%) y el ajuste para doblaje/*voice-over* (38,9%).

Si volvemos la vista a los resultados obtenidos en el cuestionario para profesores y los comparamos con estos, obtenemos la siguiente tabla:

| Opciones de respuesta | Porcentaje cuestionario para traductores | Porcentaje cuestionario para profesores |
|---|--|---|
| Revisión de traducciones para doblaje, subtitulación, etc. | 61,1% | 66,7% |
| Transcripciones | 52,8% | 42,2% |
| Pautado o localización de subtítulos | 44,4% | 66,7% |
| Ajuste para doblaje/ <i>voice-over</i> | 38,9% | 57,6% |
| Adaptación de traducciones para diferentes modalidades (Ej. Traducir para subtitulación a partir de la versión de doblaje) | 38,9% | 36,4% |
| Conversión de unos formatos audiovisuales a otros | 22,2% | 24,2% |
| Adaptación de traducciones para diferentes medios (Ej. Traducir para subtitulación de DVD a partir de los subtítulos para cine) | 19,4% | 12,1% |
| Ensamblaje de los subtítulos con el producto audiovisual | 19,4% | 42,4% |
| Conversión del formato del archivo de la traducción a otro formato | 16,7% | 15,2% |
| Digitalización de imágenes | 8,3% | 3% |
| Locución | 8,3% | 36,4% |
| Ensamblaje de la locución con el producto audiovisual | 2,8% | 21,2% |
| Rehablado para programas de reconocimiento del habla | 0,0% | 0% |
| Otros | 0,0% | |

227 Encontramos seis respuestas perdidas en esta pregunta.

Como observamos, los cuatro tipos de actividades que más realizan los traductores de nuestra muestra coinciden con los cuatro que más se realizan en las aulas de formación universitaria en TAV. Especialmente en el caso del pautado o localización de subtítulos y el ajuste para doblaje y *voice-over*, estos resultados nos parecen muy interesantes y positivos, ya que la universidad estaría ofreciendo formación específica en actividades que antes solía realizar personal técnico sin conocimientos traductológicos (Chaume, 2004) y que ahora puede ofrecer y ofrece un traductor con un perfil cada vez más completo, capaz de ofrecer servicios no solo de traducción, sino también de otras tareas técnicas relacionadas. El hecho de que los porcentajes de pautado o localización y ajuste de los cuestionarios para profesores sean algo más elevados que los de los traductores podría deberse a las limitaciones de nuestras muestras, pero también podría estar indicando el paulatino impacto que está creando la labor de la universidad en la actuación de las empresas, que cada se convencen más de que los traductores cuentan con la preparación necesaria para desempeñar estas tareas.

En cuanto a las demás actividades, todas menos tres adquieren en ambos cuestionarios porcentajes más o menos similares, lo que valoramos muy positivamente. Las tres actividades cuyos porcentajes difieren considerablemente son el ensamblaje de la subtitulación con el producto audiovisual, la locución y el ensamblaje de la locución con el producto audiovisual. Los profesores las incluyen mucho más en sus clases de TAV de lo que los traductores las llevan a cabo en su día a día. Quizá a día de hoy no sea, por lo tanto, tan frecuente que las empresas pidan estos servicios a los traductores de textos audiovisuales, pero, como ya hemos mencionado anteriormente, consideramos que la realización de estas tareas en el aula cumple una función didáctica (hacer la locución ayuda a comprender las restricciones de la traducción para doblaje/*voice-over*, y ensamblar los subtítulos y la locución con el producto audiovisual resulta motivador, ya que los alumnos observan el recorrido del producto completo) y, sobre todo, permite que el traductor amplíe su perfil y pueda ofrecer más servicios en un mercado cada vez más competitivo.

III. Materiales

| ¿Qué materiales le proporciona la empresa/el cliente para realizar las traducciones? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Archivos audiovisuales | 40 | 37 | 92,5% |
| Guiones | 40 | 33 | 82,5% |
| Traducciones hechas para una modalidad de TAV diferente a la que se va a realizar (Ej. Traducción para doblaje como base para hacer subtítulos) | 40 | 14 | 35,0% |
| Plantillas | 40 | 13 | 32,5% |
| Memorias de traducción | 40 | 10 | 25,0% |
| Glosarios | 40 | 9 | 22,5% |
| Manuales de ayuda | 40 | 7 | 17,5% |
| Traducciones hechas para un medio diferente al que hay que traducir (Ej. Subtítulos para cine como base para subtítulos para DVD) | 40 | 6 | 15,0% |
| Kit de localización | 40 | 5 | 12,5% |
| Otros | 40 | 0 | 0,0% |

Los archivos audiovisuales y los guiones son los materiales que proporcionan las empresas/clientes a los traductores con mayor frecuencia, hecho que evidencian nuestros resultados. Destaca también el empleo de traducciones hechas para una modalidad de TAV diferente a la que se va a realizar (con una incidencia del 35,5%) y de las plantillas (con una incidencia del 32,5%). Menor incidencia registran las memorias de traducción, los glosarios, los manuales de ayuda, las traducciones hechas para un medio diferente al que hay que traducir y los kits de localización. Si comparamos estos resultados con los resultados obtenidos en el cuestionario para profesores al preguntarles por los materiales que facilitaban a los estudiantes para realizar sus traducciones, vemos que los materiales empleados para la docencia y los empleados en la práctica profesional coinciden y obtienen frecuencias de uso muy similares. Así, los archivos audiovisuales, los guiones, las plantillas y las traducciones hechas para una modalidad de TAV diferente a la que se va a realizar, se sitúan a la cabeza de las tablas de resultados de profesores y de traductores.

Los traductores entrevistados en la fase de preencuesta del estudio hacen referencia a ciertos materiales que les facilitan los clientes, pero llaman la atención sobre algunos que echan en falta o que están incompletos o inacabados. Por ejemplo, una de las entrevistadas, traductora autónoma de videojuegos, se queja de que los clientes no le facilitan referencias gráficas de los juegos que tiene que traducir, sino solo el texto o algunas imágenes²²⁸. Otro de los entrevistados menciona que, con frecuencia, tiene que trabajar con la *simsIt* de los videojuegos, es decir, con la versión inacabada de estos:

EG5: [...] Entonces, muchas veces trabajamos en lo que se conoce como *simsIt*... y, como el videojuego no está terminado, tienes que traducir unas cosas, pero no son definitivas, por lo que... el problema es más bien de sentido. Es posible que traduzcas unos mensajes, pero luego hay cosas que se cambian, y tienes que estar atento para ver qué es lo que ha cambiado... (EG5: 58-63)

Por otro lado, también preguntamos a los traductores por los materiales de consulta a los que recurrían con más frecuencia para realizar sus traducciones. Medimos esta frecuencia con una escala Likert de cinco valores, en la que el 1 equivalía a “nunca”, el 2 a “casi nunca”, el 3 a “a veces”, el 4 a “casi siempre” y el 5 a “siempre”. Los materiales de consulta a los que nuestros traductores recurren con más frecuencia para realizar sus traducciones son los diccionarios (con una puntuación de 4,76 sobre 5), las bases de datos de cine, música, etc. (3,64), las enciclopedias (3,62), los foros especializados interactivos (3,21), los textos paralelos (3,21), otros traductores (3,14) y otros profesionales/especialistas (3,02). Los únicos materiales de consulta que obtienen una puntuación por debajo del 3 son las revistas especializadas (2,36). Otros materiales de consulta que los traductores de nuestra muestra afirman utilizar son los glosarios y las bases de datos terminológicas, además de la familia y los amigos.

228 Ejemplo de ello también lo encontramos, por citar un ejemplo externo al estudio, en la entrevista a la traductora Sally Templer, que realizó la traducción del inglés al español de la película *Black Swan* (2010). En la entrevista (que puede consultarse en http://www.cadenaser.com/cultura/audios/sally-templer/csrsrpor/20110203csrsrscul_5/Aes/ [Último acceso: 6 de noviembre de 2011]), la traductora cuenta que aunque cuando ella comenzó a trabajar en el sector, hace 20 años, solo le facilitaban el guión de la película, sin ninguna referencia gráfica, a día de hoy las grandes productoras le proporcionan también la película en sí, pero a fin de evitar la piratería, la versión que le dan no tiene la misma calidad de imagen que la versión comercial. En el caso de *Black Swan*, Sally Templer comenta que la versión que utilizó para traducir estaba completamente en color gris, con muchas rayas, números y con su nombre atravesando toda la pantalla.



| |
|---|
| Otros |
| Familia/amigos |
| Glosarios/bases de datos terminológicas |

Por lo que respecta a los materiales citados en las entrevistas, volvemos a encontrar con frecuencia el uso de diccionarios, enciclopedias, foros, especialistas, etc., sobre todo, para solucionar problemas de terminología, ya que los textos audiovisuales pueden versar sobre cualquier tema:

EG1: [...] [C]omo los juegos pueden ser de cualquier temática, a veces recorro a especialistas, foros de traductores, diccionarios, enciclopedias, etc. para solucionar problemas de terminología. (EG1: 97-99)

EG1: A veces no conoces la terminología y, por ejemplo, si te llega un juego de fútbol y no sabes nada de fútbol, tienes que preguntar a aficionados. En mi caso, como trabajo como autónoma y no en plantilla, es muy difícil que el cliente me mande el producto. No tienes acceso al producto, prácticamente; no tienes acceso a la interfaz; no tienes referencia gráfica del juego... Así que a veces, tengo que recurrir a técnicas “especiales”, como pueden ser buscar el juego en Internet, en caso de que ya se haya editado en Japón, para tener referencias que el cliente no me da. (EG1: 85-91)

EG3: Pero estaba pensando que, en audiovisual, no suelo tener problemas con cosas de traducción, quiero decir, que todo lo puedes encontrar siempre en Internet, en

enciclopedias... Tienes muchísimas bases de datos donde encontrar esa información. (EG3: 51-53) [...] Un día te toca un documental de la serpiente en no sé dónde en Australia, y otro día te toca... los Hermanos Karamázov. (EG3: 72-73)

Otro de los encuestados, que trabaja en plantilla en una empresa, menciona a los profesionales junto a los que trabaja como fuente de consulta:

EG5: Sí, tienes un equipo detrás... Le puedes preguntar a otros traductores, porque normalmente se traduce a francés, inglés, italiano y español... Entonces, cualquier tipo de problema... no tiene por qué afectar solo al español, sino en general a todos los idiomas, y puedes preguntarle a otro traductor por la solución que ha aportado él... Es bastante enriquecedor. (EG5: 92-96)

EG5: Luego, otra cosa importante es que [la traducción de videojuegos] es un tipo de localización de *software* y, entonces, usas etiquetas dentro de los textos, y tienes que tener cuidado, pero siempre le puedes preguntar al jefe de proyecto qué significa una etiqueta o... (EG5: 102-104)

IV. Géneros

| ¿Qué género/s audiovisual/es traduce con más frecuencia? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|---------------------|------------------------|------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Documentales | 40 | 27 | 67,5% |
| Películas | 40 | 25 | 62,5% |
| Series | 40 | 18 | 45,0% |
| Dibujos animados | 40 | 7 | 17,5% |
| Entrevistas | 40 | 7 | 17,5% |
| Videojuegos | 40 | 7 | 17,5% |
| Anuncios publicitarios | 40 | 2 | 5,0% |
| Vídeos musicales | 40 | 0 | 0,0% |
| Otros | 40 | 2 | 5,0% |

| Otros |
|--|
| Material extra para la edición de DVD. |
| Información corporativa. |

Los documentales y las películas son los géneros audiovisuales que traducen los traductores de nuestra muestra más frecuentemente. Les siguen de cerca las series (con una incidencia del 45%), y muy por debajo, los dibujos animados, las entrevistas y los videojuegos. Los anuncios publicitarios, los vídeos de información corporativa y el material extra para la edición de DVD son también géneros que traducen nuestros sujetos, aunque son pocos los que lo hacen.

Si comparamos estos resultados con los obtenidos en el cuestionario para profesores cuando les preguntamos con qué géneros trabajan en la asignatura, podemos observar que las cifras son muy similares; los tres géneros con los que trabajan más habitualmente en la asignatura son las películas (81,8%), las series (66,7%) y los documentales (60,6%), que son los mismos tres géneros que sitúan los traductores en primer lugar. Llama la atención que los documentales sean el género más traducido entre la profesión.

Como conclusiones de este subapartado de metodología de trabajo de los traductores de textos audiovisuales de nuestro estudio, podemos decir, en primer lugar sobre su forma de trabajo, que **no suelen trabajar en equipo, sino que, por norma general, la mayoría de ellos trabaja individualmente.**

En segundo lugar, en cuanto a tareas diferentes de la traducción de textos audiovisuales pero relacionadas con esta, **la mayoría de los traductores** de nuestra muestra lleva a cabo **revisiones de traducciones y transcripciones.** Otras actividades que **también** realizan muchos de los traductores son **el pautado o localización de subtítulos, el ajuste para doblaje/voice-over y la adaptación de traducciones para diferentes modalidades de TAV.** Estas cuatro actividades son también las actividades relacionadas con la TAV que más se realizan en las asignaturas universitarias de TAV, según los resultados de nuestro cuestionario para profesores. Este hecho muestra, por una parte, que **la universidad está apostando por la preparación de traductores en tareas que, aunque están directamente relacionadas con la TAV, durante mucho tiempo ha venido realizando personal técnico.** Por otra parte, el hecho de que haya un buen número de traductores que realizan estas tareas muestra que, **cada vez más, las empresas están confiando estas labores a los traductores.**

En cuanto a los materiales que las empresas/los clientes proporcionan a los traductores para llevar a cabo sus encargos de traducción, **destacan los archivos audiovisuales y los guiones. Idénticos resultados obtuvimos en el cuestionario para profesores,** ya que estos también eran los dos tipos de materiales que más utilizaban en sus clases. Por otra parte, por lo que respecta a los **materiales de consulta,** encontramos que es a los **diccionarios** a los que recurren nuestros traductores con más frecuencia. Las **bases de datos de cine o música, las enciclopedias, los foros especializados**

interactivos, los textos paralelos, otros traductores y otros profesionales/especialistas son también fuentes de consulta bastante frecuentes de los traductores de nuestra muestra.

Por último, en lo concerniente a los **géneros de los textos audiovisuales que traducen con más frecuencia**, encontramos los documentales, seguidos de las películas y las series. Los profesores también señalaron estos tres géneros como los que más emplean en sus clases, aunque dieron más importancia a las películas. Llama la atención que los documentales sea el género más traducido entre la profesión.

Como conclusiones del apartado 6.2.1, recogemos a continuación el perfil general de los traductores que han participado en nuestro estudio:

En cuanto a su formación:

- La mayoría de los traductores ha realizado la Licenciatura en TI y, además, muchos han hecho másteres en TI.
- La formación en TAV de la mayoría de los traductores se ha configurado mediante la asistencia a talleres de congresos, jornadas, conferencias, etc. y la realización de asignaturas de licenciatura. La formación autodidacta y las asignaturas de máster o postgrado especializado en TAV son otros de los modos de formación más empleados por los traductores.
- La subtitulación y el doblaje son las principales modalidades de TAV en las que han recibido formación universitaria. También encontramos un buen número de traductores que ha recibido formación en traducción de videojuegos, lo que resulta sorprendente si tenemos en cuenta que en los resultados del cuestionario de profesores esta modalidad se encontraba a la cola de las modalidades de TAV ofertadas por la universidad. Este hecho puede deberse a un creciente interés del estudiantado por una modalidad de TAV en auge.
- Todos los traductores han recibido formación universitaria en TAV en los últimos cinco años.
- Casi la mitad de los traductores realizó prácticas en empresa durante su formación universitaria. La mayor parte de estas prácticas tuvo lugar en empresas de traducción especializadas en TAV y se prolongó entre uno y tres meses.

En cuanto a su actividad profesional en general:

- Casi todos los traductores son autónomos y trabajan, esencialmente, para empresas cuya actividad principal es la TAV.

- Las empresas o clientes para los que trabajan se encuentran, en su mayoría, en España. En el cuestionario para profesores veíamos que la mayoría de las asignaturas están enfocadas al mercado nacional y al internacional. Por tanto, encontramos aquí un pequeño desequilibrio entre la formación universitaria y la realidad del sector. Dada la progresivamente mayor internacionalización del mercado, estimamos necesario que continúe esta orientación de la formación hacia empresas sitas en nuestro país y fuera de él.
- Las modalidades de traducción en las que trabajan más frecuentemente los traductores son la subtitulación y el doblaje, seguidas del *voice-over* y la traducción de videojuegos. Sorprende comprobar que ninguno de los traductores de nuestra muestra suele trabajar en subtitulación para sordos y en audiodescripción, pese a que un significativo porcentaje de ellos había realizado formación universitaria en estas modalidades y pese a que se trata de dos modalidades que cada vez encuentran más su sitio entre las asignaturas universitarias de traducción. Encontramos aquí una desproporción entre la reducida demanda de mercado y una oferta formativa en crecimiento y una demanda social real por parte de las personas con deficiencias visuales y auditivas en España.
- Las combinaciones lingüísticas en las que los traductores realizan más frecuentemente sus encargos de TAV son, en primer lugar, el inglés-español, y a continuación, el francés-español, el inglés-catalán y el italiano-español. En el cuestionario para profesores vimos que la oferta formativa de asignaturas con francés-español, alemán-español e italiano-español era muy reducida. Estamos, pues, ante una clara demanda de mercado en ciertas combinaciones lingüísticas para las que la universidad no ofrece suficiente formación específica.
- La mayoría de los traductores de nuestra muestra lleva dedicándose a la traducción de textos audiovisuales cuatro años o menos y ha realizado sus últimos encargos en el último año.
- Casi la mitad de los traductores ha dedicado a la TAV más del 50% de su tiempo de trabajo en el último año.
- La mayoría de los traductores compagina la TAV con la práctica de otras variedades de traducción, fundamentalmente con la traducción científica y técnica, la económica y comercial, la literaria, la jurídica y la localización de *software*. Estos datos vuelven a poner sobre la mesa que, puesto que los traductores de textos audiovisuales también se dedican a otras variedades de traducción, estos deben contar con un perfil profesional amplio y flexible.
- La mayor parte de los traductores empezó a trabajar en el sector de la TAV gracias a su iniciativa propia (envío del CV o visitas en persona a empresas). Los

contactos profesionales y las prácticas universitarias en empresa fueron los dos siguientes medios que más sirvieron de ayuda a los traductores de nuestro estudio.

En cuanto a los recursos tecnológicos que emplean:

- Al igual que en caso de los profesores, los medios técnicos que emplean los traductores más frecuentemente son, además de los ordenadores, los reproductores de CD/DVD. Son pocos los traductores que hoy en día emplean televisores y capturadoras de vídeo, que parecen haber quedado desfasados.
- La gran mayoría de los traductores emplea programas informáticos específicos de TAV, sobre todo, programas de subtitulación gratuitos descargables de Internet. Destaca el uso de *Subtitle Workshop* que, como vimos en el cuestionario para profesores, también es el programa de subtitulación que más se emplea ahora mismo en la formación de traductores en la universidad.
- Al igual que los profesores, los traductores se decantan por los programas que usan por la facilidad de conseguirlos y por su bajo precio.
- Un significativo 33% de los traductores no utiliza programas informáticos para desempeñar su actividad traductora, fundamentalmente porque estos no resultan imprescindibles para llevar a cabo sus tareas de traducción, aunque también por inexperiencia o falta de formación en el uso de estos programas. Como vimos en el análisis de resultados del cuestionario para profesores, el uso de programas para facilitar y automatizar tareas de las modalidades de TAV que se transmiten a través del canal acústico tampoco estaba extendido en las asignaturas universitarias de TAV.
- Pocos traductores emplean programas informáticos no específicos de TAV, pero de ayuda para realizar las tareas de TAV. Los que los emplean trabajan, fundamentalmente, con memorias de traducción; programas de digitalización, codificación o conversión a otro formato audiovisual; y programas de localización de *software*. Aunque el uso de estos programas no parece estar excesivamente extendido en la profesión, consideramos que su aprendizaje amplía el perfil profesional del traductor y lo prepara para afrontar un abanico más amplio de tareas relacionadas con la traducción.

En cuanto a su metodología de trabajo:

- Los traductores que participan en nuestro estudio no suelen trabajar en equipo. Generalmente, trabajan de manera individual.

- En cuanto a tareas diferentes de la traducción de textos audiovisuales pero relacionadas con esta, la mayoría de los traductores de nuestra muestra lleva a cabo revisiones de traducciones y transcripciones. Otras actividades que también realizan muchos de los traductores son el pautado o localización de subtítulos, el ajuste para doblaje/*voice-over* y la adaptación de traducciones para diferentes modalidades de TAV. Estas cuatro actividades eran también las actividades relacionadas con la TAV que más se realizaban en las asignaturas universitarias de TAV, según los resultados de nuestro cuestionario para profesores. Este hecho muestra, por una parte, que la universidad está apostando por la preparación de traductores en tareas que, aunque están directamente relacionadas con la TAV, durante mucho tiempo ha venido realizando personal técnico. Por otra parte, el hecho de que haya un buen número de traductores que realizan estas tareas demuestra que, cada vez más, las empresas están confiando estas labores a los traductores en lugar de a los técnicos.
- Los archivos audiovisuales y los guiones destacan como materiales que las empresas/los clientes proporcionan a los traductores para llevar a cabo sus encargos de traducción. Estos dos tipos de materiales eran también los que más utilizaban en las clases de TAV de los profesores participantes en nuestra investigación.
- Los materiales de consulta a los que recurren nuestros traductores con más frecuencia son los diccionarios. Las bases de datos de cine o música, las enciclopedias, los foros especializados interactivos, los textos paralelos, otros traductores y otros profesionales/especialistas son también fuentes de consulta frecuentes de los traductores de nuestra muestra.
- Por último, los géneros de textos audiovisuales que traducen más frecuentemente son los documentales, seguidos de las películas y las series. Los profesores también señalaron estos tres géneros como los que más empleaban en sus clases, aunque dieron más importancia a las películas. Sorprende el hecho de que los documentales sea el género más traducido entre la profesión.

6.2.2. Competencias

En el presente epígrafe mostramos los resultados que hemos obtenido al preguntar a los traductores de nuestra muestra por las competencias más importantes para desarrollar sus labores como traductores de textos audiovisuales. Como ya avanzamos en el Capítulo 4, dividimos las competencias en genéricas y en específicas de la TAV, y pedimos a los traductores que identificaran las cinco competencias más importantes de cada uno de los dos grupos.

6.2.2.1. Competencias genéricas

| Aquí presentamos una lista de competencias genéricas. Marque las cinco competencias genéricas que considere más importantes para desempeñar sus labores como traductor de textos audiovisuales. Puede utilizar el apartado <i>Otros</i> para incluir alguna otra competencia que considere muy importante y que no aparezca en la lista. | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| 5. Comunicación oral y escrita en la propia lengua | 41 | 29 | 70,7% |
| 29. Preocupación por la calidad | 41 | 23 | 56,1% |
| 6. Conocimiento de una segunda lengua | 41 | 19 | 46,3% |
| 1. Capacidad de análisis y síntesis | 41 | 14 | 34,1% |
| 7. Habilidades básicas de manejo del ordenador | 41 | 14 | 34,1% |
| 8. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas) | 41 | 14 | 34,1% |
| 10. Toma de decisiones | 41 | 10 | 24,4% |
| 4. Conocimientos básicos de la profesión | 41 | 10 | 24,4% |
| 3. Conocimientos generales básicos | 41 | 9 | 22,0% |
| 9. Resolución de problemas | 41 | 9 | 22,0% |
| 25. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países | 41 | 9 | 22,0% |
| 26. Habilidad para trabajar de forma autónoma | 41 | 8 | 19,5% |
| 23. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) | 41 | 7 | 17,1% |
| 2. Capacidad de organizar y planificar | 41 | 5 | 12,2% |

| | | | |
|--|----|---|-------|
| 20. Habilidades de investigación | 41 | 5 | 12,2% |
| 11. Capacidad crítica y autocrítica | 41 | 4 | 9,8% |
| 15. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas | 41 | 4 | 9,8% |
| 16. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad | 41 | 4 | 9,8% |
| 12. Trabajo en equipo | 41 | 2 | 4,9% |
| 13. Habilidades interpersonales | 41 | 1 | 2,4% |
| 18. Compromiso ético | 41 | 1 | 2,4% |
| 19. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica | 41 | 1 | 2,4% |
| 22. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones | 41 | 1 | 2,4% |
| 30. Motivación de logro | 41 | 1 | 2,4% |
| 14. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar | 41 | 0 | 0,0% |
| 17. Habilidad de trabajar en un contexto internacional | 41 | 0 | 0,0% |
| 21. Capacidad de aprender | 41 | 0 | 0,0% |
| 24. Liderazgo | 41 | 0 | 0,0% |
| 27. Diseño y gestión de proyectos | 41 | 0 | 0,0% |
| 28. Iniciativa y espíritu emprendedor | 41 | 0 | 0,0% |
| Otros | 41 | 1 | 2,4% |

| |
|---|
| Otros |
| Capacidad de dedicación y sacrificio por los plazos cortos de entrega que se dan y la tarea de investigación que muchos trabajos requieren. |

En la tabla se aprecian los resultados obtenidos en este ítem sobre competencias genéricas. Las competencias que adquieren mayor importancia, según los datos aportados por los 41 traductores que han respondido a esta pregunta²²⁹, son:

- En primer lugar, la comunicación oral y escrita en lengua propia (señalada por el 70,7% de los traductores).
- Y a continuación:

²²⁹ Una respuesta perdida.

-
- La preocupación por la calidad (56,1%).
 - El conocimiento de una segunda lengua (46,3%).
 - La capacidad de análisis y síntesis (34,1%).
 - Las habilidades básicas de manejo del ordenador (34,1%).
 - Las habilidades de gestión de la información (34,1%).

Si observamos la totalidad de la tabla, a la luz de la división de las competencias genéricas en sus tres categorías (instrumentales, interpersonales y sistémicas), advertimos que la mayoría de las competencias señaladas pertenece al grupo de las competencias instrumentales, y que a éstas les siguen las competencias de tipo interpersonal y las de tipo sistémico.

Por otra parte, las competencias que adquieren menor importancia son las relativas al liderazgo, la iniciativa, la gestión, el trabajo en equipo, el trabajo con otros expertos, el trabajo en contextos internacionales y las habilidades interpersonales.

Si comparamos estos datos con los datos de los cuestionarios para profesores, podemos observar que las competencias señaladas como más y como menos importantes por los dos grupos son muy similares. Las únicas diferencias relevantes que encontramos son que los traductores parecen estar más preocupados por la calidad que los profesores (el 41,2% de los traductores señala esta competencia frente al 35,5% de los profesores) y que le dan más importancia que los profesores a las habilidades básicas de manejo del ordenador (el 34,1% de los traductores señala esta competencia frente al 14,7%). En cuanto a las competencias a las que dan menos importancia, observamos, con sorpresa, que, al igual que en el cuestionario para profesores, en el cuestionario para traductores el compromiso ético y la habilidad para trabajar en un contexto internacional solo obtienen el 2,4% y el 0% respectivamente.

6.2.2.2. Competencias específicas

Presentamos las frecuencias y porcentajes obtenidos para cada competencia en la siguiente tabla, tras la que pasamos a comentar los resultados:

| Aquí presentamos una lista de competencias específicas de TAV. Marque las cinco competencias específicas que considere más importantes para desempeñar sus labores como traductor de textos audiovisuales. Puede utilizar el apartado <i>Otros</i> para incluir alguna otra competencia que considere muy importante y que no aparezca en la lista. | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| 1. Conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones (ortográfica, fonética, morfológica, sintáctica, léxica, fraseológica y textual) | 41 | 32 | 78,0% |
| 2. Dominio de la lengua origen (excelente comprensión escrita y oral, reconocimiento de registros y variedades coloquiales, dialectos, etc.) | 41 | 28 | 68,3% |
| 4. Creatividad lingüística | 41 | 27 | 65,9% |
| 6. Buenos conocimientos de las culturas de trabajo y adecuación de la traducción a las exigencias de la cultura meta | 41 | 19 | 46,3% |
| 12. Dominio de estrategias de búsqueda de recursos y documentación | 41 | 16 | 39,0% |
| 3. Capacidad de síntesis y paráfrasis (conocimiento de técnicas de reducción y ampliación de la información en la traducción) | 41 | 15 | 36,6% |
| 7. Dominio en el manejo de programas específicos de TAV (de subtitulación, doblaje, audiodescripción, etc.) | 41 | 11 | 26,8% |
| 5. Capacidad para analizar y producir textos a partir de su modo del discurso (falsa oralidad, oralidad fingida) | 41 | 8 | 19,5% |
| 17. Dominio del pautado o localización y ajuste de los subtítulos a las velocidades de lectura de la audiencia meta | 41 | 8 | 19,5% |

| | | | |
|---|----|---|-------|
| 18. Conocimiento de estrategias y técnicas de traducción más apropiadas para traducir diferentes géneros audiovisuales | 41 | 7 | 17,1% |
| 16. 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. | 41 | 6 | 14,6% |
| 26. Conocimiento de las características de diferentes géneros audiovisuales | 41 | 5 | 12,2% |
| 8. Nociones de localización de <i>software</i> | 41 | 4 | 9,8% |
| 15. Dominio de la visualización conjunta de texto e imagen | 41 | 4 | 9,8% |
| 11. Buena disposición y talante para el aprendizaje de nuevos programas y paquetes informáticos | 41 | 3 | 7,3% |
| 21. Conocimiento exhaustivo de las características específicas de la audiencia meta | 41 | 3 | 7,3% |
| 25. Conocimiento del lenguaje cinematográfico y la semiótica de la imagen | 41 | 3 | 7,3% |
| 9. Dominio de programas para digitalizar, codificar o convertir a otro formato material audiovisual | 41 | 2 | 4,9% |
| 20. Conocimientos de la profesión y la situación del mercado de trabajo | 41 | 2 | 4,9% |
| 24. Conocimientos teóricos de una o varias modalidades de TAV | 41 | 2 | 4,9% |
| 10. Conocimientos sobre programas de reconocimiento del habla | 41 | 0 | 0,0% |
| 13. Conocimientos de locución | 41 | 0 | 0,0% |
| 14. Dominio de técnicas de lengua de signos | 41 | 0 | 0,0% |
| 19. Capacidad de dirección de proyectos de TAV (capacidad de elaboración, desarrollo y organización de proyectos, trabajos en equipo) | 41 | 0 | 0,0% |
| 22. Conocimientos de cine | 41 | 0 | 0,0% |
| 23. Conocimientos de teatro | 41 | 0 | 0,0% |
| Otros | 41 | 0 | 0,0% |

Las competencias específicas de TAV más señaladas por los traductores son:

- En primer lugar, el conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones (ortográfica, fonética, morfológica, sintáctica, léxica, fraseológica y textual) (78%).
- A continuación:
 - El dominio de la lengua origen (excelente comprensión escrita y oral, reconocimiento de registros y variedades coloquiales, dialectos, etc.) (68,3%).
 - La creatividad lingüística (65,9%).
 - Los buenos conocimientos de las culturas de trabajo y adecuación de la traducción a las exigencias de la cultura meta (46,3%).
 - El dominio de estrategias de búsqueda de recursos y documentación (39%).

Según el modelo competencial de Kelly (2002), las competencias que los traductores de nuestra muestra estiman más importantes son de tipo comunicativo-textual (dominio de la lengua origen y de la lengua meta, y creatividad lingüística) y, en menor medida, de tipo cultural (conocimientos de las culturas de trabajo y adecuación de la traducción a las exigencias de la cultura meta) y de tipo instrumental-profesional (dominio de estrategias de búsqueda de recursos y documentación).

Por otra parte, las competencias a las que los traductores otorgan menos importancia son de tipo instrumental-profesional (programas de reconocimiento del habla, conocimientos de locución, dominio de técnicas de lengua de signos) y de tipo temático (conocimientos de cine y conocimientos de teatro).

Si comparamos estos datos con los datos de los cuestionarios para profesores, podemos observar que las dos competencias señaladas como más importantes por los dos grupos (el conocimiento exhaustivo de la lengua meta y el dominio de la lengua origen) coinciden. Sin embargo, cabe destacar que el porcentaje de traductores que marca el dominio de la lengua origen (el 68,3%) es considerablemente mayor que el de profesores (50%). La creatividad lingüística también es una de las competencias que tanto traductores como profesores sitúan entre las cinco más importantes. No obstante, parece que los traductores la consideran más importante que los profesores, ya que esta competencia es señalada por el 65,9% de los traductores frente al 47,1% de los profesores. Por otra parte, no encontramos diferencias sustanciales en las competencias que ambos grupos señalan como menos importantes. Observamos que hay tres competencias que en ambos grupos obtienen un 0%: los conocimientos sobre programas de reconocimiento del habla, el dominio de técnicas de lengua de signos y los conocimientos de teatro. Estos resultados llaman nuestra atención, sobre todo los referentes a los programas de reconocimiento del habla, que cada vez se están utilizando

más en el mundo de la subtitulación (en especial, en cadenas de televisión que realizan subtitulación en directo) y que se les están encontrando aplicaciones nuevas, por ejemplo, como complemento a programas para traductores para doblaje (Martí Ferriol, 2009). Intuimos que los bajos porcentajes adquiridos en ambos cuestionarios podrían deberse, por una parte, al elevado precio de estos programas, ya que aún no existen muchos programas de reconocimiento del habla gratuitos y descargables de Internet (véase Capítulo 4) y, por otra, a una falta de confianza en estos programas, debido, fundamentalmente, al lanzamiento de programas de reconocimiento del habla que daban muy malos resultados en la década de los 90 (Arumí Rivas y Romero Fresco, 2008).

Por último, cabe destacar que cuando comentábamos los resultados del cuestionario para traductores mostramos nuestra sorpresa al descubrir que tres competencias (la 16, la 17 y la 5) habían obtenido porcentajes bajos. Al contrastar estos resultados con los obtenidos en el cuestionario para profesores, observamos que son también pocos los profesores que las señalan como las más importantes. Ninguna de las tres competencias alcanza el 25% de representación en ninguno de los dos cuestionarios.

Como conclusiones del apartado 6.2.2 sobre competencias genéricas y específicas de TAV, podemos observar que:

1. Las competencias genéricas más señaladas por los traductores son, por orden de importancia:

- La comunicación oral y escrita en lengua propia.
- La preocupación por la calidad.
- El conocimiento de una segunda lengua.
- La capacidad de análisis y síntesis.
- Las habilidades básicas de manejo del ordenador.
- Las habilidades de gestión de la información.

Las competencias que obtienen porcentajes más altos pertenecen, en su mayor parte, al grupo de las competencias instrumentales, a las que les siguen las competencias de tipo interpersonal y las de tipo sistémico. Las competencias que adquieren menor importancia son las relativas al liderazgo, la iniciativa, la gestión, el trabajo en equipo, el trabajo con otros expertos, el trabajo en contextos internacionales y las habilidades interpersonales.

Las competencias señaladas como más y como menos importantes por profesores y traductores son muy similares. Las únicas diferencias relevantes que encontramos son que los traductores parecen estar más preocupados por la calidad que los profesores y

que le dan más importancia que los profesores a las habilidades básicas de manejo del ordenador.

2. Las competencias específicas de TAV más señaladas por los traductores son, en este orden de importancia:

- El conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones (ortográfica, fonética, morfológica, sintáctica, léxica, fraseológica y textual).
- El dominio de la lengua origen (excelente comprensión escrita y oral, reconocimiento de registros y variedades coloquiales, dialectos, etc.).
- La creatividad lingüística.
- Los buenos conocimientos de las culturas de trabajo y adecuación de la traducción a las exigencias de la cultura meta.
- El dominio de estrategias de búsqueda de recursos y documentación.

Según el modelo competencial de Kelly (2002), las competencias que los traductores de nuestra muestra estiman más importantes son de tipo comunicativo-textual (dominio de la lengua origen y de la lengua meta, y creatividad lingüística) y, en menor medida, de tipo cultural (conocimientos de las culturas de trabajo y adecuación de la traducción a las exigencias de la cultura meta) y de tipo instrumental-profesional (dominio de estrategias de búsqueda de recursos y documentación). Las competencias que adquieren menos importancia son de tipo instrumental-profesional (programas de reconocimiento del habla, conocimientos de locución, dominio de técnicas de lengua de signos) y de tipo temático (conocimientos de cine y conocimientos de teatro).

Las dos competencias señaladas como más importantes por los dos traductores y profesores (conocimiento exhaustivo de la lengua meta y dominio de la lengua origen) coinciden. Sin embargo, cabe destacar el porcentaje de traductores que marca el dominio de la lengua origen es considerablemente mayor que el de profesores. La creatividad lingüística también es una de las competencias que tanto traductores como profesores sitúan entre las cinco más importantes, aunque parece que los traductores la consideran más importante que los profesores. En cuanto a las competencias que ambos grupos consideran menos importantes, no encontramos diferencias sustanciales.

Hay tres competencias que en ambos grupos obtienen un 0%: los conocimientos sobre programas de reconocimiento del habla, el dominio de técnicas de lengua de signos y los conocimientos de teatro. Llamamos nuestra atención, sobre todo, los resultados referentes a los programas de reconocimiento del habla, ya que parece que cada vez se están utilizando más en el mundo de la subtitulación y que se les están

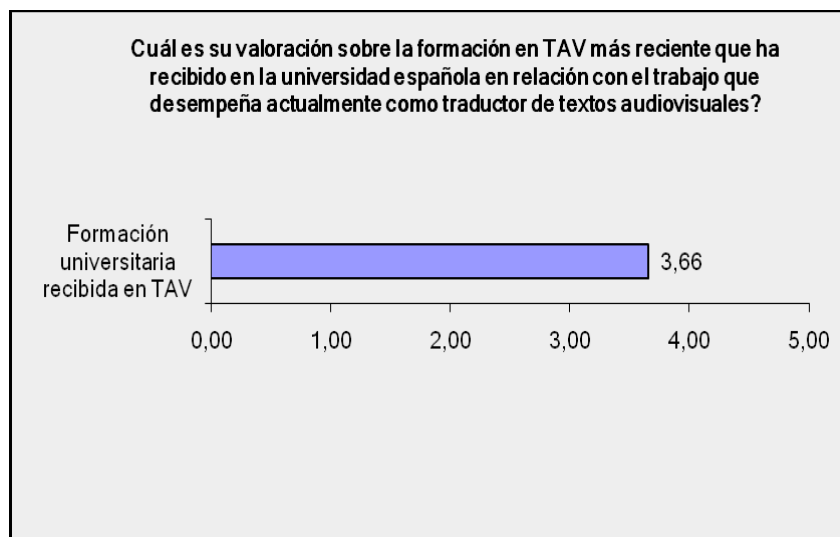
encontrando aplicaciones nuevas, por ejemplo, como complemento a programas para traductores para doblaje.

Igual que pasaba con las competencias 16, 17 y 5 en el cuestionario para profesores, nos sorprende comprobar que son también pocos los traductores que las consideran importantes.

6.2.3. Valoración de la formación universitaria en TAV y mejora de la calidad

6.2.3.1. Valoración de la formación universitaria en TAV

a) Valoración de la formación universitaria recibida en TAV



Comentarios:

Las asignaturas de TAV no son más que cursos preparatorios para las prácticas en empresa. En ocasiones se les da demasiada importancia.

Estoy encantado, lo que pasa es que la única vía es realizar un Máster en TAV. Las universidades españolas, hasta hace muy poco, apenas se han preocupado por impartir esta materia, y en algunas facultades solo se ofrece como optativa, y de la que sacas conocimientos generales y básicos.

Valoración media por insuficiente en cuanto a las horas dedicadas y a la oferta escasa de idiomas. Solamente se ofrece la traducción inglés-castellano.

No he recibido formación en localización de *software* ni de videojuegos en la universidad, sí de doblaje y subtitulación.

| |
|--|
| Hice un postgrado específico en TAV, pero no me sirvió de nada, no aprendí nada, y he tenido que continuar la formación por mi cuenta. |
| Creo que la formación recibida no es de mala calidad. Sin embargo, considero que el enfoque no es el adecuado. A pesar de que en muchos casos el profesorado tiene experiencia en TAV, la formación que recibe el alumno sobre los aspectos prácticos es insuficiente. |
| Cuando yo hice la carrera solo había una asignatura de TAV solo se daba una asignatura de TAV optativa en los cuatro años. |

La valoración general de los encuestados es positiva, con una puntuación promedio de 3,66 sobre 5, es decir, entre media (con valor igual a 3) y buena (con valor igual a 4). En el apartado de comentarios, algunos de los encuestados aprovechan para señalar los problemas que encontraron en su formación, entre los que se hallan la reducida oferta de formación en TAV en sus programas y, en la formación en TAV cursada, la reducida oferta de combinaciones lingüísticas, de modalidades de TAV, de horas de clase, de aprendizaje de aspectos prácticos, etc. Si volvemos la vista a los resultados del cuestionario para profesores, vemos que los profesores se mostraron algo más positivos con respecto a la formación, ya que la puntuación obtenida sobre la formación universitaria en TAV en España fue de un 3,81.

En cuanto a la especialización de la formación, encontramos comentarios muy variados. Por ejemplo, uno de los encuestados apunta que la única manera de formarse en TAV es realizar un máster, ya que los conocimientos que se adquieren en primer y segundo ciclo son generales y básicos. Otro de los encuestados confiesa, sin embargo, que aunque hizo un postgrado específico en TAV, tuvo luego que formarse por su cuenta. Por último, otro de los encuestados sostiene que las asignaturas de TAV no son más que cursos preparatorios para las prácticas en empresa, y que se les suele dar demasiada importancia. Estos comentarios parecen mostrar que los recién egresados dan por hecho que la universidad tiene que prepararlos totalmente para la empresa. Como comentamos en el análisis de resultados del cuestionario para profesores, estimamos que en grado se puede y debe ofertar una formación general en TAV, que en postgrado se vuelva más específica y avanzada. Asimismo, consideramos que la formación universitaria no es suficiente para formar profesionales directamente aprovechables por el mercado, sino que estos tienen que seguir una fase de reajuste, en la que la empresa se haga cargo de parte de la formación que les hace falta. Por tanto, vemos que resulta necesario definir claramente qué papel debe tener la universidad y qué papel debe tener la empresa en el proceso de formación de profesionales del sector. De esta manera, todos los grupos de población implicados en la parte de la formación y en la de la profesión sabrían perfectamente hasta dónde llegan las funciones de universidad y de empresa, por lo que la

coordinación entre ambas sería mucho mejor y no habría quejas sobre la formación como las que hemos visto más arriba.

b) Puntos fuertes de la formación recibida

| ¿Cuáles cree que son los puntos fuertes de la formación universitaria que ha recibido en TAV en España? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Buena preparación específica del profesorado | 41 | 22 | 53,7% |
| Grupos de alumnos reducidos | 41 | 14 | 34,1% |
| Posibilidad de realizar la formación de manera semipresencial o virtual | 41 | 14 | 34,1% |
| Oferta amplia y variada de formación en diferentes modalidades de TAV | 41 | 13 | 31,7% |
| Oferta de prácticas laborales | 41 | 10 | 24,4% |
| Buena formación sobre aspectos prácticos de la profesión (Ej. Búsqueda de empleo, tarifas, facturación, impuestos, etc.) | 41 | 10 | 24,4% |
| Elevado número de horas prácticas en el aula | 41 | 4 | 9,8% |
| Oferta amplia y variada de recursos tecnológicos | 41 | 3 | 7,3% |
| Otros | 41 | 0 | 0,0% |

Los resultados de la tabla sitúan la buena preparación específica del profesorado como principal punto fuerte de la formación, con un 53,7% de incidencia²³⁰. Aun así, solo la mitad de los encuestados cree que sus profesores están bien preparados, hecho que debería llamarnos a la reflexión. Los dos siguientes aspectos que sitúan como principales puntos fuertes de la formación son el número reducido de alumnos por grupo y la posibilidad de cursar su formación de manera virtual o semipresencial.

²³⁰ En este ítem existe una respuesta perdida.

c) Puntos débiles de la formación recibida

| ¿Cuáles cree que son los puntos débiles de la formación universitaria que ha recibido en TAV en España? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Escasez de prácticas en el aula que simulen las condiciones reales de trabajo del traductor profesional | 40 | 21 | 52,5% |
| Falta de formación sobre aspectos prácticos de la profesión (Ej. Búsqueda de empleo, tarifas, facturación, impuestos, etc.) | 40 | 18 | 45,0% |
| Falta de recursos tecnológicos apropiados | 40 | 15 | 37,5% |
| Escasez o inexistencia de prácticas en empresa | 40 | 15 | 37,5% |
| Escasez de oferta formativa en TAV en relación con las demandas del mercado | 40 | 13 | 32,5% |
| Ausencia de seguimiento del aprendizaje del alumno en sus prácticas en empresa | 40 | 9 | 22,5% |
| No remuneración de prácticas en empresa realizadas durante un periodo de tiempo prolongado | 40 | 8 | 20,0% |
| Reducido número de horas de clases presenciales | 40 | 7 | 17,5% |
| Elevado número de alumnos por asignatura | 40 | 6 | 15,0% |
| Exceso de oferta formativa en TAV en relación con las demandas del mercado | 40 | 4 | 10,0% |
| Profesores poco cualificados | 40 | 4 | 10,0% |
| Imposibilidad de realizar la formación de manera semipresencial o virtual | 40 | 1 | 2,5% |
| Otros | 40 | 3 | 7,5% |

| Otros |
|--|
| Poca oferta en relación a los idiomas, la TAV se da solamente para la traducción Inglés-Castellano, debería contemplar idiomas en los que existe una demanda como el francés, entre otros. |
| Falta de recursos porque no había cuando seguí la formación, ahora sí que los hay. |
| Los profesores provienen de un ámbito excesivamente académico y las clases son excesivamente teóricas. En el caso del postgrado de Barcelona, la formación de muchos profesores dejaba mucho que desear. |

En esta tabla observamos que entre nuestro grupo de traductores, dada la heterogeneidad de la formación que han seguido, existe diversidad de opiniones. Así, los aspectos que para unos fueron el punto fuerte de su formación, fueron para otros el punto débil, y viceversa. Sin embargo, nos fijamos en aquellos que alcanzan frecuencias más altas en ambas tablas. En esta tabla, los principales puntos débiles señalados por los traductores son la escasez de prácticas en el aula que simulen las condiciones reales de trabajo del traductor profesional (52,5% de los 40 traductores que responden a esta pregunta²³¹) y la falta de formación sobre aspectos prácticos de la profesión (45%). En los resultados del cuestionario para profesores vemos que los profesores también identifican estos dos aspectos como problemas de la formación, aunque se muestran algo menos críticos que los traductores, ya que solo un 28,1% de profesores frente a un 52,5% de traductores identifica como problema de la formación la escasez de prácticas en el aula que simulen las condiciones reales de trabajo del traductor profesional, y solo un 21,9% de profesores frente a un 45% de traductores piensa que uno de los principales problemas es la falta de formación sobre aspectos prácticos de la profesión. Otros aspectos que los traductores incluyen entre los principales puntos débiles de la formación son la falta de recursos tecnológicos adecuados (37,5%) y la escasez o inexistencia de prácticas en empresa (37,5%). Uno de los puntos que no se incluyen en la tabla pero que mencionan los traductores en el apartado de *Otros* es la oferta de idiomas, que se reduce al inglés y al español, y no contemplaba otros como el francés.

Nos llama la atención también en esta tabla que un buen número de traductores señala como puntos débiles de su formación aspectos relacionados con las prácticas universitarias en empresa. Estos son: ausencia de prácticas en empresa, ausencia de seguimiento de aprendizaje del alumno durante las prácticas y no remuneración de las

231 Se registran dos respuestas perdidas.

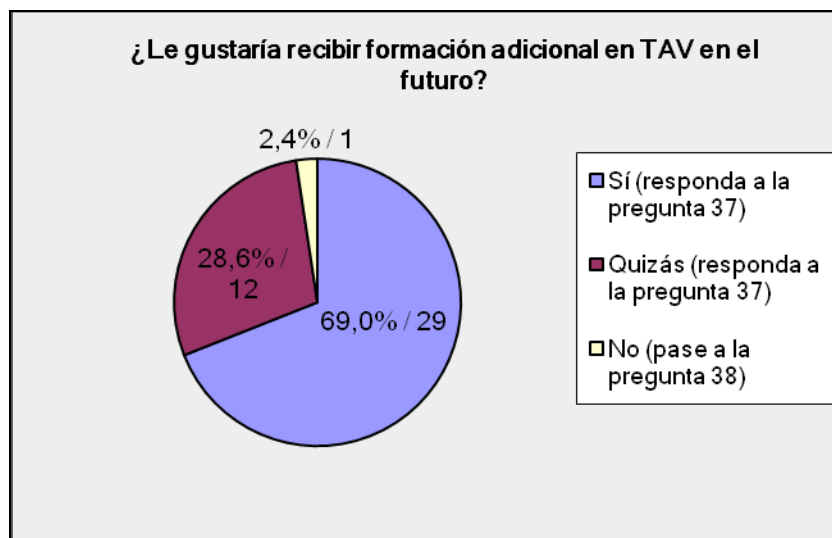
prácticas durante un periodo de tiempo prolongado. Precisamente, la ausencia de seguimiento de aprendizaje del alumno durante las prácticas y la no remuneración de las prácticas durante un periodo de tiempo prolongado eran también dos de los problemas que los profesores comentaban y sobre los que recomendaban precaución.

La escasez de oferta formativa en TAV en relación con las demandas del mercado es otro de los puntos débiles más señalados. En las entrevistas de la fase de preencuesta del estudio, también encontramos algunos comentarios en este sentido:

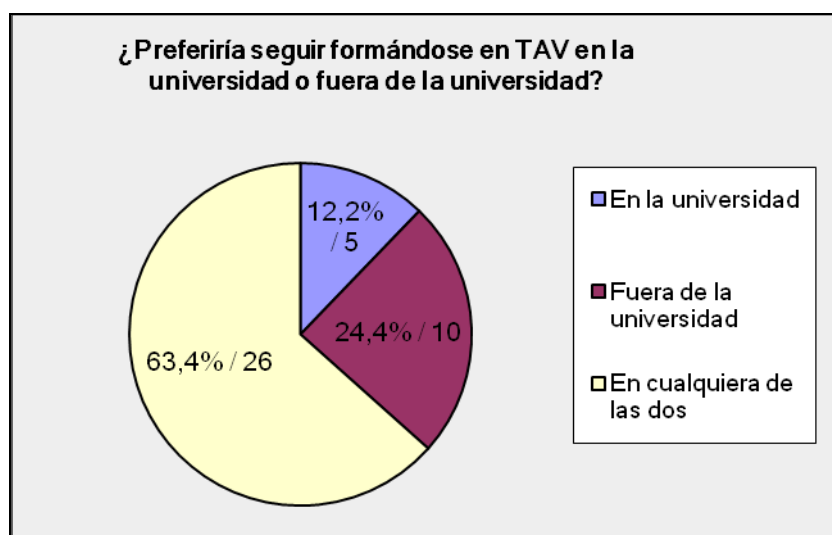
EG1: [...] A pesar de ser una industria [la de la traducción de videojuegos] que a nivel mundial tiene un potencial enorme y genera mucho dinero y puestos de trabajo, la formación es escasa, y faltan investigadores y docentes en este ámbito. (EG1: 154-157).

EG5: La TAV son muchas cosas más, por ejemplo doblaje, [...] por ejemplo localización de videojuegos, que últimamente está teniendo bastante éxito, cada vez se traducen más videojuegos... En fin, ahora *audiovisual* se le llama a todo... Si es que ahora se pueden traducir hasta vídeos de *Youtube* o... conferencias... Además, parece que la TAV es solo traducción de películas, pero ya no solo son películas, hay muchísimos productos. Entonces, creo que se podría mejorar... pero, claro, ahora con el nivel de grado, con lo de Bolonia, sí me parece bien que haya una asignatura general, pero quizá por eso, los másteres, la formación de postgrado, se debería especializar bastante más. De hecho, los másteres que he consultado ahora, sí están bastante bien centrados, hay cosas de doblaje, de subtitulación, de *voice-over*... y, entonces, quizá por eso mismo, habría que replantear los contenidos para no centrarse tanto en subtitulación, sino para hacer un poquito de todo, un poquito de cada cosa para tener cierta idea, porque hoy en día el traductor audiovisual no se dedica solo a subtítular películas, ahora hay muchos más productos. Por eso creo que viene bien que sepa un poquito de todo y... ahondar, o sea, ofrecer muchísimos recursos que creo que hay, para que el alumno, si le interesa la subtitulación, empiece a leer sobre subtitulación. Si le interesa el doblaje, lo mismo... (EG5: 141-158)

d) *Voluntad de seguir formándose en TAV*



Para complementar las preguntas sobre valoración de su formación, y dado que el aprendizaje permanente nos parece esencial en la vida laboral de cualquier profesional, preguntamos a los traductores si desearían recibir formación adicional en el futuro. Nos alegra ver que todos los traductores menos uno responden con un “Sí” o con un “Quizás”, ya que eso podría indicar una clara voluntad de seguir aprendiendo. Por el contrario, como ya hemos mencionado en otras partes de este análisis, esto también podría responder a la necesidad de cubrir carencias encontradas en su formación.



Este gráfico muestra que la gran mayoría de los traductores que contempla la posibilidad de seguir formándose (el 63,4%), afirma que lo haría en la universidad o fuera

de la universidad. Un considerable 24,4% manifiesta que preferiría recibir formación fuera de la universidad.

Como conclusiones de este subapartado sobre la valoración de la formación en TAV, observamos que **la valoración general de los traductores sobre la formación recibida en TAV en relación con su actividad laboral como traductores de textos audiovisuales es positiva**. A pesar de ello, **su valoración contrasta con los resultados del cuestionario para profesores, ya que estos eran más optimistas**. Encontramos que **parte de las críticas de los traductores sobre la formación recibida están motivadas por el hecho de que muchos parecen dar por hecho que la universidad tiene que prepararlos totalmente para la empresa**. Como ya hemos comentado, consideramos que es imposible que de la universidad salgan profesionales preparados para ser totalmente productivos en cualquier tipo de empresa y que, por lo tanto, los recién egresados necesitan un periodo de reajuste o de aprendizaje en la empresa después de su formación.

Los principales puntos fuertes de la formación que identifican los traductores son la buena preparación específica del profesorado, el reducido número de alumnos por grupo y la posibilidad de cursar su formación de manera virtual o semipresencial. Los dos primeros aspectos contrastan con los resultados del cuestionario para profesores, ya que estos pensaban precisamente lo contrario, es decir, que eran dos de los principales problemas de la formación. **En cuanto al tercer aspecto**, como hemos visto en los resultados del cuestionario para profesores, en la actualidad la mayoría de las asignaturas de TAV son presenciales. Sin embargo, en el Capítulo 3 de esta tesis vimos que en España contamos con un máster de TAV totalmente virtual y con uno no presencial, por lo que este aspecto que valoran tan positivamente los traductores **es una realidad que puede seguir potenciándose**. Por otra parte, también veíamos en el cuestionario para profesores que más del 80% de las actuales asignaturas universitarias de TAV cuentan con una plataforma virtual y que la tendencia de la formación universitaria apunta a que cada vez sean más las asignaturas que se puedan cursar de manera semipresencial, para la que las plataformas virtuales resultan una herramienta imprescindible.

Entre los principales puntos débiles de la formación que señalan los traductores destacan la escasez de prácticas en el aula que simulen las condiciones reales de trabajo de los traductores profesionales, la falta de formación sobre aspectos prácticos de la profesión, la falta de recursos tecnológicos adecuados y la escasez o inexistencia de prácticas en empresa. Como vemos, los traductores echan en falta más práctica dentro y fuera del aula, así como más recursos tecnológicos adecuados.

Por último, en cuanto a la voluntad de los traductores de seguir formándose en TAV, **la gran mayoría de los traductores manifiesta su voluntad de seguir recibiendo formación en TAV en el futuro, y de esta mayoría, más del 60% no se decantaría ni por la formación universitaria ni por otro tipo de formación, sino que ambas les parecen buenas opciones.**

6.2.3.2. Mejora de la calidad

Propuestas para la mejora de la formación universitaria en TAV

| ¿Qué mejoras concretas podrían introducirse en la formación universitaria en TAV en el centro en que usted se formó? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Aumento de prácticas en el aula que simulen las condiciones reales de trabajo del traductor profesional | 39 | 23 | 59,0% |
| Aumento de formación sobre aspectos prácticos de la profesión (Ej. Búsqueda de empleo, tarifas, facturación, impuestos, etc.) | 39 | 18 | 46,2% |
| Adquisición de recursos tecnológicos apropiados | 39 | 16 | 41,0% |
| Aumento de prácticas en empresa | 39 | 14 | 35,9% |
| Remuneración de las prácticas en empresa que se realicen durante un periodo de tiempo prolongado | 39 | 14 | 35,9% |
| Aumento de la oferta formativa en TAV para adecuarla al número de profesionales que demanda el mercado | 39 | 13 | 33,3% |
| Aumento de oferta formativa en determinadas modalidades de TAV | 39 | 13 | 33,3% |
| Seguimiento del aprendizaje del alumno en sus prácticas en empresa | 39 | 12 | 30,8% |
| Contratación de traductores profesionales de textos audiovisuales que sean capaces de enseñar y formar | 39 | 11 | 28,2% |

| | | | |
|--|----|----|-------|
| Aumento del número de horas de clases presenciales | 39 | 11 | 28,2% |
| Reducción del número de alumnos por asignatura | 39 | 6 | 15,4% |
| Fomento de la formación específica en TAV de actuales profesores universitarios | 39 | 6 | 15,4% |
| Posibilidad de formarse de manera semipresencial o virtual | 39 | 5 | 12,8% |
| Reducción de la oferta formativa en TAV para adecuarla al número de profesionales que demanda el mercado | 39 | 1 | 2,6% |
| Otros | 39 | 2 | 5,1% |

| |
|---|
| Otros |
| Adaptación a la oferta de plazas a la demanda del mercado. Dar la opción al alumnado de tomar parte en algunos de los proyectos que ya están en funcionamiento. |
| Ampliar la oferta lingüística. |

En esta tabla sobre propuestas de mejora, vemos que los traductores señalan las soluciones a los puntos débiles que habían detectado. Los puntos de mejora más señalados son, por lo tanto, los relativos al aumento de prácticas de traducción en el aula (59%), al aumento de formación sobre aspectos prácticos de la profesión (46,2%) y a la adquisición, por parte de la universidad, de recursos tecnológicos apropiados (41%). Estos son también los puntos más destacados por los traductores entrevistados en la fase de preencuesta del estudio. Veamos algunas de sus contribuciones:

E: [...] ¿Cómo crees que podría mejorarse la formación universitaria en TAV?

EG2: Con más prácticas, está clarísimo. En empresa, claro. Y... más ejemplos reales de lo que es el trabajo en sí. Eso es lo que hace falta... (EG2: 70-71)

EG3: [...] [M]uchas veces no les explican cómo funciona el mercado, cuál es la mejor manera de buscar trabajo de esto, así que muchas veces están muy perdidos... Yo creo que eso también es importante, porque forma parte de lo que es vivir como un traductor, que es buscarte clientes... sobre todo si eres autónomo, claro. (EG3: 128-131)

EG3: [...] Si el curso es largo y lo permite: ofertar prácticas en empresa... pero sobre todo, hacer en clase prácticas reales, porque muchas veces se ponen ejercicios que no son reales, como por ejemplo: “Vamos a traducir esta canción, que sale en tal película”. Y sí, es una situación real, pero... una situación más real sería: “Tienes una serie... hay cuatro personas hablando a la vez... y tienes que entregarla dentro de tres días. Son quince minutos...”. Hacerles una práctica de una situación real sería decir: “Tienes que hacer esta traducción y tienes que hacer todo... el pautado, la localización, la traducción, poner el subtítulo...” (EG3: 147-154).

EG5: [...] [C]reo que hoy en día hay muchísimos recursos disponibles para centrar más en la práctica la enseñanza de la TAV. Estudiar el uso de las tecnologías que pone a nuestra disposición Internet, por ejemplo, con finalidad didáctica, para hacer las clases de traducción mucho más prácticas, con materiales más motivadores para los alumnos. Y creo que también sería muy interesante dedicar un poquito de investigación a eso. (EG5: 163-168).

Como conclusiones de este apartado sobre propuestas de mejora de la formación por parte de los traductores, podemos afirmar que este grupo de población señala como propuestas de mejora las soluciones a los puntos débiles de la formación que habían identificado anteriormente. De esta forma, **los principales puntos de mejora** que han apuntado **son el aumento de prácticas de traducción en el aula, el aumento de formación sobre aspectos prácticos de la profesión y la adquisición, por parte de la universidad, de recursos tecnológicos apropiados**. En el cuestionario para profesores, estas tres propuestas de mejora eran algunas de las principales soluciones que apuntaban los profesores para acometer los problemas de la formación en TAV en la universidad, aunque la principal solución o propuesta de mejora que indicaban es la creación de más vínculos de colaboración entre la universidad y el mercado laboral.

Como conclusiones del apartado 6.2.3, sobre la valoración y las propuestas para mejorar la formación, podemos observar que:

- La valoración general de los traductores sobre la formación recibida en TAV en relación con su actividad laboral como traductores de textos audiovisuales es media-alta (3,66). Si comparamos esta valoración con la valoración de los profesores sobre la formación en TAV en España, vemos que estos eran algo más optimistas (3,81).
- Parte de las críticas de los traductores sobre la formación recibida están

motivadas por el hecho de que muchos dan por sentado que la universidad tiene que preparar totalmente para la empresa. Como ya hemos comentado, de la universidad no pueden salir profesionales preparados para ser totalmente productivos en cualquier tipo de empresa. Por ello, los recién egresados necesitan un periodo de reajuste y aprendizaje en la empresa después de su formación.

- El principal punto fuerte de la formación que identifican los traductores es la buena preparación específica del profesorado, el reducido número de alumnos por grupo y la posibilidad de cursar su formación de manera virtual o semipresencial. Los dos primeros aspectos contrastan con los resultados del cuestionario para profesores, que apuntaban que estos eran dos de los principales problemas de la formación. En cuanto al tercer aspecto, la virtualización y semipresencialidad de asignaturas, que valoran tan positivamente los traductores, es una realidad que puede seguir potenciándose.
- Entre los principales puntos débiles de la formación que señalan los traductores, destacan la escasez de prácticas en el aula que simulen las condiciones reales de trabajo de los traductores profesionales, la falta de formación sobre aspectos prácticos de la profesión, la falta de recursos tecnológicos adecuados y la escasez o inexistencia de prácticas en empresa.
- La gran mayoría de los traductores desea seguir recibiendo formación en TAV en el futuro, y de esta mayoría, más del 60% no se decantaría ni por la formación universitaria ni por otro tipo de formación, sino que ambas les parecen buenas opciones.
- Los principales puntos de mejora de la formación en TAV que apuntan los traductores son el aumento de prácticas de traducción en el aula, el aumento de formación sobre aspectos prácticos de la profesión y la adquisición, por parte de la universidad, de recursos tecnológicos apropiados. Estas tres propuestas de mejora eran también algunas de las principales soluciones que apuntaban los profesores para enfrentarse a los problemas de la formación en TAV en la universidad, aunque la principal solución o propuesta de mejora que indicaban era la creación de más vínculos de colaboración entre la universidad y el mercado laboral.

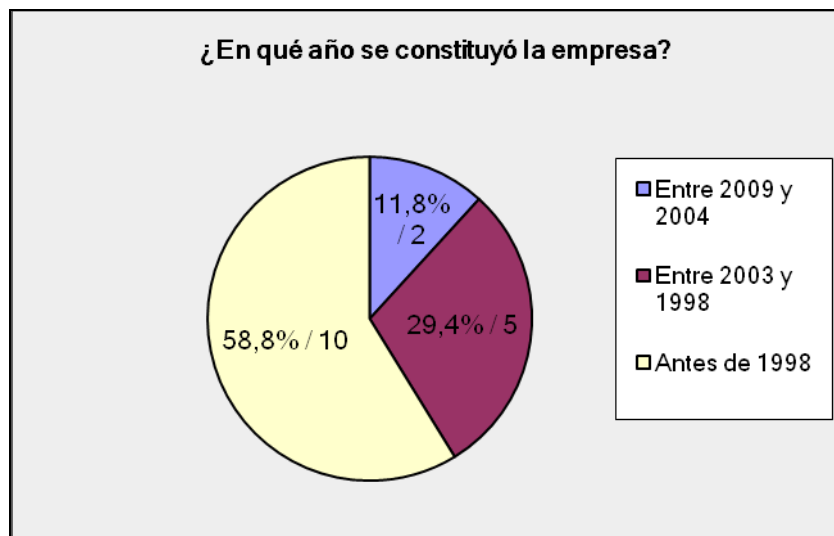
6.3. Análisis de datos e interpretación de resultados: empleadores de traductores de textos audiovisuales

6.3.1. Perfil de la empresa

En el presente apartado exponemos los resultados obtenidos en cada variable del cuestionario para empleadores, al que han respondido voluntariamente 17 empleadores que representan a empresas localizadas en España y que contratan los servicios de traductores de textos audiovisuales. Al igual que hemos hecho con los resultados de los cuestionarios para profesores y traductores, en ocasiones acompañamos nuestro análisis de resultados de una breve interpretación de los datos según la información de la que disponemos, procedente de la parte teórica del estudio y de las entrevistas realizadas a cinco empleadores durante la fase de preencuesta del trabajo.

6.3.1.1. Datos de identificación y actividades

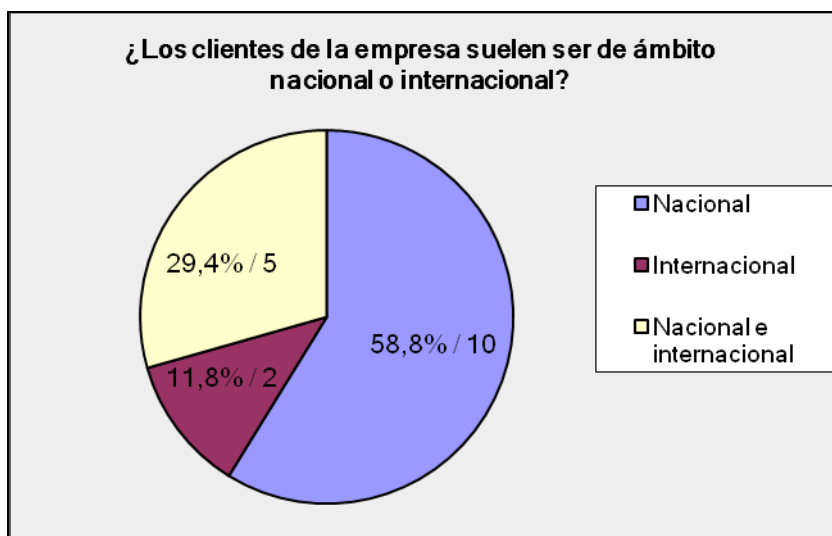
a) Año de constitución



De las 17 empresas que han participado en el cuestionario, la mayoría cuenta con una antigüedad superior a los 14 años, ya que el 58,8% de ellas se constituyó antes de 1998. Más reducido es el número de empresas (el 29,4%) que cuentan con menos experiencia, ya que se constituyeron entre 1998 y 2003. Más recientemente, en los cinco años previos a la realización del cuestionario, es decir, entre 2004 y 2009, se fundaron dos de las empresas de nuestra muestra²³².

232 Puesto que en nuestro cuestionario solo contamos con la participación de empresas de TAV en activo, no recogemos información sobre empresas de TAV que se hayan constituido en los últimos veinte años y

b) Ámbito de trabajo



La mayoría de las empresas encuestadas (el 58,8%) suele trabajar únicamente para clientes situados en el ámbito nacional español. Frente a este dato, un 29,4% trabaja tanto para clientes nacionales como internacionales, y un 11,8%, únicamente con clientes internacionales. Estos datos son muy similares a los que encontramos en el cuestionario para traductores, que afirmaban que sus clientes/empresas más habituales eran de ámbito nacional, y a este le seguían el ámbito nacional e internacional, y el ámbito internacional. Sin embargo, los resultados de los cuestionarios para profesores muestran que la universidad opta más por la formación orientada a un mercado internacional que lo que la realidad del sector profesional luego demuestra. De cualquier modo, esta tendencia a la formación orientada a un mercado internacional se nos presenta adecuada, sobre todo si atendemos a la creciente internacionalización del mercado y las comunicaciones, que, con mucha probabilidad, harán que cada vez sea más frecuente trabajar para clientes de cualquier parte del mundo.

que, posteriormente, hayan cerrado, aunque consideramos que sería un aspecto importante que estudiar para obtener una radiografía completa de la evolución en la existencia de empresas de TAV en nuestro país en los últimos años.

c) *Servicios de TAV*

| ¿A qué modalidades de traducción audiovisual (TAV) se dedica la empresa? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Subtitulación | 17 | 13 | 76,5% |
| Doblaje | 17 | 11 | 64,7% |
| <i>Voice-over</i> | 17 | 7 | 41,2% |
| Subtitulación para sordos | 17 | 6 | 35,3% |
| Audiodescripción | 17 | 4 | 23,5% |
| Traducción de videojuegos | 17 | 4 | 23,5% |
| Otros | 17 | 0 | 0% |

En cuanto a las modalidades de TAV a las que se dedican las empresas participantes en el cuestionario, los resultados obtenidos vuelven a poner de manifiesto que las dos modalidades de TAV reinantes en nuestro país son la subtitulación (con una incidencia del 76,5% sobre las 17 empresas) y el doblaje (con un 64,7%).

Cuando en el cuestionario para traductores preguntamos cuáles eran las modalidades de TAV en las que estos profesionales solían trabajar más habitualmente encontramos, sin embargo, una representación nula de la subtitulación para sordos y de la audiodescripción. El hecho de que un significativo 35,3% de las empresas trabaje en la subtitulación para sordos y que un 23,5% lo haga en audiodescripción nos hace ver un desajuste entre unos datos y otros. Este desajuste podría deberse, por una parte, a las limitaciones de nuestra muestra, pero por otra, a que aunque las empresas ofrecen estos servicios, puede que el volumen de trabajo en estas modalidades sea muy reducido en comparación con las demás.

Por lo que respecta a las combinaciones lingüísticas en las que se realizan las traducciones de textos audiovisuales, nuestros datos arrojan los siguientes resultados:

| ¿En qué combinaciones lingüísticas suelen realizarse las traducciones de textos audiovisuales? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Inglés-español | 17 | 14 | 82,4% |
| Francés-español | 17 | 12 | 70,6% |
| Alemán-español | 17 | 8 | 47,1% |
| Italiano-español | 17 | 6 | 35,3% |
| Inglés-catalán | 17 | 5 | 29,4% |
| Japonés-español | 17 | 3 | 17,6% |
| Inglés-gallego | 17 | 0 | 0,0% |
| Inglés-euskera | 17 | 0 | 0,0% |
| Solo español | 17 | 0 | 0,0% |
| Otros | 17 | 11 | 64,7% |

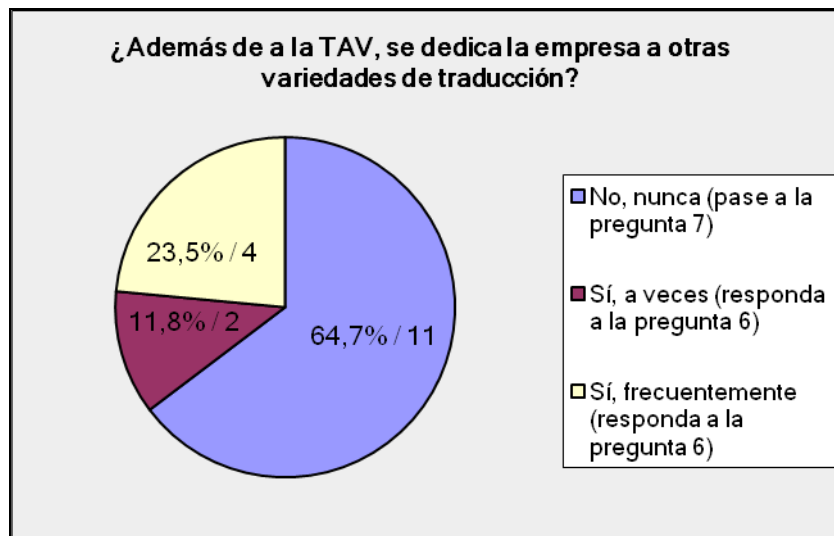
| Otros |
|---|
| En audiodescripción y subtitulado para sordos trabajamos sobre el idioma en el que está locutado el audiovisual. En doblaje, traducimos a español cualquier idioma. |
| Hemos hecho SPS de audiovisuales en catalán (que hemos subcontratado), y en cuanto a la AD la hacemos en directo (visitas guiadas a museos y expos) o escribimos guiones para audioguías. |
| Español>inglés, español>japonés, español>francés, español>alemán. |
| Español-inglés y catalán-inglés. |
| Francés-Valenciano, Inglés-Valenciano, Italiano-Valenciano, Japonés-Valenciano. |
| Chino-español; búlgaro-español. |
| Árabe-español. |
| Francés-catalán; italiano-catalán; alemán-catalán. |
| Castellano-catalán; francés-catalán; farsi-español; portugués-español; español-francés; inglés-francés; farsi-francés; alemán-francés; italiano-francés; japonés-francés; español-portugués; inglés-portugués; francés-portugués. |
| Español-inglés, español-francés, español-euskera, español-gallego. |
| Español-inglés; español-francés, español-alemán. |

Como podemos observar, las dos combinaciones lingüísticas en las que las empresas trabajan más frecuentemente son el inglés-español (con un 82,4% de representación) y el francés-español (con un 70,4%). Otras combinaciones que alcanzan menores porcentajes son el alemán-español (47,1%), el italiano-español (35,3%), el inglés-catalán (29,4%) y el japonés-español (17,6%).

En el apartado *Otros*, nuestros participantes también citan tres combinaciones lingüísticas entre lenguas oficiales españolas, todas ellas hacia el español. Éstas son: español-euskera, español-gallego, español-catalán. Por otra parte, entre lenguas oficiales del estado español y lenguas de otros países, hallamos combinaciones lingüísticas directas e inversas. Entre las directas están chino, búlgaro, árabe, farsi y portugués hacia español, y francés, inglés, italiano, japonés y alemán hacia catalán/valenciano. En cuanto a las combinaciones inversas, encontramos español a inglés, francés, alemán, portugués y japonés, y catalán a inglés y francés. Por último, entre las respuestas de nuestros participantes también están representadas algunas combinaciones lingüísticas entre lenguas extranjeras, como son inglés-francés, farsi-francés, alemán-francés, italiano-francés, japonés-francés, inglés-portugués y francés-portugués.

Estos resultados muestran, por una parte, que en general, las empresas ofertan un gran número de combinaciones lingüísticas, lo que a su vez implica el trabajo con un buen número de traductores.

d) Otros servicios



Además de por los servicios de TAV, preguntamos a los empleadores por otros servicios que ofrecieran sus empresas, tanto de traducción como diferentes a la traducción. Los resultados muestran que la amplia mayoría de las empresas que ha

participado en el estudio se dedica exclusivamente a la TAV, pues el 64,7% de los empleadores manifiesta que su empresa nunca trabaja en otras variedades de traducción.

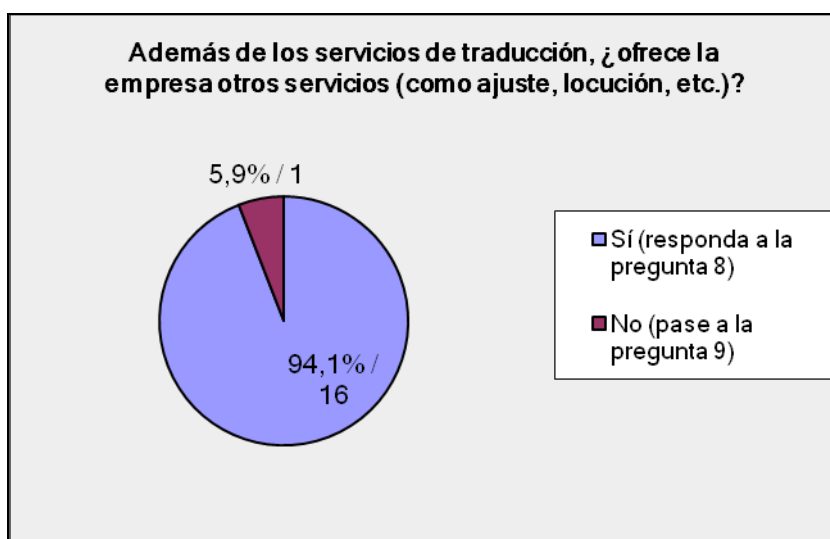
Al preguntar a los seis empleadores que respondieron afirmativamente a la respuesta anterior por las variedades de traducción en las que trabaja su empresa, encontramos que las más frecuentes son la traducción literaria, la traducción técnica, la localización de *software* y la traducción económica-comercial, todas ellas con un 66,7% de incidencia.

| ¿A cuáles? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Traducción literaria | 6 | 4 | 66,7% |
| Traducción técnica | 6 | 4 | 66,7% |
| Localización de <i>software</i> | 6 | 4 | 66,7% |
| Traducción económica-comercial | 6 | 4 | 66,7% |
| Traducción jurada | 6 | 3 | 50,0% |
| Traducción científica | 6 | 2 | 33,3% |
| Traducción médica | 6 | 2 | 33,3% |
| Traducción jurídica | 6 | 2 | 33,3% |
| Otros | 6 | 1 | 16,7% |

| Otros |
|----------------------|
| Márketing, Historia. |

Con estos resultados comprobamos que tanto empleadores, como traductores y profesores señalan la traducción literaria y la técnica como las principales variedades de traducción con las que trabajan o que vinculan a la TAV.

Por lo que respecta a otros servicios relacionados con la traducción (como ajuste, locución, etc.), obtenemos los siguientes resultados:



Como vemos, la gran mayoría (el 94,1%) de los participantes asegura que su empresa ofrece otros servicios relacionados.

Al preguntar a los 16 empleadores que respondieron afirmativamente a la respuesta anterior por los servicios concretos que ofrece su empresa, la mayor parte de ellos señaló que además de tareas de traducción, en su empresa realizan también la sincronización y pautado o localización de subtítulos (el 81,3%) y la incrustación de subtítulos en el producto audiovisual (el 81,3%). Además de estas actividades, apuntaron la realización de la locución del programa audiovisual (con un 68,8% de representación) y el ajuste para doblaje (con un 56,3%). Con una representación más reducida destacan la realización de la sonorización (37,5%) y los cursos de formación abiertos al público general (12,5%).

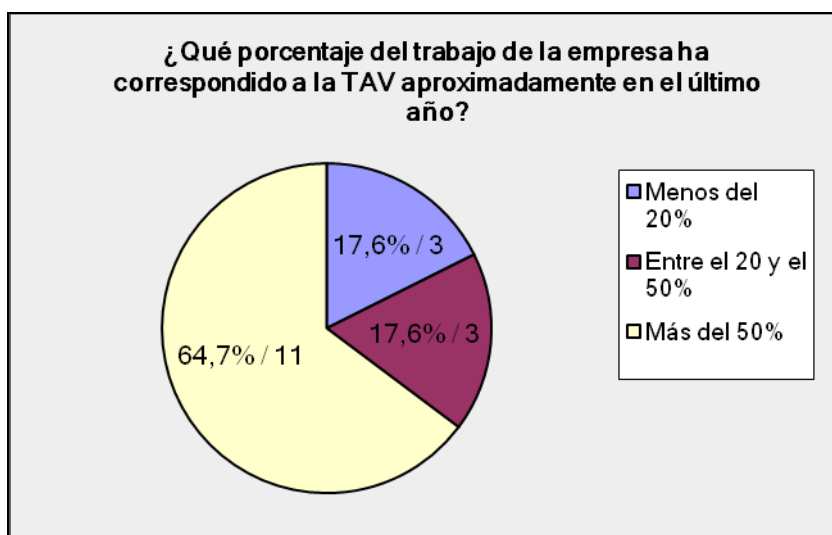
| ¿Cuáles? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Sincronización y pautado o localización de subtítulos | 16 | 13 | 81,3% |
| Incrustación de subtítulos | 16 | 13 | 81,3% |
| Locución | 16 | 11 | 68,8% |
| Ajuste para doblaje | 16 | 9 | 56,3% |
| Sonorización | 16 | 6 | 37,5% |
| Cursos de formación abiertos al público general (no solo para los empleados) | 16 | 2 | 12,5% |
| Otros | 16 | 3 | 18,8% |

| |
|---|
| Otros |
| Producción y postproducción de audiovisuales. |
| Sincronización en sala. |
| Subtitulación electrónica. |

Como ejemplo de descripción de las tareas que pueden realizarse en una empresa de TAV, reproducimos las palabras de uno de los empleadores entrevistados, que apunta que en su empresa se realiza todo el proceso de doblaje, que incluye actividades como la locución y la sonorización, y señala que a sus traductores les encargan las traducciones, las transcripciones y las revisiones lingüísticas.

EM2: Nosotros a los traductores les ofrecemos la traducción y la revisión, pero luego aquí en la empresa se lleva a cabo todo el proceso, hasta que está terminado un programa, una película, una serie o lo que sea. Se da ya terminado, con el doblaje, la mezcla, etcétera. Nosotros tenemos muchos servicios. Todo lo que implica la terminación de un doblaje es eso: una sonorización, una mezcla, un doblaje, la operación de *soundtrack* o de efectos sonoros... Todo eso es lo que se hace aquí, pero a los traductores se les encargan traducciones y, de vez en cuando, revisiones lingüísticas. (EM2: 21-28)

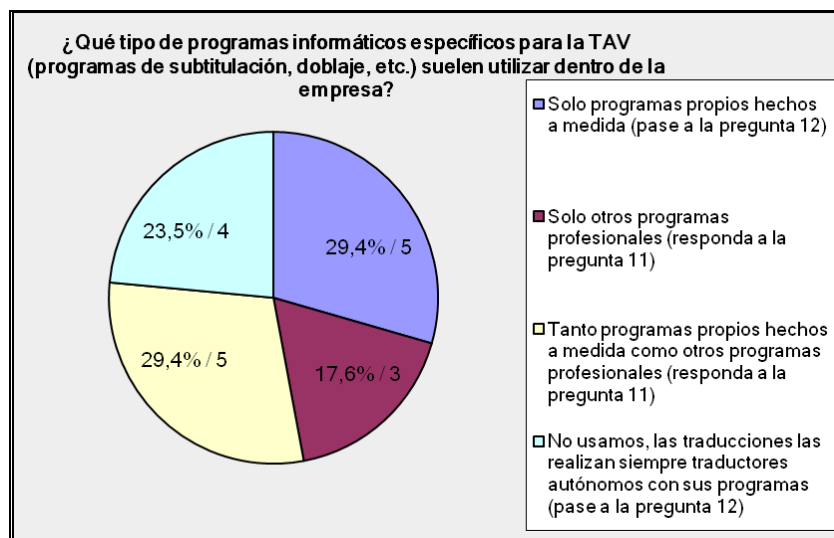
e) *Porcentaje de trabajo dedicado a la TAV*



Tras preguntar en los ítems anteriores si además de TAV las empresas ofrecían otras variedades de traducción u otros servicios, quisimos saber el porcentaje aproximado de trabajo dedicado a la TAV en el último año. Como podemos observar en el gráfico, la mayoría (el 64,7%) de las empresas encuestadas ha dedicado más del 50% de su trabajo

en el último año a la TAV. Este mismo porcentaje es, precisamente, el porcentaje de empresas que manifestaron anteriormente que únicamente se dedicaban a la TAV, y no a otras variedades de traducción. Como en el caso de los traductores encuestados, aunque un buen porcentaje (el 35,2%) de las empresas participantes en el estudio haya dedicado a la TAV un 50% o menos de su tiempo de trabajo en el último año, consideramos que, debido al carácter inconstante de la actividad traductora, estos porcentajes son suficientes para asegurar que las empresas ofrecen servicios profesionales de TAV y que pueden aportar información de gran valor a nuestro estudio.

f) *Programas informáticos*



En cuanto al tipo de programas informáticos de TAV que emplean las empresas encuestadas, el gráfico que presentamos a continuación muestra que las diferentes empresas siguen distintas opciones, por lo que no podemos decir que exista una tendencia más marcada que otra entre las empresas. El 29,4% de los empleadores declara que dentro de su empresa solo se emplean programas propios hechos a medida. Otro 29,4% de las empresas emplea tanto programas propios hechos a medida como otros programas profesionales. Un 23,5% no emplea ningún programa en concreto dentro de la empresa porque trabaja únicamente con traductores autónomos, que utilizan sus propios programas. Por último, un 17,6% declara que solo emplea programas informáticos profesionales.

A continuación preguntamos a los ocho empleadores que habían asegurado emplear programas profesionales, cuáles eran dichos programas, a lo que tres respondieron que *Fab Subtitler* y dos que *Spot*. En el apartado *Otros*, los empleadores destacan otros programas de subtitulación, como el programa de pago *Belle Nuit* y los programas gratuitos *VisualSubSync* y *Subtitle Workshop*. Asimismo, también mencionan el uso de

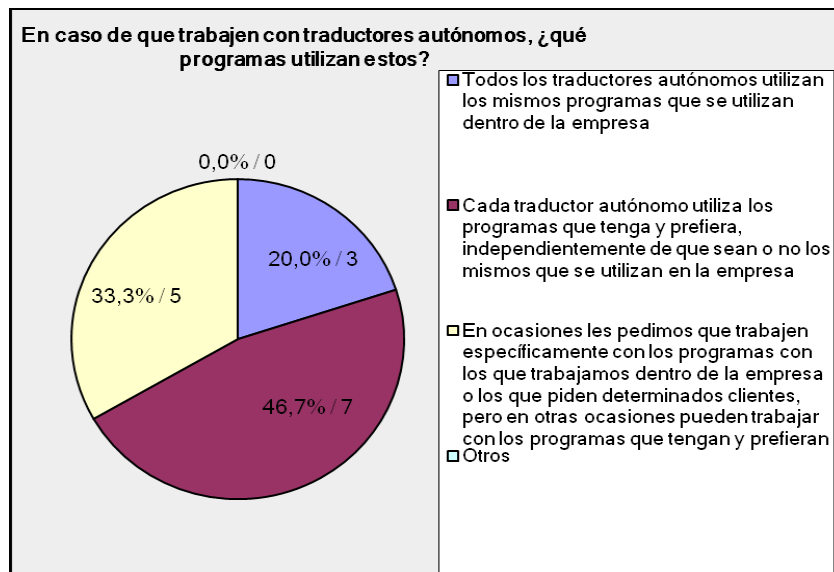
memorias de traducción (Trados) y programas de edición de audio y vídeo (*Premiere Pro*, *Pro Tools*, *Final Cut* y *DVD Studio Pro*).

| En caso de que empleen programas profesionales específicos (además o en lugar de hechos a medida para la empresa), ¿cuáles? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Fab Subtitler | 8 | 3 | 37,5% |
| Spot | 8 | 2 | 25,0% |
| WinCaps | 8 | 0 | 0,0% |
| Otros | 8 | 4 | 50,0% |

| Otros |
|---|
| Premiere Pro, ProTools. |
| Trados. |
| VisualSubSync. |
| Subtitle Workshop, Belle Nuit Subtitler, Final Cut, DVD Studio Pro. |

A continuación, preguntamos a los empleadores cuyas empresas trabajan con traductores autónomos, por los programas informáticos que estos emplean. A nuestra pregunta respondieron quince empleadores²³³, de los cuales el 46,7% manifestó que los traductores autónomos que trabajan para su empresa tienen total libertad para trabajar con los programas que tengan y prefieran. Por otra parte, el 33,3% de los empleadores declaró que en ocasiones sus empresas piden a los traductores autónomos que trabajen con los mismos programas que se emplean dentro de la empresa o con programas concretos que piden los clientes, pero que otras veces los autónomos pueden trabajar con los programas que tengan y prefieran. Por último, son menos los empleadores (el 20% de los quince que respondieron a esta pregunta) que afirmaron que sus empresas exigen a los traductores autónomos con los que trabajan que usen los mismos programas que se emplean dentro de la empresa.

233 Una respuesta perdida, pues en la siguiente pregunta del cuestionario, en la que preguntamos por el número de traductores con los que cuenta la empresa y por su relación contractual, comprobamos que son 16 las empresas que trabajan con traductores autónomos.



Como conclusiones de este apartado sobre datos de identificación básicos y actividades de las empresas participantes en nuestro estudio, podemos decir que la mayoría cuenta con más de 14 años de antigüedad y se dedica únicamente a clientes situados en el ámbito nacional español. Si comparamos los resultados de los tres grupos de población de este estudio, vemos que la universidad orienta más la formación al mercado internacional de lo que luego demuestra la realidad de mercado en nuestro país.

En cuanto a las actividades que llevan a cabo las empresas de TAV, podemos observar que las dos modalidades de TAV a las que más se dedican las empresas son la subtitulación y el doblaje. La subtitulación para sordos y la audiodescripción son modalidades a las que también se dedican algunas de las empresas, aunque si comparamos el reducido porcentaje de empresas que trabajan estas modalidades con el creciente porcentaje de asignaturas universitarias enfocadas a la accesibilidad, percibimos un cierto desajuste entre la realidad de mercado y la realidad universitaria.

Por otra parte, las combinaciones lingüísticas en las que las empresas trabajan más frecuentemente son el inglés-español y el francés-español, seguidas del alemán-español y el italiano-español. Al comparar estos datos con los del cuestionario para profesores, vemos que la universidad no oferta suficiente formación en combinaciones lingüísticas como el francés-español, el alemán-español o el italiano-español, que, como hemos visto, se demandan bastante en las empresas de TAV.

En lo que a variedades de traducción se refiere, la amplia mayoría de las empresas de nuestro estudio se dedica exclusivamente a la TAV. De hecho, la mayor parte de ellas ha dedicado más del 50% de su trabajo en el último año a la TAV. Sin

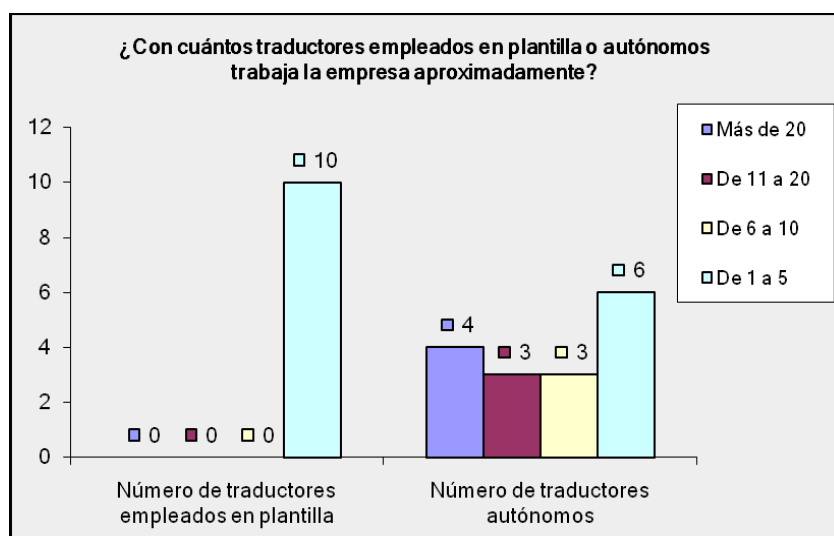
embargo, hay empresas que también trabajan en otras variedades de traducción, y éstas lo suelen hacer en traducción literaria, traducción técnica, localización de *software* y traducción económica-comercial. Tras comparar estos resultados con los de los cuestionarios para profesores y traductores, vemos que los tres grupos señalan la traducción literaria y la técnica como las principales variedades de traducción que se trabajan conjuntamente con la TAV.

Por lo que respecta a tareas que no son exactamente de traducción, pero que están directamente relacionadas con la TAV, prácticamente todas las empresas las realizan, y entre estas tareas destacan la sincronización y el pautado o localización de subtítulos, la incrustación de subtítulos en el archivo audiovisual, la locución y el ajuste para doblaje.

En cuanto a los programas informáticos, las diferentes empresas siguen diferentes opciones, y hay empresas que trabajan solo con programas propios hechos a medida, empresas que trabajan tanto con programas propios como con otros programas profesionales, empresas que no emplean programas específicos porque siempre trabajan con traductores autónomos y empresas que solo emplean programas informáticos profesionales. Dos programas profesionales con los que trabajan algunas empresas son *FabSubtitled* y *Spot*. Las empresas que trabajan con traductores autónomos suelen dejar que estos utilicen los programas que tengan y prefieran, independientemente de que sean o no los mismos que se utilizan dentro de la empresa.

6.3.1.2. Relación con traductores

a) Número de traductores y relación contractual



Los resultados obtenidos en el cuestionario muestran que de las 17 empresas participantes, todas menos una trabajan con traductores autónomos y diez de ellas trabajan con traductores en plantilla. El número medio de traductores en plantilla se encuentra entre uno y cinco. El número de autónomos es más elevado y variable, ya que de las 16 empresas que trabajan con traductores autónomos, seis tienen entre uno y cinco traductores con este tipo de vinculación contractual, tres tienen entre seis y diez, tres tienen entre once y veinte, y cuatro cuentan con más de veinte.

Tanto estos datos como los datos procedentes de las entrevistas de la fase de preencuesta, ponen de manifiesto que la tendencia actual de las empresas es contar con un amplio número de traductores autónomos y con pocos traductores en plantilla. Además, si cruzamos estos datos con los del cuestionario para traductores, vemos que coinciden plenamente, pues casi el 75% de los traductores de nuestra muestra declaró que su régimen laboral era el de traductor autónomo. Como asegura una de nuestras empleadoras entrevistadas (EM3: 21-22), esta tendencia de las empresas a contar con más traductores autónomos permite trabajar con unos traductores u otros en función del volumen de trabajo, el idioma, etc. A continuación presentamos los fragmentos de las entrevistas en los que se muestran las relaciones de las empresas entrevistadas con sus traductores:

E: [...] ¿Sus traductores son autónomos o en plantilla?

EM1: La mayoría de ellos son autónomos, aunque nuestra relación con ellos es como si trabajaran en plantilla, ya que son seleccionados mediante pruebas de selección de personal, pruebas de traducción... y trabajan con nosotros siempre. La mayoría de ellos son autónomos. Empleados en plantilla, cuando hay un proyecto más grande para el que necesitamos reunirnos. A medida que vayamos creciendo, irá creciendo el número de empleados en plantilla también. (EM1: 34-39)

E: Entonces, ¿todos sus traductores son autónomos?

EM2: Sí, todos los traductores son *freelance*. (EM2: 42)

E: ¿Y con cuántos traductores trabajan?

EM2: Ahora mismo no lo sé exactamente, pero más de treinta, seguro. (EM2: 44)

E: ¿Número aproximado de traductores y vinculación contractual (empleados/autónomos)?

EM3: Tres contratados y el resto, dependiendo del volumen de trabajo e idioma, oscilan. (EM3: 21-22)

E: ¿Número aproximado de traductores y vinculación contractual (empleados/autónomos)?

EM4: Unos 15 colaboradores autónomos habituales. (EM4: 25)

E: ¿Número aproximado de traductores y vinculación contractual (empleados/autónomos)?

EM5: 20-40 autónomos, 1 empleado. (EM5: 23)

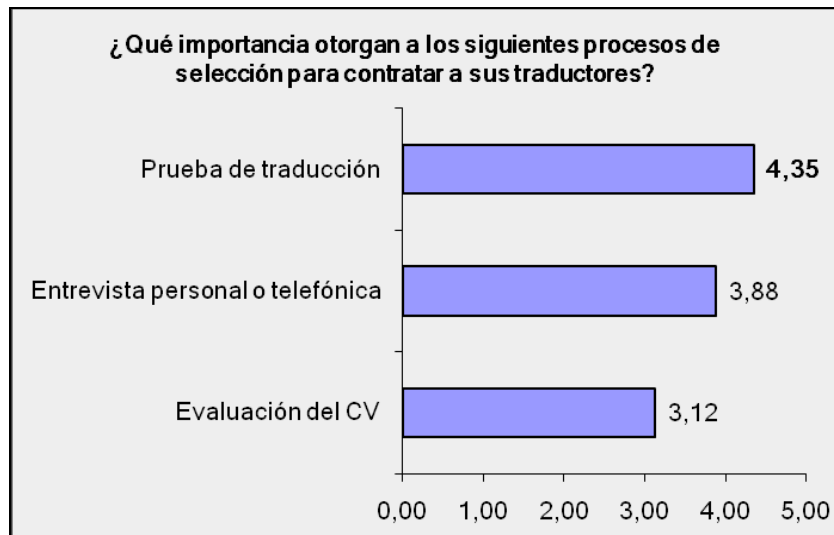
b) Medios y criterios de selección de traductores

| ¿De qué modo/s se ponen en contacto con sus traductores? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Contactos de contactos | 17 | 14 | 82,4% |
| Recepción de CV | 17 | 12 | 70,6% |
| Alumnos que han hecho prácticas en la empresa | 17 | 10 | 58,8% |
| Entrevista personal | 17 | 6 | 35,3% |
| Directorios de traductores en Internet (como Translator's Café o Proz) | 17 | 5 | 29,4% |
| Contactos en el ámbito académico | 17 | 4 | 23,5% |
| Redes profesionales (como Xing o LinkedIn) | 17 | 1 | 5,9% |
| Otros | 17 | 2 | 11,8% |

| Otros |
|--|
| Alumnos de los cursos que impartimos en las universidades. |
| Twitter y Facebook. |

También estábamos interesados en saber cómo se ponen en contacto las empresas con sus potenciales traductores y cuáles son los criterios que suelen seguir para seleccionarlos. En cuanto al método seguido por las empresas para ponerse en contacto con los traductores, el establecimiento de contactos a través de otros contactos y la recepción de CV son las opciones más frecuentes, y obtienen una representación del 82,4% y el 70,6% respectivamente. Asimismo, cabe destacar que casi el 60% de las empresas manifiesta que recurre a los alumnos que han hecho prácticas en su empresa. Estas tres opciones son las tres que situaban también en primer lugar los traductores encuestados en este estudio cuando les preguntamos por su vía de inserción en el mercado laboral de la TAV. En el apartado de *Otros* los empleadores también subrayan que recurren a alumnos de cursos que imparten en universidades, así como a redes sociales, tales como Facebook y Twitter.

En lo relativo a procesos de selección de los traductores, incluimos en el cuestionario una pregunta en la que dábamos a los empleadores cuatro tipos de procesos de selección para que valoraran su importancia del 1 al 5 (1=ninguna, 2=poca, 3=media, 4=alta y 5=muy alta):

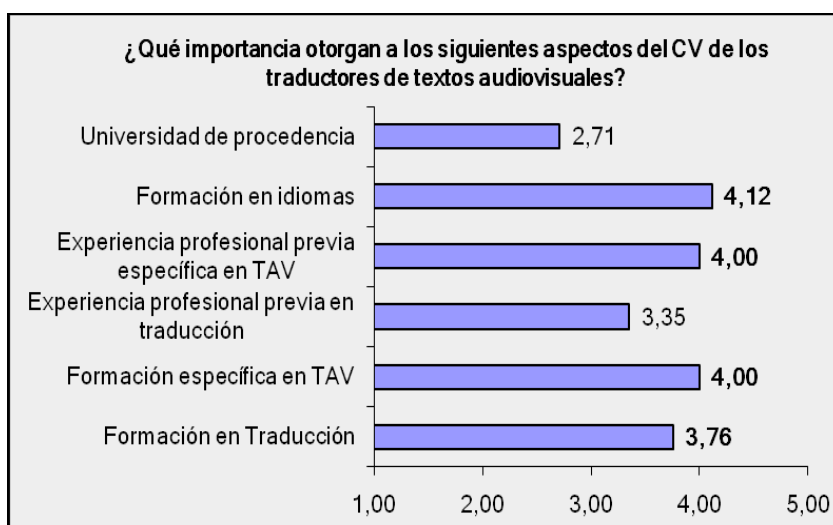


Según los resultados recogidos, las pruebas de traducción son el proceso de selección más importante para los empleadores, que le dan una importancia entre alta y muy alta (con una puntuación de 4,35). Por otra parte, a las entrevistas personales o telefónicas les confieren una importancia media-alta (3,88) y a la evaluación del CV, una importancia media (el 3,12).

En cuanto a la evaluación del CV, merece la pena destacar que en la fase de preencuesta del estudio uno de los empleadores sostiene que, aunque en su empresa suelen recibir CV y luego seleccionan a sus traductores, prefieren ser ellos mismos los que inicien la búsqueda de traductores por perfiles específicos:

EM1: Normalmente, trabajamos con Internet. Primero hacemos una selección nuestra, no una oferta libre, buscando perfiles que se ajusten a lo que nosotros necesitamos. Una vez que ya hemos seleccionado, contactamos con ellos y proponemos una colaboración con una prueba de traducción, etc. Antes de recibir muchas candidaturas, preferimos ir buscando directamente. De todas formas, también recibimos muchos CV que se van viendo, se van seleccionando, y se sigue el mismo proceso. Pero si buscamos perfiles específicos, lo hacemos del modo anterior, que es más rápido. (EM1: 41-47)

Otra pregunta que hicimos a los empleadores sobre los criterios de selección de sus traductores fue la importancia (del 1 al 5) que otorgan a determinados aspectos del CV de los candidatos:



Las respuestas de los empleadores revelan que la formación en idiomas es el aspecto más valorado en el CV de los traductores de textos audiovisuales (con una puntuación de 4,12), seguida de la formación específica en TAV (4,00) y de la experiencia profesional previa específica en TAV (4,00). Muy de cerca encontramos la formación específica en Traducción (con un 3,76).

En nuestras entrevistas, los empleadores declaran que la formación específica en TAV (o en una modalidad de TAV en concreto) es el aspecto que más buscan y valoran en el CV del candidato. Este hecho se nos presenta como muy positivo, ya que esto indicaría que, cada vez más, el sector de la TAV está integrado por profesionales cualificados, que han seguido alguna de las muchas opciones de formación en TAV que se ofertan actualmente en nuestro país y en muchos otros países, sobre todo de Europa. Por otro lado, en nuestras entrevistas también se refleja que, muy probablemente debido a esta amplia oferta de traductores de textos audiovisuales con formación específica, las empresas suelen ser muy exigentes a la hora de contratar a sus traductores, pues cada vez exigen un CV más completo, que incluya formación general en Traducción, formación específica en TAV y experiencia previa en el mercado de la TAV:

EM1: Siempre intentamos que tengan el título de Traducción. Y si no se tiene el título de Traducción, que les avalen muchos años de experiencia y cursos de formación específicos. Y también, si estamos hablando de un campo más especializado, que tengan cursos especializados en ese campo o algún tipo de titulación o experiencia en ese campo. Una doble licenciatura, por ejemplo... (EM: 61-65)

De cualquier manera, dos de los empleadores entrevistados apuntan que, aunque la formación específica en Traducción o en TAV sea importante, el elemento decisivo para la contratación es la prueba de traducción que realizan:

EM2: La mayoría de ellos nos mandan el currículum, nosotros los revisamos todos y les mandamos una prueba de traducción. Después nos mandan la prueba y la revisamos. Si nos parece bien, si la prueba está bien hecha, empiezan a trabajar con nosotros. (EM2: 46-48)

E: ¿De qué modo contactaron con ellos y cómo fue el proceso y los criterios de selección?

EM4: Distintos modos: desde currículos recibidos, contactos en el ámbito académico, alumnos que realizaron prácticas en la empresa, etc.

Criterios de selección, en el siguiente orden:

1-Prueba de subtitulación previa a la primera colaboración

2-Experiencia profesional

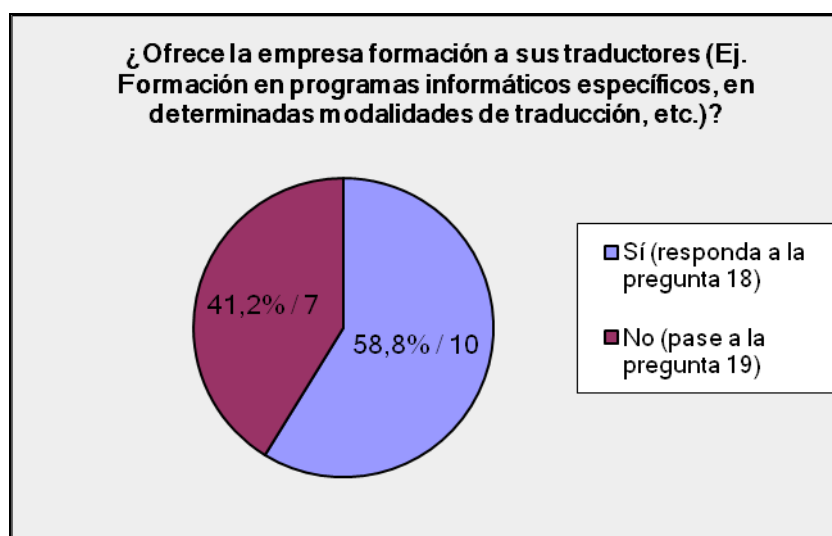
3-Formación en idiomas

4-Formación académica

5-Primeras colaboraciones: si son satisfactorias, determinan una continuidad en los encargos. (EM4: 28-36)

EM4: Tenemos en cuenta la formación en idiomas y la formación específica en TAV, pero no es una exigencia excluyente. Las habilidades se demuestran en la prueba y en las primeras colaboraciones. (EM4: 39-41)

c) *Formación en la empresa*



Más de la mitad de las empresas encuestadas, el 58,8%, afirma ofrecer formación específica a sus traductores, frente a un 41,2% que no ofrece formación.

En las entrevistas previas al cuestionario, los empleadores entrevistados aseguran que en sus empresas se ofrece formación a sus traductores, ya sea en forma de cursos reglados específicos o en forma de *feedback*. Asimismo, una de las empresas ofrece también cursos abiertos al público general, lo que le sirve, además, para contar con una cantera de futuros colaboradores:

EM1: Tenemos cursos y talleres online y presenciales. La mayoría son online porque, claro, como nuestros trabajadores los hacen desde cualquier parte del mundo... Y, bueno, tenemos otros cursos, como el de lengua de signos, que no se pueden hacer online. Para los que no hay otra opción, se realizan presenciales, y de momento son en Granada. Más adelante, se intentará crear grupos en otros sitios. La parte de formación lleva un año y medio activa, así que aún está por desarrollar bastante. Y, sobre todo, la formación está dirigida al sector audiovisual, porque en las facultades, en los títulos universitarios, la TAV se ve muy poco, tienes que recurrir a un máster... Hay varios másteres en España y en Inglaterra de TAV, hablando, claro, del inglés y el español. Entonces, tenemos muchos traductores que están interesados en formarse o en tener una experiencia... Y nosotros hemos preparado nuestros cursos en base a esos másteres, es decir, los contenidos, los objetivos, la valoración de los profesores, etc. Y nos ajustamos a un nivel adquisitivo... quiero decir, que si no hay un traductor que no puede acceder a un máster y quiere trabajar con nosotros, pues... Bueno, aparte de que te sirve para trabajar con otras empresas en este sector, también es una prueba para nosotros de que saben lo que necesitamos que sepan para poder trabajar. (EM1: 67-82)

Cuando preguntamos a los diez empleadores que respondieron afirmativamente a la pregunta anterior por el tipo de formación que ofrecían, ninguno mencionó que en su empresa ofrecieran formación en idiomas o en mercadotecnia y atención al cliente, pero el 90% afirmó que ofrecen formación en programas informáticos y el 60%, en modalidades de traducción. Estos últimos son, probablemente, los dos terrenos más amplios, que más pueden evolucionar y que más inciden directamente en la labor diaria de los traductores, por lo que el hecho de que las empresas ofrezcan a sus trabajadores formación en ellos nos parece especialmente positivo, ya que complementa la labor de la universidad y garantiza la formación permanente de los traductores.

| ¿De qué tipo? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Formación en programas informáticos | 10 | 9 | 90,0% |
| Formación en modalidades de traducción | 10 | 6 | 60,0% |
| Formación en idiomas | 10 | 0 | 0,0% |
| Formación en mercadotecnia y atención al cliente | 10 | 0 | 0,0% |
| Otros | 10 | 0 | 0,0% |

Como conclusiones de este apartado sobre relaciones entre las empresas y sus traductores, podemos afirmar que es más frecuente que las empresas trabajen con traductores autónomos que que contraten traductores en plantilla. Además, mientras que el número de traductores en plantilla con los que las empresas suelen contar oscila entre uno y cinco, el número de traductores autónomos es más elevado y variable, y puede superar los veinte. Esta tendencia de las empresas a contar con más traductores autónomos que contratados se ve confirmada con los datos recogidos en el cuestionario para traductores, pues casi el 75% de los traductores de nuestra muestra declaró que su régimen laboral era el de traductor autónomo.

A la hora de buscar traductores, los métodos más empleados por las empresas son, en primer lugar, la elección de contactos de sus contactos; en segundo lugar, la recepción de CV; y en tercer lugar, la elección de alumnos que han hecho prácticas en la empresa. En cuanto a los procesos de selección, la prueba de traducción a los candidatos resulta el proceso más importante para las empresas, seguido de las entrevistas personales o telefónicas y la evaluación del CV. Del CV del candidato, las empresas manifiestan que lo que más valoran es la formación en idiomas, seguida de cerca por la formación específica en TAV, la experiencia previa específica en TAV y la formación en Traducción. Estos resultados indican que las empresas de TAV, aunque valoren mucho la formación en idiomas, cada vez buscan más profesionales formados específicamente en Traducción y en TAV.

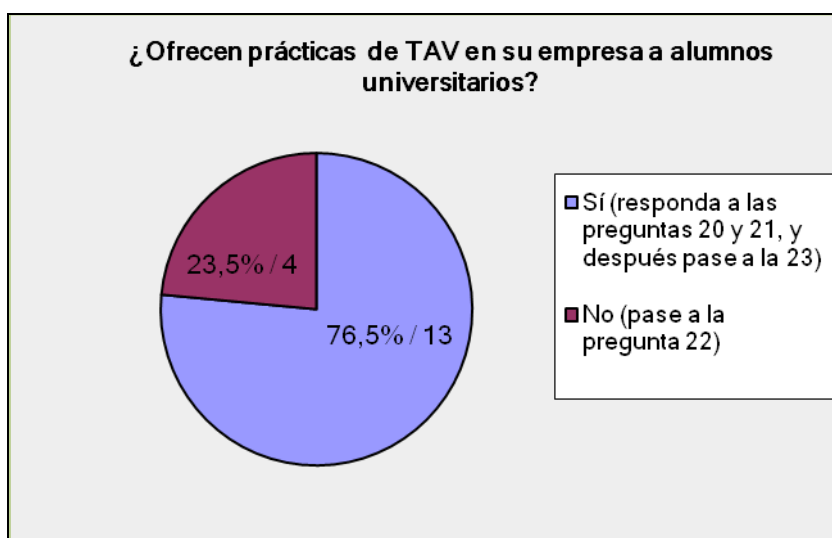
Por otra parte, la mayoría de las empresas afirma ofrecer formación a sus traductores, sobre todo en lo que se refiere a programas informáticos y a modalidades de traducción, que precisamente son dos terrenos en constante evolución. La universidad debería tener en cuenta este hecho para intentar que la formación que ofrece sea lo más actual posible en estos dos ámbitos.

6.3.1.3. Relación con la universidad

a) Oferta de prácticas para estudiantes

Dedicamos este epígrafe a las relaciones que mantienen las empresas con la universidad.

En primer lugar, abordamos la oferta de prácticas por parte de las empresas, y encontramos que una amplia mayoría de las empresas (el 76,5%) ofrece prácticas de TAV a alumnos universitarios:



Con el objetivo de saber más acerca de la naturaleza de estas prácticas, preguntamos a las empresas ofertantes de prácticas por la modalidad de TAV para la que suelen recibir estudiantes con más frecuencia. Sus respuestas vuelven a descubrir la supremacía de la subtítulos y del doblaje en nuestro país. De las trece empresas que reciben estudiantes universitarios en prácticas, el 53,8% lo hace para la modalidad de subtítulos, y el 46,2%, para la de doblaje.

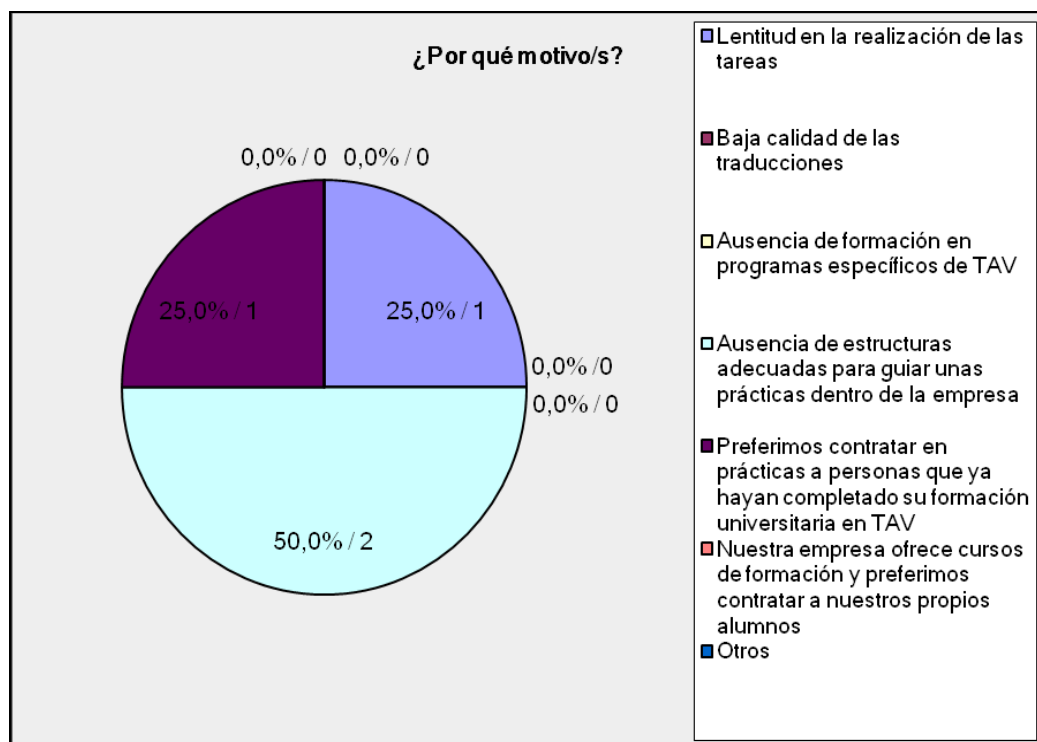
| ¿Para qué modalidades de TAV suelen recibirlos más frecuentemente? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Subtitulación | 13 | 7 | 53,8% |
| Doblaje | 13 | 6 | 46,2% |
| <i>Voice-over</i> | 13 | 3 | 23,1% |
| Audiodescripción | 13 | 3 | 23,1% |
| Subtitulación para sordos | 13 | 2 | 15,4% |
| Traducción de videojuegos | 13 | 2 | 15,4% |
| Otros | 13 | 0 | 0,0% |

Por lo que respecta a las combinaciones lingüísticas más frecuentes de dichas prácticas, el inglés-español vuelve a imponerse sobre el resto de combinaciones lingüísticas, pues el 76,9% de las trece empresas con estudiantes en prácticas los recibe para esta combinación. En porcentajes más reducidos, estas empresas ofrecen prácticas a estudiantes con otras combinaciones lingüísticas, como son el francés-español, el alemán-español, el italiano-español, el inglés-catalán, el japonés-español o el japonés-valenciano. Llama la atención que algunas de las empresas señalen que reciben estudiantes en ciertas combinaciones lingüísticas como el japonés-español o el japonés-valenciano, ya que en España no hemos encontrado formación específica en TAV en estas modalidades.

| ¿Para qué combinaciones lingüísticas suelen recibirlos más frecuentemente? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Inglés-español | 13 | 10 | 76,9% |
| Francés-español | 13 | 5 | 38,5% |
| Alemán-español | 13 | 4 | 30,8% |
| Inglés-catalán | 13 | 3 | 23,1% |
| Italiano-español | 13 | 2 | 15,4% |
| Japonés-español | 13 | 1 | 7,7% |
| Inglés-gallego | 13 | 0 | 0,0% |
| Inglés-euskera | 13 | 0 | 0,0% |
| Solo español | 13 | 1 | 7,7% |
| Otros | 13 | 4 | 30,8% |

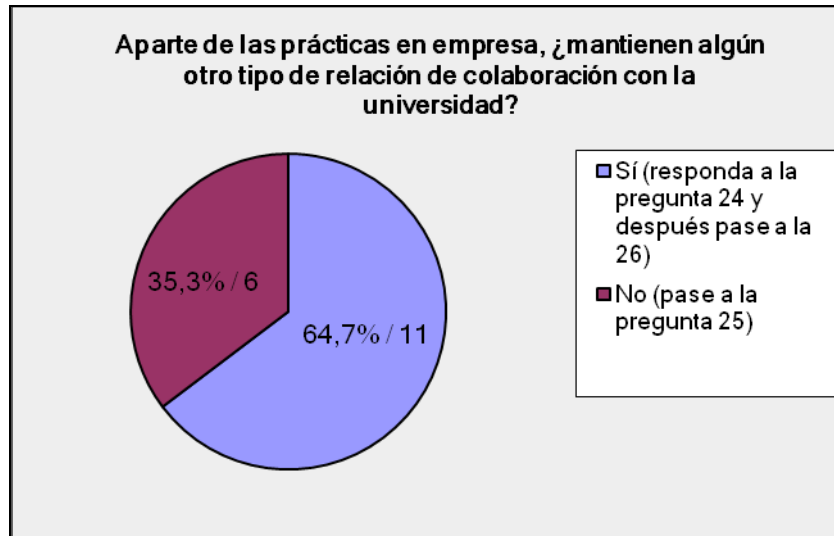
| |
|--|
| Otros |
| Cualquiera. En audiodescripción y subtulado para sordos trabajamos sobre el idioma en el que está locutado el audiovisual. |
| Catalán intralingüístico. |
| Francés-valenciano, italiano-valenciano, japonés-valenciano. |
| Español-inglés; español-francés; español-alemán. |

Tras obtener algunos datos sobre las prácticas universitarias, quisimos volver a las empresas que no ofertaban prácticas a estudiantes con el objetivo de conocer las razones que motivaban su decisión. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:



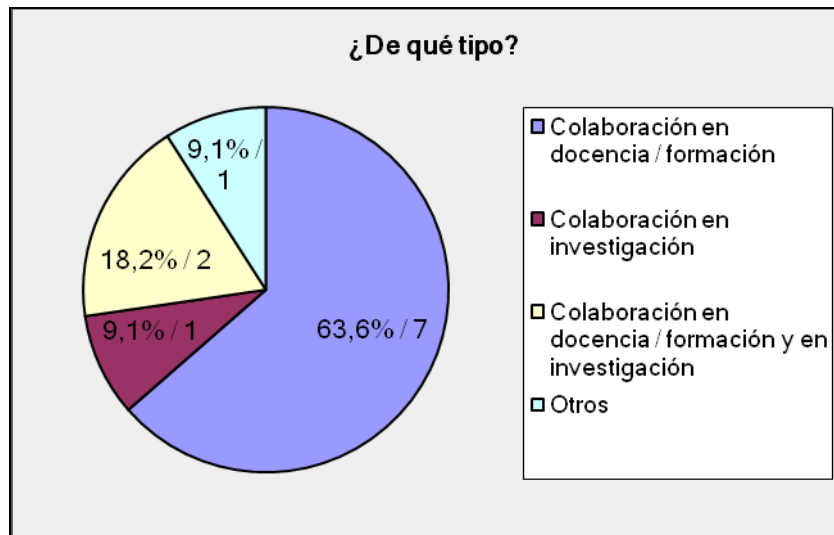
Los principales motivos por los que estas cuatro empresas no ofertan prácticas de TAV para estudiantes son, en primer lugar, la ausencia de estructuras adecuadas para guiar unas prácticas dentro de la empresa (50%), y en segundo, la lentitud en la realización de tareas por parte de los estudiantes en prácticas (25%) y la preferencia por contratar a personas que ya hayan terminado su formación universitaria (25%).

b) Otras colaboraciones con la universidad



Como vemos, el gráfico muestra que el 64,7% de las 17 empresas participantes en nuestro cuestionario tiene relaciones de colaboración con la universidad diferentes a las prácticas en empresa.

La mayoría (el 63,6%) de este 64,7% de las empresas que mantiene relaciones de colaboración con la universidad diferentes a las prácticas, colabora en materia de docencia y formación. Son menos las empresas que tienen relaciones de colaboración solo en investigación o tanto en docencia como en investigación.



| |
|---|
| Otros |
| Apoyo institucional para la solicitud de ayudas europeas. |

Por otra parte, del 35,3% de las empresas que no tienen relaciones de colaboración con la universidad diferentes a las prácticas, un 33,3% afirma que el motivo por el que no las mantiene es la ausencia de interés por la docencia y la formación, y otro 33,3%, la falta de tiempo. Otros motivos señalados son que estas colaboraciones no les aportan beneficios directos, que no son el objetivo de la empresa y que la empresa aún no cuenta con las condiciones adecuadas para establecer nuevos tipos de cooperación.

| ¿Por qué motivo/s? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| No nos interesa la docencia / formación | 6 | 2 | 33,3% |
| Falta de tiempo | 6 | 2 | 33,3% |
| Ausencia de beneficios directos para la empresa | 6 | 1 | 16,7% |
| No nos interesa la investigación | 6 | 0 | 0,0% |
| Otros | 6 | 2 | 33,3% |

| Otros |
|--|
| No es el objetivo de la empresa. |
| Aún no se han desarrollado las condiciones adecuadas para establecer nuevos términos de cooperación. |

Como conclusiones de este subapartado sobre las relaciones de las empresas con la universidad, podemos observar que **la amplia mayoría de las empresas ofrece prácticas de TAV a alumnos universitarios, sobre todo, para llevar a cabo tareas de subtítulos y doblaje en la combinación lingüística inglés-español (seguida de francés-español)**. Las empresas que no tienen estudiantes en prácticas señalan que los principales motivos de ello son la ausencia de estructuras adecuadas para guiar unas prácticas en empresa, la lentitud en la realización de tareas por parte de los estudiantes y la preferencia por contratar a personas que ya hayan concluido su formación universitaria. Por otra parte, **la mayoría de las empresas señala que mantiene colaboraciones con la universidad diferentes a las de las prácticas, la mayor parte de las cuales se desarrollan tanto en el ámbito de la docencia o la formación como en el de la investigación**. Las empresas que no mantienen estos otros tipos de colaboración con la universidad sostienen que ello se debe, principalmente, a que no les interesa la docencia o la formación o a que no disponen del tiempo necesario.

Como conclusiones del apartado 6.3.1 sobre el perfil de las empresas, podemos observar lo siguiente:

En cuanto a los datos de identificación y las actividades de las empresas:

- La mayoría de las empresas que participan en nuestro estudio cuentan con más de 14 años de antigüedad.
- La mayoría de las empresas trabajan únicamente con clientes localizados en el ámbito nacional español. Al cruzar los datos de los tres grupos de población de nuestro estudio, vemos que la universidad orienta más la formación al mercado internacional de lo que luego demuestra la realidad de mercado en nuestro país.
- Las dos modalidades de TAV a las que más se dedican las empresas son la subtitulación y el doblaje. La subtitulación para sordos y la audiodescripción son modalidades a las que también se dedican algunas de las empresas, aunque si comparamos el reducido porcentaje de empresas que trabajan estas modalidades con el creciente porcentaje de asignaturas universitarias enfocadas a la accesibilidad, percibimos un cierto desajuste entre la realidad de mercado y la realidad universitaria.
- Las combinaciones lingüísticas en las que las empresas trabajan más frecuentemente son el inglés-español y el francés-español, seguidas del alemán-español y el italiano-español. Al comparar estos datos con los del cuestionario para profesores, vemos que la universidad no oferta suficiente formación en combinaciones lingüísticas como el francés-español, el alemán-español o el italiano-español, que, como hemos visto, están bastante demandadas en las empresas de TAV.
- La mayor parte de las empresas ha dedicado a la TAV más del 50% de su trabajo en el último año.
- La amplia mayoría de las empresas de nuestro estudio se dedica exclusivamente a la TAV, y no a otras variedades de traducción.
- Las empresas que también trabajan en otras variedades de traducción lo suelen hacer en traducción literaria, traducción técnica, localización de *software* y traducción económica-comercial. Al comparar estos resultados con los de los cuestionarios para profesores y traductores, observamos que los tres grupos señalan la traducción literaria y la técnica como las principales variedades de traducción que se trabajan conjuntamente con la TAV.
- En cuanto a tareas que no son exactamente de traducción, pero que están directamente relacionadas con la TAV, prácticamente todas las empresas las

realizan, y entre estas tareas destacan la sincronización y el pautado o localización de subtítulos, la incrustación de subtítulos en el archivo audiovisual, la locución y el ajuste para doblaje.

- Las diferentes empresas siguen diferentes opciones en lo relativo a la elección de programas informáticos específicos. Hay empresas que trabajan solo con programas propios hechos a medida, empresas que trabajan tanto con programas propios como con otros programas profesionales, empresas que no emplean programas específicos porque siempre trabajan con traductores autónomos y empresas que solo emplean programas informáticos profesionales.
- Las empresas que trabajan con traductores autónomos suelen dejar que estos utilicen los programas que tengan y prefieran, independientemente de que sean o no los mismos que se utilizan dentro de la empresa.

En cuanto a la relación con sus traductores:

- Las empresas recurren más frecuentemente a traductores autónomos que a traductores contratados en plantilla.
- El número de traductores en plantilla con los que las empresas suelen contar oscila entre uno y cinco. El número de traductores autónomos es más elevado y variable, y puede pasar de los veinte. Esta tendencia de las empresas a contar con más traductores autónomos que contratados se ve confirmada con los datos recogidos en el cuestionario para traductores, ya que casi el 75% trabajaba en régimen de traductor autónomo.
- Los métodos más empleados por las empresas a la hora de buscar traductores son, en primer lugar, la elección de contactos de sus contactos; en segundo lugar, la recepción de CV; y en tercer lugar, la elección de alumnos que han hecho prácticas en la empresa.
- En cuanto a procesos de selección, la prueba de traducción a los candidatos resulta el proceso más importante para las empresas, seguido de las entrevistas personales o telefónicas y la evaluación del CV.
- El aspecto del CV de los candidatos que más valoran las empresas es la formación en idiomas, seguido de cerca por la formación específica en TAV, la experiencia previa específica en TAV y la formación en Traducción. Resulta positivo comprobar que las empresas, además de buscar profesionales de las lenguas, también buscan personas con formación específica en Traducción y en TAV.
- La mayoría de las empresas ofrece formación a sus traductores, sobre todo en lo que se refiere a programas informáticos y a modalidades de traducción. Es

importante que la universidad tenga en cuenta este hecho y dialogue con las empresas para intentar que la formación que ofrece sea lo más actual posible en estos dos aspectos.

En cuanto a la relación entre la empresa y la universidad:

- La amplia mayoría de las empresas ofrecen prácticas de TAV a alumnos universitarios, sobre todo, para llevar a cabo tareas de subtitulación y doblaje en la combinación lingüística inglés-español (seguida de francés-español).
- Las empresas que no tienen estudiantes en prácticas señalan que los principales motivos de ello son la ausencia de estructuras adecuadas para guiar unas prácticas en empresa, la lentitud en la realización de tareas por parte de los estudiantes y la preferencia por contratar a personas que ya hayan concluido su formación universitaria.
- La mayoría de las empresas mantiene relaciones de colaboración con la universidad diferentes a las de las prácticas, y la mayor parte de éstas se desarrolla tanto en el ámbito de la docencia o la formación como en el de la investigación.
- Las empresas que no mantienen relaciones de colaboración con la universidad diferentes a las de las prácticas sostienen que ello se debe, principalmente, a que no les interesa la docencia o la formación y a que no disponen del tiempo necesario.

6.3.2. Competencias

6.3.2.1. Competencias genéricas

Cuando preguntamos a los empleadores por las competencias genéricas que estimaban más importantes para los traductores audiovisuales, obtuvimos los siguientes resultados:

| Aquí presentamos una lista de competencias genéricas. Marque las cinco competencias genéricas que considere más importantes para desempeñar las labores del traductor de textos audiovisuales. Puede utilizar el apartado <i>Otros</i> para incluir alguna otra competencia que considere muy importante y que no aparezca en la lista. | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| 29. Preocupación por la calidad | 17 | 12 | 70,6% |
| 8. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas) | 17 | 10 | 58,8% |
| 1. Capacidad de análisis y síntesis | 17 | 7 | 41,2% |
| 5. Comunicación oral y escrita en la propia lengua | 17 | 7 | 41,2% |
| 6. Conocimiento de una segunda lengua | 17 | 5 | 29,4% |
| 9. Resolución de problemas | 17 | 5 | 29,4% |
| 4. Conocimientos básicos de la profesión | 17 | 4 | 23,5% |
| 7. Habilidades básicas de manejo del ordenador | 17 | 4 | 23,5% |
| 25. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países | 17 | 3 | 17,6% |
| 26. Habilidad para trabajar de forma autónoma | 17 | 3 | 17,6% |
| 2. Capacidad de organizar y planificar | 17 | 2 | 11,8% |
| 3. Conocimientos generales básicos | 17 | 2 | 11,8% |
| 10. Toma de decisiones | 17 | 2 | 11,8% |
| 11. Capacidad crítica y autocrítica | 17 | 2 | 11,8% |
| 12. Trabajo en equipo | 17 | 2 | 11,8% |

| | | | |
|--|----|---|-------|
| 18. Compromiso ético | 17 | 2 | 11,8% |
| 19. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica | 17 | 2 | 11,8% |
| 21. Capacidad de aprender | 17 | 2 | 11,8% |
| 22. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones | 17 | 2 | 11,8% |
| 14. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar | 17 | 1 | 5,9% |
| 16. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad | 17 | 1 | 5,9% |
| 20. Habilidades de investigación | 17 | 1 | 5,9% |
| 23. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) | 17 | 1 | 5,9% |
| 28. Iniciativa y espíritu emprendedor | 17 | 1 | 5,9% |
| 30. Motivación de logro | 17 | 1 | 5,9% |
| 13. Habilidades interpersonales | 17 | 0 | 0,0% |
| 15. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas | 17 | 0 | 0,0% |
| 17. Habilidad de trabajar en un contexto internacional | 17 | 0 | 0,0% |
| 24. Liderazgo | 17 | 0 | 0,0% |
| 27. Diseño y gestión de proyectos | 17 | 0 | 0,0% |
| Otros | 17 | 0 | 0,0% |

Como podemos observar, las competencias a las que los empleadores otorgan más importancia son:

- En primer lugar, la preocupación por la calidad (70,6%).
- Y a continuación:
 - Las habilidades de gestión de la información (58,5%).
 - La comunicación oral y escrita en la propia lengua (41,2%).
 - La capacidad de análisis y síntesis (41,2%).
 - El conocimiento de una segunda lengua (29,4%).
 - La resolución de problemas (29,4%).

Según la clasificación de competencias genéricas en instrumentales, interpersonales y sistémicas, apreciamos que aunque la competencia que cobra más importancia (preocupación por la calidad) es de tipo sistémico, la mayoría de las competencias a las que los empleadores otorgan más importancia son de tipo instrumental, y que a éstas les siguen las de tipo sistémico y las de tipo interpersonal.

Por otra parte, al igual que ocurría en los cuestionarios para profesores y traductores, las competencias que adquieren menor importancia son las relativas al liderazgo, la iniciativa, la gestión, el trabajo en equipo, el trabajo con otros expertos, el trabajo en contextos internacionales y las habilidades interpersonales.

Al comparar las cinco²³⁴ competencias señaladas como más importantes por los tres grupos, obtenemos la siguiente tabla, en la que destacamos con colores las competencias que se repiten en más de un cuadrante, y con fondo blanco las que no se repiten.

| Competencias genéricas más importantes por grupo de población | | |
|---|---|---|
| Profesores | Traductores | Empleadores |
| Comunicación oral y escrita en la propia lengua (79,4%) | Comunicación oral y escrita en la propia lengua (70,7%) | Preocupación por la calidad (70,6%) |
| Capacidad de análisis y síntesis (58,5%) | Preocupación por la calidad (56,1%) | Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas) (58,8%) |
| Conocimiento de una segunda lengua (41,2%) | Conocimiento de una segunda lengua (46,3%) | Comunicación oral y escrita en la propia lengua (41,2%) |
| Preocupación por la calidad (35,5%) | Capacidad de análisis y síntesis (34,1%) | Capacidad de análisis y síntesis (41,2%) |
| Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas) (35,3%) | Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas) (34,1%) | Conocimiento de una segunda lengua (29,4%) |
| Conocimiento de culturas y costumbres de otros países (35,3%) | Habilidades básicas de manejo del ordenador (34,1%) | Resolución de problemas (29,4%) |

Tabla 38. Competencias genéricas más importantes por grupo de población

²³⁴ Sin embargo, como podemos observar, en la tabla hemos incluido seis competencias por grupo de población, lo que se debe a que existía una competencia que compartía porcentaje con la quinta y que, por lo tanto, no podíamos dejar fuera de la tabla.

Como podemos observar, entre las cinco primeras las competencias señaladas por los tres grupos, cinco coinciden en los tres grupos. Esta correlación nos parece especialmente relevante y muy positiva, ya que esta indica que en la universidad se están persiguiendo las mismas competencias que buscan los empleadores en sus traductores y las mismas que los traductores estiman fundamentales para el ejercicio de su profesión. Sin embargo, también vemos en la tabla que el orden de estas competencias no es el mismo en los tres grupos. Mientras que los empleadores están más preocupados por la calidad y las habilidades de gestión de la información que los profesores y los traductores, los profesores y los traductores parecen estarlo más por las habilidades de tipo lingüístico-comunicativo (sobre todo por la comunicación oral en lengua propia y el conocimiento de una segunda lengua).

6.3.2.2. Competencias específicas

Presentamos las frecuencias y porcentajes obtenidos para cada competencia en la siguiente tabla, tras la que pasamos a comentar los resultados:

| Aquí presentamos una lista de competencias específicas de TAV. Marque las cinco competencias específicas que considere más importantes para desempeñar las labores del traductor de textos audiovisuales. Puede utilizar el apartado <i>Otros</i> para incluir alguna otra competencia que considere muy importante y que no aparezca en la lista. | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| 1. Conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones (ortográfica, fonética, morfológica, sintáctica, léxica, fraseológica y textual) | 17 | 13 | 76,5% |
| 2. Dominio de la lengua origen (excelente comprensión escrita y oral, reconocimiento de registros y variedades coloquiales, dialectos, etc.) | 17 | 12 | 70,6% |
| 3. Capacidad de síntesis y paráfrasis (conocimiento de técnicas de reducción y ampliación de la información en la traducción) | 17 | 8 | 47,1% |
| 4. Creatividad lingüística | 17 | 7 | 41,2% |

| | | | |
|---|----|---|-------|
| 5. Capacidad para analizar y producir textos a partir de su modo del discurso (falsa oralidad, oralidad fingida) | 17 | 5 | 29,4% |
| 7. Dominio en el manejo de programas específicos de TAV (de subtitulación, doblaje, audiodescripción, etc.) | 17 | 5 | 29,4% |
| 11. Buena disposición y talante para el aprendizaje de nuevos programas y paquetes informáticos | 17 | 5 | 29,4% |
| 12. Dominio de estrategias de búsqueda de recursos y documentación | 17 | 5 | 29,4% |
| 17. 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 | 17 | 4 | 23,5% |
| 18. Conocimiento de estrategias y técnicas de traducción más apropiadas para traducir diferentes géneros audiovisuales | 17 | 4 | 23,5% |
| 6. Buenos conocimientos de las culturas de trabajo y adecuación de la traducción a las exigencias de la cultura meta | 17 | 3 | 17,6% |
| 26. Conocimiento de las características de diferentes géneros audiovisuales | 17 | 3 | 17,6% |
| 16. 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. | 17 | 2 | 11,8% |
| 19. Capacidad de dirección de proyectos de TAV (capacidad de elaboración, desarrollo y organización de proyectos, trabajos en equipo) | 17 | 2 | 11,8% |
| 25. Conocimiento del lenguaje cinematográfico y la semiótica de la imagen | 17 | 2 | 11,8% |

| | | | |
|---|----|---|------|
| 8. Nociones de localización de <i>software</i> | 17 | 1 | 5,9% |
| 9. Dominio de programas para digitalizar, codificar o convertir a otro formato material audiovisual | 17 | 1 | 5,9% |
| 15. Dominio de la visualización conjunta de texto e imagen | 17 | 1 | 5,9% |
| 20. Conocimientos de la profesión y la situación del mercado de trabajo | 17 | 1 | 5,9% |
| 24. Conocimientos teóricos de una o varias modalidades de TAV | 17 | 1 | 5,9% |
| 10. Conocimientos sobre programas de reconocimiento del habla | 17 | 0 | 0,0% |
| 13. Conocimientos de locución | 17 | 0 | 0,0% |
| 14. Dominio de técnicas de lengua de signos | 17 | 0 | 0,0% |
| 21. Conocimiento exhaustivo de las características específicas de la audiencia meta | 17 | 0 | 0,0% |
| 22. Conocimientos de cine | 17 | 0 | 0,0% |
| 23. Conocimientos de teatro | 17 | 0 | 0,0% |
| Otros | 17 | 0 | 0,0% |

Como podemos observar, las competencias específicas a las que los empleadores otorgan más importancia son:

- En primer lugar, el conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones (ortográfica, fonética, morfológica, sintáctica, léxica, fraseológica y textual) (76,5%).
- Y a continuación:
 - El dominio de la lengua origen (excelente comprensión escrita y oral, reconocimiento de registros y variedades coloquiales, dialectos, etc.) (70,6%).
 - La capacidad de síntesis y paráfrasis (conocimiento de técnicas de reducción y ampliación de la información en la traducción) (47,1%).
 - La creatividad lingüística (41,2%).
 - Dominio de estrategias de búsqueda de recursos y documentación (29,4%).

- Dominio en el manejo de programas específicos de TAV (de subtitulación, doblaje, audiodescripción, etc.) (29,4%).
- Buena disposición y talante para el aprendizaje de nuevos programas y paquetes informáticos (29,4%).
- La capacidad para analizar y producir textos a partir de su modo del discurso (falsa oralidad, oralidad fingida) (29,4%).

Si atendemos a la tipología de estas competencias según el modelo competencial de Kelly (2002), los empleadores estiman que las competencias más importantes son de tipo comunicativo-textual (conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones, dominio de la lengua origen, capacidad de síntesis y paráfrasis, creatividad lingüística, capacidad analizar y producir textos a partir de su modo del discurso, etc.), aunque también otorgan gran importancia a las competencias de tipo instrumental-profesional (dominio en el manejo de programas específicos de TAV, buena disposición y talante para el aprendizaje de nuevos programas y paquetes informáticos o dominio de división del texto en subtítulos y del pautado o localización y ajuste de los subtítulos a las velocidades de lectura de la audiencia meta). Por otra parte, entre las competencias a las que los empleadores otorgan menos importancia destacan las de tipo temático (conocimiento exhaustivo de las características específicas de la audiencia meta, conocimientos de cine, conocimientos de teatro) y las de tipo instrumental-profesional (conocimientos sobre programas de reconocimiento del habla, conocimientos de locución, dominio de técnicas de lengua de signos).

A continuación presentamos una tabla comparativa de las competencias que adquieren mayor importancia en los tres grupos. Al igual que en la tabla comparativa sobre competencias genéricas, en esta tabla hemos destacado las competencias que se repiten en más de un cuadrante con colores, y las que no se repiten, con un fondo en blanco.

| Competencias específicas más importantes por grupo de población | | |
|---|---|---|
| Profesores | Traductores | Empleadores |
| Conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones (ortográfica, fonética, morfológica, sintáctica, léxica, fraseológica y textual) (79,4%) | Conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones (ortográfica, fonética, morfológica, sintáctica, léxica, fraseológica y textual) (78%) | Conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones (ortográfica, fonética, morfológica, sintáctica, léxica, fraseológica y textual) (76,5%) |
| Dominio de la lengua origen (excelente comprensión escrita y oral, reconocimiento de registros y variedades coloquiales, dialectos, etc.) (50%) | Dominio de la lengua origen (excelente comprensión escrita y oral, reconocimiento de registros y variedades coloquiales, dialectos, etc.) (68,3%) | Dominio de la lengua origen (excelente comprensión escrita y oral, reconocimiento de registros y variedades coloquiales, dialectos, etc.) (70,6%) |
| Creatividad lingüística (47,1%) | Creatividad lingüística (65,9%) | Capacidad de síntesis y paráfrasis (conocimiento de técnicas de reducción y ampliación de la información en la traducción) (47,1%) |
| Dominio en el manejo de programas específicos de TAV (de subtitulación, doblaje, audiodescripción, etc.) (47,1%) | Buenos conocimientos de las culturas de trabajo y adecuación de la traducción a las exigencias de la cultura meta (46,3%) | Creatividad lingüística (41,2%) |
| Capacidad de síntesis y paráfrasis (conocimiento de técnicas de reducción y ampliación de la información en la traducción) (38,2%) | Dominio de estrategias de búsqueda de recursos y documentación (39%) | Dominio de estrategias de búsqueda de recursos y documentación (29,4%) |

| | | |
|--|--|---|
| | | Dominio en el manejo de programas específicos de TAV (de subtitulación, doblaje, audiodescripción, etc.) (29,4%) |
| | | Buena disposición y talante para el aprendizaje de nuevos programas y paquetes informáticos (29,4%) |
| | | Capacidad para analizar y producir textos a partir de su modo del discurso (falsa oralidad, oralidad fingida) (29,4%) |

Tabla 39. Competencias específicas más importantes por grupo de población

Sin duda, el resultado más importante que extraemos de esta tabla es que las dos competencias más importantes en los tres grupos de población coinciden, es decir, los tres grupos de población están de acuerdo en que las dos competencias específicas más importantes para la labor de los profesionales de la traducción de textos audiovisuales son el conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones y el dominio de la lengua origen. Aparte de éstas, una de las competencias coincide en los tres grupos (creatividad lingüística), y otras dos competencias (capacidad de síntesis y paráfrasis, y dominio en el manejo de programas específicos de TAV) coinciden en dos de los grupos.

En general, además de las competencias comunicativo-textuales, los tres grupos consideran que las competencias más importantes son las de aplicación práctica a la profesión, en contraste con lo que ocurre con aquellas de tipo temático, sobre conocimientos teóricos de teatro, cine, TAV, la audiencia meta, etc.

Como conclusiones del apartado 6.3.2, sobre competencias genéricas y específicas de TAV, podemos decir que:

1. Las competencias genéricas más señaladas por los empleadores son, por orden de importancia:
 - La preocupación por la calidad.
 - Las habilidades de gestión de la información.

- La comunicación oral y escrita en la propia lengua.
- La capacidad de análisis y síntesis.
- El conocimiento de una segunda lengua.
- La resolución de problemas.

A pesar de que la competencia que los empleadores estiman más importante (preocupación por la calidad) es de tipo sistémico, la mayoría de las competencias a las que los empleadores otorgan más importancia son de tipo instrumental, seguidas de las de tipo sistémico y las de tipo interpersonal. Al igual que ocurría en los cuestionarios para profesores y traductores, las competencias que adquieren menor importancia son las relativas al liderazgo, la iniciativa, la gestión, el trabajo en equipo, el trabajo con otros expertos, el trabajo en contextos internacionales y las habilidades interpersonales.

Entre las cinco primeras las competencias señaladas por los tres grupos de población participantes en nuestro estudio, cinco coinciden en los tres grupos²³⁵: comunicación oral y escrita, preocupación por la calidad, capacidad de análisis y síntesis, conocimiento de una segunda lengua y habilidades de gestión de la información. Esta correlación nos parece realmente positiva, ya que indica que en la universidad se están persiguiendo las mismas competencias que buscan los empleadores en sus traductores y las mismas que los traductores estiman fundamentales para el ejercicio de su profesión. No obstante, el porcentaje de población de cada grupo que señala cada competencia no es el mismo. Así, mientras que los empleadores están más preocupados por la calidad y las habilidades de gestión de la información que los profesores y los traductores, los profesores y los traductores parecen estarlo más por las habilidades de tipo lingüístico-comunicativo (especialmente por la comunicación oral en lengua propia y el conocimiento de una segunda lengua).

2. Las competencias específicas de TAV más señaladas por los empleadores son, en este orden de importancia:

- El conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones (ortográfica, fonética, morfológica, sintáctica, léxica, fraseológica y textual).
- El dominio de la lengua origen (excelente comprensión escrita y oral, reconocimiento de registros y variedades coloquiales, dialectos, etc.).

²³⁵ Como vimos anteriormente, en la tabla comparativa de las cinco competencias señaladas como más importantes por los tres grupos, incluimos, en lugar de quince competencias, dieciocho. Esto se debe a que en los tres grupos había una competencia que compartía porcentaje con la quinta y que, por lo tanto, teníamos que incluir.

- La capacidad de síntesis y paráfrasis (conocimiento de técnicas de reducción y ampliación de la información en la traducción).
- La creatividad lingüística.
- Dominio de estrategias de búsqueda de recursos y documentación.
- Dominio en el manejo de programas específicos de TAV (de subtitulación, doblaje, audiodescripción, etc.).
- Buena disposición y talante para el aprendizaje de nuevos programas y paquetes informáticos.
- La capacidad para analizar y producir textos a partir de su modo del discurso (falsa oralidad, oralidad fingida).

Según el modelo competencial de Kelly (2002), vemos que los empleadores estiman que las competencias más importantes son de tipo comunicativo-textual (conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones, dominio de la lengua origen, capacidad de síntesis y paráfrasis, creatividad lingüística, capacidad analizar y producir textos a partir de su modo del discurso, etc.), aunque también otorgan gran importancia a las competencias de tipo instrumental-profesional (dominio en el manejo de programas específicos de TAV, buena disposición y talante para el aprendizaje de nuevos programas y paquetes informáticos o 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). Entre las competencias a las que los empleadores otorgan menos importancia destacan las de tipo temático (conocimiento exhaustivo de las características específicas de la audiencia meta, conocimientos de cine, conocimientos de teatro) y las de tipo instrumental-profesional (conocimientos sobre programas de reconocimiento del habla, conocimientos de locución, dominio de técnicas de lengua de signos).

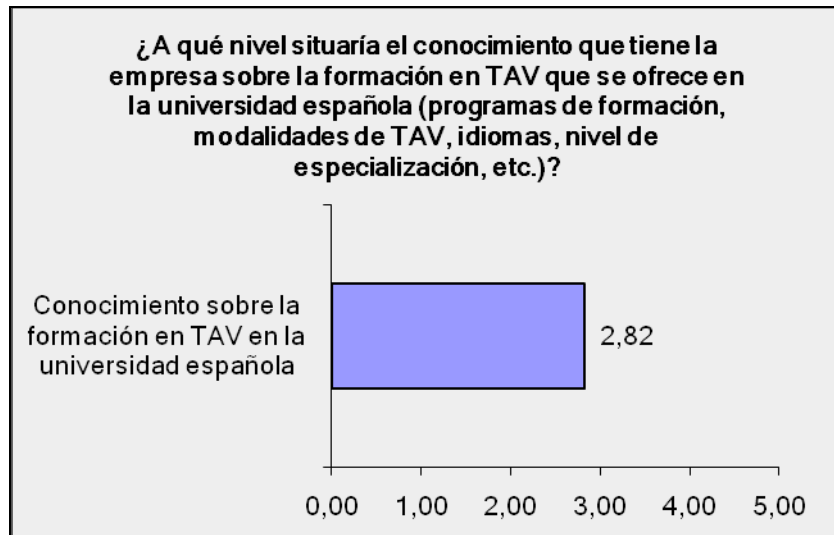
Si comparamos las cinco primeras competencias específicas señaladas por los tres grupos de población, encontramos un resultado de especial relevancia: los tres grupos de población están de acuerdo en que las dos competencias específicas más importantes para la labor de los profesionales de la traducción de textos audiovisuales son el conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones y el dominio de la lengua origen. Aparte de estas competencias, la creatividad lingüística también está presente entre las cinco competencias más importantes de los tres grupos de población, y la capacidad de síntesis y paráfrasis y el dominio en el manejo de programas específicos de TAV están presentes en dos de los grupos de población.

En líneas generales, las competencias más importantes para los tres grupos de población son las comunicativo-textuales y las instrumental-profesionales, en contraste con lo que ocurre con aquellas competencias de tipo temático.

6.3.3. Valoración de la formación universitaria en TAV y mejora de la calidad

6.3.3.1. Valoración de la formación universitaria en TAV

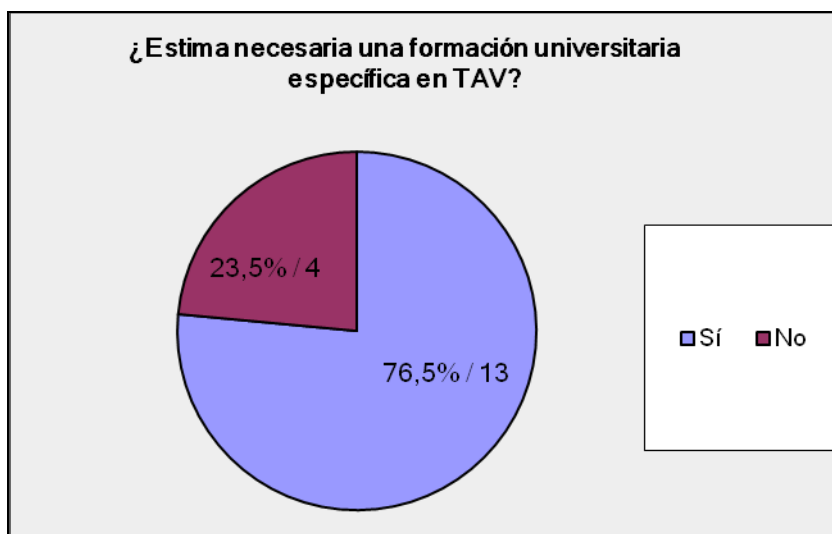
a) *Conocimiento sobre la formación universitaria en TAV*



| |
|--|
| Comentarios: |
| Mucho, ya que solo contratamos audiodescriptores formados en los cursos impartidos por nosotros. |
| Mucho mejor en los máster específicos que en los estudios de grado. |

En este ítem con escala Likert del 1 al 5 (donde 1=muy bajo; 2=bajo; 3=medio; 4=alto; y 5=muy alto) podemos ver que el conocimiento que tienen las empresas del sector sobre la formación universitaria en TAV que se ofrece en la universidad en España es bastante limitado, ya que la puntuación media obtenida es de 2,82, lo que indica que el conocimiento que tienen se sitúa entre bajo y medio. Puesto que abogamos por un conocimiento lo más completo posible de la universidad por parte de la empresa y viceversa, necesariamente tenemos que interpretar este dato como negativo. Sin duda, un mayor conocimiento entre sí fomentaría las relaciones de colaboración universidad-empresa y mejoraría la formación y la profesión.

b) Necesidad de formación universitaria en TAV



| Comentarios: |
|---|
| Sí, pero debería estar bien organizada y que supusiese una buena formación para los alumnos. |
| Creemos que los conocimientos de TAV proporcionan una interesante salida profesional a los futuros profesionales. |

En cuanto a la necesidad de formación universitaria en TAV, una gran mayoría de los empleadores, el 76,5%, indica que es necesaria. En este sentido se alinean también los empleadores entrevistados en la fase de preencuesta. A modo de ejemplo, reproducimos aquí la intervención de EM1 al respecto:

EM1: [...] En la universidad, [la formación en TAV] es muy necesaria. Sobre todo porque es una especialidad que tiene ahora muchas salidas. Además, si estás estudiando una carrera, debes estudiar un poco todas las posibles salidas que tiene. Y ahora mismo, esta es una de ellas. Y, claro, es bastante interesante que tengas, durante la carrera, al menos una base de TAV o de lo que sea para saber si te interesa tirar por ahí o tirar por otro lado. (EM1: 191-195)

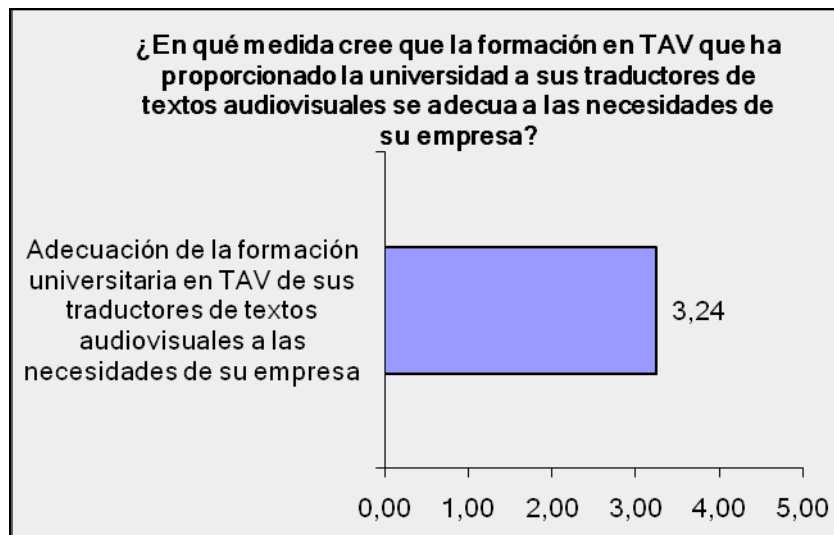
Otro de los empleadores comenta, sin embargo, que mientras que se tengan buenos conocimientos del idioma extranjero y de la lengua española, se puede traducir muy bien. Como ejemplo cita a filólogos e historiadores que trabajan en su empresa:

E: *¿Estima necesaria una formación universitaria específica en TAV para trabajar en este campo o cree que se puede aprender simplemente con la práctica?*

EM2: Depende de la persona. Nosotros tenemos traductores que no tienen una formación de traducción, sino que son filólogos, por ejemplo, y son muy buenos traductores. Tienen un conocimiento del idioma extranjero bueno, pero aplicándolo a la gramática española, traducen bastante bien. Entonces, bueno, tenemos las dos vertientes. Tenemos traductores muy buenos y no han estudiado la carrera de traducción. Suelen ser filólogos o historiadores, por ejemplo. (EM2: 120-127)

Comentarios como este último muestran el escaso prestigio que tiene la LTI en algunos círculos profesionales, que siguen pensando que esta formación no es necesaria para ejercer la profesión y que, por lo tanto, cualquier persona con conocimientos lingüísticos está igual de preparada para desempeñar la profesión de traductor.

c) Valoración sobre la formación universitaria en TAV



Los datos obtenidos en esta pregunta descubren que, para los empleadores, la formación en TAV que ha proporcionado la universidad a sus traductores se adecua medianamente a sus necesidades, ya que en esta escala Likert del 1 al 5 (donde el 1=muy bajo; 2=bajo; 3=medio; 4=alto; y 5=muy alto), alcanza un valor medio de 3,24.

d) *Puntos fuertes de la formación universitaria en TAV*

| ¿Cuáles cree que pueden ser los puntos fuertes de los traductores de textos audiovisuales que se han formado en TAV en la universidad y trabajan para su empresa? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Buenas habilidades técnicas (manejo de recursos informáticos, <i>software</i>, etc.) | 17 | 11 | 64,7% |
| Versatilidad (conocimiento teórico y práctico de diferentes modalidades de TAV) | 17 | 8 | 47% |
| Otros | 17 | 0 | 0,0% |

Como principal punto fuerte de la formación de sus traductores, la mayoría de los empleadores de nuestro estudio (el 64,7%) identifican las buenas habilidades técnicas, la versatilidad (conocimiento teórico y práctico de diferentes modalidades de TAV) se sitúa a continuación. Ningún empleador señala otros puntos fuertes en el apartado de *Otros*.

e) Puntos débiles de la formación universitaria en TAV

| ¿Y los puntos débiles? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Deficiencias en el uso de la lengua española (realización de traducciones demasiado literales, incorrecciones sintácticas y ortográficas, etc.) | 17 | 11 | 64,7% |
| Falta de experiencia en el manejo de <i>software</i> especializado | 17 | 7 | 41,2% |
| Carencias en el modo de afrontar el mercado laboral real (adaptación a protocolos de trabajo establecidos por una agencia de TAV, responsabilidad de un proyecto sin esperar que el revisor resuelva las dudas, resolución de problemas con las herramientas informáticas, etc.) | 17 | 7 | 41,2% |
| Falta de conocimientos o práctica en subtitulación | 17 | 4 | 23,5% |
| Ausencia de formación en dirección de proyectos o equipos | 17 | 4 | 23,5% |
| Falta de conocimientos o práctica en traducción de videojuegos | 17 | 2 | 11,8% |
| Falta de conocimientos o práctica en accesibilidad audiovisual | 17 | 1 | 5,9% |
| Falta de conocimientos o práctica en doblaje | 17 | 1 | 5,9% |
| Falta de conocimientos o práctica en <i>voice-over</i> | 17 | 1 | 5,9% |
| Otros | 17 | 1 | 5,9% |

| Otros |
|--|
| Falta de cultura general y, por lo tanto, calidad baja y textos pobres o con errores |

En cuanto a los puntos débiles, las deficiencias en el uso de la lengua se presentan como el principal punto débil que encuentran los empleadores en sus traductores. En este sentido también se manifiestan algunos de los empleadores entrevistados:

EM2: La habilidad más importante se refiere sobre todo al tema lingüístico, que es lo que muchas veces echamos en falta. Muchas veces hacen una traducción demasiado literal que no tiene nada que ver con lo que nosotros empleamos coloquialmente. Se puede saber muy bien un idioma, pero hay que aplicarlo a nuestro idioma, que es el castellano. (EM2: 79-83)

EM4: [...] [O]bservamos carencias en muchos casos en niveles muy básicos: por ejemplo, falta de criterios traductológicos o de corrección sintáctica u ortográfica aunque obviamente no se pueda achacar a su formación específica en TAV **sino a su formación previa**²³⁶. [EM4: 93-96]

Volviendo a los resultados del cuestionario, vemos que, por otra parte, la falta de experiencia en el manejo de *software* especializado y las carencias en el modo de afrontar el mercado laboral real se sitúan en el segundo lugar de la lista de puntos débiles identificados por los empleadores, con un 41,2% de incidencia cada uno. La falta de formación en determinadas modalidades de TAV y la ausencia de formación en dirección de proyectos o equipos registran porcentajes menores. Veamos algunas de las contribuciones de los profesores entrevistados sobre estos puntos débiles de la formación:

EM4: También observamos carencias en el modo de afrontar el mercado laboral real: la capacidad, por ejemplo, de adaptarse a protocolos de trabajo establecidos por una agencia de TAV, de responsabilizarse de un proyecto sin esperar que el revisor resuelva sus dudas, de resolver problemas con sus herramientas informáticas, etc. (EM4: 90-100)

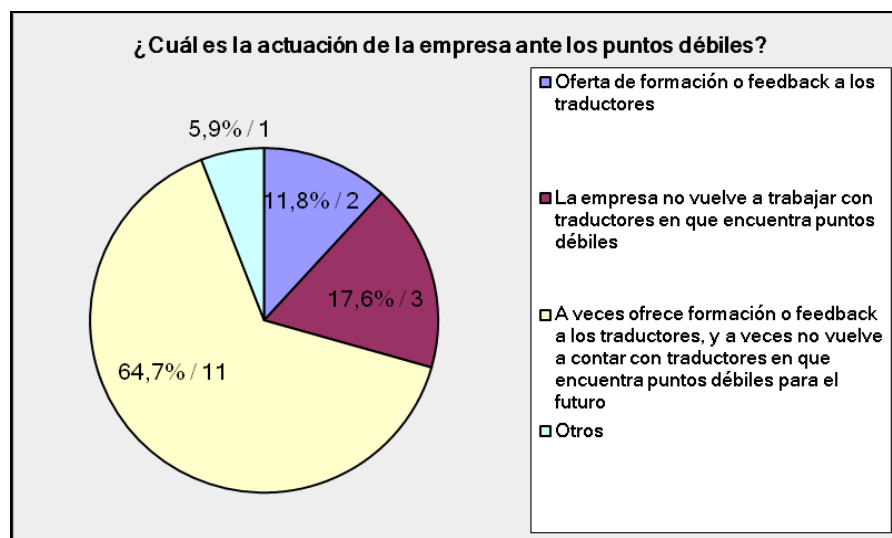
EM5: P. débiles: falta de conocimiento y/ o práctica en materia de accesibilidad audiovisual: subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos (excepto en la Universidad de las Palmas, donde se imparte un máster específico). Falta de conocimientos en localización de *software* (el Imperial College de Londres tiene un curso de postgrado muy bueno en esta materia). (EM5: 76-82)

EM1: [...] Quizá se echa en falta más práctica, sobre todo en la utilización de *software* porque, claro, traducir... cuando tú haces una formación especializada, ya sabes traducir, has estudiado eso, pero tienes que aprender a soltarte con el *software*, con los problemas del *software*... aprender a resolver todos los problemas... No sé si en los másteres se enseña

²³⁶ La negrita es nuestra.

eso, pero hay muchos problemas. Por ejemplo, si te mandan un vídeo y te piden luego que cambies de formato para tal o cual cosa, o que, de repente, te cambien el tiempo del vídeo y tú tengas que hacerlo todo corriendo... O sea, que hay muchas cosas que se podrían enseñar mejor haciendo prácticas más reales dentro de lo que es la formación, con material real e imitando las condiciones de una empresa, por ejemplo, diciendo: “Oye, que tengo esta película y me la tienes que subtítular, me la tienes que hacer así”, porque luego, hay muchísimas empresas diferentes, y cada una tiene su convención, su plantilla... y como no sepas, como no te adaptes rápidamente, el día que te llega no sabes por dónde cogerlo o lo haces mal. En Internet hay muchos modelos de plantillas, que se pueden descargar, de películas que ya hay, así que se podría trabajar con esas mismas, yo trabajaría con ellas más a fondo. Sobre todo en el *software*. (EM1: 170-185)

En relación con esta pregunta, incluimos en el cuestionario la siguiente pregunta para averiguar cuál era su actuación ante los puntos débiles:



| Otros |
|---|
| Tratamos de potenciar el autoaprendizaje a través de la confianza en el empleado. |

Como vemos, la mayoría (el 64,7%) de los empleadores declara que, si bien en ocasiones ofrece formación a aquellos traductores en los que ha encontrado carencias, en otras ocasiones, directamente, decide no volver a trabajar con ellos en el futuro. En menor medida, también hay empresas que cuando encuentran puntos débiles en los traductores deciden no volver a trabajar con ellos, y empresas que siempre que encuentran deficiencias ofrecen formación o *feedback* para que sus traductores mejoren en el futuro. De cualquier manera, si sumamos los porcentajes de las empresas que pueden no volver a

contar con los traductores que cometen errores, nos encontramos con un preocupante 82,3% de los casos.

Como conclusiones de este subapartado sobre la valoración de la formación en TAV por parte de los empleadores, en primer lugar hemos de señalar que **el conocimiento que tienen las empresas del sector sobre la formación universitaria en TAV en España es medio-bajo**. Necesariamente consideramos que este dato es negativo, puesto que creemos que el diálogo y el mutuo conocimiento entre universidad y empresa son absolutamente necesarios para que ambas establezcan relaciones de colaboración entre sí y delimiten hasta dónde llega el papel de una y de otra en cuanto a formación.

En cuanto a la necesidad de formación universitaria en TAV, una gran mayoría de los empleadores considera que es necesaria. Aunque el porcentaje sea limitado, **nos preocupa que el 23,5% de los empleadores piense que una formación universitaria específica en TAV no es necesaria**. Esto demuestra el escaso prestigio de los estudios universitarios en TAV entre algunos círculos profesionales, que consideran que para ejercer la profesión basta con tener buenas competencias lingüísticas.

En general, los empleadores consideran que la formación en TAV que ha proporcionado la universidad a sus traductores se adecúa medianamente a sus necesidades. En este sentido, le otorgan una puntuación de 3,24 en una escala Likert en la que el 3 equivale a una adecuación media y el 4 equivale a una adecuación alta. Este resultado contrasta con la opinión de los profesores participantes en nuestro estudio, pues cuando les preguntamos por el grado en que creían que los alumnos alcanzaban los objetivos de la asignatura al término de esta, situaron su valoración en 4,03 (en una escala en la que el 4 equivale a un grado de consecución alto y el 5, a muy alto). También contrastan estos datos con la opinión de los traductores de nuestro estudio, que en relación con el trabajo profesional que desempeñan como traductores de textos audiovisuales, valoran su formación en TAV con un 3,66 (en una escala en la que el 3 equivale a una valoración media y el 4 a una valoración alta). Parece, pues, que, **con respecto a la formación de traductores de textos audiovisuales, los profesores son los más positivos y los empleadores, los más negativos**. De nuevo, **estos resultados nos llevan a pensar que el diálogo entre los tres sectores de población de nuestro estudio es imprescindible para que todos conozcan las necesidades y las posibilidades de formación de la universidad y de la empresa**.

Por lo que respecta a los **puntos fuertes de los traductores** de textos audiovisuales que se han formado en TAV en la universidad, los empleadores señalan que, sobre todo, destacan sus **buenas habilidades técnicas**. Por otra parte, el **principal punto débil** que encuentran en sus traductores de textos audiovisuales son las **deficiencias en el uso de la lengua española (realización de traducciones demasiado literales, incorrecciones**

sintácticas y ortográficas, etc.). Este dato es especialmente preocupante, sobre todo si tenemos en cuenta que los tres grupos de población participantes en nuestro estudio señalan que la competencia específica de TAV más importante es el conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones (ortográfica, fonética, morfológica, sintáctica y léxica). De cualquier modo, como comenta uno de los empleadores entrevistados, consideramos que este tipo de deficiencias no se pueden achacar a la formación específica en TAV, sino a la formación previa del estudiante. Otros puntos débiles de los traductores que señalan los empleadores son la falta de experiencia en el manejo de *software* especializado y las carencias en el modo de afrontar el mercado laboral (adaptación a protocolos de trabajo, responsabilidad, resolución de problemas, etc.). Si volvemos la vista a los resultados de los cuestionarios para profesores y traductores, vemos que entre las principales propuestas de mejora de la formación se incluyen, precisamente, algunas que están directamente relacionadas con estos dos puntos débiles, como son: la adquisición de recursos tecnológicos apropiados, el aumento de prácticas en el aula que simulen las condiciones reales de trabajo del traductor profesional y el aumento de formación sobre aspectos prácticos de la profesión. Por lo tanto, los tres grupos coinciden en señalar que resulta necesaria una mayor formación en programas especializados y en aspectos prácticos de la profesión.

Por último, la mayoría de los empleadores declara que, ante las carencias formativas de sus traductores, en ocasiones les ofrece formación y en ocasiones no vuelve a contar con ellos. Resulta preocupante pensar que más del 80% de las empresas pueden no volver a trabajar con traductores que cometen errores.

6.3.3.2. Mejora de la calidad de la formación universitaria en TAV

a) Nuevas necesidades de formación

| ¿Qué nuevas necesidades de formación cree que habrá en un futuro próximo o incluso en la actualidad? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|---|---------------------|------------------------|------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Formación en nuevas prácticas de TAV (Ej. accesibilidad; subtitulación en directo; subtitulación para HD, 3D e Internet; rehablado, etc.) | 16 | 10 | 62,5% |
| Formación en nuevos programas informáticos | 16 | 6 | 37,5% |
| Otros | 16 | 2 | 12,5% |

| |
|---|
| Otros |
| Cómo vender la propia habilidad a los posibles clientes (marketing), valores esenciales del trabajo (puntualidad, honestidad a la hora de aceptar o no un encargo). |
| Intercambio con otras universidades de Europa y del mundo. |

Como podemos apreciar en la tabla, la mayoría de los 16 empleadores que responden a esta pregunta del cuestionario²³⁷ (el 62,5%) considera que las principales necesidades de formación actuales/futuras son las relativas a nuevas prácticas de TAV (accesibilidad; subtitulación en directo; subtitulación para HD, 3D e Internet, rehablado, etc.). Los empleadores señalan, asimismo, que la formación en nuevos programas informáticos es otro de los retos a los que tiene que hacer frente la formación universitaria. Por otra parte, y aunque alcancen porcentajes diferentes, los profesores sitúan en el mismo orden que los empleadores las nuevas necesidades de formación. En el apartado *Otros* uno los empleadores de nuestro estudio señala la necesidad de formación en habilidades de márketing y en criterios de ética profesional.

b) Nuevas formas de actuación de la universidad

| ¿Cómo cree que podrían alcanzarse estos nuevos retos desde la formación universitaria? (Puede marcar más de una opción) | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Opciones de respuesta | Total de respuestas | Recuento de respuestas | Porcentaje |
| Mayor permeabilidad de la universidad con respecto a las necesidades que tienen las empresas del sector | 16 | 12 | 75,0% |
| Creación de más vínculos de colaboración entre la universidad y el mercado laboral | 16 | 9 | 56,3% |
| Aumento de la oferta formativa en TAV para adecuarla a las demandas el mercado | 16 | 7 | 43,8% |
| Adquisición de recursos tecnológicos apropiados | 16 | 6 | 37,5% |
| Incidencia de la formación en la optimización de la productividad del traductor (gestión del tiempo, optimización de recursos, etc.) | 16 | 5 | 31,3% |
| Otros | 16 | 0 | 0,0% |

²³⁷ Encontramos una respuesta perdida, con lo que contamos con 16 respuestas a esta pregunta.

Como podemos observar, una amplia mayoría de los empleadores considera que las actuaciones de la universidad para hacer frente a los nuevos retos formativos pasan, en primer lugar, por que esta sea más permeable a las necesidades del sector (75%). A continuación, y en relación con el anterior, otro de los retos más señalados es la creación de vínculos de colaboración entre la universidad y el mercado laboral, que, como vimos en el cuestionario para profesores, es la principal solución que los profesores proponían para solventar los problemas de la formación. La adquisición de recursos tecnológicos adecuados y el aumento de la oferta formativa en TAV son otros de los retos señalados, que también han sido identificados en los cuestionarios para profesores y traductores. En último lugar de la tabla se encuentra la formación en optimización de la productividad del traductor (gestión del tiempo, optimización de recursos, etc.). En cuanto a este último punto, mostramos a continuación el fragmento de una de nuestras entrevistas por parecernos bastante esclarecedor:

EM1: Quiero decir, que esto último también afecta a la labor diaria de los traductores y se hace más importante todavía la gestión del tiempo, la optimización de recursos, la organización de tu propio trabajo... Hay que reducir costes, tiempo, y aumentar la productividad. Entonces, esa formación, que es empresarial, porque el traductor, al final, es un empresario propio, yo la incluiría dentro de la formación universitaria. Claro, potenciar la vena empresarial del traductor. Porque, entre los traductores, casi todo el mundo ha trabajado en plantilla, pero al final, casi todo el mundo es autónomo y... conocemos muchísima gente que empieza de autónoma y que no sabe cómo moverse, cómo posicionarse en Internet, cómo buscar clientes... Sí, quizá en la Universidad no se trata tanto esa vertiente empresarial del traductor [...] Bueno, imagino que si todos los traductores llegan a tener una formación empresarial buena, la profesión también va a aumentar la calidad... no de la traducción, sino la calidad del sector. (EM1: 205-222)

En otra de las entrevistas, el empleador EM5 también incide en la formación empresarial del traductor, en este caso en relación con el establecimiento de tarifas mínimas:

EM5: Ofrecer una formación de mucha calidad y concienciar profundamente a los futuros traductores AV de que deben valorar su trabajo y mantener tarifas mínimas competitivas, porque rebajarlas demasiado empobrecerá la vida del sector y no les traerá una evolución en su carrera profesional, ya que siempre habrá empresas que solo busquen tarifas mínimas vergonzosas para el trabajador autónomo. (EM5: 97-101)

Como conclusiones de este subapartado sobre propuestas para la mejora de la formación de traductores de textos audiovisuales, podemos observar que los empleadores señalan como **principal propuesta de mejora la formación en nuevas prácticas de TAV (como la accesibilidad; la subtitulación en directo; la subtitulación en HD, 3D e Internet, rehablado, etc.)**. La otra mejora que propone buena parte de los empleadores es **la formación en nuevos programas informáticos**. Aunque con porcentajes diferentes, **en el cuestionario para profesores encontrábamos que estos señalaban también estas dos propuestas de mejora en el mismo orden**.

En cuanto a nuevas formas de actuación de la universidad, los empleadores estiman que, principalmente, lo que hace falta es una mayor permeabilidad de la universidad con respecto a las necesidades que tienen las empresas del sector. Asimismo, señalan que la creación de más vínculos de colaboración entre la universidad y el mercado laboral, y el aumento de la oferta formativa en TAV para adecuarla a las demandas del mercado son también formas de actuación muy importantes que debe adoptar la universidad en el futuro para alcanzar los nuevos retos que plantea la profesión. Estas dos últimas formas de actuación también han sido señaladas por profesores y traductores de nuestro estudio.

Como conclusiones del apartado 6.3.3 sobre valoración de la formación por parte de las empresas y las propuestas de mejora de la calidad de la formación, podemos observar que:

- El conocimiento que tienen las empresas del sector sobre la formación universitaria en TAV en España es medio-bajo. Necesariamente consideramos que este dato es negativo, ya que creemos que el diálogo y el mutuo conocimiento entre universidad y empresa son absolutamente necesarios para que ambas establezcan relaciones de colaboración entre sí y delimiten hasta dónde llega el papel de una y de otra en lo que a la formación de traductores se refiere.
- Una gran mayoría de los empleadores considera que la formación universitaria en TAV es necesaria. Aunque este dato nos parece positivo, nos preocupa que el 23,5% de los empleadores piense que una formación universitaria específica en TAV no es necesaria, ya que, básicamente, muestra que en algunos círculos profesionales piensan que para ejercer la profesión basta con tener buenas competencias lingüísticas.
- Los empleadores consideran que la formación universitaria en TAV de sus traductores se adecúa medianamente a sus necesidades. En este sentido, le otorgan una puntuación de 3,24 en una escala Likert en la que el 3 equivale a una adecuación media y el 4 equivale a una adecuación alta. La valoración que daban

tanto los profesores como los traductores acerca de la formación era más positiva. Nuevamente, estos datos nos hacen pensar que el diálogo entre estos tres sectores de población es imprescindible para que todos conozcan las necesidades y las posibilidades de formación de la universidad y de la empresa.

- Los empleadores señalan que los puntos fuertes de sus traductores son, sobre todo, sus buenas habilidades técnicas.
- Los empleadores destacan como principal punto débil de sus traductores de textos audiovisuales las deficiencias en el uso de la lengua española. Si recordamos que los tres grupos de población participantes en nuestro estudio han señalado que la competencia específica de TAV más importante es el conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones, este dato resulta especialmente preocupante. Sin embargo, las deficiencias en el empleo de la lengua española no se pueden achacar directamente a la formación específica de TAV, sino a la formación previa de los estudiantes. Otros puntos débiles de los traductores son la falta de experiencia en el manejo de *software* especializado y las carencias en el modo de afrontar el mercado laboral (adaptación a protocolos de trabajo, responsabilidad, resolución de problemas, etc.). Si volvemos la vista a los resultados de los cuestionarios para profesores y traductores, vemos que entre las principales propuestas de mejora de la formación se incluyen, precisamente, algunas que están directamente relacionadas con estos dos puntos débiles. Los tres grupos de población coinciden en señalar que resulta necesaria una mayor formación en programas especializados y en aspectos prácticos de la profesión.
- La mayoría de los empleadores declara que, ante las carencias formativas de sus traductores, en ocasiones les ofrece formación y en ocasiones no vuelve a contar con ellos. Resulta preocupante el hecho de que más del 80% de las empresas pueden no volver a trabajar con traductores que cometen errores.
- Los empleadores señalan como principales propuestas de mejora la formación en nuevas prácticas de TAV (como la accesibilidad; la subtitulación en directo; la subtitulación en HD, 3D e Internet, rehablado, etc.) y la formación en nuevos programas informáticos. La gran mayoría de los profesores también señaló estas dos propuestas de mejora.
- En cuanto a nuevas formas de actuación de la universidad, los empleadores estiman que, sobre todo, lo que hace falta es una mayor permeabilidad de la universidad con respecto a las necesidades que tienen las empresas del sector. Asimismo, señalan que la creación de más vínculos de colaboración entre la universidad y el mercado laboral, y el aumento de la oferta formativa en TAV para adecuarla a las demandas del mercado son también formas de actuación muy

importantes que debe adoptar la universidad en el futuro para alcanzar los nuevos retos que plantea la profesión. Estas dos últimas formas de actuación también han sido señaladas por profesores y traductores de nuestro estudio.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

Esta tesis doctoral presenta un estudio de caso de la formación universitaria en TAV en España. El trabajo se realiza con el objetivo de describir, analizar y evaluar la formación en TAV que se oferta en la universidad española desde una perspectiva curricular a través de la recopilación y el análisis de información teórica sobre el marco educativo en el que se desarrolla, así como a través de las percepciones de profesores que imparten asignaturas de TAV en la universidad, profesionales que han recibido una formación universitaria específica en TAV y que trabajan en esta modalidad de traducción, y empleadores que ofertan servicios en TAV en nuestro país. Como ya indicamos en la Introducción y en el Capítulo 5, este objetivo principal se desglosa en cinco objetivos específicos que hemos ido abordando a lo largo del trabajo y cuyo cumplimiento evidenciamos en este capítulo.

Tras exponer las conclusiones finales de esta investigación en función de los objetivos que nos marcamos al inicio del trabajo, pasaremos a apuntar las diferentes líneas de investigación futuras que se abren a partir de nuestra aportación a este ámbito de estudio.

7.1. Consecución de objetivos y resultados

7.1.1. Objetivo específico 1: Describir la oferta formativa actual en TAV en el contexto universitario en España

Para poder describir la oferta formativa universitaria en TAV en España, primero era necesario conocer a fondo el contexto educativo en el que se enmarca. Por ello, en el Capítulo 1 de este trabajo hemos presentado el EEES, que constituye el nuevo ámbito que condiciona el presente y el futuro de la educación superior en Europa. También hemos observado que el EEES trae consigo **cambios en las metodologías de enseñanza-aprendizaje de la educación superior** (véase apartado 1.1), así como la necesidad de revisar y reestructurar todas las titulaciones universitarias europeas y adecuarlas a las nuevas directrices educativas (véanse apartados 1.2 y 1.3).

En el caso de la TI en España, tal y como hemos visto en el Capítulo 2, los cambios metodológicos nos han hecho pasar de una didáctica de la TI basada en modelos puramente transmisionistas, a una **didáctica de la TI basada en modelos transaccionales y transformacionales**, en los que el alumno es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y el profesor es el guía u orientador de dicho proceso. En esta nueva concepción de la enseñanza, al objeto de impulsar las reformas educativas

y establecer una relación directa de la formación con la sociedad y el mercado de trabajo, cobran verdadera importancia los conceptos de competencias, objetivos y resultados de aprendizaje, perfiles profesionales y empleabilidad (véase apartado 2.2.1).

En cuanto a los cambios en las estructuras de las titulaciones, en la actualidad ya se han implantado los nuevos grados en TI (que conviven aún con las LTI) y se ha modificado la estructura de másteres y doctorados. Tras un análisis exhaustivo de los programas universitarios españoles en TI de grado y de postgrado, en el Capítulo 2 hemos comprobado que **la TAV se encuentra entre los perfiles profesionales de la gran mayoría de los GTI** y de muchos másteres, y que, por tanto, las asignaturas de TAV son muy frecuentes en los planes de estudios de estas nuevas titulaciones en TI en nuestro país (véanse apartados 2.2.3.1 y 2.2.3.2).

Aunque hasta hace poco más de una década la formación de traductores profesionales en TAV tenía lugar casi exclusivamente en la empresa privada, la expansión y consolidación de la TAV como disciplina y el creciente interés que despierta en diferentes grupos sociales han propiciado un enorme crecimiento de la investigación y la formación en esta modalidad traductora. A día de hoy, la formación en TAV está en auge, y en los últimos años **la mayoría de los centros universitarios de formación en Traducción e Interpretación de nuestro país ha empezado a impartir alguna asignatura relacionada con la TAV** (véase apartado 3.2.1). En el Capítulo 3 hemos ofrecido una relación de las asignaturas de TAV que se incluyen en los planes de estudio de los nuevos grados. En esta relación hemos comprobado que **las asignaturas de TAV están presentes en casi todos los nuevos grados en TI**, a excepción del *Grado en Traducción e Interpretación* de la Universidad Autónoma de Madrid, del *Grado en Traducción e Interpretación* de la Universidad de Valladolid, del *Grado en Lenguas Modernas y Traducción* de la Universidad de Alcalá, y del *Grado en Traducción y Comunicación intercultural* de la Universidad San Jorge. Puesto que los grados en TI están empezando a implantarse y las asignaturas de TAV suelen encontrarse en tercer o cuarto año del plan de estudios de los grados, no hemos podido ofrecer datos sobre los objetivos, contenidos, metodologías, etc. de estas nuevas asignaturas, pero hemos dado algunos datos generales, como por ejemplo que **el 50% estas asignaturas son optativas y el 50% obligatorias, que el 76,7% de ellas se encuentran aisladas y el 23,3% están integradas en un itinerario de traducción especializada, que el 23,3% comparten asignatura con otras variedades de traducción (concretamente, con literaria, periodística, publicitaria, científico-técnica, biosanitaria, multimedia, informática o localización), que suelen tener entre 3 y 6 créditos ECTS o que la lengua de partida más frecuente es el inglés (86,7%, aunque también hay asignaturas en las que se trabaja con el francés y el alemán) y que en todos los casos las asignaturas se ofertan con el español como lengua de llegada, pero en las comunidades bilingües también se**

trabaja con el gallego (una asignatura, 3,3%), el euskera (una asignatura, 3,3%) o el catalán (seis asignaturas, 20%) (véase apartado 3.2.1.1.a).

Además de la relación de asignaturas de TAV de grado, en el Capítulo 3 también hemos localizado la oferta académica de TAV en másteres específicos de TAV; másteres generalistas de TI; másteres de TI especializados, pero no específicos de TAV (enfocados, por lo general, a la traducción literaria/humanística, la científico-técnica o la informática); y másteres de TI con enfoque investigador. **La variedad de combinaciones lingüísticas y de modalidades de TAV de las asignaturas de postgrado es mayor que en los grados. Básicamente, las asignaturas que se ofrecen son subtitulación, doblaje, voice-over, subtitulación para sordos, audiodescripción y traducción de videojuegos.** Además, sobre todo en los másteres específicos de TAV, es frecuente encontrar **asignaturas optativas de disciplinas afines, como son la escritura de guiones cinematográficos, el lenguaje y la crítica cinematográficos o la localización y la traducción multimedia.** Los actuales másteres específicos de TAV en España son los siguientes: el *Máster en Traducción Audiovisual* de la Universitat Autònoma de Barcelona, el *Máster Europeo en Traducción Audiovisual* de la Universitat Autònoma de Barcelona y la Università di Parma, el *Máster en Traducción Audiovisual: Localización, Subtitulación y Doblaje* de la Universidad de Cádiz y el *Máster en Doblaje, Traducción y Subtitulación* de la Universidad Europea de Madrid. Todos estos másteres constituyen títulos propios de sus universidades, a excepción del *Máster Europeo en Traducción Audiovisual*, que es un máster de carácter oficial y que da acceso al doctorado. Los másteres oficiales de traducción no específicos de TAV, pero que incluyen formación en TAV son mucho más numerosos, y se encuentran relacionados en la Tabla 15 del Capítulo 3 (véase apartado 3.2.1.1.a).

En nuestro Capítulo 3 también hemos revisado la oferta formativa universitaria en TAV en otros países europeos (Tablas 16 y 17 del Capítulo 3), y hemos comprobado que la oferta es amplia, sobre todo en postgrado, y más extensa en países como el Reino Unido, Francia o Italia (véase apartado 3.2.1.1.b).

Por último, en cuanto a formación no universitaria en España y en otros países europeos, hemos hecho un repaso de cursos ofertados en centros de formación privados, en asociaciones profesionales y en empresas de traducción. Asimismo, hemos dado cuenta de **otros recursos que fomentan la investigación, la profesión y la formación en esta modalidad traductora**, entre las que se encuentran los trabajos de investigación universitarios; las conferencias, talleres o cursos que ofrecen las universidades y las asociaciones de traductores; los grupos de investigación universitarios y proyectos asociados a estos; y el intercambio de información entre profesionales, investigadores, docentes, estudiantes y otros interesados a través de *blogs*, listas de distribución y asociaciones profesionales (véase apartado 3.2.1.2.c).

A partir del análisis descriptivo de la oferta formativa en TAV realizado en el Capítulo 3, en el Capítulo 4 nos hemos embarcado en la búsqueda de unas **bases para el diseño curricular de esta modalidad de traducción**, las cuales han constituido el marco de trabajo para nuestro estudio empírico. Para poder analizar elementos curriculares de la formación universitaria en TAV en España, lo primero que teníamos que hacer era familiarizarnos con el concepto de currículum y establecer un marco teórico con respecto al currículum para poder aplicarlo a nuestro estudio. Por ello, en el Capítulo 4, en primer lugar, hemos introducido el concepto de *currículum*, que hemos concebido como un entorno de formación compuesto por aspectos *macro* (organizativos, de diseño y desarrollo de la formación), que afectan a aspectos *micro* (del aula, prácticos de la didáctica), y en el que hay que considerar todos estos aspectos para estructurar la realidad formativa (Calvo Encinas, 2009: 11-17). Posteriormente, para la búsqueda de unas bases para el diseño curricular de la TAV, nos hemos valido del modelo de diseño curricular de Kelly (2005), por tratarse este de un modelo de gran profundidad y conciencia curricular a la hora de sistematizar los procesos de diseño curricular en el campo de la Traducción. Este modelo circular trata una larga lista de elementos que influyen en el diseño curricular, y está compuesto por una serie de fases interrelacionadas, evaluables y centradas en la práctica. Estas fases son: **identificación de las necesidades de la sociedad y del mercado, y formulación de los objetivos de formación pretendidos; diseño del contenido curricular; implantación del contenido curricular y evaluación.**

En nuestros cuestionarios y entrevistas, hemos intentado cubrir el mayor número posible de aspectos curriculares de estas fases con el fin de alcanzar nuestros objetivos de investigación. Concretamente, para el objetivo que estamos cubriendo en este punto (describir la oferta formativa actual en TAV en el contexto universitario en España), nos hemos valido de aspectos relativos a las tres primeras fases del modelo de Kelly, que pasamos a tratar a continuación:

a) Identificación de las necesidades de la sociedad y del mercado, y formulación de los objetivos de formación pretendidos

En nuestro Capítulo 4 hemos visto que para la formulación de los objetivos de formación pretendidos es imprescindible estudiar el perfil profesional que suelen reunir los traductores de textos audiovisuales. Asimismo, hemos observado que el perfil, las necesidades, las expectativas y la motivación de los participantes en el proceso de formación son también factores que hay que considerar para poder formular objetivos de formación. En el objetivo específico de la tesis que estamos tratando en este punto no presentamos las conclusiones sobre las competencias que forman el perfil profesional de los traductores de textos audiovisuales, ya que las presentaremos en nuestro objetivo

específico número 2. Sin embargo, sí exponemos las conclusiones de nuestro estudio sobre el perfil de uno de los grupos de participantes más importantes en el proceso de formación en TAV: el profesorado. Por lo que respecta al perfil del profesorado en TAV, los resultados de nuestro estudio nos permiten concluir que el perfil de los actuales profesores de TAV en la universidad española se aproxima bastante al perfil ideal de profesor de TAV que expusimos en el Capítulo 4, es decir, que son **profesionales de la docencia y de la investigación, y que, en general, están en contacto con la práctica profesional de la TAV**. Reproducimos a continuación las conclusiones sobre su perfil general (formativo, docente, profesional e investigador) a las que llegamos en nuestro Capítulo 6, de análisis de datos e interpretación de resultados:

- Son licenciados en TI (el 41,2%) o doctores en TI (el 32,4%).
- Han aprendido TAV en congresos, conferencias, talleres, etc. (76,5%) o de forma autodidacta (73,5%).
- Han aprendido subtitulación (93,9%) y doblaje (84,8%), principalmente.
- Se han formado en didáctica de la Traducción de manera autodidacta (84,8%) o en congresos, conferencias, talleres, etc. (69,7%).
- Llevan menos de 10 años impartiendo clases de TAV en la universidad (88,2%).
- Imparten, sobre todo, subtitulación (73,5%) y doblaje (61,8%).
- Cuentan con práctica profesional en TAV (79,4%).
- Han trabajado en el sector de la TAV durante el último año (51,9% de los que cuentan con práctica profesional en TAV).
- Han trabajado como autónomos (81,5% de los que cuentan con práctica profesional en TAV).
- Han hecho frente a encargos de subtitulación y doblaje (55,6% y 48,1% de los que cuentan con práctica profesional en TAV).
- Han traducido también textos literarios, técnicos o científicos (67,7%, 54,8% y 41,2% de aquellos que, contando con práctica profesional en TAV, también han trabajado en otras variedades de traducción).
- Realizan o han realizado actividades de investigación relacionadas con la TAV (88,2%).

b) Diseño del contenido curricular

La fase de identificación y formulación de objetivos de formación da paso a la presente fase del modelo de Kelly: el diseño del contenido curricular. En el Capítulo 4 vimos que existen una serie de factores que influyen en el proceso de selección de contenidos. Entre estos factores podemos citar el contexto en el que se enmarca la

formación (académico o profesional); el nivel o ciclo (grado o postgrado); el grado de especialización y la duración del programa formativo; la combinación lingüística; el carácter obligatorio, troncal u optativo; el enfoque profesional, investigador o mixto; la orientación hacia el mercado; o el número de alumnos. En nuestro estudio empírico, en las entrevistas y los cuestionarios para profesores, hemos estudiado estos factores y otros datos generales de identificación de las asignaturas universitarias de TAV. Tras dicho estudio podemos concluir que la enseñanza de la TAV tiene lugar, principalmente, en licenciaturas en TI (ahora grados), y que la existencia de asignaturas de TAV en los planes de estudios de TI es relativamente reciente (según nuestros datos, la mitad de ellas se implantaron entre los años 2004 y 2008, y la otra mitad, antes de 2004).

Las principales modalidades de TAV en las que se centran estas asignaturas son la subtitulación interlingüística y el doblaje (con porcentajes del 73,5% y el 61,8% respectivamente), aunque los porcentajes de asignaturas de accesibilidad (el 32,4% son de subtitulación para sordos y el 26,5%, de audiodescripción) y traducción de videojuegos (17,6%), así como de *voice-over* (29,4%), no son nada desdeñables. Por otra parte, aunque estas modalidades suelen impartirse en asignaturas exclusivas de TAV (es así en el 79,4% de los casos), en ocasiones hemos constatado que también se imparten junto a otras variedades de traducción. **Las variedades de traducción con las que la TAV comparte asignatura más frecuentemente son, con un porcentaje del 57,1% cada una, la localización de *software*, la traducción científica y la técnica.** Como dijimos en el Capítulo 6, el hecho de que la TAV comparta asignatura con otras variedades de traducción puede deberse bien a la concepción de la especialización de cada centro, bien a condicionantes locales por los que cada centro define su currículum (recursos económicos, de profesorado, de tecnologías, etc.).

En cuanto a las combinaciones lingüísticas, en nuestro estudio hemos constatado que **la combinación lingüística mayoritaria es el inglés-español (82,4%), seguida de inglés-catalán (26,5%) y de francés-español (11,8%).**

Las asignaturas de TAV suelen tener un número de créditos comprendido entre los 6 LRU, y los 3 y los 6 ECTS. No existe una tendencia clara hacia la optatividad o la obligatoriedad de estas asignaturas, pues hemos comprobado que **en la mitad de los programas de formación se imparten como optativas (52,9% de los casos) y en la otra mitad como obligatorias (47% de los casos, de los cuales el 38,2% es de obligatorias y el 8,8% de troncales).** En cuanto al número de estudiantes, aunque nuestros resultados muestran que **lo más frecuente son los grupos de entre 10 y 20 estudiantes (29,4% de los casos), también son frecuentes los grupos de entre 21 y 30 (20,6%), de entre 31 y 40 (20,6%) y de más de 40 (20,6%).**

La mayoría de las asignaturas (el 58,8%) son de carácter introductorio, frente a aquellas que son de carácter avanzado (41,2%). La mayor parte de las asignaturas de

ambos niveles de formación (el 52,9% del total) están enfocadas tanto al mercado nacional como al internacional, lo que parece lógico si pensamos que el mundo de la traducción está cada vez más globalizado. Por último, las asignaturas de TAV de los profesores participantes en nuestro estudio tienen, esencialmente, una orientación profesionalizante (73,5%), frente a mixta (26,5%) o investigadora (0%), lo que no nos sorprende, habida cuenta de la marcada orientación práctica y vocacional de los Estudios de Traducción.

c) Implantación del contenido curricular

Tras la fase de diseño del contenido curricular, el modelo de Kelly (2005) incluye la fase de implantación del contenido curricular. Como vimos en el Capítulo 4, dentro de esta fase, en nuestro estudio nos hemos centrado en los recursos tecnológicos y en las metodologías de la formación en TAV.

En cuanto a los recursos tecnológicos, los resultados de nuestro estudio empírico nos permiten concluir que, como ya anunciamos en el Capítulo 4, **las tecnologías de la información y la comunicación no se pueden desligar de la enseñanza de la TAV**. Por lo que respecta al empleo de recursos tecnológicos tangibles, nuestros resultados muestran que **todas las asignaturas de TAV tienen aulas de informática a su disposición en su centro y que los ordenadores y dispositivos de CD y DVD son los principales medios técnicos** que se usan en el aula, frente a otros medios como el televisor o la capturadora de vídeo. En lo tocante a los recursos intangibles, por una parte, el **uso de las plataformas virtuales** está totalmente extendido en las asignaturas de TAV, y por otra, la mayoría de los profesores emplea en clase **programas específicos de TAV, sobre todo programas de subtitulación gratuitos descargables de Internet**. Las principales razones de la elección de estos programas son la facilidad de conseguirlos y de usarlos. En cambio, los programas profesionales de pago se emplean poco en el aula, principalmente debido a su elevado coste, al hecho de que solo estén disponibles en el centro (y no los puedan utilizar los estudiantes en casa) y a la velocidad con la que quedan desfasados por las nuevas versiones que aparecen. Como apuntamos en el Capítulo 6, **dado que casi todos los programas de subtitulación tienen un funcionamiento similar, consideramos perfectamente factible el empleo de programas gratuitos durante la formación**, independientemente de que en el futuro los estudiantes vayan a emplear estos programas u otros. En niveles de formación superiores, la traducción con programas profesionales, que suelen tener funciones más avanzadas, también puede resultar muy positiva y motivadora para los estudiantes.

Por otro lado, en nuestro estudio hemos comprobado que el empleo de programas útiles para realizar otras tareas de TAV es también relativamente frecuente, y **entre los**

más empleados están los programas de digitalización, codificación o conversión a otro formato de material audiovisual, así como los programas de sonorización.

En cuanto a los aspectos metodológicos de la formación, los resultados de nuestro estudio nos permiten concluir que **la enseñanza presencial es la modalidad de enseñanza más frecuente en las asignaturas de TAV**, frente a la no presencial y a la semipresencial.

Las actividades que se suelen realizar en estas asignaturas priorizan la práctica a la teoría. Las actividades presenciales que adquieren más importancia en clase son las que implican la práctica activa de la traducción (**prácticas de traducción en el laboratorio, tareas de traducción basadas en problemas y simulación de encargos de traducción individuales o en grupo**), frente a las que implican un contacto directo con profesionales/empresas del sector (**participación de expertos y profesionales en el aula, asistencia a conferencias, estancias de prácticas en empresa, visitas a empresas del sector**), que resultan menos importantes. Del mismo modo, las actividades no presenciales que implican la práctica activa de la traducción (**simulación de encargos de traducción**) adquieren más importancia en estas asignaturas que los trabajos de investigación, los informes, los diarios, etc. Por otra parte, los resultados de nuestro estudio demuestran que, además de las actividades directamente relacionadas con la TAV, hay otras actividades relacionadas con esta (entre las que destacan **el pautado o localización de subtítulos, la revisión de traducciones y el ajuste para doblaje/voice-over**) que también cobran una importancia especial en las asignaturas de TAV.

En otro orden de cosas, los materiales con los que se trabaja en estas asignaturas suelen ser **reales sin modificar y reales modificados** para la asignatura, y estos son, mayoritariamente, **archivos audiovisuales, guiones y plantillas**.

En último lugar, por lo que respecta a los géneros de los textos audiovisuales con los que se trabaja en las asignaturas de TAV, los cuatro grandes grupos son, en este orden, **las películas, las series, los documentales y los dibujos animados**.

7.1.2. Objetivo específico 2: Conocer el perfil profesional de los traductores de textos audiovisuales a través de la identificación de las competencias que suelen reunir

Desde la perspectiva del diseño curricular, este objetivo se puede englobar dentro de la primera fase del modelo de diseño curricular de Kelly (2005), la identificación de las necesidades sociales y de mercado, y la formulación de los objetivos de formación pretendidos. Como vimos en el Capítulo 4, el primer paso que debemos dar en cualquier proceso de diseño curricular es establecer los objetivos que pretendemos alcanzar. Si queremos formar traductores profesionales de textos audiovisuales, el punto de partida lógico será estudiar aquello que estos profesionales tienen que saber y saber hacer en su

día a día como traductores. Dicho de otro modo, habrá que buscar las competencias que integran el perfil profesional de los traductores de textos audiovisuales. Para ello, en nuestro estudio empírico **hemos partido de la división que se hace en el contexto del EEES en competencias generalistas y competencias específicas, y hemos recogido las percepciones de nuestros tres grupos de población (profesores, traductores y empleadores) sobre las competencias generalistas y específicas que debe reunir el traductor ideal de textos audiovisuales.**

En cuanto a las competencias genéricas, como vimos en el Capítulo 6, tomamos el listado del Proyecto Tuning y pedimos a los tres grupos de población que identificaran las cinco más importantes. Nuestros resultados nos permiten concluir que los tres grupos de población **sitúan entre las cinco competencias más importantes la comunicación oral y escrita, la preocupación por la calidad, la capacidad de análisis y síntesis, el conocimiento de una segunda lengua y las habilidades de gestión de la información.** Desde el punto de vista de la formación, esta correlación se nos presenta como muy positiva, ya que indica que en la universidad se tiene un profundo conocimiento de la profesión y que se persiguen las mismas competencias que los traductores y los empleadores consideran esenciales. No obstante, el porcentaje de población de cada grupo que señala cada competencia no es el mismo. De acuerdo con esto, nuestros resultados nos permiten concluir que **los empleadores muestran más preocupación por la calidad y las habilidades de gestión que los profesores y los traductores, y los profesores y los traductores muestran más preocupación por las habilidades de tipo lingüístico-comunicativo (especialmente por la comunicación oral en lengua propia y el conocimiento de una segunda lengua).** Por otra parte, las competencias menos señaladas por los tres grupos también coinciden, y son aquellas relativas al liderazgo, la iniciativa, la gestión, el trabajo en equipo, el trabajo con otros expertos, el trabajo en contextos internacionales y las habilidades interpersonales.

Por cuanto respecta a las **competencias específicas**, al no contar con un listado actual y validado empíricamente, en nuestro Capítulo 4 **presentamos un listado de elaboración propia**, resultante de una extensa revisión de lo que han propuesto diversos expertos en TAV sobre qué debe saber, qué debe saber hacer y qué actitud y comportamiento debe tener un buen profesional de la TAV. En nuestro estudio empírico ofrecimos a nuestros tres grupos de población este listado para que eligieran las que, a su juicio, eran las cinco competencias específicas más importantes. Los resultados obtenidos nos permiten comprobar que los tres grupos de población de nuestro estudio señalan que **las dos competencias más importantes para los traductores de textos audiovisuales son el conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones y el dominio de la lengua origen.** Además, **la creatividad lingüística** también se encuentra en las competencias más señaladas por los tres grupos de población, y **la capacidad de**

síntesis y paráfrasis, y el dominio en el manejo de programas informáticos específicos de TAV son señaladas por profesores y empleadores. Por otra parte, los tres grupos de población también coinciden en señalar que las competencias menos importantes son aquellas sobre conocimientos teóricos de teatro, cine, la audiencia meta, etc. En general, podemos concluir que las competencias que los tres grupos de población consideran más importantes son las de tipo comunicativo-textual y las de tipo instrumental-profesional, y las que consideran menos importantes, las de tipo temático.

Antes de terminar con este punto, nos gustaría añadir también aquí otras conclusiones a las que hemos llegado durante la realización del trabajo. Una de ellas es que la evolución de la profesión del traductor de textos audiovisuales y de las exigencias de la sociedad y el mercado en estos últimos años ha hecho que el perfil profesional del traductor de textos audiovisuales varíe y sea más completo, y **que cada vez sea mayor el número de competencias que se le exigen**. Para afrontar los constantes cambios y los nuevos perfiles que impone el mercado, los futuros profesionales deben contar con un **perfil flexible**, y para ello es clave la adquisición de competencias genéricas. Por otra parte, los listados de competencias genéricas y competencias específicas para la formación no están cerrados, y deben revisarse y actualizarse periódicamente para constituir una herramienta de trabajo útil. De cualquier manera, hemos de ser conscientes de que la universidad no siempre contará con los medios suficientes para ofrecer formación en todas competencias y perfiles profesionales existentes en el mundo de la Traducción y de la TAV, por lo que estimamos que parte de la formación (sobre todo en aspectos que cambian a gran velocidad, como los relativos a las tecnologías) debe ser asumida por parte de las empresas del sector.

7.1.3. Objetivo específico 3: Conocer el perfil formativo y profesional de traductores de textos audiovisuales con formación universitaria reciente en TAV

Dentro de un marco curricular, consideramos que el hecho de conocer el perfil formativo y el perfil profesional de traductores de textos audiovisuales recién egresados, nos podía proporcionar información valiosa de cara, sobre todo, a la evaluación del currículum (cuarta fase del modelo de Kelly, 2005), es decir, al estudio de la adecuación de la formación universitaria española en TAV a las necesidades sociales y de mercado.

a) Perfil formativo

A partir de nuestros resultados podemos concluir que **la gran mayoría de los profesionales egresados de la universidad cuenta con formación específica universitaria en TI**, sobre todo, con la Licenciatura en TI y con másteres en TI. Por otra

parte, su formación específica en TAV está compuesta, fundamentalmente, por **asignaturas de licenciatura de TAV; por formación en TAV adquirida mediante la asistencia a talleres de congresos, jornadas, conferencias, etc.; por formación autodidacta y por asignaturas de máster y postgrado específico de TAV**. En lo referente a las modalidades de traducción, **la subtitulación y el doblaje son las dos modalidades en las que más traductores han recibido formación universitaria**, aunque también encontramos un considerable porcentaje de traductores con formación universitaria en traducción de videojuegos. Como indicamos en el Capítulo 6, este hecho resulta sorprendente si tenemos en cuenta que en los resultados del cuestionario de profesores la traducción de videojuegos figuraba como la modalidad que menos se ofrecía en la universidad, pero puede estar mostrando un creciente interés del estudiantado por una modalidad de TAV en auge. Por último, en nuestro estudio empírico hemos comprobado que **casi la mitad de los traductores que ha participado en nuestro estudio ha realizado prácticas de TAV en empresa durante su formación**, y que dichas prácticas tuvieron lugar en empresas de traducción especializadas en TAV y se prolongaron entre uno y tres meses.

b) Perfil profesional

Por lo que respecta al perfil profesional de los traductores de nuestro estudio, en el Capítulo 6 hemos comprobado que **la mayor parte de ellos empezó a trabajar en el sector de la TAV gracias a su iniciativa propia (envío del CV o visitas en persona a empresas), aunque los contactos profesionales y las prácticas universitarias en empresa también constituyen dos de sus principales vías de inserción en el mercado de la TAV**.

El régimen de traductor autónomo que trabaja para empresas cuya actividad principal es la TAV **es el más extendido** entre los miembros de nuestra muestra, frente al de traductor contratado por empresas de TAV o empresas que ofrecen servicios de TAV, aunque no sea esta su principal actividad. **Las empresas para las que trabajan se encuentran, en su mayoría, en España**. En este punto vemos una pequeña divergencia con respecto a la formación universitaria, pues, como veíamos en el Objetivo específico 1, la mayoría de las asignaturas están enfocadas al mercado nacional y al internacional. Debido a la progresivamente mayor internacionalización del mercado, consideramos más oportuno que la orientación de la formación sea prospectiva, y se oriente a empresas establecidas en nuestro país y fuera de él.

Las modalidades de traducción en las que trabajan con más frecuencia los traductores son la subtitulación y el doblaje, seguidas del voice-over y la traducción de videojuegos. Resulta sorprendente que **ninguno de los traductores de nuestra**

muestra trabajo frecuentemente en subtitulación para sordos y en audiodescripción, a pesar de que un amplio porcentaje de ellos había cursado formación universitaria en estas modalidades y a pesar de que estas dos modalidades cada vez se encuentran más entre las asignaturas universitarias de traducción. Estos resultados nos hacen pensar que **existe un cierto desequilibrio entre una reducida demanda de mercado y una oferta formativa en crecimiento (y una demanda social real, la de las personas con deficiencias visuales y auditivas en España)**.

La combinación lingüística en la que los traductores realizan con más frecuencia sus encargos de TAV es el inglés-español, a la que le siguen, en este orden, el francés-español, el inglés-catalán y el italiano-español. Si tenemos en cuenta que, según los resultados de nuestro estudio, las asignaturas universitarias de TAV en combinaciones como el francés-español, el italiano-español o el alemán-español era muy reducida, podemos pensar que **existe una clara demanda de mercado en ciertas combinaciones lingüísticas para las que la universidad no ofrece suficiente formación específica**. También debemos llamar la atención sobre otra combinación lingüística, el japonés-español, para la que la universidad no ofrece formación específica en TAV, aun cuando tiene cada vez más demanda en la traducción de videojuegos.

En lo tocante a la experiencia en la profesión, **la mayor parte de los traductores participantes en nuestro estudio lleva dedicándose a la traducción de textos audiovisuales poco tiempo, cuatro años o menos**, y ha realizado sus últimos encargos en el último año. Por otra parte, casi la mitad de ellos ha dedicado a la TAV más del 50% de su tiempo de trabajo en el último año. Sin embargo, **son más los traductores que compaginan la TAV con la práctica de otras variedades de traducción**, sobre todo con la traducción científica y técnica, la económica y comercial, la literaria, la jurídica y la localización de *software*. El hecho de que los traductores de textos audiovisuales también se dediquen a otras variedades de traducción vuelve a poner de manifiesto la necesidad de que la formación apueste por formar traductores con un **perfil profesional amplio y flexible**.

En cuanto a los **recursos tecnológicos** que emplean los traductores de nuestra muestra en su actividad profesional, podemos concluir que la gran mayoría de ellos emplea, al igual que en caso de los profesores en las asignaturas de TAV, además de ordenadores, **reproductores de CD/DVD**. Los televisores y las capturadoras de vídeo parecen haber quedado desfasados, por lo que actualmente son muy pocos los traductores que hacen uso de ellos.

Por lo que respecta a programas informáticos específicos de TAV, los traductores participantes en nuestro estudio emplean, sobre todo, **programas de subtitulación gratuitos descargables de Internet**. Entre estos programas destaca *Subtitle Workshop* que, como vimos en el cuestionario para profesores, también es el programa de

subtitulación que más se emplea ahora mismo en la formación de traductores en la universidad. Al igual que los profesores, los traductores se decantan por estos programas gratuitos descargables de Internet por la facilidad de conseguirlos y por su bajo precio. Contrariamente, **un nada desdeñable 33,3% de traductores asegura no utilizar programas informáticos para su actividad traductora**, sobre todo, porque no resultan imprescindibles para llevar a cabo sus tareas de traducción. Esto ocurre normalmente, como ya vimos en nuestro Capítulo 4 y como indicaron los profesores participantes en nuestro estudio, porque el uso de programas para facilitar y automatizar tareas de las modalidades de TAV que se transmiten a través del canal acústico no está extendido en la profesión.

En último lugar en lo que a programas informáticos se refiere, son pocos los traductores que emplean programas no específicos de TAV, pero de ayuda para realizar las tareas de TAV. Los pocos que los emplean mencionan, principalmente, las memorias de traducción; los programas de digitalización, codificación o conversión a otro formato audiovisual; y los programas de localización de *software*. Aunque el uso de estos programas no parece estar excesivamente extendido en la profesión, como afirmamos en nuestro Capítulo 4, consideramos que su aprendizaje amplía el perfil profesional del traductor y lo prepara para afrontar un abanico más amplio de tareas relacionadas con la traducción, por lo que abogamos por su inclusión en la enseñanza de la TAV a nivel universitario.

Pasando ahora a la metodología de trabajo de los traductores de textos audiovisuales de nuestro estudio, podemos concluir que, por norma general, **la mayoría de ellos trabaja individualmente, frente a pocos que trabajan en equipo**.

Por otra parte, en cuanto a **tareas diferentes** de la traducción de textos audiovisuales pero relacionadas con esta, la mayoría de los traductores de nuestra muestra realizan **revisiones de traducciones y transcripciones**. Otras actividades que también llevan a cabo muchos traductores son **el pautado o localización de subtítulos, el ajuste para doblaje/voice-over y la adaptación de traducciones para diferentes modalidades de TAV**. Estas cuatro actividades **coinciden con las actividades relacionadas con la TAV que más se realizan en las asignaturas universitarias de TAV**, según los resultados de nuestro estudio con profesores. Como apuntamos en el Capítulo 6, esto demuestra que **la universidad está apostando por la preparación de traductores en tareas que, aunque están directamente relacionadas con la TAV, durante mucho tiempo ha venido realizando personal técnico**. Por otra parte, el hecho de que haya **un importante porcentaje de traductores que realizan estas tareas hace que, cada vez más, las empresas están confiando estas labores a los traductores**.

En cuanto a los **materiales** que las empresas/los clientes proporcionan a los traductores, destacan los **archivos audiovisuales y los guiones**. Como hemos visto en los

resultados y conclusiones de nuestro estudio con profesores, estos eran también los dos tipos de materiales que más utilizaban en sus clases. Por lo que respecta a los materiales de consulta, los **diccionarios** son la fuente de documentación a la que recurren los traductores con más frecuencia. A estos les siguen las **bases de datos de cine o música, las enciclopedias, los foros especializados interactivos, los textos paralelos, otros traductores y otros profesionales/especialistas.**

Para finalizar con las conclusiones sobre el perfil profesional de los traductores, podemos afirmar que **los documentales, seguidos de las películas y las series, son los géneros de textos audiovisuales que traducen con más frecuencia.** Según los resultados obtenidos en nuestro estudio con profesores, la **formación en TAV también apuesta, principalmente, por el trabajo con estos tres géneros, aunque los profesores dan más importancia a las películas.**

7.1.4. Objetivo específico 4: Conocer el perfil laboral de las empresas que proveen servicios de TAV en España (datos de identificación y actividades, relación con traductores y relación con la universidad)

De nuevo, desde una perspectiva curricular, consideramos que conocer el perfil laboral de las empresas que proveen servicios de TAV en España nos proporcionaría información muy útil, sobre todo, al objeto de evaluar el currículum (cuarta fase del modelo de Kelly, 2005), es decir, de estudiar si la formación universitaria española en TAV se adecua a las necesidades sociales y de mercado.

a) Datos de identificación y actividades de la empresa

En cuanto a los datos de identificación y actividades de las empresas, hemos comprobado que la mayor parte de las empresas participantes en nuestro estudio cuenta con una **trayectoria consolidada, pues hace más de 14 años que se constituyó, y se dedica casi exclusivamente a clientes situados en el ámbito nacional español.** Al comparar este último dato con los de los otros dos grupos de población de este estudio, comprobamos que **la universidad orienta más la formación al mercado internacional de lo que luego demuestra la realidad de mercado** en nuestro país, pero volvemos a insistir en que esta orientación prospectiva de la universidad hacia un mercado internacional nos parece acertada de cara a un mercado cada vez más globalizado.

En cuanto a modalidades de TAV, **la mayoría de las empresas se dedican principalmente a la subtitulación y al doblaje.** La subtitulación para sordos y la audiodescripción son modalidades a las que se dedica un pequeño porcentaje de empresas, y si comparamos este reducido porcentaje con el creciente número de

asignaturas universitarias enfocadas a la accesibilidad, percibimos un cierto desajuste entre la realidad de mercado y la realidad universitaria. Confiamos en que la formación universitaria en estas dos modalidades de traducción sea una apuesta universitaria segura, y que dentro de poco, con las nuevas normas de accesibilidad de los gobiernos, estas modalidades cobren más importancia en el mercado. **Si en un tiempo razonable esto no ocurre, habría que replantearse si la universidad debería seguir ofertando asignaturas de accesibilidad.**

Las combinaciones lingüísticas en las que las empresas trabajan más frecuentemente son el inglés-español y el francés-español, a las que les siguen el alemán-español y el italiano-español. Si tenemos en cuenta la escasa oferta universitaria en asignaturas de TAV en combinaciones lingüísticas como el francés-español, el alemán-español o el italiano-español, vemos que existe un desajuste entre la formación y las exigencias del mercado. **Sería, por lo tanto, interesante, sobre todo en máster, plantearse la posibilidad de ofertar formación en más combinaciones lingüísticas.**

En lo que a variedades de traducción se refiere, **la gran mayoría de las empresas participantes en nuestro estudio se dedica exclusivamente a la TAV.** Sin embargo, hay empresas que también trabajan en otras variedades de traducción, sobre todo en traducción literaria, traducción técnica, localización de *software* y traducción económica-comercial. Si comparamos estos datos con los de nuestros otros dos grupos de población, vemos que los tres grupos señalan **la traducción literaria y la técnica como las principales variedades de traducción que se trabajan conjuntamente con la TAV.**

En cuanto a las tareas que no son propiamente de traducción, pero que están directamente relacionadas con la TAV, casi todas las empresas las realizan, y entre estas tareas destacan **la sincronización y el pautado o localización de subtítulos, la incrustación de subtítulos en el archivo audiovisual, la locución y el ajuste para doblaje.** Nos resulta **confortante comprobar que todas estas tareas se están trabajando actualmente en las aulas de TAV en nuestro país.**

Por lo que respecta a los programas informáticos, no existe una tendencia clara entre las empresas, ya que unas trabajan solo con programas propios hechos a medida, otras trabajan tanto con programas propios como con otros programas profesionales, otras no emplean programas específicos porque siempre trabajan con traductores autónomos y otras solo emplean programas informáticos profesionales. **Dos programas profesionales con los que trabajan algunas empresas son *FabSubtitler* y *Spot*.** Las empresas que trabajan con traductores autónomos suelen dejar que estos utilicen los programas que tengan y prefieran, independientemente de que sean o no los mismos que se utilizan dentro de la empresa.

b) Relación de las empresas con sus traductores

En lo referente a las relaciones de las empresas con sus traductores, podemos afirmar que **es más frecuente que las empresas trabajen con traductores autónomos que con traductores contratados en plantilla**. Además, mientras que el número de traductores en plantilla suele oscilar entre uno y cinco, el número de traductores autónomos es más elevado y puede superar los veinte. Esta tendencia a contar con más autónomos también la vimos en los traductores participantes en nuestro estudio, pues **casi el 75% de ellos declaró trabajar en este régimen laboral**.

En lo que a **la búsqueda de traductores** se refiere, los métodos que más utilizan las empresas son, **en primer lugar, la elección de contactos de sus contactos; en segundo lugar, la recepción de CV; y en tercer lugar, la elección de alumnos que han hecho prácticas en la empresa**. Las herramientas o vías que emplean para seleccionar a sus traductores son, principalmente, las pruebas de traducción, a las que les siguen las entrevistas personales o telefónicas y la evaluación del CV. **Del CV de los candidatos, lo que más valoran las empresas es la formación en idiomas, seguida de cerca por la formación específica en TAV, la experiencia previa específica en TAV y la formación en Traducción**. Estos resultados indican que las empresas de TAV, aunque valoren mucho la formación en idiomas, **cada vez buscan más profesionales formados específicamente en Traducción y en TAV**.

Por otra parte, **la mayoría de las empresas ofrece formación a sus traductores, sobre todo formación en programas informáticos y en modalidades de traducción**. Nos parece realmente positivo que las empresas ofrezcan formación en estos dos terrenos, que precisamente están en constante evolución, ya que, como indicamos anteriormente, la universidad no siempre puede ofrecer formación absolutamente actualizada en todos los ámbitos. De cualquier manera, esto no quiere decir que la universidad no deba estar especialmente atenta a estos ámbitos que cambian tan rápidamente para intentar que la formación que ofrece sea lo más actual posible.

c) Relación de las empresas con la universidad

Por último, en cuanto a las relaciones de las empresas con la universidad, los resultados de nuestro estudio nos permiten concluir que **la amplia mayoría de las empresas ofrecen prácticas de TAV a alumnos universitarios, especialmente para llevar a cabo tareas de subtítulos y doblaje en la combinación lingüística inglés-español (seguida de francés-español)**. Las empresas que no tienen estudiantes en prácticas afirman que ello se debe a la ausencia de estructuras adecuadas para guiar unas prácticas en empresa, a la lentitud en la realización de tareas por parte de los estudiantes y

a la preferencia por contratar a personas que ya hayan concluido su formación universitaria. En el caso de la inexistencia de estructuras adecuadas para guiar unas prácticas en empresa, debemos decir que **prácticamente todas las universidades cuentan ya con convenios de cooperación con empresas para gestionar prácticas universitarias**, que establecen las pautas de actuación y facilitan la tarea a las empresas. Por otra parte, también existen entidades promovidas por la universidad que tienen por objeto promover y fomentar la investigación científica y la docencia universitaria en todos los ámbitos relacionados con la universidad y su entorno social y económico, y que facilitan la gestión de las prácticas en empresa. Ejemplo de este tipo de entidad sería la Fundación Universitat Jaume I - Empresa²³⁸.

Por otra parte, **la mayor parte de las empresas señala que mantiene colaboraciones con la universidad diferentes a las de las prácticas, la mayoría de las cuales se desarrollan tanto en el ámbito de la docencia o la formación como en el de la investigación**. Las empresas que no mantienen estos otros tipos de colaboración con la universidad señalan que esto se debe, fundamentalmente, a que no les interesa la docencia o la formación o a que no disponen del tiempo necesario.

7.1.5. Objetivo específico 5: Analizar la valoración y propuestas de mejora de la formación universitaria española en TAV por parte de profesores, traductores y empleadores

a) Valoración

Con este último objetivo, cerramos completamente el círculo de diseño y análisis curricular de Kelly (2005) que hemos empleado en nuestro estudio, ya que el *feedback* proporcionado por nuestros tres grupos de población resulta absolutamente necesario si queremos alcanzar mejoras en la formación universitaria en TAV en España.

En primer lugar, en lo que a valoración de la formación se refiere, podemos concluir que **los profesores están bastante contentos con la formación que se ofrece en su centro de trabajo, pues estiman que el grado de consecución de los objetivos de sus asignaturas por parte de los estudiantes está entre alto y muy alto (4,03 puntos en una escala Likert del 1 al 5)**. Por otra parte, la valoración de los profesores sobre la formación universitaria en TAV en España es algo más baja, y se encuentra entre media y alta (3,81).

La valoración de los traductores sobre la formación recibida en TAV en la universidad en relación con su actividad laboral como traductores de textos

²³⁸ Véase: <http://www.fue.uji.es/index.php> [Último acceso: 14 de noviembre de 2011].

audiovisuales es media-alta (3,66), aunque se encuentra por debajo de la de los profesores, que se mostraron más optimistas. Gran parte de las **críticas** que formulan los traductores sobre la formación recibida se debe a que **muchos parecen dar por hecho que de la universidad tienen que salir profesionales absolutamente productivos para cualquier tipo de empresa. En nuestra opinión, este reto es imposible para la universidad, y todo recién egresado necesita después un periodo de aprendizaje en la empresa.** En este punto debemos añadir que existe una voluntad general de los traductores por seguir formándose en TAV en el futuro, y que la mayoría de ellos no se decanta ni por la formación universitaria ni por otros tipos de formación, sino que todas las opciones les parecen buenas.

La valoración de la formación universitaria en TAV por parte de los empleadores en función de si se adecúa o no a sus necesidades es más baja que la de los dos grupos de población anteriores, y se sitúa en 3,24 puntos. A estos resultados debemos añadir otros que nos permiten tener una visión más completa de esta valoración. Uno de ellos es que el conocimiento que tienen las empresas del sector sobre la formación universitaria en TAV en España es medio-bajo (2,82). Nuestra interpretación de este dato es negativa, pues estimamos que el mutuo conocimiento entre la universidad y la empresa es totalmente necesario para que ambas establezcan relaciones de colaboración y establezcan claramente el papel que debe desempeñar cada una en la formación de traductores de textos audiovisuales. A pesar de este bajo conocimiento de las empresas sobre la formación universitaria, nuestros resultados nos descubren que **una gran mayoría de empleadores considera que la formación universitaria en TAV es necesaria.** Sin embargo, aunque sean pocas (un 23,5%) las empresas que estiman que la formación universitaria específica en TAV no es necesaria, este hecho nos preocupa y nos hace pensar en el escaso prestigio que tienen los estudios universitarios en TAV (y de TI, en general) entre algunos círculos profesionales, que estiman que para ejercer la profesión basta con tener buenas competencias lingüísticas.

En cuanto a los problemas identificados por los profesores participantes en nuestro estudio a la hora de impartir clases de TAV en su centro, hemos visto que solo una minoría de ellos afirma haberlos encontrado. **Los principales problemas que esta minoría señala son el excesivo número de alumnos, la falta de recursos tecnológicos y el reducido número de horas de clase presenciales. Otros problemas menos frecuentes, pero también identificados, son la dificultad para encontrar guiones originales de productos audiovisuales variados en idiomas como el francés, o el heterogéneo nivel de formación previa de los alumnos.** Por otro lado, en cuanto a los problemas generales de la formación universitaria en TAV en España identificados por los profesores de nuestro estudio, el principal problema es la escasez de vínculos de colaboración entre la universidad y el mercado laboral, aunque otros problemas señalados

son la falta de recursos tecnológicos adecuados, el reducido número de horas de clase presenciales, la escasez de oferta formativa en TAV en relación con las demandas del mercado, el elevado número de alumnos por asignatura, el reducido número de profesores cualificados y la escasez de prácticas en el aula que simulen las condiciones de trabajo del traductor profesional.

Pasando ahora a la valoración de los diversos aspectos de la formación en TAV por parte de los traductores participantes en nuestro estudio, nuestros resultados nos llevan a concluir que **los traductores estiman que los principales puntos fuertes de la formación en TAV son la buena preparación específica del profesorado, el reducido número de alumnos por grupo y la posibilidad de cursar su formación de manera virtual o semipresencial.** Como hemos visto en el Capítulo 6, **los dos primeros aspectos contrastan con las opiniones de los profesores, que pensaban justamente lo contrario.** En cuanto al tercer aspecto, como vimos en el Capítulo 3 de esta tesis, en España contamos con un máster específico de TAV totalmente virtual y con uno no presencial. Además, en el Capítulo 6 comprobamos que **más del 80% de las actuales asignaturas universitarias de TAV cuentan con una plataforma virtual.** Consideramos que conviene potenciar esta tendencia actual alternativa a la tradicional forma de enseñanza presencial, que favorece que estudiantes con diferentes circunstancias personales y laborales puedan optar a la formación en la universidad.

Por otra parte, **los principales puntos débiles de la formación que señalan los traductores son la escasez de prácticas en el aula que simulen las condiciones reales de trabajo de los traductores profesionales, la falta de formación sobre aspectos prácticos de la profesión, la falta de recursos tecnológicos adecuados y la escasez o inexistencia de prácticas en empresa.**

Por lo que respecta a la valoración de los diversos aspectos de la formación en TAV por parte de los empleadores, nuestros resultados nos permiten concluir que **el principal punto débil que los empleadores encuentran en sus traductores con formación universitaria en TAV es la falta de corrección en el uso de la lengua española.** Si tenemos en cuenta que la principal competencia específica de TAV señalada por los tres grupos de población en nuestro estudio es el conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones, este dato resulta especialmente preocupante. Sin embargo, como ya señalamos en el Capítulo 6, **las deficiencias en el empleo de la lengua española no se pueden achacar directamente a la formación específica de TAV, sino a la formación previa de los estudiantes.** Otros puntos débiles de los traductores identificados por los empleadores son la **falta de experiencia en el manejo de *software* especializado y las deficiencias en el modo de afrontar aspectos el mercado laboral** (como la adaptación a protocolos de trabajo, responsabilidad, resolución de problemas,

etc.). Estos dos aspectos también han sido señalados por profesores y traductores en nuestro estudio.

Por último, en cuanto a la valoración de la formación por parte de las empresas, en nuestro estudio quisimos averiguar cuál era la actuación de éstas ante las carencias formativas de sus traductores. Los resultados permiten concluir que la mayoría de las empresas proporciona formación a los traductores en ocasiones, pero que en otras ocasiones no vuelve a contar con ellos. **Resulta preocupante comprobar que más del 80% de las empresas pueden no volver a trabajar con traductores que cometen errores.**

b) Propuestas de mejora

En el Capítulo 6 hemos visto las propuestas de mejora de la formación de los profesores, traductores y empleadores participantes en nuestro estudio. Según nuestros resultados podemos concluir que **las principales medidas señaladas por los profesores para mejorar la formación son la creación de más vínculos de colaboración entre la universidad y las empresas, el aumento de prácticas en el aula que simulen las condiciones de trabajo reales del traductor profesional, el aumento de formación sobre aspectos prácticos de la profesión y la remuneración de las prácticas en empresa que se realicen durante un periodo de tiempo prolongado.** Por lo que respecta al acercamiento entre la universidad y la empresa, los profesores estiman que esta aproximación es muy necesaria, pero matizan que **la universidad no puede centrarse únicamente en los deseos del mercado, sino que también debe formar ciudadanos integrales con valores para convivir en sociedad, para razonar y extrapolar ideas, etc.** De nuevo, vemos aquí la importancia de la formación en competencias genéricas, además de en competencias específicas. Además, los profesores concluyen que no es únicamente la universidad la que tiene que aprender de la empresa, sino que **la empresa también tiene mucho que aprender de la universidad y que ambas deben entablar vías de comunicación eficaces** para establecer qué papel corresponde a cada una en la formación de traductores. En cuanto a las prácticas universitarias en empresa, los profesores reconocen su utilidad, pero advierten que si están mal enfocadas pueden producirse situaciones no deseadas, como son la realización de actividades no relacionadas con la traducción por parte del alumno, la explotación laboral, la inexistencia de *feedback*, etc. Por ello, una vez más, es absolutamente necesario el diálogo entre la universidad y la empresa, que en este caso debería centrarse en **definir claramente los objetivos y la estructura de las prácticas para que realmente supongan una aportación a la formación del alumno.**

Las principales medidas señaladas por los traductores para mejorar la formación son **el aumento de prácticas de traducción en el aula, el aumento de formación sobre aspectos prácticos de la profesión y la adquisición, por parte de la universidad, de recursos tecnológicos apropiados.**

Las principales medidas señaladas por los empleadores son una mayor **permeabilidad de la universidad con respecto a las necesidades que tienen las empresas del sector, la creación de más vínculos de colaboración entre la universidad y el mercado laboral, y el aumento de la oferta formativa en TAV para adecuarla a las demandas del mercado.** Por otro lado, recordamos que los empleadores valoraban negativamente las competencias lingüísticas en lengua española de sus traductores. Con el fin de subsanar estas deficiencias (las cuales, como hemos indicado anteriormente, no se pueden achacar directamente a la formación específica de TAV, sino a la formación previa de los estudiantes), estimamos que la coordinación curricular se hace imprescindible para cubrir todas las competencias necesarias para el futuro traductor. Además, para reforzar las competencias lingüísticas, desde la universidad se puede animar a los alumnos a que realicen estancias en el extranjero y actividades extracurriculares (como intercambios lingüísticos, visionado de películas, lecturas, etc.). Además, recordamos que los empleadores también criticaban la falta de experiencia en el manejo de *software* especializado y las deficiencias en el modo de afrontar aspectos el mercado laboral de sus traductores de textos audiovisuales. Consideramos que estos aspectos deben tenerse muy en cuenta en la formación universitaria, aunque también estimamos que parte de la formación en ellos puede aprenderse de forma autónoma, mediante la práctica, o a través de formación específica proporcionada por las empresas. **La formación universitaria no puede proporcionar a las empresas profesionales absolutamente rentables en todos los ámbitos, y los egresados siempre necesitan un periodo de aprendizaje posterior en las empresas, sobre todo en aspectos en continua evolución como los programas informáticos específicos y las dinámicas de trabajo.**

En cuanto a actuales y futuras necesidades de formación universitaria, **la formación en nuevas prácticas de TAV** (accesibilidad; subtítulos en directo; subtítulos para HD, 3D e Internet, regrabado, etc.) y **la formación en nuevos programas informáticos** son los aspectos más señalados por los encuestados en nuestro estudio. Consideramos que la formación avanzada en nuevas y diversas prácticas de TAV se vuelve una necesidad de formación imprescindible, sobre todo en postgrado, pues la aparición de nuevos productos multimedia en los que se combinan todas las formas imaginables de TAV hace que los traductores de textos audiovisuales no puedan dedicarse exclusivamente al subtítulo, doblaje o *voice-over*. Al contrario, estos deben ser capaces de realizar todas las modalidades de TAV.

Por último, en este punto también debemos señalar que, **según nuestros resultados, la formación en TAV resulta apropiada tanto en grado como en postgrado**. Los profesores participantes en nuestro estudio opinan que en grado debería existir, al menos, alguna asignatura de TAV de carácter introductorio. En postgrado la formación podría ser más avanzada. La introducción de una asignatura en los estudios de TI de grado puede resultar muy beneficiosa, porque con ella los estudiantes conocerían una línea de trabajo en la que seguir formándose después en postgrado; porque puede resultar un complemento ideal para la formación de traductores, puesto que puede ofrecerles una visión nueva de la traducción y ayudarles a activar su pensamiento como traductores; y porque en la actualidad, cualquier traductor debe estar familiarizado con la TAV, dado que, progresivamente, cualquier tipo de texto se presentará en soporte audiovisual.

Como hemos comprobado en este apartado, a través de la consecución de nuestros objetivos específicos, la presente tesis doctoral nos ha permitido alcanzar nuestro **objetivo general**: describir, analizar y evaluar la formación en TAV que se oferta en la universidad española desde una perspectiva curricular a través de la recopilación y el análisis de información teórica sobre el marco educativo en el que se desarrolla, así como de las percepciones de profesores que imparten asignaturas de TAV en la universidad, profesionales que han recibido una formación universitaria específica en TAV y que trabajan en esta modalidad de traducción, y empleadores que ofertan servicios en TAV en nuestro país. Dicho esto, solo resta decir que nuestra máxima aspiración en este trabajo ha sido y es que nuestra investigación contribuya a los Estudios de Traducción y resulte aprovechable por formadores y por profesionales para aplicarla a una mejor calidad de la traducción y a una mejor formación de los profesionales. Sin embargo, esta investigación no se debe dar por concluida, pues nos plantea numerosas e interesantes líneas de investigación futuras.

7.2. Futuras líneas de investigación

1. Ampliar el espectro de los tres grupos de población (profesores, empleadores y profesionales) y ampliar, por tanto, el horizonte de la tesis doctoral, con más datos de las tres poblaciones.
2. Incluir a los estudiantes como cuarto grupo de población, de modo que tengamos *feedback* tanto sobre la docencia del profesorado, como de su experiencia en las prácticas de empresa.

3. Realizar el mismo estudio en otros países europeos para contrastar la realidad española con otras realidades próximas.
4. De manera más interdisciplinaria, esta tesis doctoral entronca con el ámbito de la Sociología de la Traducción, ya que ha indagado en los distintos grupos de agentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la TAV, pero sin quedarse limitado al entorno universitario. Las dinámicas de las distintas poblaciones tienen su origen en comportamientos grupales cuya radiografía es esencial para comprender cómo funciona la actividad que desempeña el profesional de este sector. Un estudio que combine la cara sociológica de la profesión del traductor de textos audiovisuales con la formación en TAV que se oferta en la universidad española (objetivo general de esta tesis) contribuiría a la radiografía general de esta profesión.
5. Como aplicaciones de la tesis, los resultados pueden constituirse en la columna vertebral a partir de la cual diseñar un manual de enseñanza de una o varias modalidades de la TAV, ya que la tesis incluye información valiosa sobre las competencias generales y específicas que se adquieren en TAV, sobre aquellos aspectos que piden las empresas de los titulados, y sobre la enseñanza real de la TAV en la universidad española (programas informáticos, modalidades, etc.).
6. La tesis puede servir de libro blanco de la enseñanza de la TAV en España, para difundir a las tres poblaciones interesadas, y también para los organismos responsables del diseño de los nuevos planes de estudios (ANECA, Agencias Autonómicas).
7. Los resultados de la tesis pueden ayudar a confeccionar un máster de TAV (competencias, diseño curricular, modalidades, prácticas, etc.).
8. Los resultados de la tesis pueden ser una herramienta de gran valor para el diseño de las guías docentes de las asignaturas de TAV, ya que incluyen listados de competencias (no solo las propuestas por los profesores, sino las indicadas por profesionales y empresas), útiles informáticos, contenidos sobre modalidades, consejos sobre el diseño de prácticas en empresa, sobre combinaciones lingüísticas, sobre géneros audiovisuales a trabajar en el aula, sobre actividades paralelas, sobre forma de trabajo, etc.

9. Asimismo, los resultados pueden convertirse en elementos que ayuden a auditar y evaluar los programas de las asignaturas actuales (institucionalizados en programas como AUDIT o bien como evaluaciones internas en los departamentos y grupos de trabajo), y en factores que evalúen la actividad docente del profesorado, en programas como DOCENTIA o a niveles internos de departamento y grupos de trabajo. En general, son resultados útiles para todos los equipos de trabajo que imparten docencia en traducción audiovisual.

CAPÍTULO 8.

BIBLIOGRAFÍA

ABRIL MARTÍ, María I. (2006) *La interpretación en los servicios públicos: caracterización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular*. Tesis doctoral dirigida por: Dra. Anne Martin. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: <http://hera.ugr.es/tesisugr/16235320.pdf>. [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].

AGOST, Rosa. (1999) *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*. Barcelona: Ariel.

AGOST, Rosa y Frederic Chaume. (1996) “L’ensenyament de la traducció audiovisual”. En: Amparo Hurtado (ed.) *La enseñanza de la traducción*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I. pp. 207-211.

AGOST, Rosa; Frederic Chaume y Amparo Hurtado. (1999) “La traducción audiovisual”. En: Amparo Hurtado (ed.) *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa. pp. 182-195.

ALCANDRE, Jean-Jacques. (1995) “Une formation universitaire pour la traduction audiovisuelle”. *Translatio, Nouvelles de la FIT-FIT Newsletter XIV*: 3-4. pp. 443-445.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. (2001) *Entender la Didáctica, entender el Currículum*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

ARIAS VALENCIA, María Mercedes. (2000) “La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones”. *Investigación y educación en enfermería* 18: 1. Disponible en: <http://www.uv.mx/mie/planestudios/documents/Triangulacionmetodologica.pdf> [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].

ARNAU, Jaume; Juana Gómez y María Teresa Anguera. (1990) *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia, Secretariado de Publicaciones de la Universidad.

ÁVILA BELLO, Àlex. (1997) *El Doblaje*. Madrid: Cátedra.

- BARTOLL, Eduard. (2008) *Paràmetres per a una taxonomia de la subtitulació*. Tesis doctoral dirigida por: Dr. Patrick Zabalbeascoa. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/7572> [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].
- BARTRINA, Francesca. (2001) “La previsió del procés d'ajust com a estrategia de traducció per a l'ensenyament del doblatge”. En: Rosa Agost y Frederic Chaume (eds.) *La traducción en los medios audiovisuales*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. pp. 65-71.
- BARTRINA, Francesca y Eva Espasa. (2005) “Audiovisual translation”. En: Martha Tennent (ed.) *Training for the New Millennium*. Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins. pp. 83-100.
- BARTRINA, Francesca y Eva Espasa. (2003) “Traducción de textos audiovisuales”. En: Maria González Davies (ed.) *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro. pp. 19-38.
- BARTRINA, Francesca y Eva Espasa. (2001) “Doblar y subtitular en el aula: un reto hacia la profesionalización mediante la didáctica”. En: Raquel Merino; José Miguel Santamaría y Eterio Pajares (eds.) *Trasvases culturales. Literatura, cine y traducción, 4*. Bilbao: Universidad del País Vasco. pp. 429-436.
- BAÑOS PIÑERO, Rocío. (2009) *La oralidad prefabricada en la traducción para el doblaje. Estudio descriptivo-contrastivo del español de dos comedias de situación: Siete vidas y Friends*. Tesis doctoral dirigida por: Dr. Frederic Chaume. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: <http://hera.ugr.es/tesisugr/18319312.pdf> [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].
- BELL, Roger. (1991) *Translation and Translating*. Londres: Longman.
- BERNAL MERINO, Miguel. (2008) “Training translators for the video game industry”. En: Jorge Díaz Cintas (ed.) *The Didactics of Audiovisual Translation*. Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins. pp. 141-156.

-
- BLANE, Sandra. (1996) "Interlingual subtitling in the languages degree". En: Penelope Sewell y Ian Higgins (eds.) *Teaching Translation in Universities: Present and Future Perspectives*. Londres: CITL. pp. 183-208.
- BLOOM, Benjamin S. (1979) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Londres: Longman.
- BORJA, Anabel e Isabel García Izquierdo. (2008) "La universidad española ante el reto de la convergencia. Algunas reflexiones sobre los posgrados en Traducción e Interpretación". En: Luis Pegenaute *et al.* (eds.) *La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XX*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias. pp. 153-168.
- BRACE, Ian. (2004) *Questionnaire Design: How to Plan, Structure and Write Survey Material for Effective Market Research*. Londres / Filadelfia: Kogan Page.
- BRANNENT, Julia. (2005) "Mixed methods research: A discussion paper". *ESRC National Centre for Research Methods. Methods Review Paper* Disponible en: <http://www.ncrm.ac.uk/research/outputs/publications/documents/MethodsReviewPaperNCRM-005.pdf> [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].
- BRAVO, Maria da Conceição Condinho. (2008) *Putting the reader in the picture. Screen translation and foreign-language learning*. Tesis doctoral dirigida por: Dr. Yves Gambier y Dr. Manuel Célio Conceição. Universitat Rovira i Virgili y Universidade do Algarve. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/8771/Condhino.pdf?sequence=1> [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].
- BRENNAN, John y Ruth Williams. (2004) *Collecting and Using Student Feedback: A Guide to Good Practice*. Bristol: Higher Education Funding Council for England (HEFCE). Disponible en: http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/Collecting_and_using_student_feedback [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].

- BRONDEEL, Herman. (1994) "Teaching subtitling routines". *META* 39: 1. Disponible en: www.erudit.org/revue/meta/1994/v39/n1/002150ar.pdf [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].
- CAILLÉ, Pierre F. (1960) "Cinéma et traduction. Le traducteur devant l'écran". *Babel - Federación Internacional de Traductores* 6: 3. pp. 103-109.
- CALVO ENCINAS, Elisa. (2009) *Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España: Perspectiva del estudiantado*. Tesis doctoral dirigida por: Dra. Dorothy Kelly. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/1852574x.pdf> [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].
- CALVO ENCINAS, Elisa. (2005) "El paradigma de las competencias en enseñanza y aprendizaje y su aplicación a los estudios de traducción: el ejemplo del Reino Unido". En: *II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (AIETI): Formación, investigación y profesión*. Madrid: AIETI.
- CALVO ENCINAS, Elisa. (2001) *La evaluación diagnóstica en la didáctica de la traducción jurídica: diseño de un instrumento de medida*. Trabajo de investigación tutelada inédito. Dirigido por: Dra. Dorothy Kelly. Granada: Universidad de Granada.
- CALVO ENCINAS, Elisa; Dorothy Kelly y Francisco Vigier. (2008) "Diseño curricular en TI: reflexiones a la luz de los datos de inserción laboral". En: Fernando Navarro Domínguez (ed.) *La traducción: balance del pasado y retos del futuro*. Alicante: Aguaclara. pp. 137-149.
- CAMINADE, Monique y Anthony Pym. (1998) "Translator-training Institutions". En: Mona Baker (ed.) *Encyclopedia of Translation Studies*. Londres / Nueva York: Routledge. pp. 280-285.
- CAMPBELL, Stuart. (1998) *Translation into the Second Language*. Londres / Nueva York: Longman.
- CARROLL, Mary. (1998) "Subtitler training: Continuing training for translators". En: Yves Gambier (ed.) *Translating for the Media*. Turku: University of Turku. pp. 265-266.

- CHAUME, Frederic. (En prensa) “Research Paths in Audiovisual Translation: The Case of Dubbing”. En: Carmen Millán-Varela y Francesca Bartrina (eds.). *The Routledge Handbook of Translation Studies*. Routledge.
- CHAUME, Frederic. (2012) *Audiovisual Translation: Dubbing*. Manchester: St. Jerome.
- CHAUME, Frederic. (2008) “Teaching synchronisation in a dubbing course: Some didactic proposals”. En: Jorge Díaz Cintas (ed.) *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam / Filadelfia: John Benjamins. pp. 129-140.
- CHAUME, Frederic. (2004) *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- CHAUME, Frederic. (2003a) *Doblatge i subtitulació per a la TV*. Vic: Eumo.
- CHAUME, Frederic. (2003b) “Nuevas tecnologías y documentación en la enseñanza de la traducción audiovisual”. En: *VII Jornadas de Traducció a Vic Interfícies: Apropontat la pedagogia de la traducció a les llengües estrangeres*. Vic: Universitat de Vic.
- CHAUME, Frederic. (2003c) “Teaching audiovisual translation: Some methodological proposals”. En: Luis Pérez González (ed.) *Speaking in Tongues: Language across Contexts and Users*. Universitat de València: Publicacions de la Universitat de València. pp. 271-302.
- CHAUME, Frederic. (2002) “Models of research in audiovisual translation”. *Babel - Federación Internacional de Traductores* 48: 1. pp. 1-13.
- CHAUME, Frederic. (1996) “El mode del discurs als llenguatges àudio-visuals. Problemes en llengües en procés de normalització. El cas del valencià”. En: Miquel Edo (ed.) *Actes del I Congrés Internacional sobre traducció*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. pp. 381-394.
- CHAVES GARCÍA, María José. (2000) *La traducción cinematográfica: el doblaje*. Huelva: Servicio de Publicaciones. Universidad de Huelva.

- COHEN, Louis; Lawrence Manion y Keith Morrison. (2007) *Research Methods in Education*. 6ª edición. Londres: RoutledgeFalmer.
- COLINA, Sonia. (2003) *Translation Teaching: From Research to the Classroom: A Handbook for Teachers*. Boston: McGraw Hill.
- CORBETTA, Piergiorgio. (2003) *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- CRESWELL, John W. (2002) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*. 2ª edición. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- DANAN, Martine. (1992) “Reversed subtitling and dual coding theory: New directions for foreign language instruction”. *Language Learning: A Journal of Research in Languages Studies* 42: 4. pp. 497-527.
- DE LINDE, Zoé y Neil Kay. (1999) *The Semiotics of Subtitling*. Mánchester: St. Jerome.
- DE MANUEL, Jesús. (2006) *La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencia mediante las nuevas tecnologías*. Tesis doctoral dirigida por: Dra. Anne Martín y Dr. Esteban de Manuel. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/15891574.pdf>. [Último acceso: [Último acceso: 4 de noviembre de 2011]].
- DEL RINCÓN, Delio *et al.* (1995) *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- DELABASTITA, Dirk. (1989) “Translation and mass-communication: Film and T.V. translation as evidence of cultural dynamics”. *Babel - Federación Internacional de Traductores* 35: 4. pp. 193-218.
- DELISLE, Jean. (1993) *La Traduction raisonnée: Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

- DELISLE, Jean. (1980) *L'Analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais: Théorie et pratique*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
- DÍAZ CINTAS, Jorge. (2008) "Teaching and learning to subtitle in an academic environment". En: Jorge Díaz Cintas (ed.) *Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins*. pp. 89-103.
- DÍAZ CINTAS, Jorge. (2006) *Competencias profesionales del subtitulador y el audiodescriptor*. Getafe: CESyA. Disponible en: <http://www.cesya.es/estaticas/jornada/documentos/informe.pdf>. [Último acceso: 5 de noviembre de 2011].
- DÍAZ CINTAS, Jorge. (2003) *Teoría y práctica de la subtitulación inglés-español*. Barcelona: Ariel.
- DÍAZ CINTAS, Jorge. (2001) *La traducción audiovisual: el subtitulado*. Salamanca: Almar.
- DÍAZ CINTAS, Jorge. (1997) *El subtitulado en tanto que modalidad de traducción fílmica dentro del marco teórico de los estudios sobre traducción: Misterioso asesinato en Manhattan (Woody Allen, 1993)*. Tesis doctoral dirigida por: Dra. Antonia Sánchez Macarro. Valencia: Universitat de València.
- DÍAZ CINTAS, Jorge. (1995) "El subtitulado como técnica docente". *Vida hispánica* 12: 1. pp. 10-14.
- DÍAZ CINTAS, Jorge (ed.). (2008) *The Didactics of Audiovisual Translation*. *Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins*.
- DÍAZ CINTAS, Jorge; Jordi Mas López y Pilar Orero. (2006) "Reflexiones en torno a la enseñanza de la traducción audiovisual en España. Propuestas de futuro". En: Nobel Augusto Perdu Honeyman; Miguel Ángel García Peinado; Francisco Joaquín García Marcos y Emilio Ortega Arjonilla (coords.) *Inmigración, cultura y traducción: reflexiones interdisciplinares*. Almería: Universidad de Almería. pp. 560-566.

DÍAZ CINTAS, Jorge y Pablo Muñoz Sánchez. (2006) “Fansubs: Audiovisual translation in an amateur environment”. *The Journal of Specialised Translation* 6: 1. Disponible en: http://www.jostrans.org/issue06/art_diaz_munoz.php [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].

DÍAZ CINTAS, Jorge y Aline Remael. (2007) *Audiovisual Translation: Subtitling*. Mánchester: St. Jerome.

DONMOYER, Robert. (2008) “Quantitative Research”. En: Lisa M. Given (ed.). *The Sage Encyclopaedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE. pp. 713-718.

EGUÍLUZ, Federico; Raquel Merino; Vickie Olsen; Eterio Pajares y José Miguel Santamaría. (1994) *Trasvases culturales: literatura, cine, traducción*. Vitoria: Universidad del País Vasco.

EMT Expert Group. (2009) *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. Bruselas: European Master’s EMT. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf. [Último acceso: 28 de noviembre de 2011].

ESCUADERO, Juan Miguel. (1999) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.

ESPASA, Eva. (2001) “La traducció per al teatre i per al doblatge a l'aula: un laboratori de proves”. En: Rosa Agost y Frederic Chaume (eds.) *La traducción en los medios audiovisuales*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. pp. 57-64.

FARIÁS, Levy y Maritza Montero. (2005) “De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa”. *International Journal of Qualitative Methods* 4: 1. Disponible en: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/pdf/fariasmontero.pdf [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].

FINK, Arlene. (2002) *The Survey Handbook*. 2ª edición. Thousand Oaks, Cal.: SAGE.

FINK, Arlene. (2002) *How to Sample in surveys*. 2ª edición. Thousand Oaks, Cal.: SAGE.

FLICK, Uwe. (2006) *An Introduction to Qualitative Research*. 3ª edición. Thousand Oaks, Cal.: SAGE.

FODOR, István. (1976) *Film Dubbing: Phonetic, Semiotic, Esthetic and Psychological Aspects*. Hamburgo: Helmut Buske.

FRANCO, Javier y Pilar Orero. (2005) "Research on audiovisual translation: some objective conclusions, or the birth of an academic field". En: John Sanderson (ed.) *Research on Translation for Subtitling in Spain and Italy*. Alicante: Servicio de publicaciones de la Universitat d'Alacant. pp. 79-92.

GAMBIER, Yves. (2003) "Introduction: Screen transadaptation. Perception and reception". *The translator* 9: 2. pp. 171-189.

GAMBIER, Yves. (2001) "Les traducteurs face aux écrans: Une élite d'experts". En: Rosa Agost y Frederic Chaume (eds.) *La traducción en los medios audiovisuales*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. pp. 91-114.

GAMBIER, Yves. (1998) "La traduction audiovisuelle, un genre nouveau?". En: Yves Gambier (ed.) *Les Transferts Linguistiques dans les Médias Audiovisuels*. París: Presses Universitaires du Septentrion. pp. 7-12.

GARCÍA IZQUIERDO, Isabel. (2007) *Aprender a enseñar: planificación de las asignaturas de la titulación de Traducción en el marco de la convergencia europea*. Material inédito del taller impartido por la Dra. García Izquierdo en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Granada: octubre de 2007.

GARCÍA PASCUAL, Enrique. (2004) *Didáctica y Currículum: claves para el análisis del proceso de enseñanza*. Zaragoza: Mira Editorial.

GENTZLER, Edwin. (1991) *Contemporary Translation Theories*. Londres / Nueva York: Routledge.

- GILE, Daniel. (2009) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. 2ª edición. Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins.
- GILE, Daniel. (1995) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins.
- GIMENO, José y Ángel Pérez. (1994) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- GIVEN, Lisa M. (ed) (2008) *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, Cal.: SAGE.
- GONZÁLEZ DAVIES, Maria. (2004) *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks and Projects*. Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins.
- GONZÁLEZ, Isabel. (2002) *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Universitas.
- GONZÁLEZ REQUENA, Jesús. (1989) *El espectáculo informativo o la amenaza de lo real*. Torrejón de Ardoz: Akal.
- GONZÁLEZ, Julia y Robert Wagenaar. (2003) *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Deusto / Groningen: Disponible en: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/documentos/Tuning_phase1/Tuning_phase1_full_document.pdf [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].
- GOTTLIEB, Henrik. (1992) “Subtitling: A new university discipline”. En: Cay Dollerup y Anne Loddegaard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent, and Experience*. Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins. pp. 161-170.
- GOUADEC, Daniel. (2003) “Notes on translator training (replies to a questionnaire)”. En: Anthony Pym (ed.) *Innovation and E-Learning in Translator Training*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Disponible en: http://isg.urv.es/library/papers/innovation_book.pdf [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].

- GRANELL, Ximo. (2011) "Teaching Video Game Localisation in Audiovisual Translation Courses at University". *JoSTrans, The Journal of Specialised Translation*: 16. Disponible en: http://www.jostrans.org/issue16/art_granell.pdf. [Último acceso: 5 de noviembre de 2011].
- GREGORY, Michael y Susanne Carroll. (1978) *Language and Situation: Language Varieties and Their Social Contexts*. Londres: Routledge.
- GROTJAHN, Rüdiger. (1987) "On the methodological basis of introspective methods". En: Claus Faerch y Gabriele Kasper (eds.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 54-81.
- HALLIDAY, Michael A. K. y Ruqaiya Hasan. (1976) *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- HATIM, Basil e Ian Mason. (1997) *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.
- HERNÁNDEZ BARTOLOMÉ, Ana I. y Gustavo Mendiluce Cabrera. (2005) "New trends in audiovisual translation: The latest challenging modes". *Miscelánea: A journal of English and American studies* 31. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2010052&orden=75389. [Último acceso: 30 de abril de 2011].
- HERNÁNDEZ, Roberto; Pilar Baptista y Carlos Fernández. (2006) *Metodología de la investigación*. 4ª edición. México: McGraw-Hill.
- HURTADO, Amparo. (2007) "Competence-based Curriculum Design for Training Translators". *The Interpreter and Translator Trainer: ITT* 1: 2. pp. 163-195.
- HURTADO, Amparo. (2001) *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- HURTADO, Amparo. (1999) *Enseñar a traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.

- HURTADO, Amparo. (1996) "La enseñanza de la traducción directa "general". Objetivos de aprendizaje y metodología". En: Amparo Hurtado (ed.) *La enseñanza de la traducción*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. pp. 31-55.
- HURTADO, Amparo. (1994/1995) "Modalidades y tipos de traducción". *Vasos comunicantes* 4. pp. 19-27.
- IAROSI, Giuseppe. (2005) *The Power of Survey Design: A User's Guide for Managing Surveys, Interpreting Results, and Influencing Respondent*. Washington, DC: World Bank.
- Institute of Translation and Interpreting. (2008) *eCoLoMedia Needs Analysis*. Disponible en: <http://ecolomedia.uni-saarland.de/project/news/newsdetails/archive/2008/october/article/ecolomedia-needs-analysis-completed.html> [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].
- IVARSSON, Jan. (1992) *Subtitling for the Media: A Handbook of an Art*. Estocolmo: Transedit.
- IVARSSON, Jan y Mary Carroll. (1998) *Subtitling*. Estocolmo: Simrishamn.
- IZARD, Natàlia. (2001) "L'ensenyament de la traducció audiovisual en el marc de la formació de traductors". En: Rosa Agost y Frederic Chaume (eds.) *La traducción en los medios audiovisuales*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. pp. 73-76.
- IZARD, Natàlia. (1992) *La traducció cinematogràfica*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Centre d'Investigació de la Comunicació.
- JAKOBSON, Roman. (1959) "On Linguistic Aspects of Translation". En: Reuben Brower (ed.). *On translation*. Cambridge: Harvard University Press. pp. 232-239.
- JAMES, Heulwen. (1998) "Screen translation training and European co-operation". En: Yves Gambier (ed.) *Translating for the Media*. Turku: University of Turku. pp. 243-258.
- JÜNGST, Heike E. (2010) *Audiovisuelles Übersetzen: ein Lehr-und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.

- KEARNS, John. (2006) *Curriculum Renewal in Translator Training: Vocational Challenges in Academic Environments with Reference to Needs and Situation Analysis and Skills Transferability from the Contemporary Experience of Polish Translator Training Culture*. Tesis doctoral inédita dirigida por: Dr. Heinz Lechleiter. Dublín: Dublin City University.
- KELLY, Dorothy. (2008) “Training the Trainers: Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis”. *TTR : traduction, terminologie, rédaction* 21: 1. Disponible en: <http://www.erudit.org/revue/ttr/2008/v21/n1/029688ar.pdf>. [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].
- KELLY, Dorothy. (2005) *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*. Mánchester: St. Jerome.
- KELLY, Dorothy. (2003) “La investigación sobre formación de traductores: algunas reflexiones y propuestas”. En: Emilio Ortega Arjonilla (ed.) *Panorama actual de la investigación en Traducción e Interpretación*. Granada: Atrio. pp. 585-596.
- KELLY, Dorothy. (2002) “La competencia traductora: bases para el diseño curricular”. *Puentes* 1. pp. 9-20.
- KELLY, Dorothy. (2000) “La Universidad y la formación de profesionales”. En: Dorothy Kelly (ed.) *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales*. Granada: Comares. pp. 1-11.
- KELLY, Dorothy. (1999) *Proyecto docente e investigador*. Universidad de Granada (inédito).
- KELLY, Dorothy y Catherine Way. (2007) “Editorial: On the launch of ITT”. *The interpreter and translator trainer: ITT* 1: 1. pp. 1-13.
- KIRALY, Donald. (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Mánchester: St. Jerome.

- KIRALY, Donald. (1995) *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: Kent State University Press.
- KLERKX, Jan. (1998) "The place of subtitling in a translator training course". En: Yves Gambier (ed.) *Translating for the Media*. Turku: University of Turku. pp. 259-264.
- KOVAČIČ, Irena. (1998) "Language in the media: A new challenge for translator trainers". En: Yves Gambier (ed.) *Translating for the Media*. Turku: University of Turku. pp. 123-130.
- KUMAR, Ranjit. (1999) *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners*. Londres / Thousand Oaks / Nueva Delhi: SAGE.
- KVALE, Steinar. (1996) *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, Cal.: SAGE.
- LA ROCCA, Marcella. (2007) *El Taller de traducción: Una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción*. Tesis doctoral dirigida por: Dra. Maria González Davies. Vic: Universitat de Vic. Disponible en: <http://tdx.cat/handle/10803/9327> [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].
- LAKS, Simon. (1957) *Le sous-titrage des films. Sa technique. Son esthétique*. París: Manuscrito no publicado.
- LATIESA, Margarita. (2005) "Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas". En: Francisco Alvira; Jesús Ibáñez y Manuel García (eds.) *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial. pp. 410-443.
- LAYNE, Marsa. (1998) "Le commentaire comme mode de traduction". En: Yves Gambier (ed.) *Les Transferts Linguistiques dans les Médias Audiovisuels*. Villeneuve d'Ascq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion. pp. 197-205.

- LECUONA, Lourdes. (1994) “Entre el doblaje y la subtitulación: la interpretación simultánea en el cine”. En: Federico Eguíluz; Raquel Merino; Vickie Olsen; Eterio Pajares y José Miguel Santamaría (eds.) *Trasvases culturales: literatura, cine y traducción*. Vitoria: Universidad del País Vasco. pp. 279-286.
- LI, Jian. (1998) “Intonation unit as unit of translation of film dialogue: FIT to keep”. En: Yves Gambier (ed.). *Translating for the Media*. Turku: University of Turku. pp. 151-184.
- LOZANOV, Georgi. (1978) *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Marjorie Hall-Pozharlieva y Krassimira Pashmakova (trads.). Nueva York: Gordon & Breach. Versión traducida al inglés de la obra original en búlgaro: LOZANOV, Georgi (1971) *Sugestologija*. Sofía: Nauka i Izkustvo.
- LUYKEN, Georg-Michael. (1991) *Overcoming Language Barriers in Television: Dubbing and Subtitling for the European Audience*. Mánchester: The European Institute for the Media.
- MALMKJAER, Kirsten. (2004) *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins.
- MARCO, Josep. (2004) “¿Tareas o proyectos? ¿Senderos que se bifurcan en el desarrollo de la competencia traductora?”. *Trans: revista de traductología* 8: 1. pp. 75-88.
- MARIÑO, Miguel Vicente. (2006) “Desde el análisis de contenido hacia el análisis del discurso: la necesidad de una apuesta decidida por la triangulación metodológica”. En: *Actas del IX Congreso IBERCOM: Espacio Iberoamericano de Comunicación en la Era Digital*. Sevilla-Cádiz: Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla/Asociación Iberoamericana de Comunicación. Disponible en: <http://www.hapaxmedia.net/ibercom/pdf/VicenteMarinoMiguel.pdf> [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].

- MARTÍ FERRIOL, José Luis. (2009) “Herramientas informáticas disponibles para la automatización de la traducción audiovisual ("revoicing")”. *META* 54: 3. Disponible en: <http://www.erudit.org/revue/meta/2009/v54/n3/038319ar.pdf>. [Último acceso: 5 de noviembre de 2011].
- MARTÍNEZ SIERRA, Juan José. (2008) “Hacia una enseñanza más completa de la traducción audiovisual”. *Tonos: Revista electrónica de estudios filológicos* 16: 1. Disponible en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios-11-Tradaudiovisual.htm> [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].
- MARTÍNEZ SIERRA, Juan José. (2004) *Estudio descriptivo y discursivo de la traducción del humor en textos audiovisuales*. Tesis doctoral dirigida por: Dr. Frederic Chaume. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I. Disponible en: <http://www.tdx.cesca.es/TDX-1115104-095509/> [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].
- MASON, Ian. (1989) “Speaker meaning and reader meaning: preserving coherence in screen translating”. En: Rainer Kolmel y Jerry Payne (eds.). *Babel: the Cultural and Linguistic Barriers Between Nations*. Aberdeen: Aberdeen University Press. pp. 13-24.
- MATAMALA, Anna. (2008) “Teaching voice-over: A practical approach”. En: Jorge Díaz Cintas (ed.) *The Didactics of Audiovisual Translation*. Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins. pp. 115-128.
- MATAMALA, Anna. (2006) “Les noves tecnologies en l’ensenyament de la traducció audiovisual”. En: *X Jornades de Traducció i Interpretació a Vic: Tecnologies a l’Abast*. Vic: Universitat de Vic.
- MATEO, Marta. (1997) “The Translation of Opera: Some Key Textual, Extra-textual and Socio-cultural Factors”. En: *Ponencia inédita presentada en el EST Congress, Granada 1998, celebrado del 23 al 16 de septiembre de 1998 en la Universidad de Granada*.
- MAYORAL, Roberto. (2007) “For a New Approach to Translator Training. Questioning Some of the Concepts which Inform Current Programme Structure and Content in Spain”. *The interpreter and translator trainer: ITT* 1: 1. pp. 79-95.

- MAYORAL, Roberto. (2005) “El polifacetismo del traductor (jurídico y jurado)”. En: Cristina García de Toro e Isabel García Izquierdo (eds.). *Experiencias de traducción: Reflexiones sobre la práctica traductora*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. pp. 165-180.
- MAYORAL, Roberto. (2003) “Procedimientos que persiguen la reducción o expansión de un texto en traducción audiovisual”. *Sendebarr* 14: 1. pp. 107-126.
- MAYORAL, Roberto. (2001a) *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- MAYORAL, Roberto. (2001b) “Campos de estudio y trabajo en traducción audiovisual”. En: Miguel Duro (ed.) *La traducción para el doblaje y la subtitulación*. Madrid: Cátedra. pp. 19-45.
- MAYORAL, Roberto. (1998) “Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España”. En: Isabel García Izquierdo y Joan Verdegall (eds.) *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. pp. 117-130.
- MAYORAL, Roberto. (1993) “La traducción cinematográfica: el subtitulado”. *Sendebarr* 4: 1. pp. 45-68.
- MAYORAL, Roberto. (1992) “La EUTI y la traducción en Granada”. *Campus: número monográfico sobre la traducción* 62. pp. 27-29.
- MAYORAL, Roberto; Dorothy Kelly y Natividad Gallardo. (1988) “Concept of constrained translation. Non-linguistic perspectives of translation”. *META* 33: 3. pp. 356-367.
- Media Consulting Group y Peacefulfish. (2007) *Study on Dubbing and Subtitling Needs and Practices in the European Audiovisual Industry. Final Report*. París / Londres: Media Consulting Group y Peacefulfish. Disponible en: http://ec.europa.eu/information_society/media/overview/evaluation/studies/index_en.htm [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].

- MERINO, Raquel. (2005) “La enseñanza de la TAV (y la TCT): una propuesta mixta”. En: Patrick Zabalbeascoa; Frederic Chaume y Laura Santamaria (eds.) *La traducción audiovisual: investigación, enseñanza y profesión*. Granada: Comares. pp. 37-50.
- MINERVINI, Rosaria. (2004) *Lingüística aplicada y enseñanza de lenguas próximas en facultades de Traducción e Interpretación: las teorías implícitas de los profesores*. Tesis doctoral dirigida por: Dr. Ernesto Martín Peris y Dra. Violeta Demonte Barreto. Madrid: Instituto Universitario Ortega y Gasset (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid).
- MONTEAGUDO, Miguel A. y Francisco Vigier. (2005) “Los programas de Doctorado en Traducción e Interpretación en la Universidad española”. *Forum ricerca* 10: 1. Disponible en: www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi10/trad/7.pdf [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].
- MORENO, Lina. (2003) *La traducción audiovisual en España: estado de la cuestión*. Trabajo de fin de carrera inédito. Dirigido por: Dra. Dorothy Kelly. Granada: Universidad de Granada.
- MORÓN, María de los Ángeles. (2009) *Percepciones sobre el impacto de la movilidad en la formación de traductores*. Tesis doctoral dirigida por: Dra. Dorothy Kelly. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/18608620.pdf> [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].
- MUÑOZ RAYA, Eva (coord.). (2004) *Libro Blanco. Título de Grado en Traducción e Interpretación*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Disponible en: http://www.aneca.es/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].
- NEUBERT, Albrecht. (2000) “Competence in Language, in Languages, and in Translation”. En: Christina Schäffner y Beverly Adab (eds.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins.

- NEVES, Josélia. (2005) *Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing*. Tesis doctoral dirigida por: Dr. Jorge Díaz Cintas y Dra. María Teresa Roberto. Londres: Roehampton University.
- NEVES, Josélia. (2008) "Training in subtitling for the d/Deaf and the hard-of-hearing". En: Jorge Díaz Cintas (ed.) *The Didactics of Audiovisual Translation*. Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins. pp. 171-189.
- NEWMAN, Isadore y Carolyn R. Benz. (1998) *Qualitative-Quantitative Research Methodology: Exploring the Interactive Continuum*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- NORD, Christiane. (1991) *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Christiane Nord y Penelope Sparrow (trads.). Ámsterdam: Rodopi. Versión traducida al inglés de la obra original en alemán: NORD, Christiane. (1988) *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Gross.
- OPPENHEIM, Abraham N. (1992) *Questionnaire Design, Interviewing, and Attitude Measurement*. Londres: Continuum.
- PACTE. (2011) "Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index". En: Sharon O'Brien (ed.) *Cognitive Explorations in Translation*. Londres / Nueva York: Continuum Studies in Translation. Disponible en: <http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/sites/grupsderecerca.uab.cat.pacte/files/pacte%20o%20brien.pdf>. [Último acceso: 5 de noviembre de 2011].
- PACTE. (2003) "Building a Translation Competence Model". En: Fabio Alves (ed.) *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Ámsterdam: John Benjamins. Disponible en: http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/sites/grupsderecerca.uab.cat.pacte/files/2003_PACTE_Benjamins_0.pdf. [Último acceso: 5 de noviembre de 2011].

PACTE. (2001) “La Competencia traductora y su adquisición”. *Quaderns. Revista de Traducció* 6. Disponible en: http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/sites/grupsderecerca.uab.cat.pacte/files/2001b_PACTE_QUADERNS.pdf. [Último acceso: 5 de noviembre de 2011].

PACTE. (2000) “Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project”. En: Allison Beeby; Doris Ensinger y Marisa Presas (eds.) *Investigating Translation*. Ámsterdam: John Benjamins. Disponible en: http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/sites/grupsderecerca.uab.cat.pacte/files/2000_PACTE_Benjamins.pdf. [Último acceso: 5 de noviembre de 2011].

PEREGO, Elisa. (2005) *La traduzione audiovisiva*. Roma: Carocci.

POLLARD, Cayce. (1998) “Language Transfer and New Broadcast Technologies – Obstacles and Opportunities (resumen)”. En: Yves Gambier (ed.). *Translating for the Media*. Turku: University of Turku. pp. 277-281.

POYATOS, Fernando. (1994) *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.

PYM, Anthony. (2002) “Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching”. En: Cay Dollerup y Anne Loddegaard (eds.) Ámsterdam: John Benjamins. pp. 279-290.

PYM, Anthony. (2000) *Negotiating the Frontier: Translators and Intercultures in Hispanic History*. Mánchester: St. Jerome.

PYM, Anthony. (1992) “Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching”. En: Cay Dollerup y Anne Loddegaard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent, and Experience*. Ámsterdam: John Benjamins. pp. 279-290.

ROBERTS, Roda P. (1984) “Compétence du nouveau diplômé en traduction”. En: *Traduction et Qualité de Langue. Actes du Colloque Société des traducteurs du Québec/Conseil de la langue française*. Quebec: Éditeur officiel du Québec. pp. 172-184.

-
- ROBINSON, Douglas. (2003) *Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation*. 2ª edición. Londres: Routledge.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, Sonia *et al.* (2005) *Investigacion educativa: metodología de encuesta*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ROMERO FRESCO, Pablo. (2009) *A Corpus-Based Study on the Naturalness of the Spanish Dubbing Language: the Analysis of Discourse Markers in the Dubbed Translation of Friends*. Tesis doctoral dirigida por: Dra. Yvonne McLaren y Dra. Verena Jung. Heriot-Watt University. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10399/2237> [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].
- ROWE, Thomas L. (1960) "The English dubbing text". *Babel - Federación Internacional de Traductores* 6. pp. 116-120.
- SANTAMARIA, Laura. (2003) "Les TIC i la didàctica de la traducció audiovisual". En: *VII Jornadas de Traducció a Vic Interficies: Aproponat la pedagogia de la traducció a les llengües estrangeres*. Vic: Universitat de Vic.
- SAUMURE, Kristie y Lisa M. Given. (2008) "Population". En: Lisa M. Given (ed.) *The Sage Encyclopaedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE. pp. 643-644.
- SHREVE, Gregory M. (2000) "Translation at the millennium: Prospects for the evolution of a profession". En: Peter A. Schmitt (ed.) *Paradigmenwechsel in der Translation. Festschrift für Albrecht Neubert zum 70 Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg. pp. 217-234.
- SIERRA BRAVO, Restituto. (1998) *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. 11ª edición. Madrid: Paraninfo.
- SNELL-HORNBY, Mary. (1988) *Translation Studies: An Integrated Approach*. Ámsterdam: John Benjamins.

- SOKOLI, Stavroula. (2005) “Temas de investigación en traducción audiovisual: La definición del texto audiovisual”. En: Frederic Chaume; Patrick Zabalbeascoa y Laura Santamaria (eds.) *La traducción audiovisual: investigación, enseñanza y profesión*. Granada: Comares. pp. 177-185.
- SORIANO GARCÍA, Inmaculada. (2007) *Evaluación de un programa de movilidad en la formación de traductores: expectativas, experiencias y grado de satisfacción de los participantes, profesores y gestores del intercambio MGLU-Universidad de Granada-ULPGC*. Tesis doctoral dirigida por: Dra. Dorothy Kelly. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: http://adrastea.ugr.es/search*spi?/.b1671326/.b1671326/1,1,1,B/1856~b1671326&FF=&1,0,,1,0 [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].
- SPONHOLZ, Christine. (2003) *Teaching Audiovisual Translation. Theoretical Aspects, Market Requirements, University Training and Curriculum Development*. Trabajo de fin de carrera inédito. Dirigido por: Dr. Donald Kiraly. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Disponible en: http://isg.urv.es/library/papers/thesis_Christine_Sponholz.doc [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].
- TALAVÁN, Noa. (2009) *Aplicaciones de la traducción audiovisual para mejorar la comprensión oral del inglés*. Tesis doctoral inédita dirigida por: Dra. Elena Bárcena Madera y Dr. Jorge Díaz Cintas. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- TAYLOR, Steven J. y Robert Bogdan. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- TITFORD, Christopher. (1982) “Sub-titling: Constrained translation”. *Lebende Sprachen* 3. pp. 113-116.
- TORRALBA MIRALLES, Gloria. (2011) *La professió del traductor audiovisual: Descripció sociològica del professional de la traducció per al doblatge*. Trabajo de investigación tutelada inédito. Dirigido por: Dr. Frederic Chaume Varela. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.

- VALCÁRCEL, Miguel. (2006) “La (re)construcción del EEES”. *El Mundo Suplemento Campus* 459. Disponible en: <http://www.elmundo.es/suplementos/campus/2006/459/1149026405.html>. [Último acceso: 30 de abril de 2011].
- VANDERPLANK, Robert. (1988) “The value of teletext sub-titles in language learning”. *ELT Journal* 42: 4. pp. 272-281.
- VELA VALIDO, Jennifer. (2007) “Análisis comparativo del software de subtitulado y estudio de compatibilidad con la norma UNE: 153010:2005”. En: *II Congreso de Accesibilidad a los Medios Audiovisuales para Personas con Discapacidad*. Granada: Universidad de Granada y Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción.
- VENUTI, Lawrence. (1995) *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. Londres / Nueva York: Routledge.
- VIENNE, Jean. (2000) “Which competences should we teach to future translators, and how?”. En: Christina Schäffner y Beverly Adab (eds.) *Developing Translation Competence*. Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins. pp. 91-100.
- VV.AA. (Consejo de Ministros de Educación de la UE). (1999) *Declaración de Bolonia*. Disponible en: <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf> [Último acceso: 15 de noviembre de 2011].
- WEAVER, Sarah. (2010) “Opening doors to opera. The strategies, challenges and general role of the translator”. *Intralinea* 12. Disponible en: [http://www.intralinea.it/volumes/eng_more.php?id=872_0_2_10_M%](http://www.intralinea.it/volumes/eng_more.php?id=872_0_2_10_M%20) [Último acceso: 9 de febrero de 2012].
- WHITMAN-LINSEN, Candace. (1992) *Through the Dubbing Glass: The Synchronization of American Motion Pictures into German, French, and Spanish*. Fráncfort del Meno: Peter Lang.

- WILLS, Wolfram. (1976) “Perspectives and Limitations of a Didactic Framework for the Teaching of Translation”. En: Richard W. Brislin (ed.) *Translation Applications and Research*. Nueva York: Gardner. pp. 117-137.
- ZABALBA, Miguel A. (1998) “De la genealogía a la biografía: ¿qué ha pasado con la Didáctica en estos últimos 25 años?”. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado* 2. Disponible en: <http://www.ugr.es/%7Erecfpro/rev22ART3.pdf>. [Último acceso: 4 de noviembre de 2011].
- ZABALBEASCOA, Patrick. (2008) “The nature of the audiovisual text and its parameters”. En: Jorge Díaz Cintas (ed.) *The Didactics of Audiovisual Translation*. Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins. pp. 21-37.
- ZABALBEASCOA, Patrick. (2001a) “La ambición y la subjetividad de una traducción desde un modelo de prioridades y restricciones”. En: Elena Sánchez Trigo y Oscar Díaz Fouces (eds.) *Traducción y Comunicación*. Vigo: Servicio de Publicacións Universidade de Vigo. pp. 129-150.
- ZABALBEASCOA, Patrick. (2001b) “La traducción de textos audiovisuales y la investigación traductológica”. En: Rosa Agost y Frederic Chaume (eds.) *La traducción en los medios audiovisuales*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. pp. 49-56.
- ZABALBEASCOA, Patrick. (2000) “From techniques to types of solutions”. En: Allison Beeby; Doris Ensinger y Marisa Presas (eds.) *Investigating Translation*. Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins. pp. 117-127.
- ZABALBEASCOA, Patrick. (1997) “La didáctica de la traducción: Desarrollo de la competencia traductora”. En: Antonio Gil de Carrasco y Leo Hickey (eds.) *Aproximaciones a la traducción*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/zabalbeascoa.htm>. [Último acceso: 5 de noviembre de 2011].

**TABLE OF CONTENTS, INTRODUCTION AND CONCLUSIONS
(AS REQUIRED FOR THE INTERNATIONAL
DOCTORATE MENTION)**

TABLE OF CONTENTS

| | |
|--|------------|
| LIST OF TABLES | VII |
| LIST OF GRAPHS | IX |
| LIST OF ABBREVIATIONS | XI |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| CHAPTER 1. THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA AND TRANSLATION AND INTERPRETING STUDIES IN SPAIN | 9 |
| 1.1. The European Higher Education Area | 9 |
| 1.1.1. Introduction..... | 9 |
| 1.1.2. The process of convergence: from Bologna to the EHEA..... | 10 |
| 1.1.3. Main objectives of the EHEA | 12 |
| 1.2. The EHEA and the new structure of degrees..... | 13 |
| 1.2.1. The new structure of degrees in Spain | 14 |
| 1.3. The EHEA and TI Studies in Spain | 16 |
| 1.3.1. From the origin of TI Studies to the creation of <i>licenciaturas</i> | 16 |
| 1.3.2. From <i>licenciaturas</i> to the EHEA | 18 |
| 1.3.3. TI Studies towards the EHEA..... | 24 |
| 1.3.3.1. Undergraduate degrees in TI..... | 24 |
| 1.3.3.2. Postgraduate degrees (master's degrees and doctorates) in TI | 25 |
| 1.4. Summary and conclusions..... | 26 |

CHAPTER 2. THE DIDACTICS OF TRANSLATION AND INTERPRETING IN THE LIGHT OF THE EHEA27

| | |
|---|-----------|
| 2.1. The didactics of Translation | 27 |
| 2.1.1. Introduction..... | 27 |
| 2.1.2. Definition of Didactics of Translation | 28 |
| 2.1.3. Main methodological approaches to the didactics of Translation | 30 |
| 2.1.3.1. Learning objectives approach | 31 |
| 2.1.3.2. Functionalist approach..... | 31 |
| 2.1.3.3. Process-centred approach..... | 32 |
| 2.1.3.4. Cognitive and psycholinguistic approach | 32 |
| 2.1.3.5. Task-based approach..... | 33 |
| 2.1.3.6. Approach based on the balance of conscious analysis with subliminal discovery and assimilation | 33 |
| 2.1.3.7. Social constructist approach | 33 |
| 2.1.3.8. Conclusions on the methodological approaches to the didactics of Translation | 34 |
| 2.2. Implications of the EHEA for didactics | 35 |
| 2.2.1. The shift of paradigm in the teaching-learning process..... | 35 |
| 2.2.2. The restructuring of degrees | 39 |
| 2.3. The new degrees in TI in Spain | 42 |
| 2.3.1. Undergraduate degrees in TI..... | 42 |
| 2.3.1.1. Audiovisual translation as a part of undergraduate degrees in TI | 50 |
| 2.3.2. Postgraduate degrees in TI..... | 52 |
| 2.3.2.2. AVT as a part of postgraduate degrees in TI | 56 |
| 2.3. Summary and conclusions..... | 57 |

CHAPTER 3. AUDIOVISUAL TRANSLATION AND TRAINING OFFER IN THIS MODE OF TRANSLATION59

| | |
|---|-----------|
| 3.1. Audiovisual Translation | 59 |
| 3.1.1. Introduction..... | 59 |
| 3.1.2. Definition and terminology..... | 62 |
| 3.1.3. AVT modes..... | 66 |

| | |
|--|------------|
| 3.1.3.1. From traditional to the most recent modes | 67 |
| 3.1.3.2. Proposal for a taxonomy of AVT modalities | 76 |
| 3.2. Training offer in AVT | 79 |
| 3.2.1. State of the art | 79 |
| 3.2.1.1. University training | 82 |
| 3.2.1.2. Non-university training | 98 |
| 3.3. Summary and conclusions | 103 |
| | |
| CHAPTER 4. IN SEARCH OF A BASIS FOR CURRICULAR DESIGN IN AUDIOVISUAL TRANSLATION TRAINING | 105 |
| 4.1. Introduction | 105 |
| | |
| 4.2. Identification of social and market needs, and formulation of training objectives | 110 |
| 4.2.1. Translation competence as a tool for curricular design | 111 |
| 4.2.1.1. A review of the studies on AVT competences | 114 |
| 4.2.2. Participants in the training process | 130 |
| 4.2.2.1. AVT students | 131 |
| 4.2.2.2. AVT teachers | 133 |
| | |
| 4.3. Curricular content design | 136 |
| 4.3.1. Academic versus vocational | 136 |
| 4.3.2. Undergraduate versus postgraduate | 137 |
| 4.3.3. Levels of specialization | 137 |
| 4.3.4. Duration | 138 |
| 4.3.5. Other factors that have an impact on curricular content design | 139 |
| 4.3.5.1. Working languages | 139 |
| 4.3.5.2. Type of course (compulsory, core or elective) | 140 |
| 4.3.5.3. Professional, investigative or mixed approach | 140 |
| 4.3.5.4. Orientation to the market | 141 |
| 4.3.5.5. Number of students | 141 |
| | |
| 4.4. Implementation of curricular content | 141 |
| 4.4.1. The role of technology in AVT teaching | 142 |
| 4.4.1.1. Tangible technological resources | 142 |
| 4.4.1.2. Intangible technological resources | 143 |

| | |
|--|------------|
| 4.4.2. Teaching methodologies | 147 |
| 4.5. Assessment | 152 |
| 4.6. Summary and conclusions..... | 153 |
| CHAPTER 5. METHODOLOGY OF THE EMPIRICAL STUDY | 155 |
| 5.1. Theoretical phase | 156 |
| 5.1.1. Research problem..... | 156 |
| 5.1.2. Research objectives..... | 157 |
| 5.1.3. Research paradigm and information-gathering strategies..... | 158 |
| 5.1.3.1. Reseach model | 158 |
| 5.1.3.2. Information-gathering strategies..... | 163 |
| 5.2. Methodological phase | 165 |
| 5.2.1. Population of the study | 165 |
| 5.2.2. Design and application of data-collection tools..... | 169 |
| 5.2.2.1. Interviews..... | 169 |
| 5.2.2.2. Questionnaires..... | 177 |
| CHAPTER 6. DATA ANALYSIS AND INTERPRETATION OF RESULTS | 201 |
| 6.1. Data analysis and interpretation of results: AVT teachers..... | 202 |
| 6.1.1. Profile..... | 202 |
| 6.1.1.1. Training profile | 202 |
| 6.1.1.2. Teaching profile..... | 207 |
| 6.1.1.3. Professional translator profile | 218 |
| 6.1.1.4. Research profile: Research in AVT | 214 |
| 6.1.2. University training in AVT..... | 216 |
| 6.1.2.1. General information about AVT courses..... | 216 |
| 6.1.2.2. Technological resources..... | 230 |
| 6.1.2.3. Methodology | 242 |
| 6.1.3. Competences | 261 |
| 6.1.3.1. Generic competences | 261 |
| 6.1.3.2. Specific competences..... | 264 |
| 6.1.4. Assessment of AVT university training and quality improvement | 269 |
| 6.1.4.1. Assessment of AVT university training..... | 269 |

| | |
|---|------------|
| 6.1.4.2. Quality improvement of AVT university training | 284 |
| 6.2. Data analysis and interpretation of results: translators of audiovisual texts.... | 294 |
| 6.2.1. Translator profile | 294 |
| 6.2.1.1. Training..... | 294 |
| 6.2.1.2. Profession..... | 301 |
| 6.2.2. Competences | 335 |
| 6.2.2.1. Generic competences | 335 |
| 6.2.2.2. Specific competences..... | 338 |
| 6.2.3. Assessment of AVT university training and quality improvement | 343 |
| 6.2.3.1. Assessment of AVT university training..... | 343 |
| 6.2.3.2. Quality improvement: Proposals to improve AVT university training | 351 |
| 6.3. Data analysis and interpretation of results: employers of translators of audiovisual texts..... | 355 |
| 6.3.1. Company profile | 355 |
| 6.3.1.1. Identification details and activities | 355 |
| 6.3.1.2. Relationship with translators..... | 366 |
| 6.3.1.3. Relationship with the university | 374 |
| 6.3.2. Competences | 382 |
| 6.3.2.1. Generic competences | 382 |
| 6.3.2.2. Specific competences..... | 385 |
| 6.3.3. Assessment of AVT university training, relationship with the university and quality improvement | 393 |
| 6.3.3.1. Assessment of AVT university training..... | 393 |
| 6.3.3.2. Quality improvement of AVT university training | 401 |
| CHAPTER 7. CONCLUSIONS..... | 407 |
| 7.1. Achievement of objectives and results | 407 |
| 7.1.1. Specific objective 1: To describe the current AVT training on offer in the university context in Spain..... | 407 |
| 7.1.2. Specific objective 2: To determine the professional profile of translators of audiovisual texts through the identification of the competences they have..... | 414 |
| 7.1.3. Specific objective 3: To determine the training and the professional profile of translators of audiovisual texts who have recently been trained in AVT at university.. | 416 |

| | |
|---|--------------------------|
| 7.1.4. Specific objective 4: To determine the labour profile of the companies that provide AVT services in Spain (by identifying information and activities, relationship with translators and relationship with the university)..... | 420 |
| 7.1.5. Specific objective 5: To analyze the assessment and proposals of teachers, translators and employers to improve university AVT training in Spain | 423 |
| 7.2. Future research lines | 428 |
| CHAPTER 8. REFERENCES | 431 |
| TABLE OF CONTENTS, SUMMARY AND CONCLUSIONS (AS REQUIRED FOR THE INTERNATIONAL DOCTORATE MENTION) | 455 |
| APPENDIX I. QUESTIONNAIRES | 489 |
| ANNEXES..... | (see CD enclosed) |

INTRODUCTION

PERSONAL MOTIVATION

This research is framed within the area of Translation and Interpreting (TI) studies and more specifically within the field of the didactics of Translation. It is an empirical and descriptive study of the didactics of audiovisual translation (AVT) at university level in Spain and it stems from our passion for the didactics of Translation and for AVT. Furthermore, the period of change that higher education is currently undergoing in Europe, the recent introduction of AVT courses in Spanish universities and the enormous development that AVT has enjoyed in recent years all lead us to think that this is a good time to reflect on the didactics of this mode of translation in our country. With this idea in mind, we decided to conduct a study to provide real, reliable data on university training in AVT and on the professional market requirements of this sector in Spain. The main aim of such an undertaking was for the findings to ultimately be useful to improve the quality of professional AVT as well as the training of future professionals engaged in it.

DEFINITION OF THE SUBJECT OF STUDY AND BACKGROUND

We are currently experiencing a period of reflection on higher education in Europe, which led to the drafting of the Sorbonne Declaration (1998) and the Bologna Declaration (1999). This marked the beginning of the convergence towards a European Higher Education Area (EHEA) – a process that was to be completed before the end of 2010. Today, this EHEA has become a reality and European universities are now focused on its consolidation. This European project, which sees the student as playing the leading role in his / her own learning and which pledges its commitment to a close relationship between university training and the labour market, has entailed the need to review all European curricula in order to adapt them to new educational guidelines. The Spanish university has been working on this in recent years and in the specific case of TI studies in 2004 all the Spanish institutions offering TI undergraduate studies prepared the White Paper on the Undergraduate Degree in Translation and Interpreting, which laid the foundation for the development of the new undergraduate degrees. Moreover, numerous pilot projects on new aspects of the EHEA, such as the introduction of ECTS (European Credit Transfer System), have been conducted and nowadays all the new TI undergraduate degrees are already up and running, although still coexisting with the last years of the old Spanish TI undergraduate degrees (*licenciaturas*).

In these times of transition in education, translation training is particularly important and the amount of research carried out in this field is increasingly growing. However, more research is still needed on curricular design and academic programmes (Kelly, 2005: 2). This doctoral thesis is framed in the context of translation training and, in particular, that of AVT, which is a mode of translation that is expanding. Besides these two pillars, this thesis is also based on the areas of Education Sciences and Social Sciences, especially with regard to European education studies, curriculum approach and methodology of empirical research.

As a result of the increasing importance of information and communication technologies in today's society, the AVT market has grown exponentially in the last few years and the need to train professionals in this field is constantly increasing. The academic world has echoed this need and in recent years it has increased both the amount of research conducted and the offer for university training in AVT at undergraduate and postgraduate level. In fact, in our country, despite being a relatively new field of study, it is of growing interest to researchers, TI students and professionals, and is now one of the most attractive and promising branches of Translation. However, probably due to its novelty, and although more research is being conducted on AVT, works on the particular topic of the didactics of AVT are still few and far between. From an educational perspective, studies have been published on the didactic potential of intralingual and interlingual subtitles in the learning of foreign languages (Vanderplank, 1988; Danan, 1992; Díaz Cintas, 1997; Bravo, 2008; and Talaván, 2009); the teaching of subtitling (Gottlieb, 1992; Brondeel, 1994; Alcandre, 1995; Díaz Cintas, 1995; Blane, 1996; James, 1998; Klerkx, 1998; Carroll, 1998; and Bartrina and Espasa, 2001) and, to a lesser extent, the teaching of dubbing (Agost and Chaume, 1996; Agost *et al.*, 1999; Izard, 2001; Zabalbeascoa, 2001b; and Bartrina and Espasa, 2003); the importance of new technologies in AVT training (Chaume, 2003b; Santamaria, 2003; and Matamala, 2006); and the didactics of AVT and proposals for training methodologies (Chaume, 2003c; Bartrina and Espasa, 2003 and 2005; Martínez Sierra, 2008; and Díaz Cintas [ed.], 2008). However, there are few studies that, like ours, focus more specifically on curricular aspects of AVT training. Among those background studies of greater importance to our research, we should highlight Mayoral (2001b), Moreno (2003), Chaume (2003c), Sponholz (2002/2003) and Díaz Cintas *et al.* (2006).

The singularity of our research lies in its practical approach to the curriculum as a process, since we have conducted an empirical study on numerous parameters related to the curricular design of AVT that we have analysed from a situational perspective (Kearns, 2006). In other words it has been analysed taking into account the environment in which different skills, knowledge or methodologies are considered appropriate. As a result of this

study, we provide current empirical data on both university training in AVT and the professional AVT market in Spain. To achieve this, we have worked in collaboration with teachers, translators and employers and we have identified the profiles of these three population groups. We have also sought the skills needed by translators of audiovisual texts, reflected on the role of technology in AVT training and studied proposals to improve training in AVT, among other things.

All in all, this may be considered the first empirical study carried out in our country on university training in AVT, which in addition involves the participation of the academic and the professional sector to reflect on aspects of curriculum design and on ways to improve AVT training. The participation of these two sectors has enabled us to examine how to teach this new field of study as well as to discover the intersection among what is taught in university, what is required by the audiovisual sector in terms of the skills and professional profiles that they look for in audiovisual translators, and what translators do in their daily work. Consequently, the results of this thesis show the social habits that professional translators should acquire in order to work in the AVT industry, which we believe may be useful for university institutions offering training in TI, but also for companies that provide AVT services. Therefore, what makes this thesis still more relevant is the fact that it connects and applies the results to real market situations. This is essential to set up the necessary bridge between academic research and action in the industry, which is particularly interesting at this time of educational reforms in which employability is so important.

OBJECTIVES

The **overall objective** of our study is:

To describe, analyse and evaluate AVT training in the Spanish university from a curricular perspective by collecting and analysing theoretical information about the educational context this training is framed in, as well as through the perception of teachers who teach AVT courses at university, professionals who have been specifically trained in AVT at university, and employers who offer AVT services in our country.

Furthermore, this work is structured around the following five **specific objectives**:

- To describe the current training offer in AVT in the university context in Spain.
- To determine the professional profile of translators of audiovisual texts by identifying the competences they need to have.

- To determine the training and professional profile of translators of audiovisual texts who have recently been trained at university.
- To determine the labour profile of the companies that provide AVT services in Spain (identifying data and activities, relationships with translators and with the university).
- To analyze the assessment and proposals for improvement of university training in AVT put forward by teachers, translators and employers.

METHODOLOGY

With regard to the methodology, this thesis is grounded on Social Sciences, although it also uses strategies from the field of Education Sciences, especially in its empirical part and its curricular approach.

The empirical part of this thesis is divided into three major phases:

- A theoretical phase in which we start from the research problem and the objectives of the study to theoretically justify the choice of our research paradigm and our data collection strategies (collection and analysis of theoretical information, interviews and questionnaires).
- A methodological phase in which we describe the population included in this study and the design and implementation of our data collection tools.
- A statistical and interpretative phase in which we analyse the data collected, interpret results and present our conclusions and future perspectives.

According to Grotjahn's (1987) classification of research paradigms, our study should be considered a mixed paradigm. In order to identify the specific category of mixed paradigm of our study, we have to consider three different variables: type of research design, type of data collected and type of data analysis. In terms of the type of research, our study is non-experimental, because we do not conduct any experiments in which a controlled empirical manipulation is exercised over the subjects of the study. In contrast, our approach is exploratory and descriptive-interpretive, since our aim is to study, describe and interpret a particular social and educational reality. This is the reason why our study has an inductive nature, as we neither corroborate nor refute hypotheses but take a number of research questions and objectives as a starting point to approach the reality under study. Moreover, as regards the type of data collected, our study is qualitative and quantitative. In the first phase of the study we used qualitative techniques based on the collection and analysis of theoretical information about the educational context in which our study is framed. In the second phase,

we used interviews and questionnaires to collect qualitative and quantitative information about the participants in our study. Finally, with regard to the type of data analysis, our study is statistical and interpretive. As noted earlier, our research studies human and social realities through the perspectives and experiences of three groups of population, and for this reason our approach is essentially interpretive. Nevertheless, in our study we use questionnaires, which provide quantitative data that are studied through descriptive statistics. To sum up, according to Grotjahn's (1987) classification, our study uses a mixed paradigm that is exploratory, descriptive and non-experimental, and that applies different techniques to collect qualitative and quantitative data, which are later analysed both statistically and interpretively.

As regards the population of our study, as already mentioned, we have three groups: teachers of AVT courses in Spanish universities, translators of audiovisual texts who have received university training in AVT in Spain, and employers of translators of audiovisual texts in Spain. As we can see, this is a case study that focuses exclusively on Spain, which is due mainly to the time-space limitations of the study and to the ease with which information can be gathered in our country. In any case, we believe that given the current globalization of markets and education, it is likely that some of the results can be extrapolated to other geographical realities.

As for the methods of data collection, in our study we use the collection and analysis of theoretical information on the educational framework of our study, as well as interviews and questionnaires. This way of working with different methods to collect information is known by the name of *methodological triangulation* and it allows heterogeneous and reliable information to be gathered on the same subject matter. Among the various types of interviews that exist, according to Taylor and Bogdan's (1992) classification, those that we have carried out are individual, in-depth and unstructured interviews. Altogether, we conducted 15 interviews, five for each population group, which apart from providing valuable qualitative information also guided us in preparing our questionnaires. Regarding the questionnaires, we opted for electronic questionnaires mainly because they allow access to a larger number of subjects. In order to prepare the three questionnaires (one for each of our groups), we used SurveyMonkey, a free web application that facilitates both the creation and analysis of online surveys. Altogether, we collected 93 anonymous responses from 34 teachers, 17 employers and 42 translators. This sample may seem small, but we have to say that we are not interested in a numerically representative sample, basically because of the feasibility limitations and resource constraints of this doctoral thesis, and also because the total number of potential participants in each group is relatively small. After applying our three data collection methods, the last step in the empirical part of our thesis is the analysis of

the data collected, the interpretation of results and the presentation of final conclusions in accordance with our research objectives and prospects for future research.

STRUCTURE OF THE THESIS

This thesis is divided into eight chapters that are briefly described below in order to offer an overview of all the aspects covered.

Chapter 1, *The European Higher Education Area and Translation and Interpreting Studies in Spain*, presents the current situation of higher education in Europe, in which TI Studies in the Spanish university are rooted. In this chapter we take the new educational framework of higher education in Europe, i.e. the European Higher Education Area, as a starting point in order to later deal with the new degree structure and the main official initiatives that have been developed in Spain to meet the EHEA requirements. After that, we situate the training of translators and interpreters within Spanish university studies and we describe its evolution from its origins to the current state of immersion within the EHEA. This theoretical framework represents the educational context of our study and lays the foundation needed to address more specific aspects of the didactics of Translation and the didactics of AVT in the following three chapters.

Chapter 2, *The didactics of Translation and Interpreting in the light of the EHEA*, focuses on the didactics of Translation and the current state of TI studies in our country. We start the chapter with a presentation of the didactics of Translation, its beginning and different methodological approaches, and after that we go on to link this field of study with the implications of the EHEA in didactics in general and the didactics of Translation in particular. Afterwards, we study the structure of the new undergraduate and postgraduate degrees currently offered in our country and analyse the professional profiles established in these degrees in order to find the profile of translator of audiovisual texts among them.

Chapter 3, *Audiovisual Translation and training offer in this mode of translation*, addresses the nature of AVT and introduces the current training offer in this mode. The chapter begins with an overview of the evolution of AVT in the last few years and of the importance that it has gained as a professional sector, as a field of research and as an area of training at university. Subsequently, we look for a definition of the nature of AVT and study the different terminology used to refer to this mode of translation. Next, we briefly review the modes of AVT, from the most traditional to the most recent ones. Finally, we focus on the AVT training on offer at both the Spanish and the European level, and also the training offered by the university and by agents from outside the university.

Chapter 4, *In search of a basis for curricular design in audiovisual translation training*, constitutes an approach to AVT training in TI university studies from the point of view of curricular design. First of all, this chapter introduces the concept of curriculum and justifies the need for curricular studies focused on the field of TI. From here, we start our search for a basis for curricular design in AVT and in order to do this we make use of Kelly's (2005) model of curricular analysis. Through the four phases of this model, we conduct an in-depth study of multiple aspects of curricular design for AVT university training in Spain, which gives us an ideal theoretical base for the subsequent elaboration of the interviews and questionnaires of our empirical study.

Chapter 5, *Methodology of the empirical study*, brings in the empirical part of the thesis, in which the data that is collected is used to approach our object of study from a practical and interpretive perspective. First, in this chapter we define our research problem and formulate the objectives of the study. This is then used to theoretically justify the choice of the research paradigm and the strategies for data collection of this thesis. As a final point, we describe the target population of our study and present the definition, design and implementation of our tools for data collection, i.e. interviews and questionnaires.

Chapter 6, *Data analysis and interpretation of results*, presents the statistical and interpretive analysis of the data collected through interviews and questionnaires in this doctoral thesis.

Chapter 7, *Conclusions*, puts forward the final conclusions of this research according to its overall and specific objectives. Moreover, in this chapter we indicate future lines of research that arise from our contribution to this field of study.

Chapter 8, *References*, lists the bibliography used in this doctoral thesis. Below, we discuss the criteria we used to select the bibliography.

After these eight chapters, we present this part in English, which includes the **Table of Contents, the Introduction and the conclusions** from the research, as required for the International doctorate mention.

The last part of this thesis consists in a **final appendix** with the printable version of our electronic questionnaires. For reasons of space, we include the annexes we refer to throughout our study in the enclosed CD.

BIBLIOGRAPHICAL SOURCES

The reference works utilized in this thesis were selected on the basis of the different theoretical and methodological requirements that have arisen while it was being researched and written. In general, we can say that in our references there are works that belong to the

following areas: Education Sciences, Translation Studies (and, more specifically, the didactics of Translation and Interpreting, audiovisual translation and the didactics of audiovisual translation) and Social Sciences.

CONCLUSIONS

This doctoral thesis presents a case study of the university training in audiovisual translation (AVT) in Spain. It was conducted with the aim of describing, analysing and evaluating the AVT training offered in Spanish universities from a curricular point of view by collecting and analysing theoretical information on the educational framework in which it is carried out. It also draws on the assessments made by AVT teachers, translators who have received specific university training in AVT and who work in this mode of translation, and employers offering AVT services in our country. As we already stated in the Introduction and in Chapter 5, this overall objective can be broken down into five specific objectives that are dealt with throughout the thesis. The fact that those objectives have been achieved is proved below.

Achievement of objectives and results

Specific objective 1: To describe the current AVT training on offer in the university context in Spain

To be able to describe the current offer of AVT training courses in Spanish universities, first we need to have a deep knowledge of its educational context. Therefore, in Chapter 1 of this thesis we have introduced the European Higher Education Area (EHEA), which represents the new boundaries that condition the present and future of Higher Education in Europe. We have also observed that the EHEA entails **changes in the teaching-learning methodologies of higher education** (see section 1.1), together with the need to review and reorganize all the European university degrees and adapt them to the new educational guidelines (see sections 1.2 and 1.3).

As for Translation and Interpreting (TI) in Spain, as we have seen in Chapter 2, the methodological changes have made us go from TI didactics based on purely transmissionist models to **TI didactics based in transactional and transformational models**, in which the student plays the leading role in the teaching-learning process and the lecturer is the guide or adviser of said process. Under this new conception of education (given that the aim is to promote the educational reorganization and establish a direct relation between training and society and the professional market) the concepts of competences, learning objectives and results, professional profiles and employability become of great importance (see section 2.2.1).

As for the changes in the degree structures, the new TI undergraduate degrees have been introduced (and are coexisting with the old Spanish TI undergraduate degrees) and the structure of master's and doctor's degrees has been changed. After a comprehensive analysis of Spanish undergraduate and postgraduate degrees in TI, in Chapter 2 we have shown that **AVT is included among the professional profiles of most undergraduate TI degrees** and many master's courses, and that AVT subjects are therefore very frequent in the curricular design of these new degrees in TI in our country (see sections 2.2.3.1 and 2.2.3.2).

Although until just over a decade ago AVT training of professional translators took place almost exclusively within the companies, the growth and consolidation of AVT as a discipline and the growing interest it raises in different social groups has favoured a notable growth in research and training in this mode of translation. Nowadays, AVT training is at its very peak, and lately **most of the universities teaching Translation and Interpreting in our country have started to teach subjects related with AVT** (see section 3.2.1). In Chapter 3 we have listed the AVT subjects included in the curricular design of the new undergraduate degrees. In this list we have shown that **AVT subjects can be found in almost all the new undergraduate TI degrees**, except for the *Grado en Traducción e Interpretación* of the Universidad Autónoma de Madrid, the *Grado en Traducción e Interpretación* of the Universidad de Valladolid, the *Grado en Lenguas Modernas y Traducción* of the Universidad de Alcalá and the *Grado en Traducción y Comunicación intercultural* of the Universidad San Jorge. Since the TI undergraduate degrees are still being established and the AVT subjects are normally taught in the third or fourth year, we have not been able to offer information about the objectives, contents, methodologies, etc. of these new subjects. Nevertheless, we have given some general information, like for example that sometimes **these subjects are optional and sometimes compulsory, that they can be isolated or integrated in an itinerary for specialised translation, that they can be worth 3 or 6 ECTS credits or that the most common language combination is English-Spanish** (although some work with French or German) (see section 3.2.1.1.a).

In addition to the list of AVT subjects, in Chapter 3 we have also listed the academic offer for master's degrees that are specialized in AVT; generic TI master's degrees; specialised TI master's degrees, although not specifically on AVT (focused, mainly, on literary / humanities, scientific / technical or IT translation); and IT master's degrees with a research profile. **The variety of language combinations and modes of AVT in the postgraduate degrees is higher than in the undergraduate degrees. Basically, the subjects offered are: subtitling, dubbing, voice-over, subtitling for the deaf and hard-of-hearing, audio-description and video game translation.** In addition, especially in master's degrees that are specialized in AVT, it is frequent to find **optional subjects on related**

disciplines, such as scriptwriting, film language and review or localization and multimedia translation. The Spanish master's degrees specialized in AVT that are currently on offer are the following: *Máster en Traducción Audiovisual* of the Universitat Autònoma de Barcelona, *Máster Europeo en Traducción Audiovisual* of the Universitat Autònoma de Barcelona and the Università di Parma, *Máster en Traducción Audiovisual: Localización, Subtitulación y Doblaje* of the Universidad de Cádiz and *Máster en Doblaje, Traducción y Subtitulación* of the Universidad Europea de Madrid. These master's degrees are university-specific qualifications, with the exception of the *Máster Europeo en Traducción Audiovisual*, which is an official master and gives access to a doctorate. There are other official master's degrees in Translation that are not specialized in AVT but which include AVT training. They are listed in Table 15 in Chapter 3 (see section 3.2.1.1.a).

In Chapter 3 we have also analysed the AVT training offer in other European universities (Tables 16 and 17 in Chapter 3) and we have seen that the offer is wide, especially at the postgraduate level, and more extensive in countries such as Great Britain, France or Italy (see section 3.2.1.1.b).

Last, regarding non-university training in Spain and other European countries, we have listed the courses offered in private centres, in professional associations and translation companies. We have also provided information about **other resources that promote practice, training and research in this mode of translation.** These include university research papers, conferences, workshops or courses offered by universities and associations of translators, university research groups and projects associated to them, and the exchange of information between professionals, researchers, teachers, students and others through blogs, mailing lists and professional associations (see section 3.2.1.2.c).

Following the descriptive analysis of the curricular design of AVT conducted in Chapter 3, in Chapter 4 we have embarked upon the search for a **basis for the curricular design of this mode of translation**, which has been the framework for our empirical study. In order to analyse the curricular elements of university training in AVT in Spain, the first thing we had to do was to become familiar with the concept of curricular design and establish a theoretical framework to be able to apply it to our study. Thus, in Chapter 4, first, we introduced the concept of *curriculum*, which we have defined as a learning environment consisting of *macro* issues (organizational, training design and development), which influence *micro* issues (concerning the classroom, practical teaching issues), and in which we must consider all these characteristics to structure the training reality (Calvo Encinas, 2009: 11-17). Afterwards, to search for a basis for curricular design in AVT, we used Kelly's (2005) curricular design model, since it is a model of curricular depth and awareness when systematizing curricular design processes in the field of Translation. This circular model

deals with a long list of factors that influence curricular design and consists of a series of interrelated phases, which are measurable and focused on practice. These phases are: **identification of social and market needs, and formulation of the intended training objectives, curricular content design, implementation of curricular content and assessment.**

In our questionnaires and interviews, we tried to cover as many curricular aspects of these phases as possible in order to achieve our research objectives. Specifically, for the purpose that we are dealing with in this section (to describe the current AVT training offered in Spanish universities), we have used features that relate to the first three phases of Kelly's model, which we shall deal with below:

a) Identification of social and market needs, and formulation of the intended training objectives

In Chapter 4 we have seen that to draw up the intended training objectives it is essential to study the professional profile to be met by the translators of audiovisual texts. We have also observed that the profile, needs, expectations and motivation of those taking part in the training process are factors to be considered in order to draw up training objectives. In the specific objective of the thesis that we are dealing with here, we do not present the findings on the competences that make up the professional profile of the translators of audiovisual texts, since we will present them in our specific objective 2. However, we do state the findings of our study on the profile of one of the most important groups of participants in the process of training in AVT, i.e. teachers. With respect to the profile of AVT teachers, the results of our study allow us to conclude that the current profile of the AVT teachers in Spanish universities is quite close to the ideal profile of AVT teacher discussed in Chapter 4, i.e. they are **involved in education and research, and, in general, are in contact with the professional practice of AVT.** We reproduce here the conclusions on their general profile (training, educational, professional and research) that we reached in Chapter 6, from the analysis of data and the interpretation of results:

- They have an undergraduate degree in TI (41.2%) or a doctorate in TI (32.4%).
- They have learnt about AVT in conferences, seminars, workshops, etc. (76.5%) or are self-taught (73.5%).
- They have learnt mainly about subtitling (93.9%) and dubbing (84.8%).
- They are self-taught in Translation didactics (84.8%) or have learnt in conferences, seminars, workshops, etc. (69.7%).

- They have been teaching AVT at university for less than 10 years (88.2%).
- They teach mainly subtitling (73.5%) and dubbing (61.8%).
- They have worked in AVT (79.4%).
- They have worked in the AVT field in the last year (51.9% of those with AVT professional experience).
- They have worked freelance (81.5% of those with professional AVT experience).
- They have carried out subtitling and dubbing projects (55.6% and 48.1% of those with professional AVT experience).
- They have also translated literary, technical or scientific texts (67.7%, 54.8% and 41.2%, respectively, of those with professional AVT experience who have also worked in other modes of translation).
- They carry out or have carried out research activities related with AVT (88.2%).

b) Curricular content design

The identification and formulation phase for training objectives gives way to this phase of Kelly's model: the curricular content design. In Chapter 4 we saw that there are a series of factors that influence the choice of content. Among these factors we find the context of the training (academic or professional); the level or course (undergraduate or postgraduate); the level of specialization and the duration of the training programme, the language combination; its compulsory, core or optional nature; the professional, research or mixed approach; market orientation; or the number of students. In our empirical study, in the teachers' interviews and questionnaires, we studied these identifying factors and other general information about university subjects on AVT. Following this study, we can conclude that the teaching of AVT takes place mainly in TI undergraduate degrees (now *grados*), and that the existence of subjects on AVT in TI curricular design is relatively recent (according to our data, half of them were introduced between 2004 and 2008, and the other half, before 2004).

These subjects focus mainly on interlingual subtitling and dubbing (73.5% and 61.8%, respectively), although the percentages of subjects on accessibility (32.4% are on subtitling for the deaf and hard-of-hearing and 26.5% on audio-description) and translation of video games (17.6%), as well as voice-over (29.4%), are far from negligible. On the other hand, although these modes are taught in subjects exclusive to AVT (this is so in 79.4% of the cases), sometimes we have found that they are also taught with other varieties of translation. **The translation varieties that share subjects with AVT most frequently, with a percentage of 57.1% each, are software localization, scientific and technical translation.** As seen in Chapter 6, the fact that AVT shares subjects with other

varieties of translation may be due either to the specialization design of each university or to local conditions under which each faculty defines its curricular design (financial resources, teachers, technology, etc.).

As for language combinations, in our study we have found that the **most common language combination is English-Spanish (82.4%), followed by English-Catalan (26.5%) and French-Spanish (11.8%).**

AVT subjects tend to have a number of credits between 6 LRU and 3 to 6 ECTS. There is no clear trend towards the optional or compulsory nature of these subjects, as we have seen that **in half of the training programmes they are offered as optional (52.9% of the cases) and in the other half as mandatory (47% of the cases, of which 38.2% are compulsory and 8.8% are core).** Regarding the number of students, although our results show that **groups of 10 to 20 students are the most frequent (29.4% of the cases), groups of 21 to 30 (20.6%), 31 to 40 (20.6%) and over 40 (20.6%) are also common.**

Most subjects (58.8%) are introductory, as opposed to those with advanced content (41.2%). Most of the subjects on both levels of training (52.9% of the total) focus on both the national and international market, which seems logical if we think that the world of translation is becoming increasingly more globalized. Finally, the AVT subjects of the teachers participating in our study are essentially oriented towards the profession (73.5%) versus those with a mixed orientation (26.5%) or focused on research (0%), which is not surprising, given the strongly practical and vocational orientation of Translation Studies.

c) Implementation of curricular content

After the curricular content design phase, Kelly's (2005) model includes the implementation of curricular content. As we saw in Chapter 4, within this phase, in our study we have focused on the technological resources and AVT training methodologies.

As for the technological resources, thanks to the results of our empirical study we can conclude that, as announced in Chapter 4, **information and communication technologies cannot be separated from AVT training.** Regarding the use of tangible technological resources, our results show that **all AVT subjects have computer rooms available at their faculties and that computers and CD and DVD players are the main technical means** used in the classroom, compared to other media such as televisions or video capture devices. Regarding the intangible resources, on the one hand, **virtual platforms** are widely used in AVT subjects and, on the other, most teachers use **AVT specific programs in their classrooms, especially free subtitling programs that can be downloaded from the Internet.** The main reason behind the use of these programs is that they are easy to obtain

and use. Commercial professional programs are hardly used in the classroom, mainly due to their high cost, the fact that they are only available in the faculty (and students cannot use them at home) and that they are soon outdated when new versions come out. As we mentioned in Chapter 6, **since almost all subtitling programs work in a similar way, we consider that the use of free programs for training is perfectly feasible**, regardless of whether students will use these programs or others in the future. At higher educational levels, translating with professional programs, which often have more advanced features, can also be very positive and motivating for students.

On the other hand, in our study we found that the use of programs that are useful for other AVT tasks is also relatively common, and **among the most frequent programs we find those used for digitizing or encoding audiovisual material, for converting one video format into another, as well as programs for adding soundtracks**.

Regarding the methodological aspects of training, thanks to the results of our study we can conclude that AVT is mainly taught in a full-attendance way, rather than on a semi-attendance and distance basis.

The activities normally carried out in these subjects give priority to practice instead of theory. The most important classroom activities are those that involve the active practice of translation (**translation practicals in the laboratory, translation tasks based on problems and simulation of real translation projects, either individually or in groups**) rather than those that involve direct contact with professionals / companies (**participation of experts and professionals in the classroom, attending conferences, internships, visits to companies operating in the field**), which are less important. Similarly, in these courses more importance is given to the activities carried out outside the classroom that involve the active practice of translation (**simulation of real translation projects**) than research, reports, diaries, etc. On the other hand, the results of our study show that, in addition to activities directly related to AVT, there are other activities related to it (among which we find the **spotting or localization of subtitles, proofreading of translations and synchronization for dubbing / voice-over**) that will also be especially significant in AVT subjects.

On another matter, the materials used for these subjects tend to be **real unmodified and real modified** and are mostly **audiovisual files, scripts and templates**.

Finally, with respect to the genres of audiovisual texts used for AVT, the four main groups are, in this order, **films, series, documentaries and cartoons**.

Specific objective 2: To determine the professional profile of translators of audiovisual texts through the identification of the competences they have

From the perspective of curricular design, this objective can be included within the first phase of Kelly's (2005) curricular design model, the identification of social and market needs, and the formulation of the intended training objectives. As we saw in Chapter 4, the first step we must take in any curricular design process is to establish the objectives to be achieved. If we want to train professional translators of audiovisual texts, the logical starting point is to study what these professionals have to know and be able to do in their daily lives as translators. In other words, it will be necessary to look for the competences that make up the professional profile of translators of audiovisual texts. To this end, in our empirical study **we started with the division made within the context of the EHEA between generic competences and specific competences, and we collected the perceptions of our three population groups (teachers, translators and employers) about the generic and specific competences that the ideal translator of audiovisual texts should have.**

As for the generic competences, as we saw in Chapter 6, we took the list from the Tuning Project and asked all three population groups to identify the top five. Our results show that all three population groups establish the following as the five most important competences: **oral and written communication, concern for quality, capacity for analysis and synthesis, knowledge of a second language, and skills for information management.** From a training point of view, this correlation is presented as a very positive one, since it states that the university has a deep understanding of the profession and pursues the same competences as those both translators and employers consider essential. However, the percentage of population from each group is not the same for every competence. Therefore, our results reveal that **employers show more concern for the quality and management skills than teachers and translators, and teachers and translators are more concerned about the linguistic-communicative competences (especially in oral communication in their own language and knowledge of a second language).** On the other hand, the competences that are given less consideration by the three groups also coincide, and are those related to leadership, initiative, management, teamwork, working with other experts, working in international contexts and interpersonal skills.

As for the **specific competences**, since there is no current and empirically validated list, in Chapter 4 we **presented our own list**, resulting from an extensive review of what many AVT experts have proposed on what a good AVT professional must know, must know how to do and what attitude and behaviour he or she must have. In our empirical study we offered our three population groups this list for them to choose, in their opinion, the five most

important specific competences. With the results obtained it can be seen that all three population groups in our study state that **the two most important competences for translators of audiovisual texts are in-depth knowledge of the target language in all its dimensions and proficiency in the source language**. Furthermore, **linguistic creativity** is also among the competences identified as most important by all three population groups, while the **ability to synthesize and paraphrase as well as a command of AVT-specific software** are those identified by AVT teachers and employers. On the other hand, all three population groups also agree that the least important competences are those concerning theoretical knowledge about the theatre, films, target audience, and so on. Overall, we can conclude that the skills that the three population groups consider to be the most important are of the textual-communicative type together with the instrumental-professional type, and those considered less important are the thematic ones.

Before finishing with this point, we would also like to add here some other conclusions that we have reached while carrying out the work on this thesis. One is that the evolution of the profession of translators of audiovisual texts and the demands of society and the market in recent years has changed the professional profile of translators of audiovisual texts and made it more complete, and **that the number of competences required of them is growing**. To meet the constant changes and new profiles imposed by the market, future professionals must have a **flexible profile**, and to achieve this it is essential to acquire generic competences. On the other hand, the lists of general and specific competences for training are not closed and should be reviewed and updated so as to become a useful working tool. Either way, we must be aware that the university will not always have sufficient means to provide training in all competences and professional profiles in the world of Translation and AVT, so we believe that part of the training (especially in areas that change so rapidly, such as those related to technology) should be the responsibility of the companies.

Specific objective 3: To determine the training and the professional profile of translators of audiovisual texts who have recently been trained in AVT at university

Within a curricular framework, we considered that knowing the training profile and professional profile of recently graduated audiovisual translators could provide us with information that would be especially valuable for assessing curricular design (fourth stage of Kelly's model, 2005), i.e. the study of how well AVT university training in Spain matches the social and market needs.

a) Educational profile

From our results we can conclude that the **vast majority of professionals who are university graduates have specific university training in TI**, especially with an undergraduate degree in TI and TI master's courses. On the other hand, specific training in AVT is composed, mainly, of **AVT undergraduate subjects, AVT training acquired by attending conference workshops, seminars, conferences, etc., self-training and subjects from master's courses and AVT-specific postgraduate courses**. With regard to the modes of translation, **subtitling and dubbing are the two modes in which most translators have been trained at university**, although we also found a considerable percentage of translators with university training in video game translation. As mentioned in Chapter 6, this is surprising if we consider that in the results of the teachers' questionnaire, video game translation appears as the least frequently offered **mode**, but it may be reflecting a growing interest by students in a mode of AVT that is becoming increasingly more important. Finally, in our empirical study we found that **almost half of the translators who participated in our study did an AVT internship in a company during their training**, and that such internships took place in translation companies specialized in AVT and lasted between one and three months.

b) Professional profile

Regarding the professional profile of the translators in our study, in Chapter 6 we found that **most of them started working in the field of AVT thanks to their own initiative (they sent their CV to or visited the companies), although professional contacts and internships are also two of the main ways of entering the AVT market**.

Most members of our sample work as freelance translators for companies whose main activity is AVT, while others work as translators hired by AVT companies or companies that offer AVT services even if not as their main activity. **The companies they work for are mainly rooted in Spain**. At this point we see a small difference with regard to university education, since, as we saw in specific objective 1, most of the courses are focused on the national and international market. Due to a progressive internationalization of the market, we believe that it would be more appropriate for the training orientation to be prospective and be directed towards companies established in our country and outside it.

The modes of translation in which the translators work most frequently are subtitling and dubbing, followed by voice-over and translation of video games. Surprisingly, **none of the translators from our sample work frequently with subtitles for**

the deaf and hard-of-hearing and audio-description, although a large percentage of them had completed university training in these modes and despite the fact that these two modes are becoming more common among university courses in translation. These results suggest that **there is a slight imbalance between a reduced market demand and a growing training offer (and a real social demand from the people with visual and hearing impairments in Spain)**.

The most frequent language combination in which the translators carry out their AVT projects is English-Spanish, followed by French-Spanish, English-Catalan and Italian-Spanish, in that order. If we take into account the fact that, according to the results of our study, the number of AVT courses in combinations such as French-Spanish, Italian-Spanish or German-Spanish was very limited, we think that **there is a clear market demand for certain language combinations for which the university does not provide enough specific training**. We must also draw attention to another language combination, Japanese-Spanish, for which the university does not offer any specific training in AVT, even when there is an ever-increasing demand for video game translation.

Regarding their experience in the profession, **most of the translators that took part in our study have not been working with audiovisual texts for very long (four years or less)** and have completed their latest projects in the last year. Moreover, almost half of them have dedicated more than 50% of their working time to AVT in the last 12 months. However, **a greater number of translators combine AVT with the practice of other varieties of translation**, especially with scientific and technical, economic and commercial, literary and legal translation, and software localization. The fact that the translators of audiovisual texts also engage in other varieties of translation again highlights the need to train translators with **a broad and flexible professional profile**.

As for the **technological resources** used by the translators in our sample in their professional activity, we can conclude that, as in the case of teachers in AVT courses, besides computers the vast majority of them also use **CD / DVD players**. Televisions and video capture devices seem to have become irrelevant, and currently very few translators use them.

Regarding AVT-specific software, the translators that took part in our study use, above all, **free subtitling programs that can be downloaded from the Internet. Among these programs we should highlight *Subtitle Workshop***, which, as we saw in the questionnaire for teachers, is also the subtitling program that is now most often used in the training of translators at university. Like teachers, translators choose these free programs that can be downloaded from the Internet because they are easily available and have a low price. Conversely, **an impressive 33.3% of translators state that they do not use any computer software for their translation activity**, especially since they are not essential to carry out

their translation tasks. This is normal, as we saw in Chapter 4 and as the teachers that took part in our study indicated, because the use of programs to facilitate and automate tasks for modes of AVT that are transmitted through the acoustic channel is not widespread in the profession.

Finally, as far as other software is concerned, there are not many translators that use programs that are not AVT-specific, but which help with AVT tasks. The few that do use them mention, mainly, the following: translation memories, software for digitizing or encoding audiovisual material, software for converting one video format into another and software localization programs. Although the use of these programs does not seem too widespread in the profession, as stated in Chapter 4, we believe that learning how to use them extends the translators' professional profile and prepares them to tackle a wider range of tasks related to translation, so we therefore defend their inclusion in AVT training at the university level.

Turning now to the working methods of the translators of audiovisual texts in our study, we can conclude that, as a rule, **most of them work individually and very few work as part of a team.**

Regarding tasks other than the translation of audiovisual texts but which are nevertheless related to it, most of the translators in our sample also carry out **transcriptions and proofread translations.** Other activities also carried out by many translators are **subtitle spotting or localization, synchronization for dubbing / voice-over and adaptation of translations for different modes of AVT.** These four activities match **the AVT-related activities that are most commonly carried out in university subjects on AVT,** according to the results of our study with teachers. As we noted in Chapter 6, this shows that **the university is preparing translators for tasks that, although directly related to AVT, have for a long time been carried out by technicians. On the other hand, the fact that a significant percentage of translators carry out these tasks means that companies are relying more and more on translators for these tasks.**

As for the **materials** that the companies / clients provide the translators with, we can highlight **audiovisual files and scripts.** As seen in the results and conclusions of our study with teachers, these were also the two types of materials most often used in their lectures. Regarding reference materials, **dictionaries** are the most frequently used source of documentation by translators. These are followed by **film or music databases, encyclopaedias, specialized interactive forums, parallel texts, other translators and other professionals / specialists.**

To end with the conclusions on the professional profile of the translators, we can say that **documentaries, followed by films and series, are the most frequently translated**

audiovisual genres. According to the results obtained in our study with teachers, **AVT training is also committed, mainly, to working with these three genres, although teachers give more importance to films.**

Specific objective 4: To determine the labour profile of the companies that provide AVT services in Spain (by identifying information and activities, relationship with translators and relationship with the university)

Again, from a curricular perspective, we believe that knowing the labour profile of the companies that provide AVT services in Spain provides really useful information, especially in order to assess the curriculum (the fourth phase of Kelly's (2005) model). Put another way, we could say that it would be a valuable aid with which to evaluate whether the Spanish university training in AVT meets the social and market needs.

a) Identifying information and activities of the company

Regarding the identifying data and the activities of the companies, we have found out that the majority of the companies participating in our study have a **consolidated experience, since they were founded more than 14 years ago, and that most of their clients are located in Spain.** If we compare this last result with the other two population groups in this study, we can conclude that **university training is more focused on the international market than the actual translators and companies in our country are.** As we have already said, this prospective orientation of the university to an international market seems advantageous to us in an increasingly globalized world.

Regarding modes of AVT, **most of the companies are chiefly engaged in subtitling and dubbing.** Only a small percentage of companies regularly work in subtitling for the deaf and hard-of-hearing and in audio-description, which, compared to the increasing number of university subjects devoted to accessibility, reveals a mismatch between market and university realities. We hope that university training in these modes of AVT is a safe bet and that soon, with the new governmental standards for accessibility, these modes of translation become more important in the labour market. Anyway, **if this does not happen within a reasonable period of time, we should question whether universities ought to continue to create subjects on accessibility.**

The language combinations with which companies work most often are English-Spanish and French-Spanish, followed by German-Spanish and Italian-Spanish. If we consider the limited offer as regards university training in AVT subjects with combinations

such as French-Spanish, German-Spanish or Italian-Spanish, we see that there is again a certain mismatch between training and market requirements. **Therefore, it would be interesting, especially at the masters' degree level, to think about the possibility of offering training in more language combinations.**

As far as varieties of translation are concerned, **the vast majority of the companies participating in our study are devoted exclusively to AVT.** However, there are companies that also work with other types of translation, especially literary translation, technical translation, software localization and economic-commercial translation. If we compare these data with those of our two population groups, we find that the three groups highlight **literary translation and technical translation as the main varieties of translation that usually go with AVT.**

As for the tasks that cannot be considered to be exactly “translation tasks” but are nonetheless directly related to translation, they are activities that almost all our companies do. Standing out among these tasks we find **synchronization and spotting or localization of subtitles, embedding subtitles in the audiovisual text, locution and synchronization for dubbing. We are happy to see that all these tasks are being carried out at university in our country.**

With respect to software, there is no clear trend among companies, as some of them work only with tailor-made programs, some with both tailor-made programs and commercial professional programs, others do not use specific programs because they always work with freelancers and the rest only work with commercial professional programs. **Two commercial professional programs with which companies tend to work are Fab Subtitler and Spot.** Companies working with freelance translators often let them work with the software they prefer, regardless of whether or not they are the same as those used in-house in the company.

b) Relationship with translators

Regarding the relationships between companies and their translators, we can state that **companies work with freelancers more often than with in-house translators.** Moreover, while the number of in-house translators is usually between one and five, the number of freelancers is higher and may exceed twenty. This tendency to hire more freelance translators was also seen in the results from the translators in our study, since **almost 75% of them gave this as their employment status.**

As far as the **search for translators** is concerned, the most common methods used by companies are, **first, choosing contacts provided by their contacts; second, receiving CVs; and third, choosing from students who have done an internship within the**

company. The tools or ways they use to select their translators are mainly translation tests, followed by personal or telephone interviews and assessment of the candidate's CV. **The aspect of the CV that is valued most highly is language training, closely followed by AVT-specific training and Translation training.** These results indicate that, although AVT companies rate language training high on their list of priorities, they are **increasingly looking for professionals who have specifically trained in Translation and in AVT.**

Furthermore, **most companies offer their translators training, especially training in software and modes of translation.** The fact that companies are offering training in these two fields, which are constantly evolving, seems really positive to us, since the university cannot always provide absolutely up-to-date training in all fields. In any case, the university should always be alert to these rapidly changing fields in order to provide training that is as updated as possible.

c) Relationship with the university

Finally, in terms of relationships between companies and university, the results from our study allow us to conclude that **the vast majority of the companies offer university students internships in AVT, especially to do subtitling or dubbing with English-Spanish as their language combination (followed by French-Spanish).** Those companies that do not offer students internships state that this is due to their lack of adequate structures to guide internships in-house, to the students' slowness when working and to their preference for hiring people who have already completed their university training. In the case of the absence of adequate structures to guide internships in-house, we must say that **almost all universities now have cooperation agreements with companies in order to manage university internships,** and these agreements establish action guidelines and make companies' tasks easier. On the other hand, there are also entities linked to the university that are intended to promote and encourage scientific research and university teaching in all areas related to the university and its social and economic context. They also seek to facilitate the management of internships in companies. An example of this type of entity would be the Fundación Universitat Jaume I – Empresa.²³⁹

Moreover, **the majority of the companies point out that, apart from internships, they also have other collaboration agreements with the university and that most of them take place in the field of training or in research.** Companies that do not have these other

²³⁹ See: <http://www.fue.uji.es/index.php> [Last access: 14th November 2011].

kinds of collaboration agreements with the university say that this is mainly due to their lack of interest in training or to their lack of time.

Specific objective 5: To analyze the assessment and proposals of teachers, translators and employers to improve university AVT training in Spain

a) Assessment

With this last objective, we close the circle of Kelly's (2005) model of curricular design and analysis that we have used in our study, since the feedback provided by our three population groups is absolutely necessary in order to achieve improvements in university training in AVT in Spain.

First of all, as far as assessment of training is concerned, we may conclude that **teachers are quite happy with the training offered in their workplaces because they consider that the degree of achievement of the objectives of their subjects by students is high to very high (4.03 points on a Likert scale from 1 to 5)**. On the other hand, teachers' assessment on AVT university training in Spain is slightly lower, medium to high (3.81) to be precise.

Translators' assessment of their university AVT training in relation to their work as translators of audiovisual texts is medium-high (3.66), and therefore it is somewhat lower than that of teachers, who were more optimistic. Much of the **criticism** from translators about their training concerns **the idea that the university must prepare professionals who are ready to be fully productive in any kind of company immediately after leaving university. In our opinion, this challenge is impossible for the university, as every new graduate needs a period of further learning in each particular company.** At this point, we should add that translators generally wish to receive further training in AVT in the future, and that most of them do not show a preference for university training or for other types of training; rather, they think that all the options open to them are good.

Employers' assessment of university AVT training in terms of whether or not it is suited to their needs is lower than that of the previous two population groups, and stands at 3.24 points. To this result we have to add some others that allow us to gain a more comprehensive view of their assessment. One of these results is that the knowledge that companies have about university AVT training in Spain is medium-low (2.82). Our interpretation of these data is negative, since we believe that mutual knowledge between university and company is absolutely necessary for them to be able to establish partnerships in which the role each of them has to play in the training of translators of audiovisual texts is

clearly set out. Despite this low level of knowledge about university training that companies appear to have, our results reveal that **a large majority of employers consider AVT training to be necessary**. However, in spite of the fact that only a few companies (23.5%) believe that specific university training in AVT is not necessary, this worries us and makes us think about the poor reputation of AVT university studies (together with TI studies in general) among some professional circles, where it is believed that having good linguistic skills is enough to work in this field.

With regard to the problems found when teaching AVT, only a minority of teachers claim to have come across them. **The main problems this minority highlights are a large number of students per class, a lack of technological resources and a limited number of face-to-face classes. Other less common problems they also identify are the difficulty in finding original scripts of diverse audiovisual products in languages such as French, or the heterogeneous level of the students' previous training.** In addition, in relation to general problems of university AVT training in Spain, teachers point out that the main problem is the lack of partnerships between university and company. Other problems they also identify, however, are the lack of technological resources, the limited number of face-to-face classes, the shortage of AVT courses in relation to market demands, the large number of students per subject, the limited number of qualified teachers and the lack of practical classes in which to simulate the real working conditions of professional translators.

With respect to the assessment of different aspects of AVT training by translators, our results lead us to conclude that **translators believe that the main strengths of AVT training are specifically well-qualified teachers, the limited number of students per class and the possibility of studying in a virtual or a blended mode.** As discussed in Chapter 6, the first two aspects contrast with the opinion of teachers, who thought just the opposite. As to the third aspect, as seen in Chapter 3, in Spain there is one online and one distance-learning master specialized in AVT. In addition, in Chapter 6 we found out that **over 80% of current university AVT courses have a virtual platform. We consider that this current trend, which differs from traditional face-to-face learning, should be reinforced** as it allows students with different personal and professional circumstances to have access to university training.

Moreover, **the main weaknesses of training pointed out by translators are the lack of practical classes that include the simulation of the real working conditions of professional translators, the lack of training about practical professional aspects, the lack of appropriate technological resources and the shortage or absence of internships.**

With respect to the assessment of different aspects of AVT training by employers, our results show that **the main weaknesses that employers find in their translators with**

university training in AVT is their incorrect use of the Spanish language (i.e. their target language). If we take into account the fact that the main AVT-specific competence chosen by our three population groups is the thorough knowledge of the target language in all its dimensions, this finding is of particular concern. However, as noted in Chapter 6, **deficiencies in the use of the Spanish language cannot be attributed directly to students' training in AVT, but also to their previous training.** Other weak points of translators that employers identify are the **lack of experience in the use of specialized software and inefficiency when facing labour market issues** (such as meeting working protocols, responsibility, problem-solving, etc.). These two aspects have also been identified by teachers and translators in our study.

In relation to the assessment of training by employers, we asked them about their behaviour when they find deficiencies in their translators' skills. Our results suggest that in this case most companies sometimes provide translators with training, but at other times they do not work with those translators again. **It is worrying to note that over 80% of the companies may not work again with translators who make mistakes.**

b) Proposals for improvement

In Chapter 6 we have seen the proposals of teachers, translators and employers to improve training. According to our results, we may conclude that **the main measures to be taken in order to improve training would be the creation of more partnerships between university and company, an increase in the number of practical classes that include the simulation of real working conditions of professional translators, an increase in the training about practical professional aspects and the remuneration of internships carried out over a long period of time.** With respect to closing the gap between university and company, teachers believe that although this is absolutely necessary, **universities cannot focus exclusively on market requirements as they also have to train upright citizens who have values to live in society, to reason and extrapolate ideas, and so forth.** Again, here we come across the importance of training in generic competences, in addition to the training in specific competences. Teachers also conclude that not only has the university to learn from the market, but **the market has much to learn from the university, and that they have to establish effective communication channels** in order to determine the role each of them has to play in translators' training. As for university internships, teachers recognize their value, but warn that if poorly focused, undesired situations such as doing activities that are not related to translation, labour exploitation, lack of feedback, etc. might occur. Therefore, again, communication between university and company is absolutely essential in order to

clarify the objectives and structure of internships so that they really contribute to the students' training.

The main actions that translators identify to improve training are the **increase in the number of practical classes, increased training in practical professional aspects and the acquisition of appropriate technological resources by the university.**

The main actions pinpointed by employers include a **higher tolerance of the university with regard to the needs of the AVT market, the creation of more partnerships between the university and the labour market, and an increased offer in AVT training in order to adapt it to market demands.** Furthermore, as seen earlier, employers make a negative assessment of translators' linguistic competences in Spanish. To tackle this problem (which, as noted before, cannot be directly attributable to AVT training but to the students' previous training), we estimate that curricular coordination is essential to cover all the competences that future translators will need. Moreover, in order to reinforce linguistic competences, university teachers could encourage students to carry out stays abroad and extracurricular activities (such as language tandems, watching films, reading, etc.). Additionally, we have seen above that employers also criticized translators' lack of experience in the management of specialized software and problems when addressing aspects of the labour market. We think that university training must take these aspects into account, but we also think that translators can assimilate part of these aspects through self-learning, through practice or through specific training provided by companies. We believe that **university training cannot provide companies with professionals who are absolutely cost-effective in all areas and that graduates always need a period of further training in companies, especially in areas in constant change like software and work dynamics.**

As current and future university training needs, **training in new AVT practices** (like accessibility, live subtitling, subtitling for HD, 3D and the Internet, respeaking, etc.) and **training in the use of new software** are the aspects most frequently mentioned by the participants in our study. We consider that advanced training in new and diverse AVT practices becomes imperative, especially at postgraduate level, as the emergence of new multimedia products that combine all forms of AVT means that translators of audiovisual texts can no longer focus solely on subtitling, dubbing or voice-over. On the contrary, they should be able to work in all modes of AVT.

Finally, at this point we should also note that, **according to our results, AVT training is appropriate both at undergraduate and at postgraduate level.** Teachers participating in our study think that at undergraduate level there should be at least an introductory AVT subject. At postgraduate level, training may be more advanced. Introducing an AVT subject into TI undergraduate studies may be very beneficial because it would allow students to be

acquainted with a line of work in which they could receive further training at postgraduate level; because it may be an ideal complement to the training of translators, since it may give them a new vision of translation and help them to activate their thoughts as translators; and because nowadays any translator must be familiar with AVT as any type of text will gradually be available in an audiovisual format.

As we have seen in this section, by achieving our specific objectives, we have also accomplished our **overall objective** in this thesis. As stated earlier, our overall objective was to describe, analyse and evaluate AVT training in the Spanish university from a curricular perspective by collecting and analysing theoretical information about the educational context this training is framed in, as well as through the perception of teachers who teach AVT courses at university, professionals who have been specifically trained in AVT at university, and employers who offer AVT services in our country. Having said that, we can only add that our highest aim in this research is that it contributes to the development of Translation Studies and that it is useful for trainers and professionals in order to improve the quality of professional audiovisual translation as well as the training of future professionals engaged in it.

APÉNDICE I.
CUESTIONARIOS

Cuestionario para profesores de traducción audiovisual

INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES

Me llamo Beatriz Cerezo Merchán, y el presente cuestionario forma parte de mi tesis doctoral, sobre la situación actual de la formación en traducción audiovisual (TAV) en el marco de la educación superior en España, que realizo bajo la dirección del Dr. Frederic Chaume Varela (Universitat Jaume I).

En nuestra tesis doctoral pretendemos estudiar las percepciones que sobre la formación en TAV tienen tres sectores de población en nuestro país: (1) traductores profesionales de textos audiovisuales que han recibido una formación específica en esta modalidad de traducción en la universidad española; (2) profesores que imparten asignaturas de traducción audiovisual en universidades españolas; y (3) empleadores de traductores de textos audiovisuales en empresas situadas en España. Creemos que la consulta y el diálogo con estos tres grupos de población pueden contribuir a la reflexión necesaria para la actualización y la mejora de la formación universitaria en TAV en España. Por ello, como profesor de futuros traductores de textos audiovisuales, estimamos que su colaboración contribuirá a la mejora de la formación y la profesión.

Las preguntas del cuestionario se estructuran en cuatro bloques. El primero trata sobre su perfil formativo, docente, de traductor profesional e investigador. El segundo, sobre aspectos de la asignatura de TAV que imparte en la universidad. El tercero, sobre las competencias que estima que deben tener los traductores de textos audiovisuales. El cuarto y último, sobre su valoración de la formación en TAV en la universidad y sus propuestas para la mejora de la formación.

Son necesarios unos 10 ó 20 minutos para rellenar el cuestionario, que es de carácter anónimo. Los datos se codifican en SSL 3.0, un protocolo que garantiza la seguridad y privacidad de datos a través de Internet. Todos los datos que aparezcan en el cuestionario deberán ser anónimos, por lo que eliminaremos los nombres propios de personas y entidades que usted pueda haber incluido en sus respuestas. Si desea que le informemos sobre los resultados de la investigación, puede dejarnos su dirección de correo electrónico y lo haremos con mucho gusto. En este caso, la conexión entre los datos del cuestionario y su nombre se tratará de forma confidencial y sólo será conocida por la investigadora principal.

Datos de contacto: Beatriz Cerezo Merchán (bcerezo@uji.es)

Teléfono: 655278221

Nombre del proyecto de tesis doctoral: La didáctica de la traducción audiovisual en España

1. PERFIL DEL PROFESOR

FORMACIÓN, DOCENCIA, TRADUCCIÓN PROFESIONAL E INVESTIGACIÓN

1. ¿Qué título/s universitario/s posee? (Puede marcar más de una opción)

- Licenciatura en Filología
- Diplomatura en Traducción e Interpretación
- Licenciatura en Traducción e Interpretación
- Máster oficial en Traducción o Interpretación
- Máster, postgrado o experto universitario no oficial en Traducción o Interpretación
- Doctorado en Filología
- Doctorado en Traducción e Interpretación
- Otros (especifique):

2. ¿Qué tipo de formación ha tenido en traducción audiovisual (TAV)? (Puede marcar más de una opción)

- Autodidacta (lecturas, práctica profesional, aprendizaje de compañeros)
- Asignaturas de diplomatura/licenciatura
- Asignaturas de máster o postgrado no específico de TAV
- Asignaturas de máster o postgrado especializado en TAV
- Asignaturas de doctorado
- Cursos universitarios de especialización, actualización y formación continua o permanente
- Asistencia a talleres de congresos, congresos, jornadas, conferencias, etc.
- Formación interna en empresas
- Otros (especifique):

Cuestionario para profesores de traducción audiovisual

3. ¿En qué modalidad/es de TAV ha tenido dicha formación? (Puede marcar más de una opción)

- Doblaje
- Subtitulación
- Voice-over
- Subtitulación para sordos
- Audiodescripción
- Traducción de videojuegos
- Otros (especifique):

4. ¿Qué tipo de formación ha tenido en didáctica de la Traducción? (Puede marcar más de una opción)

- Autodidacta (lecturas, práctica profesional, aprendizaje de compañeros, etc.)
- Cursos universitarios oficiales de licenciatura, máster o doctorado
- Cursos universitarios no oficiales de máster, postgrado, experto, etc.
- Cursos específicos organizados por la universidad para profesorado universitario
- Asistencia a talleres de congresos, congresos, jornadas, conferencias, etc.
- Otros (especifique):

5. ¿En qué modalidad/es de TAV imparte clase en la universidad habitualmente? (Puede marcar más de una opción)

- Doblaje
- Subtitulación
- Voice-over
- Subtitulación para sordos
- Audiodescripción
- Traducción de videojuegos
- Otros (especifique):

Cuestionario para profesores de traducción audiovisual

6. ¿Cuánto tiempo hace desde que imparte clases de TAV en la universidad?
(Marque una sola opción)

- Menos de 5 años
- De 5 a 9 años
- De 10 a 14 años
- De 15 a 20 años

Comentarios:

7. ¿Ha realizado alguna vez actividades profesionales de TAV remuneradas?
(Marque una sola opción)

- Sí (responda a las preguntas 8, 9 y 10)
- No (pase a la pregunta 11)

8. ¿Cuánto tiempo hace desde que realizó sus últimos encargos? (Marque una sola opción)

- Menos de 1 año
- Entre 1 y 2 años
- Entre 3 y 4 años
- 5 años o más

Comentarios:

9. ¿En qué régimen/es laboral/es? (Puede marcar más de una opción)

- Autónomo
- Contratado en una empresa de traducción
- Contratado en una empresa cuya actividad principal no es la traducción
- Otros (especifique):

Cuestionario para profesores de traducción audiovisual

10. ¿En qué modalidad/es de TAV? (Puede marcar más de una opción)

- Doblaje
- Subtitulación
- Voice-over
- Subtitulación para sordos
- Audiodescripción
- Traducción de videojuegos
- Otros (especifique):

11. ¿Realiza o ha realizado actividades profesionales remuneradas de otras variedades de traducción (diferentes a la traducción audiovisual)? (Marque una sola opción)

- Sí (responda a la pregunta 12)
- No (pase a la pregunta 13)

12. ¿Cuál/es? (Puede marcar más de una opción)

- Traducción literaria
- Traducción científica
- Traducción técnica
- Traducción médica
- Localización de software
- Traducción jurídica
- Traducción económica-comercial
- Traducción jurada
- Otros (especifique):

13. ¿Realiza o ha realizado tareas de investigación relacionadas la TAV? (Marque una sola opción)

- Sí
- No

Comentarios:

2. ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN TAV

DATOS GENERALES SOBRE LA ASIGNATURA DE TAV QUE IMPARTE CON MÁS FRECUENCIA

(A partir de aquí, responda a las preguntas de este bloque pensando en la asignatura de TAV que imparte con más frecuencia en su centro de trabajo habitual)

14. Tipo de programa de estudios al que pertenece la asignatura: (Marque un solo tipo de programa. Si imparte la misma asignatura en más de un tipo de programa, indíquelo en "Otros")

- Licenciatura en Traducción e Interpretación
- Grado en Traducción e Interpretación
- Máster oficial no específico de TAV
- Máster oficial especializado en TAV
- Programas no oficiales de máster, postgrado o experto universitario no específicos de TAV
- Programas no oficiales de máster, postgrado o experto universitario específicos de TAV
- Otros (especifique):

15. Modalidad/es de TAV: (Puede marcar más de una opción)

- Doblaje
- Subtitulación interlingüística
- Voice-over
- Subtitulación para sordos
- Audiodescripción
- Traducción de videojuegos
- Otros (especifique):

16. ¿Se imparte la TAV conjuntamente con otras variedades de traducción en la asignatura? (Marque una sola opción)

- Sí (responda a la pregunta 17)
- No (pase a la pregunta 18)

Cuestionario para profesores de traducción audiovisual

17. ¿Con cuáles? (Puede marcar más de una opción)

- Traducción literaria
- Traducción científica
- Traducción técnica
- Traducción médica
- Localización de software
- Traducción jurídica
- Traducción económica-comercial
- Traducción jurada
- Otros (especifique):

18. Combinación/es lingüística/s: (Puede marcar más de una opción)

- Inglés-español
- Inglés-catalán
- Francés-español
- Inglés-gallego
- Alemán-español
- Inglés-euskera
- Italiano-español
- Sólo español
- Japonés-español
- Otros (especifique):

19. Año de implantación de la asignatura: (Marque una sola opción)

- En 2009/2010
- Entre 2004 y 2008
- Antes de 2004

Comentarios:

20. Carácter: (Marque una sola opción)

- Troncal
- Obligatoria
- Optativa

Comentarios:

Cuestionario para profesores de traducción audiovisual

21. Número de créditos (especifique si son ECTS o LRU):

22. Número aproximado de alumnos (en caso de que tenga más de un grupo de alumnos en la asignatura, indique en "Comentarios" el número de grupos y el número aproximado de alumnos por grupo): (Marque una sola opción)

- Menos de 10
- Entre 10 y 20
- Entre 21 y 30
- Entre 31 y 40
- Más de 40
- Comentarios:

23. Orientación hacia el/los mercados: (Marque una sola opción)

- Nacional
- Internacional
- Nacional e internacional

Comentarios:

24. Nivel de especialización: (Marque una sola opción)

- Introductorio
- Avanzado

Comentarios:

25. Enfoque/s: (Marque una sola opción)

- Profesionalizante
- Investigador
- Mixto

Comentarios:

2. ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN TAV

RECURSOS TECNOLÓGICOS

26. ¿Dispone la asignatura de plataforma virtual? (Marque una sola opción)

- Sí
- No

Comentarios:

27. ¿Dispone su centro de un aula de ordenadores en la que impartir las clases? (Responda sólo si la asignatura es presencial o semipresencial, y marque una sola opción)

- Sí
- No

Comentarios:

28. ¿Qué medios técnicos emplea para impartir las clases de TAV? (Puede marcar más de una opción)

- Ordenador
- Cañón y pantalla de proyección
- Reproductor de CD/DVD
- Capturadora de vídeo
- Televisor
- Otros (especifique):

29. ¿Se emplean en la asignatura programas informáticos específicos para la TAV, es decir, programas de subtitulación, de doblaje, de audiodescripción, etc.? (Marque una sola opción)

- Sí (responda a las preguntas 30 y 31, y después pase a la 33)
- No (pase a la pregunta 32)

30. ¿Cuáles? (Puede marcar más de una opción)

- WinCaps
- Fab Subtitler
- Spot
- Subtitle Workshop
- Subtitul@m
- Otros (especifique):

31. ¿A qué se debe la elección de estos programas? (Puede marcar más de una opción)

- Facilidad de conseguirlos
- Facilidad de uso
- Familiaridad con su uso
- Alta calidad
- Bajo precio
- Formatos en los que permiten trabajar
- Otros (especifique):

32. ¿Por qué no? (Puede marcar más de una opción)

- Inexistencia de programas adecuados para la formación
- No resultan imprescindibles para alcanzar los objetivos de la asignatura
- Elevado precio
- Baja calidad
- El centro no los proporciona
- Otros (especifique):

33. ¿Se emplean en la asignatura otros programas informáticos útiles para realizar las tareas de TAV (Ej. programas de reconocimiento del habla, de digitalización de material audiovisual, etc.)? (Marque una sola opción)

- Sí (responda a la pregunta 34)
- No (pase a la pregunta 35, en la siguiente página)

Cuestionario para profesores de traducción audiovisual

34. ¿De qué tipo? (Puede marcar más de una opción)

- Programas de reconocimiento del habla
- Programas de sonorización
- Programas de digitalización, codificación o conversión a otro formato de material audiovisual
- Programas de localización de software
- Memorias de traducción
- Otros (especifique):

2. ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN TAV

METODOLOGÍA

35. ¿Qué modalidad de enseñanza se emplea en la asignatura? (Marque una sola opción)

- Enseñanza presencial
- Enseñanza no presencial
- Enseñanza semipresencial
- Otros (especifique):

36. ¿Qué porcentaje aproximado de la asignatura se dedica a aspectos teóricos y qué porcentaje a aspectos prácticos? (Indique los porcentajes sobre 100)

Teoría

Práctica

Cuestionario para profesores de traducción audiovisual

37. ¿Qué importancia adquieren los siguientes tipos de actividades PRESENCIALES en sus clases?

| | 1 (ninguna) | 2 (poca) | 3 (media) | 4 (alta) | 5 (muy alta) |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Clase teórica magistral del profesor | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Participación de expertos/profesionales en el aula | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ejercicios sobre teoría | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Visionado de vídeos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Asistencia a conferencias | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Realización de encuestas al principio o final de la clase | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Análisis de situaciones, documentos, casos, etc. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Prácticas de traducción en el laboratorio | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tareas de traducción basadas en problemas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Simulaciones de encargos de traducción individuales o en grupo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Presentaciones orales de estudiantes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Visitas guiadas a empresas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Estancias en prácticas en empresas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tutorías personalizadas o en grupos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Otros (indique entre paréntesis el número correspondiente a su importancia):

Cuestionario para profesores de traducción audiovisual

38. ¿Qué importancia adquieren los siguientes tipos de actividades NO PRESENCIALES en sus clases?

| | 1 (ninguna) | 2 (poca) | 3 (media) | 4 (alta) | 5 (muy alta) |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Lecturas de ampliación o ejemplificación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Búsquedas de información, ejemplos, casos, etc. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Foros virtuales y chats | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Simulación de encargos de traducción individuales o en grupo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Trabajo de investigación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Informes y memorias | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Diarios de aprendizaje | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Trabajos virtuales, WebQuests, etc. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Observaciones sistemáticas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Otros (indique entre paréntesis el número correspondiente a su importancia):

Cuestionario para profesores de traducción audiovisual

39. Además de las actividades de traducción, ¿qué otras tareas relacionadas suelen realizar en la asignatura? (Puede marcar más de una opción)

- Transcripción
- Pautado o localización de subtítulos
- Ajuste para doblaje/voice-over
- Locución
- Revisión de traducciones para doblaje, subtitulación, etc.
- Adaptación de traducciones para diferentes modalidades (Ej. Traducir para subtitulación a partir de la versión de doblaje)
- Adaptación de traducciones para diferentes medios (Ej. Traducir para subtitulación de DVD a partir de los subtítulos para cine)
- Rehablado para programas de reconocimiento del habla
- Digitalización de imágenes
- Conversión de unos formatos audiovisuales a otros
- Conversión del formato del archivo de la traducción a otro formato
- Ensamblaje de los subtítulos con el producto audiovisual
- Ensamblaje de la locución con el producto audiovisual
- Otros (especifique):

40. ¿Con qué tipo de materiales trabajan? (Puede marcar más de una opción)

- Creados específicamente para la asignatura
- Reales sin modificar
- Reales modificados para adecuarlos a la asignatura
- Provenientes de artículos o libros sobre didáctica de la TAV
- Otros (especifique):

Cuestionario para profesores de traducción audiovisual

41. ¿Qué materiales facilitan a los estudiantes para realizar sus traducciones? (Puede marcar más de una opción)

- Archivos audiovisuales
- Guiones
- Traducciones hechas para una modalidad de TAV diferente a la que se va a realizar (Ej. Traducción para doblaje como base para hacer subtítulos)
- Traducciones hechas para un medio diferente al que hay que traducir (Ej. Subtítulos para cine como base para subtítulos para DVD)
- Plantillas
- Kit de localización
- Manuales de ayuda
- Glosarios
- Memorias de traducción
- Otros (especifique):

42. ¿A qué género/s audiovisual/es pertenecen los materiales audiovisuales con los que trabajan en la asignatura? (Puede marcar más de una opción)

- Documentales
- Dibujos animados
- Series
- Películas
- Entrevistas
- Vídeos musicales
- Anuncios publicitarios
- Videojuegos
- Otros (especifique):

3. COMPETENCIAS

COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS DEL TRADUCTOR DE TEXTOS AUDIOVISUALES

Este apartado consta de dos preguntas y tiene que ver con las competencias necesarias para el buen desempeño de la TAV. Por competencia traductora entendemos:

“El conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta, es decir, que en su conjunto, distinguen al profesional del no profesional, al experto del no experto” (Kelly, 2002: 9).

43. Aquí presentamos una lista de competencias genéricas. Marque las cinco competencias genéricas que considere más importantes para desempeñar las labores del traductor de textos audiovisuales.

Puede utilizar el apartado "Otros" para incluir alguna otra competencia que considere muy importante y que no aparezca en la lista.

- 1. Capacidad de análisis y síntesis
- 2. Capacidad de organizar y planificar
- 3. Conocimientos generales básicos
- 4. Conocimientos básicos de la profesión
- 5. Comunicación oral y escrita en la propia lengua
- 6. Conocimiento de una segunda lengua
- 7. Habilidades básicas de manejo del ordenador
- 8. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)
- 9. Resolución de problemas
- 10. Toma de decisiones
- 11. Capacidad crítica y autocrítica
- 12. Trabajo en equipo
- 13. Habilidades interpersonales
- 14. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar
- 15. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas
- 16. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
- 17. Habilidad de trabajar en un contexto internacional
- 18. Compromiso ético
- 19. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
- 20. Habilidades de investigación
- 21. Capacidad de aprender

Cuestionario para profesores de traducción audiovisual

- 22. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
- 23. Capacidad para generar nuevas ideas(creatividad)
- 24. Liderazgo
- 25. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
- 26. Habilidad para trabajar de forma autónoma
- 27. Diseño y gestión de proyectos
- 28. Iniciativa y espíritu emprendedor
- 29. Preocupación por la calidad
- 30. Motivación de logro
- Otros (especifique):

Cuestionario para profesores de traducción audiovisual

44. Aquí presentamos una lista de competencias específicas de TAV. Marque las cinco competencias específicas que considere más importantes para desempeñar las labores del traductor de textos audiovisuales

Puede utilizar el apartado "Otros" para incluir alguna otra competencia que considere muy importante y que no aparezca en la lista.

- 1. Conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones (ortográfica, fonética, morfológica, sintáctica, léxica, fraseológica y textual)
- 2. Dominio de la lengua origen (excelente comprensión escrita y oral, reconocimiento de registros y variedades coloquiales, dialectos, etc.)
- 3. Capacidad de síntesis y paráfrasis (conocimiento de técnicas de reducción y ampliación de la información en la traducción)
- 4. Creatividad lingüística
- 5. Capacidad para analizar y producir textos a partir de su modo del discurso (falsa oralidad, oralidad fingida)
- 6. Buenos conocimientos de las culturas de trabajo y adecuación de la traducción a las exigencias de la cultura meta
- 7. Dominio en el manejo de programas específicos de TAV (de subtitulación, doblaje, audiodescripción, etc.)
- 8. Nociones de localización de software
- 9. Dominio de programas para digitalizar, codificar o convertir a otro formato material audiovisual
- 10. Conocimientos sobre programas de reconocimiento del habla
- 11. Buena disposición y talante para el aprendizaje de nuevos programas y paquetes informáticos
- 12. Dominio de estrategias de búsqueda de recursos y documentación
- 13. Conocimientos de locución
- 14. Dominio de técnicas de lengua de signos
- 15. Dominio de la visualización conjunta de texto e imagen
- 16. Dominio de los procedimientos de ajuste en doblaje y voice-over, la división en takes, los símbolos utilizados, el uso de los códigos de tiempo, etc.
- 17. 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
- 18. Conocimiento de estrategias y técnicas de traducción más apropiadas para traducir diferentes géneros audiovisuales
- 19. Capacidad de dirección de proyectos de TAV (capacidad de elaboración, desarrollo y organización de proyectos, trabajos en equipo)
- 20. Conocimientos de la profesión y la situación del mercado de trabajo
- 21. Conocimiento exhaustivo de las características específicas de la audiencia meta

Cuestionario para profesores de traducción audiovisual

- 22. Conocimientos de cine
- 23. Conocimientos de teatro
- 24. Conocimientos teóricos de una o varias modalidades de TAV
- 25. Conocimiento del lenguaje cinematográfico y la semiótica de la imagen
- 26. Conocimiento de las características de diferentes géneros audiovisuales
- Otros (especifique):

4. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD

45. En general, ¿en qué grado cree que los alumnos alcanzan los objetivos de la asignatura al término de ésta?

1 (muy bajo) 2 (bajo) 3 (medio) 4 (alto) 5 (muy alto)

| | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Grado de consecución de los objetivos por parte de los alumnos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

Comentarios:

46. ¿Ha tenido algún problema a la hora de impartir esta asignatura en su centro?

(Marque una sola opción)

- Sí (responda a las preguntas 47 y 48)
- No (pase a la pregunta 49)

47. Señale las razones que generaron esos problemas: (Puede marcar más de una opción)

- Falta de recursos tecnológicos
- Excesivo número de alumnos
- Diseño curricular mal secuenciado
- Falta de interés de los alumnos
- Nivel de formación heterogéneo de los alumnos
- Falta de familiaridad o de formación en el uso de determinados programas informáticos u otros recursos tecnológicos
- Reducido número de horas de clases presenciales
- Otros (especifique):

Cuestionario para profesores de traducción audiovisual

48. ¿Cuáles son las soluciones que se han adoptado para solucionar el/los problema/s encontrado/s a la hora de impartir su asignatura de TAV? (Puede marcar más de una opción)

- Adquisición de recursos tecnológicos
- Reducción del número de alumnos
- Cambios en la secuenciación del diseño curricular
- Esfuerzo por despertar el interés del alumnado
- Limitación del perfil formativo de acceso de los alumnos
- Formación en el uso de determinados programas informáticos u otros recursos tecnológicos
- Aumento de número de horas de clases presenciales
- No se han adoptado medidas para solucionar el/los problema/s
- Otros (especifique):

49. ¿Cuál es su valoración sobre la formación universitaria en TAV en España?

1 (muy mala) 2 (mala) 3 (media) 4 (buena) 5 (muy buena)

Formación
universitaria en
TAV en España

Comentarios:

Cuestionario para profesores de traducción audiovisual

50. ¿Cuáles cree que son los principales problemas de la formación universitaria en TAV en España?

(Puede marcar más de una opción)

- Escasez de oferta formativa en TAV en relación con las demandas del mercado
- Exceso de oferta formativa en TAV en relación con las demandas del mercado
- Falta de recursos tecnológicos apropiados
- Elevado número de alumnos por asignatura
- Reducido número de profesores cualificados
- Reducido número de horas de clases presenciales
- Escasez de prácticas en el aula que simulen las condiciones reales de trabajo del traductor profesional
- Falta de formación sobre aspectos prácticos de la profesión (Ej. Búsqueda de empleo, tarifas, facturación, impuestos, etc.)
- Escasez de vínculos de colaboración entre la universidad y el mercado laboral
- No remuneración de prácticas en empresa realizadas durante un periodo de tiempo prolongado
- Ausencia de seguimiento del aprendizaje del alumno en sus prácticas en empresa
- Limitada oferta de formación de manera semipresencial o virtual
- Otros (especifique):

Cuestionario para profesores de traducción audiovisual

51. ¿Qué soluciones podrían adoptarse para solventar estos problemas? (Puede marcar más de una opción)

- Aumento de la oferta formativa en TAV para adecuarla a las demandas del mercado
- Reducción de la oferta formativa en TAV para adecuarla a las demandas del mercado
- Adquisición de recursos tecnológicos apropiados
- Reducción del número de alumnos por asignatura
- Fomento de la formación específica en TAV de actuales profesores universitarios
- Contratación de traductores profesionales de textos audiovisuales que sean capaces de enseñar y formar
- Aumento del número de horas de clases presenciales
- Aumento de prácticas en el aula que simulen las condiciones reales de trabajo del traductor profesional
- Aumento de formación sobre aspectos prácticos de la profesión (Ej. Búsqueda de empleo, tarifas, facturación, impuestos, etc.)
- Creación de más vínculos de colaboración entre la universidad y el mercado laboral
- Remuneración de las prácticas en empresa que se realicen durante un periodo de tiempo prolongado
- Seguimiento del aprendizaje del alumno en sus prácticas en empresa
- Aumento de la oferta de formación de manera semipresencial o virtual
- Otros (especifique):

52. ¿A qué nivel universitario cree que es más conveniente la formación en TAV? (Puede marcar más de una opción)

- Grado
- Postgrado

Comentarios:

53. ¿Qué nuevas necesidades de formación cree que habrá en un futuro próximo o incluso en la actualidad? (Puede marcar más de una opción)

- Formación en nuevas prácticas de TAV (Ej. accesibilidad; subtítulos en directo; subtítulos para HD, 3D e Internet; rehablado, etc.)
- Formación en nuevos programas informáticos
- Otros (especifique):

Cuestionario para profesores de traducción audiovisual

54. AQUÍ TERMINAN LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO, ¿le gustaría añadir algún comentario o sugerencia sobre éste?

55. Si desea recibir información sobre los resultados de la investigación, déjenos su dirección de correo electrónico y nos pondremos en contacto con usted próximamente:

FIN DEL CUESTIONARIO

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Estimamos que su colaboración contribuirá a la mejora de la formación y la profesión de los futuros traductores de textos audiovisuales.

Por favor, haga clic en "Finalizar" para enviar el cuestionario.

Cuestionario para traductores de textos audiovisuales

INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES

Me llamo Beatriz Cerezo Merchán, y el presente cuestionario forma parte de mi tesis doctoral, sobre la situación actual de la formación en traducción audiovisual (TAV) en el marco de la educación superior en España, que realizo bajo la dirección del Dr. Frederic Chaume Varela (Universitat Jaume I).

En nuestra tesis doctoral pretendemos estudiar las percepciones que sobre la formación en TAV tienen tres sectores de población en nuestro país: (1) traductores profesionales de textos audiovisuales que han recibido una formación específica en esta modalidad de traducción en la universidad española; (2) profesores que imparten asignaturas de traducción audiovisual en universidades españolas; y (3) empleadores de traductores de textos audiovisuales en empresas situadas en España. Creemos que la consulta y el diálogo con estos tres grupos de población pueden contribuir a la reflexión necesaria para la actualización y la mejora de la formación universitaria en TAV en España. Por ello, como traductor profesional de textos audiovisuales, estimamos que su colaboración contribuirá a la mejora de la formación y la profesión.

Las preguntas del cuestionario se estructuran en tres bloques. El primero trata sobre su perfil formativo y profesional. El segundo, sobre las competencias que estima que se necesitan para la traducción de textos audiovisuales. El tercero y último, sobre su valoración de la formación en TAV que ha recibido en la universidad y sus propuestas para mejorar la calidad de la formación.

Son necesarios unos 10 ó 20 minutos para rellenar el cuestionario, que es de carácter anónimo. Los datos se codifican en SSL 3.0, un protocolo que garantiza la seguridad y privacidad de datos a través de Internet. Todos los datos que aparezcan en el cuestionario deberán ser anónimos, por lo que eliminaremos los nombres propios de personas y entidades que usted pueda haber incluido en sus respuestas. Si desea que le informemos sobre los resultados de la investigación, puede dejarnos su dirección de correo electrónico y lo haremos con mucho gusto. En este caso, la conexión entre los datos del cuestionario y su nombre se tratará de forma confidencial y sólo será conocida por la investigadora principal.

Datos de contacto: Beatriz Cerezo Merchán (bcerezo@uji.es)

Teléfono: 655278221

Nombre del proyecto de tesis doctoral: La didáctica de la traducción audiovisual en España

1. PERFIL DEL TRADUCTOR (FORMACIÓN)

1. ¿Qué título/s universitario/s posee? (Puede marcar más de una opción)

- Diplomatura en Traducción e Interpretación
- Licenciatura en Traducción e Interpretación
- Licenciatura en Filología
- Máster oficial en Traducción o Interpretación
- Máster, postgrado o experto universitario no oficial en Traducción o Interpretación
- Doctorado en Filología
- Doctorado en Traducción e Interpretación
- Otros (especifique):

2. ¿Qué tipo de formación ha tenido en traducción audiovisual (TAV)? (Puede marcar más de una opción)

- Autodidacta (lecturas, práctica profesional, aprendizaje de compañeros)
- Asignaturas de diplomatura/licenciatura
- Asignaturas de máster o postgrado no específico de TAV
- Asignaturas de máster o postgrado especializado en TAV
- Asignaturas de doctorado
- Cursos universitarios de especialización, actualización y formación continua o permanente
- Asistencia a talleres de congresos, congresos, jornadas, conferencias, etc.
- Formación interna en empresas
- Otros (especifique):

Cuestionario para traductores de textos audiovisuales

3. ¿En qué modalidad/es de TAV ha recibido formación universitaria? (Puede marcar más de una opción)

- Doblaje
- Subtitulación
- Voice-over
- Subtitulación para sordos
- Audiodescripción
- Traducción de videojuegos
- Otros (especifique):

4. ¿Cuánto tiempo hace desde que recibió formación en TAV en la universidad por última vez? (Marque una sola opción)

- Menos de 1 año
- De 1 a 3 años
- De 4 a 5 años

Comentarios:

5. ¿Ha realizado prácticas de TAV en empresa como parte de su formación universitaria? (Marque una sola opción)

- Sí (responda a las preguntas 6 y 7)
- No (pase a la pregunta 8, en la siguiente página)

6. ¿En qué tipo de empresa? (Marque una sola opción)

- Empresa de traducción en general (cuya actividad principal no es la TAV)
- Empresa de traducción cuya actividad principal es la TAV
- Empresa cuya actividad principal no es la traducción
- Otros (especifique):

Cuestionario para traductores de textos audiovisuales

7. ¿Durante cuánto tiempo? (Marque una sola opción)

- Menos de 1 mes
- De 1 a 3 meses
- De 4 a 6 meses
- Más de 6 meses

Comentarios:

1. PERFIL DEL TRADUCTOR (PROFESIÓN)

ACTIVIDADES

8. ¿Cuál es su régimen laboral actual? (Marque una sola opción)

- Traductor autónomo
- Traductor contratado en una empresa
- Otros (especifique):

9. ¿Para qué tipo de empresa o clientes traduce? (Puede marcar más de una opción)

- Empresa de traducción general (cuya actividad principal no es la TAV)
- Empresa cuya actividad principal es la TAV
- Empresa cuya actividad principal no es la traducción
- Clientes particulares
- Otros (especifique):

10. ¿Los clientes/empresas para los que trabaja se localizan en España, en otros países o tanto en España como en otros países? (Marque una sola opción)?

- España
- Otros países
- España y otros países

Comentarios:

Cuestionario para traductores de textos audiovisuales

11. ¿En qué modalidad/es de TAV suele trabajar más frecuentemente? (Puede marcar más de una opción)

- Doblaje
- Subtitulación
- Voice-over
- Subtitulación para sordos
- Audiodescripción
- Traducción de videojuegos
- Otros (especifique):

12. ¿En qué combinación/es lingüística/s suele hacer traducciones de textos audiovisuales? (Puede marcar más de una opción)

- Inglés-español
- Francés-español
- Alemán-español
- Italiano-español
- Japonés-español
- Otros (especifique):
- Inglés-catalán
- Inglés-gallego
- Inglés-euskera
- Sólo trabajo con el español

13. ¿Cuánto tiempo hace desde que se dedica a la TAV de forma profesional? (Marque una sola opción)

- Menos de 1 año
- Entre 1 y 3 años
- De 3 y 4 años
- 5 años o más

Comentarios:

Cuestionario para traductores de textos audiovisuales

14. ¿Cuánto tiempo hace desde que realizó sus últimos encargos de TAV?
(Marque una sola opción)

- Menos de 1 año
- Entre 1 y 2 años
- Entre 3 y 4 años
- 5 años o más

Comentarios:

15. Si además de traducir textos audiovisuales realiza otras tareas profesionales remuneradas, ¿qué porcentaje de su tiempo de trabajo ha dedicado a la TAV aproximadamente en el último año? (Responda sólo si ha realizado encargos de TAV en el último año y marque una sola opción. Los porcentajes se indican sobre 100)

- Menos del 20 %
- Entre el 20 y el 50 %
- Más del 50 %

Comentarios:

16. ¿Cuál fue su vía de inserción en el mundo profesional de la TAV? (Puede marcar más de una opción)

- Prácticas laborales como parte de la formación universitaria en TAV
- Prácticas laborales tras la formación universitaria o no universitaria en TAV
- Contactos personales
- Iniciativa propia (envío del CV o visitas en persona a empresas)
- Contactos a través de directorios para traductores y anuncios de empresas que ofrecen servicios de TAV
- Otros (especifique):

17. Además de a la TAV, ¿se dedica también a otras variedades de traducción de forma profesional?
(Marque una sola opción)

- Sí (responda a la pregunta 18)
- No (pase a la pregunta 19)

Cuestionario para traductores de textos audiovisuales

18. ¿A cuáles? (Puede marcar más de una opción)

- Traducción literaria
- Traducción científica
- Traducción técnica
- Traducción médica
- Localización de software
- Traducción jurídica
- Traducción económica-comercial
- Traducción jurada
- Otros (especifique):

1. PERFIL DEL TRADUCTOR (PROFESIÓN)

RECURSOS TECNOLÓGICOS

19. ¿Utiliza programas informáticos específicos para la TAV, es decir, programas de subtitulación, de doblaje, de audiodescripción, etc.)? (Marque una sola opción)

- Sí (responda a las preguntas 20 y 21, y después pase a la 23)
- No (pase a la pregunta 22)

20. ¿Cuáles? (Puede marcar más de una opción)

- WinCaps
- Fab Subtitler
- Spot
- Subtitle Workshop
- Otros (especifique):

21. ¿A qué se debe la elección de estos programas? (Puede marcar más de una opción)

- Imposición de la empresa/el cliente
- Facilidad de conseguirlos
- Facilidad de uso
- Familiaridad con su uso adquirida durante su actividad como traductor profesional
- Familiaridad con su uso adquirida durante su formación universitaria
- Alta calidad
- Bajo precio
- Formatos en los que permiten trabajar
- Otros (especifique):

Cuestionario para traductores de textos audiovisuales

22. ¿Por qué no? (Puede marcar más de una opción)

- Inexistencia de programas específicos adecuados para llevar a cabo las tareas de traducción
- No resultan imprescindibles para llevar a cabo las tareas de traducción
- Elevado precio
- Baja calidad
- Inexperiencia o falta de formación en el uso de estos programas
- Otros (especifique):

23. ¿Emplea otros programas informáticos útiles para realizar las tareas de TAV (Ej. programas de reconocimiento del habla, de digitalización de material audiovisual, etc.)? (Marque una sola opción)

- Sí (responda a la pregunta 24)
- No (pase a la pregunta 25)

24. ¿De qué tipo? (Puede marcar más de una opción)

- Programas de reconocimiento del habla
- Programas de sonorización
- Programas de digitalización, codificación o conversión a otro formato de material audiovisual
- Programas de localización de software
- Memorias de traducción
- Otros (especifique):

25. ¿Qué otros medios técnicos (además del ordenador) emplea para realizar su trabajo como traductor? (Puede marcar más de una opción)

- Reproductor de CD/DVD
- Capturadora de vídeo
- Televisor
- Otros (especifique):

1. PERFIL DEL TRADUCTOR (PROFESIÓN)

METODOLOGÍA DE TRABAJO

26. En general, ¿trabaja de manera individual o en equipo? (Marque una sola opción)

- De manera individual
- En equipo
- A veces individual, a veces en equipo

Comentarios:

27. Además de las actividades de traducción, ¿qué otras tareas relacionadas con la TAV suele realizar?

(Puede marcar más de una opción)

- Transcripciones
- Pautado o localización de subtítulos
- Ajuste para doblaje/voice-over
- Locución
- Revisión de traducciones para doblaje, subtitulación, etc.
- Adaptación de traducciones para diferentes modalidades (Ej. Traducir para subtitulación a partir de la versión de doblaje)
- Adaptación de traducciones para diferentes medios (Ej. Traducir para subtitulación de DVD a partir de los subtítulos para cine)
- Rehablado para programas de reconocimiento del habla
- Digitalización de imágenes
- Conversión de unos formatos audiovisuales a otros
- Conversión del formato del archivo de la traducción a otro formato
- Ensamblaje de los subtítulos con el producto audiovisual
- Ensamblaje de la locución con el producto audiovisual
- Otros (especifique):

Cuestionario para traductores de textos audiovisuales

28. ¿Qué materiales le proporciona la empresa/el cliente para realizar las traducciones? (Puede marcar más de una opción)

- Archivos audiovisuales
- Guiones
- Traducciones hechas para una modalidad de TAV diferente a la que se va a realizar (Ej. Traducción para doblaje como base para hacer subtítulos)
- Traducciones hechas para un medio diferente al que hay que traducir (Ej. Subtítulos para cine como base para subtítulos para DVD)
- Plantillas
- Kit de localización
- Manuales de ayuda
- Glosarios
- Memorias de traducción
- Otros (especifique):

29. ¿Con qué frecuencia emplea los siguientes materiales de consulta?

| | 1 (nunca) | 2 (casi nunca) | 3 (a veces) | 4 (casi siempre) | 5 (siempre) |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Diccionarios | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Enciclopedias | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Bases de datos de cine, de música, etc. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Foros especializados interactivos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Revistas especializadas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Textos paralelos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Otros traductores | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Otros profesionales/especialistas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Otros (indique entre paréntesis el número correspondiente a su frecuencia de consulta):

Cuestionario para traductores de textos audiovisuales

30. ¿Qué género/s audiovisual/es traduce con más frecuencia? (Puede marcar más de una opción)

- Documentales
- Dibujos animados
- Series
- Películas
- Entrevistas
- Vídeos musicales
- Anuncios publicitarios
- Videojuegos
- Otros (especifique):

2. COMPETENCIAS

COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS DEL TRADUCTOR DE TEXTOS AUDIOVISUALES

Este apartado consta de dos preguntas y tiene que ver con las competencias necesarias para el buen desempeño de la TAV. Por competencia traductora entendemos:

“El conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta, es decir, que en su conjunto, distinguen al profesional del no profesional, al experto del no experto” (Kelly, 2002: 9).

31. Aquí presentamos una lista de competencias genéricas. Marque las cinco competencias genéricas que considere más importantes para desempeñar sus labores como traductor de textos audiovisuales.

Puede utilizar el apartado "Otros" para incluir alguna otra competencia que considere muy importante y que no aparezca en la lista.

- 1. Capacidad de análisis y síntesis
- 2. Capacidad de organizar y planificar
- 3. Conocimientos generales básicos
- 4. Conocimientos básicos de la profesión
- 5. Comunicación oral y escrita en la propia lengua
- 6. Conocimiento de una segunda lengua
- 7. Habilidades básicas de manejo del ordenador
- 8. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)
- 9. Resolución de problemas
- 10. Toma de decisiones
- 11. Capacidad crítica y autocrítica
- 12. Trabajo en equipo
- 13. Habilidades interpersonales
- 14. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar
- 15. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas
- 16. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
- 17. Habilidad de trabajar en un contexto internacional
- 18. Compromiso ético
- 19. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
- 20. Habilidades de investigación
- 21. Capacidad de aprender

Cuestionario para traductores de textos audiovisuales

- 22. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
- 23. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
- 24. Liderazgo
- 25. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
- 26. Habilidad para trabajar de forma autónoma
- 27. Diseño y gestión de proyectos
- 28. Iniciativa y espíritu emprendedor
- 29. Preocupación por la calidad
- 30. Motivación de logro
- Otros (especifique):

Cuestionario para traductores de textos audiovisuales

32. Aquí presentamos una lista de competencias específicas de TAV. Marque las cinco competencias específicas que considere más importantes para desempeñar sus labores como traductor de textos audiovisuales

Puede utilizar el apartado "Otros" para incluir alguna otra competencia que considere muy importante y que no aparezca en la lista.

- 1. Conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones (ortográfica, fonética, morfológica, sintáctica, léxica, fraseológica y textual)
- 2. Dominio de la lengua origen (excelente comprensión escrita y oral, reconocimiento de registros y variedades coloquiales, dialectos, etc.)
- 3. Capacidad de síntesis y paráfrasis (conocimiento de técnicas de reducción y ampliación de la información en la traducción)
- 4. Creatividad lingüística
- 5. Capacidad para analizar y producir textos a partir de su modo del discurso (falsa oralidad, oralidad fingida)
- 6. Buenos conocimientos de las culturas de trabajo y adecuación de la traducción a las exigencias de la cultura meta
- 7. Dominio en el manejo de programas específicos de TAV (de subtitulación, doblaje, audiodescripción, etc.)
- 8. Nociones de localización de software
- 9. Dominio de programas para digitalizar, codificar o convertir a otro formato material audiovisual
- 10. Conocimientos sobre programas de reconocimiento del habla
- 11. Buena disposición y talante para el aprendizaje de nuevos programas y paquetes informáticos
- 12. Dominio de estrategias de búsqueda de recursos y documentación
- 13. Conocimientos de locución
- 14. Dominio de técnicas de lengua de signos
- 15. Dominio de la visualización conjunta de texto e imagen
- 16. Dominio de los procedimientos de ajuste en doblaje y voice-over, la división en takes, los símbolos utilizados, el uso de los códigos de tiempo, etc.
- 17. 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
- 18. Conocimiento de estrategias y técnicas de traducción más apropiadas para traducir diferentes géneros audiovisuales
- 19. Capacidad de dirección de proyectos de TAV (capacidad de elaboración, desarrollo y organización de proyectos, trabajos en equipo)
- 20. Conocimientos de la profesión y la situación del mercado de trabajo
- 21. Conocimiento exhaustivo de las características específicas de la audiencia meta

Cuestionario para traductores de textos audiovisuales

- 22. Conocimientos de cine
- 23. Conocimientos de teatro
- 24. Conocimientos teóricos de una o varias modalidades de TAV
- 25. Conocimiento del lenguaje cinematográfico y la semiótica de la imagen
- 26. Conocimiento de las características de diferentes géneros audiovisuales
- Otros (especifique):

3. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD

33.Cuál es su valoración sobre la formación en TAV más reciente que ha recibido en la universidad española en relación con el trabajo que desempeña actualmente como traductor de textos audiovisuales?

1 (muy mala) 2 (mala) 3 (media) 4 (buena) 5 (muy buena)

Formación universitaria recibida en TAV

Comentarios:

34. ¿Cuáles cree que son los puntos fuertes de la formación universitaria que ha recibido en TAV en España? (Puede marcar más de una opción)

- Oferta amplia y variada de formación en diferentes modalidades de TAV
- Oferta amplia y variada de recursos tecnológicos
- Buena preparación específica del profesorado
- Grupos de alumnos reducidos
- Elevado número de horas prácticas en el aula
- Oferta de prácticas laborales
- Buena formación sobre aspectos prácticos de la profesión (Ej. Búsqueda de empleo, tarifas, facturación, impuestos, etc.)
- Posibilidad de realizar la formación de manera semipresencial o virtual
- Otros (especifique):

Cuestionario para traductores de textos audiovisuales

35. ¿Cuáles cree que son los puntos débiles de la formación universitaria que ha recibido en TAV en España? (Puede marcar más de una opción)

- Escasez de oferta formativa en TAV en relación con las demandas del mercado
- Exceso de oferta formativa en TAV en relación con las demandas del mercado
- Falta de recursos tecnológicos apropiados
- Elevado número de alumnos por asignatura
- Profesores poco cualificados
- Reducido número de horas de clases presenciales
- Escasez de prácticas en el aula que simulen las condiciones reales de trabajo del traductor profesional
- Falta de formación sobre aspectos prácticos de la profesión (Ej. Búsqueda de empleo, tarifas, facturación, impuestos, etc.)
- Escasez o inexistencia de prácticas en empresa
- No remuneración de prácticas en empresa realizadas durante un periodo de tiempo prolongado
- Ausencia de seguimiento del aprendizaje del alumno en sus prácticas en empresa
- Imposibilidad de realizar la formación de manera semipresencial o virtual
- Otros (especifique):

36. ¿Le gustaría recibir formación adicional en TAV en el futuro? (Marque una sola opción)

- Sí (responda a la pregunta 37)
- Quizás (responda a la pregunta 37)
- No (pase a la pregunta 38)

37. ¿Preferiría seguir formándose en TAV en la universidad o fuera de la universidad? (Marque una sola opción)

- En la universidad
- Fuera de la universidad
- En cualquiera de las dos

Comentarios:

Cuestionario para traductores de textos audiovisuales

38. ¿Qué mejoras concretas podrían introducirse en la formación universitaria en TAV en el centro en que usted se formó? (Puede marcar más de una opción)

- Aumento de la oferta formativa en TAV para adecuarla al número de profesionales que demanda el mercado
- Reducción de la oferta formativa en TAV para adecuarla al número de profesionales que demanda el mercado
- Adquisición de recursos tecnológicos apropiados
- Reducción del número de alumnos por asignatura
- Fomento de la formación específica en TAV de actuales profesores universitarios
- Contratación de traductores profesionales de textos audiovisuales que sean capaces de enseñar y formar
- Aumento del número de horas de clases presenciales
- Aumento de oferta formativa en determinadas modalidades de TAV
- Aumento de prácticas en el aula que simulen las condiciones reales de trabajo del traductor profesional
- Aumento de formación sobre aspectos prácticos de la profesión (Ej. Búsqueda de empleo, tarifas, facturación, impuestos, etc.)
- Aumento de prácticas en empresa
- Remuneración de las prácticas en empresa que se realicen durante un periodo de tiempo prolongado
- Seguimiento del aprendizaje del alumno en sus prácticas en empresa
- Posibilidad de formarse de manera semipresencial o virtual
- Otros (especifique):

39. AQUÍ TERMINAN LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO, ¿le gustaría añadir algún comentario o sugerencia sobre éste?

40. Si desea recibir información sobre los resultados de la investigación, déjenos su dirección de correo electrónico y nos pondremos en contacto con usted próximamente:

FIN DEL CUESTIONARIO

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Estimamos que su colaboración contribuirá a la mejora de la formación y la profesión de los futuros traductores de textos audiovisuales.

Por favor, haga clic en "Finalizar" para enviar el cuestionario.

Cuestionario para empleadores de traductores de textos audiovisuales

INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES

Me llamo Beatriz Cerezo Merchán, y el presente cuestionario forma parte de mi tesis doctoral, sobre la situación actual de la formación en traducción audiovisual (TAV) en el marco de la educación superior en España, que realizo bajo la dirección del Dr. Frederic Chaume Varela (Universitat Jaume I).

En nuestra tesis doctoral pretendemos estudiar las percepciones que sobre la formación en TAV tienen tres sectores de población en nuestro país: (1) traductores profesionales de textos audiovisuales que han recibido una formación específica en esta modalidad de traducción en la universidad española; (2) profesores que imparten asignaturas de traducción audiovisual en universidades españolas; y (3) empleadores de traductores de textos audiovisuales en empresas situadas en España. Creemos que la consulta y el diálogo con estos tres grupos de población pueden contribuir a la reflexión necesaria para la actualización y la mejora de la formación universitaria en TAV en España. Por ello, como empleador de traductores de textos audiovisuales, estimamos que su colaboración contribuirá a la mejora de la formación y la profesión.

Las preguntas del cuestionario se estructuran en tres bloques. El primero trata sobre aspectos generales de su empresa, sus actividades, y su relación con los traductores y con la universidad. El segundo, sobre las competencias que estima que deben tener los traductores de textos audiovisuales. El tercero y último, sobre su valoración de la formación en TAV en la universidad y sus propuestas para la mejora de esta formación.

Son necesarios unos 10 ó 20 minutos para rellenar el cuestionario, que es de carácter anónimo. Los datos se codifican en SSL 3.0, un protocolo que garantiza la seguridad y privacidad de datos a través de Internet. Todos los datos que aparezcan en el cuestionario deberán ser anónimos, por lo que eliminaremos los nombres propios de personas y entidades que usted pueda haber incluido en sus respuestas. Si desea que le informemos sobre los resultados de la investigación, puede dejarnos su dirección de correo electrónico y lo haremos con mucho gusto. En este caso, la conexión entre los datos del cuestionario y su nombre se tratará de forma confidencial y sólo será conocida por la investigadora principal.

Datos de contacto: Beatriz Cerezo Merchán (bcerezo@uji.es)

Teléfono: 655278221

Nombre del proyecto de tesis doctoral: La didáctica de la traducción audiovisual en España

1. PERFIL DE LA EMPRESA

DATOS DE IDENTIFICACIÓN Y ACTIVIDADES

1. ¿En qué año se constituyó la empresa? (Marque una sola opción)

- Entre 2009 y 2004
- Entre 2003 y 1998
- Antes de 1998

Comentarios:

2. ¿Los clientes de la empresa suelen ser de ámbito nacional o internacional? (Marque una sola opción)

- Nacional
- Internacional
- Nacional e internacional

Comentarios:

3. ¿A qué modalidades de traducción audiovisual (TAV) se dedica la empresa? (Puede marcar más de una opción)

- Doblaje
- Subtitulación
- Voice-over
- Subtitulación para sordos
- Audiodescripción
- Traducción de videojuegos
- Otros (especifique):

Cuestionario para empleadores de traductores de textos audiovisuales

4. ¿En qué combinaciones lingüísticas suelen realizarse las traducciones de textos audiovisuales? (Puede marcar más de una opción)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Inglés-español | <input type="checkbox"/> Inglés-catalán |
| <input type="checkbox"/> Francés-español | <input type="checkbox"/> Inglés-gallego |
| <input type="checkbox"/> Alemán-español | <input type="checkbox"/> Inglés-euskera |
| <input type="checkbox"/> Italiano-español | <input type="checkbox"/> Sólo español |
| <input type="checkbox"/> Japonés-español | |
| <input type="checkbox"/> Otros (especifique): | |

5. ¿Además de a la TAV, se dedica la empresa a otras variedades de traducción? (Marque una sola opción)

- No, nunca (pase a la pregunta 7)
- Sí, a veces (responda a la pregunta 6)
- Sí, frecuentemente (responda a la pregunta 6)

6. ¿A cuáles? (Puede marcar más de una opción)

- Traducción literaria
- Traducción científica
- Traducción técnica
- Traducción médica
- Localización de software
- Traducción jurídica
- Traducción económica-comercial
- Traducción jurada
- Otros (especifique):

7. Además de los servicios de traducción, ¿ofrece la empresa otros servicios (como ajuste, locución, etc.)? (Marque una sola opción)

- Sí (responda a la pregunta 8)
- No (pase a la pregunta 9)

Cuestionario para empleadores de traductores de textos audiovisuales

8. ¿Cuáles? (Puede marcar más de una opción)

- Ajuste para doblaje
- Sincronización y pautado o localización de subtítulos
- Incrustación de subtítulos
- Locución
- Sonorización
- Cursos de formación abiertos al público general (no sólo para los empleados)
- Otros (especifique):

9. ¿Qué porcentaje del trabajo de la empresa ha correspondido a la TAV aproximadamente en el último año? (Marque una sola opción. Los porcentajes se indican sobre 100)

- Menos del 20%
- Entre el 20 y el 50%
- Más del 50%

Comentarios:

10. ¿Qué tipo de programas informáticos específicos para la TAV (programas de subtitulación, doblaje, etc.) suelen utilizar dentro de la empresa? (Marque una sola opción)

- Sólo programas propios hechos a medida (pase a la pregunta 12)
- Sólo otros programas profesionales (responda a la pregunta 11)
- Tanto programas propios hechos a medida como otros programas profesionales (responda a la pregunta 11)
- No usamos, las traducciones las realizan siempre traductores autónomos con sus programas (pase a la pregunta 12)

Comentarios:

Cuestionario para empleadores de traductores de textos audiovisuales

11. En caso de que empleen programas profesionales específicos (además o en lugar de hechos a medida para la empresa), ¿cuáles? (Puede marcar más de una opción)

- WinCaps
- Fab Subtitler
- Spot
- Otros (especifique):

12. En caso de que trabajen con traductores autónomos, ¿qué programas utilizan estos? (Responda sólo si trabajan con traductores autónomos y marque una sola opción)

- Todos los traductores autónomos utilizan los mismos programas que se utilizan dentro de la empresa
- Cada traductor autónomo utiliza los programas que tenga y prefiera, independientemente de que sean o no los mismos que se utilizan en la empresa
- En ocasiones les pedimos que trabajen específicamente con los programas con los que trabajamos dentro de la empresa o los que piden determinados clientes, pero en otras ocasiones pueden trabajar con los programas que tengan y prefieran
- Otros (especifique):

1. PERFIL DE LA EMPRESA

RELACIÓN CON TRADUCTORES Y CON LA UNIVERSIDAD

13. ¿Con cuántos traductores empleados en plantilla o autónomos trabaja la empresa aproximadamente?

De 1 a 5 De 6 a 10 De 11 a 20 Más de 20

Número de traductores empleados en plantilla

Número de traductores autónomos

Comentarios

14. ¿De qué modo/s se ponen en contacto con sus traductores? (Puede marcar más de una opción)

- Recepción de CV
- Contactos en el ámbito académico
- Contactos de contactos
- Alumnos que han hecho prácticas en la empresa
- Directorios de traductores en Internet (como Translator's Café o Proz)
- Redes profesionales (como Xing o LinkedIn)
- Entrevista personal
- Otros (especifique):

15. ¿Qué importancia otorgan a los siguientes procesos de selección para contratar a sus traductores?

1 (ninguna) 2 (poca) 3 (media) 4 (alta) 5 (muy alta)

Evaluación del CV

Entrevista personal o telefónica

Prueba de traducción

Comentarios:

Cuestionario para empleadores de traductores de textos audiovisuales

16. ¿Qué importancia otorgan a los siguientes aspectos del CV de los traductores de textos audiovisuales?

| | 1 (ninguna) | 2 (poca) | 3 (media) | 4 (alta) | 5 (muy alta) |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Formación en Traducción | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Formación específica en TAV | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Experiencia profesional previa en traducción | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Experiencia profesional previa específica en TAV | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Formación en idiomas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Universidad de procedencia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Comentarios:

17. ¿Ofrece la empresa formación a sus traductores (Ej. Formación en programas informáticos específicos, en determinadas modalidades de traducción, etc.)? (Marque una sola opción)

- Sí (responda a la pregunta 18)
- No (pase a la pregunta 19)

18. ¿De qué tipo? (Puede marcar más de una opción)

- Formación en programas informáticos
- Formación en modalidades de traducción
- Formación en idiomas
- Formación en mercadotecnia y atención al cliente
- Otros (especifique):

19. ¿Ofrecen prácticas de TAV en su empresa a alumnos universitarios? (Marque una sola opción)

- Sí (responda a las preguntas 20 y 21, y después pase a la 23)
- No (pase a la pregunta 22)

Cuestionario para empleadores de traductores de textos audiovisuales

20. ¿Para qué modalidades de TAV suelen recibirlos más frecuentemente? (Puede marcar más de una opción)

- Doblaje
- Subtitulación
- Voice-over
- Subtitulación para sordos
- Audiodescripción
- Traducción de videojuegos
- Otros (especifique):

21. ¿Para qué combinaciones lingüísticas suelen recibirlos más frecuentemente? (Puede marcar más de una opción)

- Inglés-español
- Francés-español
- Alemán-español
- Italiano-español
- Japonés-español
- Otros (especifique):
- Inglés-catalán
- Inglés-gallego
- Inglés-euskera
- Sólo español

22. ¿Por qué motivo/s? (Puede marcar más de una opción)

- Lentitud en la realización de las tareas
- Baja calidad de las traducciones
- Ausencia de formación en programas específicos de TAV
- Ausencia de estructuras adecuadas para guiar unas prácticas dentro de la empresa
- Preferimos contratar en prácticas a personas que ya hayan completado su formación universitaria en TAV
- Nuestra empresa ofrece cursos de formación y preferimos contratar a nuestros propios alumnos
- Otros (especifique):

Cuestionario para empleadores de traductores de textos audiovisuales

23. Aparte de las prácticas en empresa, ¿mantienen algún otro tipo de relación de colaboración con la universidad? (Marque una sola opción)

- Sí (responda a la pregunta 24 y después pase a la 26)
- No (pase a la pregunta 25)

24. ¿De qué tipo? (Marque una sola opción)

- Colaboración en docencia / formación
- Colaboración en investigación
- Colaboración en docencia / formación y en investigación
- Otros (especifique):

25. ¿Por qué motivo/s? (Puede marcar más de una opción)

- Ausencia de beneficios directos para la empresa
- No nos interesa la docencia / formación
- No nos interesa la investigación
- Falta de tiempo
- Otros (especifique):

3. COMPETENCIAS

COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS DEL TRADUCTOR DE TEXTOS AUDIOVISUALES

Este apartado consta de dos preguntas y tiene que ver con las competencias necesarias para el buen desempeño de la TAV. Por competencia traductora entendemos:

“El conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta, es decir, que en su conjunto, distinguen al profesional del no profesional, al experto del no experto” (Kelly, 2002: 9).

26. Aquí presentamos una lista de competencias genéricas. Marque las cinco competencias genéricas que considere más importantes para desempeñar las labores del traductor de textos audiovisuales.

Puede utilizar el apartado "Otros" para incluir alguna otra competencia que considere muy importante y que no aparezca en la lista.

- 1. Capacidad de análisis y síntesis
- 2. Capacidad de organizar y planificar
- 3. Conocimientos generales básicos
- 4. Conocimientos básicos de la profesión
- 5. Comunicación oral y escrita en la propia lengua
- 6. Conocimiento de una segunda lengua
- 7. Habilidades básicas de manejo del ordenador
- 8. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)
- 9. Resolución de problemas
- 10. Toma de decisiones
- 11. Capacidad crítica y autocrítica
- 12. Trabajo en equipo
- 13. Habilidades interpersonales
- 14. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar
- 15. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas
- 16. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
- 17. Habilidad de trabajar en un contexto internacional
- 18. Compromiso ético
- 19. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
- 20. Habilidades de investigación
- 21. Capacidad de aprender

Cuestionario para empleadores de traductores de textos audiovisuales

- 22. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
- 23. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
- 24. Liderazgo
- 25. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
- 26. Habilidad para trabajar de forma autónoma
- 27. Diseño y gestión de proyectos
- 28. Iniciativa y espíritu emprendedor
- 29. Preocupación por la calidad
- 30. Motivación de logro
- Otros (especifique):

Cuestionario para empleadores de traductores de textos audiovisuales

27. Aquí presentamos una lista de competencias específicas de TAV. Marque las cinco competencias específicas que considere más importantes para desempeñar las labores del traductor de textos audiovisuales

Puede utilizar el apartado "Otros" para incluir alguna otra competencia que considere muy importante y que no aparezca en la lista.

- 1. Conocimiento exhaustivo de la lengua meta en todas sus dimensiones (ortográfica, fonética, morfológica, sintáctica, léxica, fraseológica y textual)
- 2. Dominio de la lengua origen (excelente comprensión escrita y oral, reconocimiento de registros y variedades coloquiales, dialectos, etc.)
- 3. Capacidad de síntesis y paráfrasis (conocimiento de técnicas de reducción y ampliación de la información en la traducción)
- 4. Creatividad lingüística
- 5. Capacidad para analizar y producir textos a partir de su modo del discurso (falsa oralidad, oralidad fingida)
- 6. Buenos conocimientos de las culturas de trabajo y adecuación de la traducción a las exigencias de la cultura meta
- 7. Dominio en el manejo de programas específicos de TAV (de subtitulación, doblaje, audiodescripción, etc.)
- 8. Nociones de localización de software
- 9. Dominio de programas para digitalizar, codificar o convertir a otro formato material audiovisual
- 10. Conocimientos sobre programas de reconocimiento del habla
- 11. Buena disposición y talante para el aprendizaje de nuevos programas y paquetes informáticos
- 12. Dominio de estrategias de búsqueda de recursos y documentación
- 13. Conocimientos de locución
- 14. Dominio de técnicas de lengua de signos
- 15. Dominio de la visualización conjunta de texto e imagen
- 16. Dominio de los procedimientos de ajuste en doblaje y voice-over, la división en takes, los símbolos utilizados, el uso de los códigos de tiempo, etc.
- 17. 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
- 18. Conocimiento de estrategias y técnicas de traducción más apropiadas para traducir diferentes géneros audiovisuales
- 19. Capacidad de dirección de proyectos de TAV (capacidad de elaboración, desarrollo y organización de proyectos, trabajos en equipo)
- 20. Conocimientos de la profesión y la situación del mercado de trabajo
- 21. Conocimiento exhaustivo de las características específicas de la audiencia meta

Cuestionario para empleadores de traductores de textos audiovisuales

- 22. Conocimientos de cine
- 23. Conocimientos de teatro
- 24. Conocimientos teóricos de una o varias modalidades de TAV
- 25. Conocimiento del lenguaje cinematográfico y la semiótica de la imagen
- 26. Conocimiento de las características de diferentes géneros audiovisuales
- Otros (especifique):

4. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD

28. ¿A qué nivel situaría el conocimiento que tiene la empresa sobre la formación en TAV que se ofrece en la universidad española (programas de formación, modalidades de TAV, idiomas, nivel de especialización, etc.)?

1 (muy bajo) 2 (bajo) 3 (medio) 4 (alto) 5 (muy alto)

| | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Conocimiento sobre la formación en TAV en la universidad española | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

Comentarios:

29. ¿Estima necesaria una formación universitaria específica en TAV? (Marque una sola opción)

- Sí
- No

Comentarios:

30. ¿En qué medida cree que la formación en TAV que ha proporcionado la universidad a sus traductores de textos audiovisuales se adecua a las necesidades de su empresa?

1 (nada) 2 (poco) 3 (medianamente) 4 (bastante) 5 (mucho)

| | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Adecuación de la formación universitaria en TAV de sus traductores de textos audiovisuales a las necesidades de su empresa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

Comentarios:

Cuestionario para empleadores de traductores de textos audiovisuales

31. ¿Cuáles cree que pueden ser los puntos fuertes de los traductores de textos audiovisuales que se han formado en TAV en la universidad y trabajan para su empresa? (Puede marcar más de una opción)

- Buenas habilidades técnicas (manejo de recursos informáticos, software, etc.)
- Versatilidad (conocimiento teórico y práctico de diferentes modalidades de TAV)
- Otros (especifique):

32. ¿Y los puntos débiles? (Puede marcar más de una opción)

- Falta de experiencia en el manejo de software especializado
- Falta de conocimientos o práctica en accesibilidad audiovisual
- Falta de conocimientos o práctica en subtitulación
- Falta de conocimientos o práctica en doblaje
- Falta de conocimientos o práctica en voice-over
- Falta de conocimientos o práctica en traducción de videojuegos
- Falta de conocimientos o práctica en localización de software
- Deficiencias en el uso de la lengua española (realización de traducciones demasiado literales, incorrecciones sintácticas y ortográficas, etc.)
- Ausencia de formación en dirección de proyectos o equipos
- Carencias en el modo de afrontar el mercado laboral real (adaptación a protocolos de trabajo establecidos por una agencia de TAV, responsabilidad de un proyecto sin esperar que el revisor resuelva las dudas, resolución de problemas con las herramientas informáticas, etc.)
- Otros (especifique):

33. ¿Cuál es la actuación de la empresa ante los puntos débiles? (Marque una sola opción)

- Oferta de formación o feedback a los traductores
- La empresa no vuelve a trabajar con traductores en que encuentra puntos débiles
- A veces ofrece formación o feedback a los traductores, y a veces no vuelve a contar con traductores en que encuentra puntos débiles para el futuro
- Otros (especifique):

Cuestionario para empleadores de traductores de textos audiovisuales

34. ¿Qué nuevas necesidades de formación cree que habrá en un futuro próximo o incluso en la actualidad? (Puede marcar más de una opción)

Formación en nuevas prácticas de TAV (Ej. accesibilidad; subtitulación en directo; subtitulación para HD, 3D e Internet; reablado, etc.)

Formación en nuevos programas informáticos

Otros (especifique):

35. ¿Cómo cree que podrían alcanzarse estos nuevos retos desde la formación universitaria? (Puede marcar más de una opción)

Aumento de la oferta formativa en TAV para adecuarla a las demandas el mercado

Adquisición de recursos tecnológicos apropiados

Incidencia de la formación en la optimización de la productividad del traductor (gestión del tiempo, optimización de recursos, etc.)

Creación de más vínculos de colaboración entre la universidad y el mercado laboral

Mayor permeabilidad de la universidad con respecto a las necesidades que tienen las empresas del sector

Otros (especifique):

36. AQUÍ TERMINAN LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO, ¿le gustaría añadir algún comentario o sugerencia sobre éste?

37. Si desea recibir información sobre los resultados de la investigación, déjenos su dirección de correo electrónico y nos pondremos en contacto con usted próximamente:

FIN DEL CUESTIONARIO

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Estimamos que su colaboración contribuirá a la mejora de la formación y la profesión de los futuros traductores de textos audiovisuales.

Por favor, haga clic en "Finalizar" para enviar el cuestionario.