MEDIACIÓN Y ACCESIBILIDAD EN ELE: AUDIODESCRIPCIÓN MUSEÍSTICA COMO ACTIVIDAD COMUNICATIVA PARA MEJORAR EL DISCURSO

Pedro Coco Jiménez
Universidad de Burgos (España)
pedrococo@gmail.com

Resumen

El enfoque comunicativo orientado a la acción ha llevado a las clases de ELE actividades que buscan reflejar la realidad existente fuera del aula, y la mayoría de estas propuestas, tan variadas como lo es nuestra actividad intelectual, tienen como objetivo enriquecer las competencias de los aprendientes a través de la motivación y la curiosidad durante el proceso. Uno de los últimos campos que ha entrado en juego en este contexto es el de la traducción audiovisual (TAV) y, de todas las técnicas que la componen, la audiodescripción para personas con discapacidad visual estimula a los estudiantes con un juego intersemiótico altamente productivo. Este permite el desarrollo combinado de destrezas orales y escritas y fomenta un despertar de la concienciación hacia lo accesible.

Proyectos dedicados a la TAV a lo largo de la última década arrojan resultados muy positivos, por lo que se justifica una continuación de la línea. Así, se pretende aquí realizar un análisis de los elementos que colaboran con el aprendizaje de una lengua extranjera a la hora de llevar a cabo un guion de audiodescripción, para, posteriormente, proponer unas guías en la creación de unidades didácticas cuya tarea final sea su elaboración y locutado. Como el terreno cinematográfico es el que más interés ha suscitado en la enseñanza de lenguas extranjeras hasta la fecha, se propone adentrarse en otro campo productivo y menos transitado: el de las obras de arte.

1. INTRODUCCIÓN

A partir de la aparición en 1948 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se ha ido incrementando la preocupación por hacer partícipes de la cultura a todos los ciudadanos, tal y como aparece reflejado en su artículo 27: «Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad». Con esta base, se han desarrollado técnicas de accesibilidad que facilitan los objetivos citados, y una de ellas es la audiodescripción para personas con discapacidad visual. Comenzó en el ámbito teatral, para luego extenderse al cinematográfico o al museístico, y consiste en describir aspectos relevantes de un producto artístico que no puede percibir aquel sector de la población. De este modo surgen los denominados guiones de audiodescripción, que posteriormente serán locutados en vivo o a través de máquinas: una oportunidad relevante, pues, para trabajar de forma integrada destrezas orales y escritas en la clase de ELE.

El interés de los docentes de lenguas extranjeras por esta técnica, la de más reciente incorporación a los estudios de traducción audiovisual (TAV), comienza a proporcionar satisfactorios resultados, aunque, como se indica en «Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción», son muchos más los que se centran en otras herramientas como la subtitulación o el doblaje. Sin embargo, la evidente evolución en las destrezas orales y escritas de los aprendientes que han llevado a cabo guiones de audiodescripción en clase, en especial con aspectos relativos a la declinación o la formación de palabras, anima a seguir trabajando en este ámbito (Calduch y Talaván, 2018, p. 171). Por el momento, estas actuaciones en la clase de ELE están centradas de manera casi exclusiva en el universo cinematográfico; no obstante, resulta igualmente relevante trasladar al espacio museístico, o incluso al espacio teatral, dichas actividades, pues, del mismo modo, se proporciona una oportunidad de enriquecer el bagaje sociocultural del aprendiente a la vez que este trabaja y desarrolla las actividades de la lengua.

2. ASPECTOS GENERALES DE LA AUDIODESCRIPCIÓN

2.1. Orígenes de la audiodescripción

Como indica Ana Matamala en su entrada correspondiente del término en el sitio web Martes Neológico, *audiodescripción* «no está presente en el DLE [pero] sí incluye audio- como forma prefijada que significa sonido o audición, e incorpora vocablos como audioguía o audiolibro». De otra parte, también señala la misma autora, sí se recogen las entradas como tal, *audiodescription* y *audio description*, en diccionarios de países vecinos como Francia (*Le Grand Robert*) o el Reino Unido (*Collins English Dictionary*) respectivamente. Que esto suponga una mayor concienciación hoy en estos países hacia la técnica podría ser fuente de debate.

En la actualidad, España se ha comprometido, con la Ley General de Comunicación Audiovisual, con la accesibilidad audiovisual y, aunque, como considera Jorge Díaz-Cintas, eran en inicio «relativamente modestos en comparación con el SpS[1]» (2008, p. 178), existen desde el año 2008 unos porcentajes que cada operador de televisión debe cumplir, dependiendo de si es de servicio público, titular de licencia estatal o tiene una audiencia superior al 10 %.

Del mismo modo, la Asociación Española de Normalización y Certificación *AENOR* se ha implicado en la creación de una Norma, la UNE 153020, vigente desde el 26 de enero de 2005, en la que se establecen unos requisitos para la elaboración de audioguías y guiones de audiodescripción. Esta norma contempla, además del producto audiovisual, otros campos artísticos como el espacio museístico.

Asimismo, la museología, atenta al igual que la cinematografía a las necesidades de accesibilidad, plantea desde hace algunas décadas la audiodescripción como servicio en sus instalaciones, ya que «el museo pasa a ser una herramienta de educación al servicio de la sociedad» (Soler y Chica, 2014, p. 146). Así, ya sea a través de aparatos con las locuciones pregrabadas, ya sea a través de sesiones en directo con guías que van describiendo las diferentes obras del catálogo, es imprescindible un trabajo previo de preparación, que comienza incluso a ser materia de estudio en centros de formación profesional o universidades. Según los autores anteriores, el campo teórico que más ha interesado a los estudiosos de la audiodescripción se centra en tres aspectos (2014, p. 151):

- el papel de los museos como agentes de inclusión social;
- la percepción de la accesibilidad y la inclusión social y su incorporación en los planes museográficos;
- la representación de la discapacidad en las exposiciones museográficas.

Igualmente, desde el punto de vista del lenguaje, se ha generado desde hace tiempo un debate en torno a la aproximación a la descripción de los objetos y otros elementos narratológicos. Para la realización de guiones de audiodescripción en la clase de ELE, deben tenerse muy en cuenta estos elementos, en los que, como se verá más adelante, hay cabida, además de para lo sociocultural, para la sintaxis, la semántica o la fonética.

2.2. Normativa y elementos fundamentales

En España, además de las diferentes normas internas que cada profesional considere de aplicación, se encuentra disponible a través de AENOR la norma anteriormente citada, que recoge los principales elementos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de enfrentarse a un trabajo de audiodescripción.

En su introducción, la UNE 153020 del año 2005 se presenta como un documento resultado de «la experiencia alcanzada a través del trabajo desarrollado durante estos últimos años, plasmado en la realización de producciones audiodescritas de diversa índole (…) así como la contribución de los usuarios ciegos con sus sugerencias» (2005, p. 3). Se distribuyen tres grandes bloques: uno dedicado a las generalidades, otro, a las particularidades de la audiodescripción teatral en directo y el último, a las audioguías. Del primer bloque se deben tener en cuenta los siguientes pasos:

- Un análisis previo que permita valorar la pertinencia de realizar una audiodescripción, pues «no todas las obras [en este caso se refieren a las cinematográficas] permiten la realización de una audiodescripción adecuada» (2005, p. 7). Para ser pertinente, se debe tener en cuenta la existencia de huecos de mensaje, no necesariamente silencios. En el caso de las obras de arte, determinadas corrientes de vanguardia necesitan un análisis previo más detallado. Además, se plantea la posibilidad de abrumar al receptor por cansancio ante una excesiva cantidad de información o la de crearle ansiedad por la falta de esta.
- Unos criterios recogidos en una especie de decálogo para la elaboración de guiones. De todas las recomendaciones, y siempre teniendo en cuenta la posterior aplicación didáctica a la clase de ELE, se consideran de interés:
  - la atención al contexto, para utilizar el léxico adecuado, también considerando la edad del público receptor;
  - la prioridad a la trama, los ambientes y los datos plásticos, en ese orden;
  - el estilo de escritura debe ser fluido y sencillo, evitando cacofonías y pobreza de recursos;
  - en cada situación descrita se debe dar, en la medida de lo posible, respuestas a las preguntas *¿dónde?, ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?* y *¿cuándo?*;
  - si algo se deduce fácilmente, no se debe describir;
  - nunca adelantar sucesos que rompan el misterio o el suspense;
  - tratar de evitar la subjetividad;
  - la información de los créditos, subtítulos o letreros presentes debe incluirse;

[1] Subtítulos para personas con discapacidad auditiva.

- se debe realizar una revisión por parte de una persona distinta del descriptor.

Los criterios para las siguientes fases, reconocidas como de locución son:

- locuciones neutras, con entonación, ritmo y vocalización adecuados, no se recomienda entonación extremadamente afectiva;
- según las características del producto audiovisual, se deberán seleccionar el tipo de voces que resulten más adecuadas. Si predominan las voces femeninas en la obra, se recomienda un locutor masculino y viceversa; si se trata de obras infantiles, la entonación adecuada para niños y una mayor expresividad sí que son favorables.

Por último, en el ámbito de la audiodescripción museística es también importante estudiar las preferencias de recepción en términos de duración por parte del público meta. En este caso, no se trata de introducir bocadillos de información aprovechando silencios entre diálogos o elementos sonoros relevantes: no existe la limitación temporal y depende del audiodescriptor presentar la obra de arte en cuestión con la información necesaria para una experiencia estética holística.

Un estudio llevado a cabo por Celia Barnés Castaño y Catalina Jiménez Hurtado en la Universidad de Granada arrojó resultados preliminares que tendían hacia una preferencia del público con discapacidad visual por las descripciones muy detalladas, y un 67 % de este público meta prefería las audiodescripciones extensas y precisas. Esto, confirman las autoras, incluye no solo —aunque en su estudio era lo primordial—, la concreción con que se traduce la información visual de la pieza, sino también una preferencia por el detalle en el contexto histórico y artístico en el que se gestó (2020, p. 187).

Como se ha podido ir deduciendo, la intención de este apartado inicial ha sido facilitar al docente de lenguas extranjeras o segundas lenguas un acceso estructurado a los elementos más relevantes que tener en cuenta dentro de la práctica de la audiodescripción para su clase, siempre con la elaboración de guiones como objetivo o tarea final de sus unidades didácticas. A partir de esta base inicial, y desde el punto de vista lingüístico, se pueden realizar múltiples actividades de preparación para el estudiante; entre otras, las que contemplen aspectos léxicos (formación de palabras; sinónimos y antónimos) sintácticos o funcionales (organización de la información; redacción de órdenes). Los socioculturales y pragmáticos tampoco deben olvidarse y están igualmente presentes en el siguiente apartado.

3. LA AUDIODESCRIPCIÓN «DIDÁCTICA»

3.1. La competencia intersemiótica

Alfredo Tenoch Cid Jurado defiende en su artículo «De la traducción intersemiótica a la competencia intersemiótica» los conceptos de competencia sígnica —que es la que permite que el receptor descodifique por reconocimiento las estructuras sintácticas y el significado del producto textual— y la competencia cultural —que es la que ayuda a seleccionar el contexto más adecuado en el que reconocer las estructuras antes mencionadas—. Así, los esquemas cognitivos que se generan en este receptor son fruto de la actuación conjunta de ambas competencias, y esta actuación conjunta recibe el nombre de competencia intersemiótica, tomándose dicho adjetivo, *intersemiótica,* de la taxonomía tripartita de Roman Jakobson: un trasvase que se lleva a cabo desde elementos pertenecientes al plano de la imagen (sistema semiótico 1) hacia elementos textuales (sistema semiótico 2) (2006, pp. 129-130).

De otra parte, se sostiene que, cuando se habla de traducción, se suele esperar del receptor una actitud pasiva, centrada en «reconstruir las imágenes mentales contenidas en los textos» (2006, p. 130). Sin embargo, cuando entra en juego el concepto de competencia intersemiótica, se espera más del receptor, «una práctica activa semiósicamente» que considera su propio contexto cultural y un bagaje adquirido a lo largo de su experiencia vital que va más allá de lo meramente lingüístico como la «base de la interpretación para acceder al significado» (2006, p. 131).

Si se traslada esto a las unidades didácticas que se pueden proponer, adquiere una gran importancia el hecho de trabajar con los estudiantes de ELE los elementos socioculturales y pragmáticos de la lengua en un estadio previo al de encomendarles la realización de un guion de audiodescripción: es capital que sepan trasladar a sus textos todos aquellos elementos culturales y pragmáticos que, sin la posibilidad de contar con el canal de la imagen, es probable que pierda un receptor con discapacidad visual. Así, con una cuidada selección del léxico, la aplicación de la sintaxis adecuada, etc., sería este capaz de interpretarlos y recuperarlos a través del canal auditivo.

3.2. Hacia una «gramática de la audiodescripción»

Todo lo expuesto con anterioridad lleva a varios autores a la conclusión de que existen tras la elaboración de un guion de audiodescripción unos patrones de carga tipológica y lingüística, y estos van más allá de lo que algunos podrían considerar la simple trasposición al texto escrito de estímulos visuales imperceptibles por su público meta. De todos los estudios llevados a cabo que defienden que a partir de un amplio corpus

de textos de una determinada tipología —en este caso, el guion de audiodescripción— se pueden obtener unos determinados patrones sintácticos y semánticos, son de interés para este trabajo los llevados a cabo por Catalina Jiménez Hurtado y Claudia Siebel, pues sus investigaciones aportan unos resultados muy útiles para los objetivos que se pretenden cumplir trasladando esta técnica a la clase de ELE.

En primer lugar, Jiménez Hurtado realiza en su artículo «De imágenes a palabras: la audiodescripción como una nueva modalidad de traducción y de representación del conocimiento»[2] un completo listado de elementos que se describen en un guion de audiodescripción. Este listado comienza con los personajes (físico, vestuario, expresiones faciales, lenguaje corporal), sigue con las acciones que estos llevan a cabo, continúa con los ambientes (elementos espaciales o temporales) y finaliza con todos aquellos elementos que aparecen escritos (carteles, señales) o sobrescritos (subtítulos, títulos de crédito) (2007, p. 148).

De otra parte, se estudian además los avances en este campo que se han realizado en otros países como Alemania o Inglaterra y se llega a la conclusión de que los tipos de evento descritos en ambas lenguas es muy similar al caso del español.

Así, de manera aislada o combinados, los aspectos relativos a la percepción, al lugar, a los cambios y al movimiento, son los que predominan en los guiones de audiodescripción, y, por lo tanto, son los aspectos lingüísticos relacionados con estos aspectos los que se deben tener en cuenta cuando se realiza un guion de estas características. Las autoras antes mencionadas encaminan su trabajo hacia la ayuda de guionistas, y lo incluyen dentro de un proyecto llamado TRACCE enfocado en la accesibilidad. En el caso que nos ocupa, el docente de ELE podrá aprovechar la metodología desarrollada por las autoras y encontrará oportunidades para trabajar la narración a través de, entre otros:

- Formación de palabras
- Familias léxicas
- Adverbios adjetivales o cortos
- Sinónimos y antónimos
- Verbos de cambio
- Verbos con preposición
- Verbos pronominales y reflexivos
- Pronombres de complemento directo e indirecto
- Oraciones subordinadas
- Usos del gerundio y el infinitivo

Como es lógico, resulta muy necesario que este trabajo se complemente con el relativo al componente sociocultural (corrientes artísticas, usos y costumbres en los espacios museísticos) y al pragmático (intensificación, fraseología aplicada, deixis), indispensables para que la experiencia del receptor sea lo más completa posible. El trabajo del profesor al plantear talleres de audiodescripción en la clase de ELE es conjugar todos los aspectos mencionados marcando una diferencia sustancial con respecto a las clases de audiodescripción para futuros profesionales: el aparato teórico debe estar implícito en las tareas y se debe prescindir del metalenguaje y se debe ceder importancia al enriquecimiento lingüístico y sociocultural. No debe olvidarse que, en este caso, las actividades planteadas en sesiones de audiodescripción van encaminadas a un desarrollo de las destrezas orales y escritas de los aprendientes y no tanto a afinar la práctica profesional de la TAV.

4. METODOLOGÍA DE APLICACIÓN AL AULA DE ELE

Una vez justificada la idoneidad de esta técnica de TAV y establecidos, a través de la revisión bibliográfica, los aspectos que se deben tener en cuenta cuando se trabaja con ella, se propone realizar secuencias didácticas tomando como base el enfoque comunicativo orientado a la acción y considerando las prácticas anteriores en este campo, que han resultado indudablemente beneficiosas para los estudiantes de lenguas extranjeras y que, a su vez, suponen una gran fuente de inspiración por la calidad y la variedad (Ibáñez y Vermeulen, 2014; Calduch y Talaván, 2018; Plaza-Lara y Gonzalo Llera, 2020).

Tras una sesión inicial de contextualización en la que se busca el aterrizaje del estudiante, se recomienda desarrollar varias sesiones de actividades facilitadoras, planteadas en tres fases, antes, durante y después de enfrentarse a los recursos multimodales, trabajando, entre otros, aspectos socioculturales, gramaticales, léxicos, fonéticos o pragmáticos. Se proponen posteriormente como tareas finales comunicativas guiones de audiodescripción. Las tareas facilitadoras van encaminadas a enriquecer las destrezas orales y escritas del aprendiente a la hora de enfrentarse a la tarea final, poniendo en marcha el proceso de andamiaje. Un posterior cuestionario de autoevaluación hará consciente al aprendiente de los aspectos que ha trabajado y que ha mejorado con la realización de las secuencias.

---

[2] La autora se centra en el cine, pero se puede trasladar con toda rigurosidad a una obra de arte o una obra destinada a la escena teatral.

De otra parte, se pretende, asimismo, y ya que estas acciones tienen su reflejo en la vida cotidiana, concienciar y motivar acerca de la accesibilidad en todos los campos, no solo el de la movilidad física, como recoge en su artículo 9 (apartado g) la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, promulgada desde las Naciones Unidas en 2006 (Días Cintas, 2008, p. 158).

Al trabajo que se está desarrollando en el aula se le vislumbra, pues, una utilidad real y social, e incluso se puede programar una presentación pública del resultado si se consiguen acuerdos o se despierta el interés de instituciones implicadas en fomentar la cultura accesible. No cabe duda ya de que trabajar con un objetivo que traspase los muros del aula favorece la implicación del estudiante de ELE y lo motiva en el proceso de aprendizaje de una lengua.

4.1. El aprendizaje inductivo

Tan importante es el desarrollo de la acción final propuesta como el proceso que se sigue para llegar a ella, y es el primer paso el descubrimiento de una técnica de TAV que, para muchos, aun estando disponible en plataformas digitales, televisión pública, cine o demás espacios culturales, es aún una gran desconocida. Por lo general, las actuaciones previas ya indicadas que usan la audiodescripción como técnica en el aula de ELE plantean las primeras sesiones desde el punto de vista de una clase magistral, donde el aprendiente se concibe como receptor de conocimiento.

En este caso, se plantea un aprendizaje más inductivo, que fomente la interacción y el descubrimiento activo y prescinda del uso de un metalenguaje más propio de futuros audiodescriptores que de estudiantes de lenguas extranjeras. Con y por ello, a través de la descripción de una obra artística, el aprendiente se concienciа y vive en primera persona las limitaciones que puede llegar a experimentar una persona con discapacidad visual.

A modo de actividad inicial de la sesión, se propone, pues, que, por parejas o grupos reducidos, cada uno de los integrantes lleven a cabo la descripción de una obra que solo este ha podido ver. El resto de los integrantes del grupo deberá dibujarla y, posteriormente, plantearse un debate acerca de las dificultades, carencias o exceso de información de la actuación de cada descriptor. Esto, además de fomentar la interacción oral y, por supuesto, la mediación, deja el germen de la concienciación en el aprendiente.

Una posterior discusión en plenaria sobre las actuaciones, dirigida apropiadamente por el docente, lleva al total descubrimiento de la técnica y al inicio de las tareas de andamiaje.

4.2. El andamiaje hacia el producto final

El primer paso preparatorio en esta fase, una vez que el aprendiente se ha familiarizado con la técnica en líneas generales, es el análisis de una muestra real de audiodescripción, a través de una ficha de aprendizaje pautado como la que muestra la figura 1. A lo largo de la escucha, el aprendiente debe tomar conciencia de la estructura y la organización de una audiodescripción para que la suya se asemeje a la que podría encontrar en un museo u otro espacio cultural.

ACTIVIDAD 4

Tu profesor/a va a mostrarte ahora una audiodescripción de un cuadro de Maruja Mallo. ¿La conoces? Vas a trabajar con ella en las próximas sesiones. Antes de verlo, piensa qué información va a aparecer. Después, comprueba tus hipótesis rellenando la ficha a medida que escuchas y ves el cuadro.

	Sí	No
Se describe solo lo que pasa / hay en el cuadro.	☐	☐
Se habla de sus materiales y las dimensiones.	☐	☐
Se habla de la historia del cuadro.	☐	☐
Se habla de la biografía de la autora del cuadro.	☐	☐
Se habla de la corriente artística a la que pertenece.	☐	☐
Se habla de los colores que aparecen en el cuadro.	☐	☐
Se habla de localizaciones, ubicaciones, posiciones...	☐	☐

Figura 1. Andamiaje organizativo para el guion de audiodescripción.

Una vez consciente de las pautas que seguir, se podría llevar a cabo directamente la sesión de redacción de audiodescripción; no obstante, y dado que, como se ha apuntado anteriormente, no se trata de formar a

futuros audiodescriptores sino de mejorar las destrezas de los aprendientes, se pueden plantear actividades de andamiaje encaminadas a mejorar sus competencias en cuantos planos se considere oportuno.

Si se pretende una mejora de la competencia léxica, se pueden trabajar las familias de palabras con las técnicas artísticas desde un punto de vista semántico o, como muestra la figura 2, desde el morfológico, con los sufijos asociados a las tonalidades. Todo dependerá del nivel en el que se lleven a cabo estas tareas de audiodescripciones; y, por ello, es fundamental un trabajo simultáneo del docente con el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

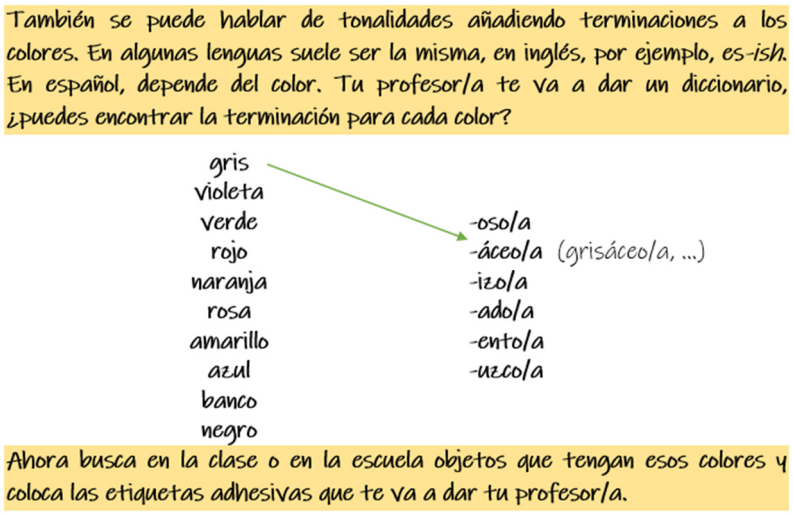

Figura 2. Andamiaje léxico.

Asimismo, el uso de determinados sufijos puede llevar asociada una intención intensificadora, y el trabajo con ellos puede plantear fructíferos resultados en la competencia pragmática de los aprendientes. Del mismo modo, el trabajo con la competencia sociocultural es fundamental, y, en este caso, desde las normas vigentes de los museos o sus reglas de comportamiento a las corrientes artísticas de determinadas épocas, como las vanguardias y, dentro de ellas, el grupo de las Sinsombrero, pueden ayudar a perfilar la interculturalidad.

Por último, otro ejemplo de andamiaje puede ser el fonético. Al tratarse de una audiodescripción, se debe tener en cuenta un serio trabajo con las destrezas orales, y, por ejemplo, dedicar una actividad al tan característico fenómeno del resilabeo puede proporcionar una mejora en la naturalidad y la fluidez.

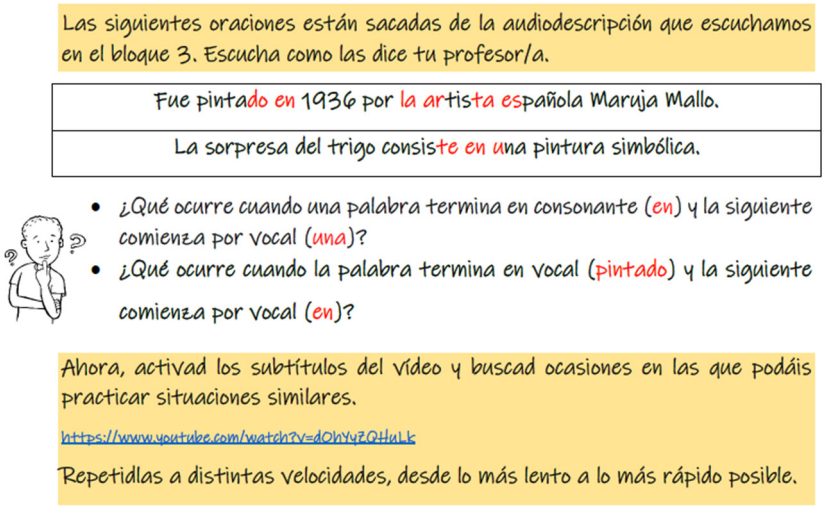

Figura 3. Andamiaje fonético.

4.3. (Auto)evaluación

Y, una vez llevada a cabo la tarea final audiodescripción y expuesta a los integrantes del grupo, se plantea a los aprendientes formar parte en plenaria de la sesión de evaluación, con una rúbrica que cada docente puede elaborar y en la que se ponga el foco en determinados aspectos trabajados durante la secuencia. Asimismo, son fundamentales, para fomentar el autoaprendizaje, sesiones de autoevaluación en las que se

haga reflexionar acerca del proceso del que ha formado parte. Un ejemplo de ficha de autoevaluación puede ser la que se muestra a continuación:

¿CUÁLES SON MIS IMPRESIONES DESPUÉS DE HACER ESTE TALLER?			
Me he implicado en las actividades y he colaborado.	☐	☐	☐
Las actividades con la audiodescripción han sido útiles para mi aprendizaje de español.	☐	☐	☐
Las actividades de expresión escrita me han ayudado a mejorar mis destrezas escribiendo.	☐	☐	☐
Las actividades de expresión oral me han ayudado a mejorar mis destrezas hablando.	☐	☐	☐
He practicado gramática y me ha sido útil.	☐	☐	☐
He practicado vocabulario y me ha sido útil.	☐	☐	☐
He aprendido técnicas para mejorar la fluidez y la naturalidad de mi español hablado.	☐	☐	☐
Quiero repetir experiencias como esta para mejorar mi español en situaciones reales.	☐	☐	☐
REFLEXIONO UN POCO MÁS PROFUNDAMENTE			
¿Qué esperaba conseguir y qué he conseguido?			
¿Qué es lo que más me ha servido de lo que hemos practicado? ¿Para qué lo voy a usar?			
Hemos pasado demasiado tiempo practicando...			
Hemos pasado poco tiempo practicando...			
¿Cómo podría mejorar mi profesor/a este taller en el futuro?			

Figura 4. Cuestionario de autoevaluación del alumno.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este texto, se ha realizado un análisis de la pertinencia de la audiodescripción como técnica de TAV en la clase de ELE, con el objetivo de extraer los aspectos fundamentales que deben primar a la hora de proponer tareas para mejorar las competencias orales y escritas de los aprendientes. De este análisis, se destilan los siguientes aspectos:

- La conciencia de que se está trabajando con material real que proporciona al mismo tiempo un servicio a la comunidad aumenta la motivación y la curiosidad del aprendiente, además de despertar su sensibilidad hacia lo accesible; en este caso, para colectivos con discapacidad visual. Los resultados que arrojan las actuaciones realizadas por Ibáñez y Vermeulen (2014), Calduch y Talaván (2018) o Plaza-Lara y Gonzalo Llera (2020) así lo demuestran.
- El hecho de introducir la traducción intersemiótica en la clase de ELE no es algo nuevo para los aprendientes —trasladar una imagen al plano de lo escrito o lo oral forma parte de su actividad casi diaria a través de los manuales con que trabajan—, pero añadir ese factor de compromiso social potencia el interés en mejorar su competencia intersemiótica (Cid Jurado, 2006). De otra parte, comienza a ser cada vez más consciente de la carga axiológica de las palabras.
- Se desarrolla la capacidad de síntesis y reformulación, lo que proporciona claros beneficios al estudiante a la hora de producir y estructurar su discurso.

- La realización de guiones de audiodescripción engloba todas las destrezas que establece el *MCER* (Consejo de Europa, 2001). La combinación de estas es fundamental en el aprendizaje, y se debe tener en cuenta el trabajo en sesiones que las consideren de manera simultánea.
- Además del desarrollo de competencias lingüísticas, el material multimodal ofrece la posibilidad de trabajar la *Cultura*, la *cultura* y la *kultura* (Miquel y Sans, 2004), y es lo que se ha pretendido: la construcción simultánea de interculturalidad. Algo que, a su vez, consideran en este campo ya fundamental autoras como Ibáñez y Vermeulen (2014) o Calduch y Talaván (2018).

En definitiva, el campo de la TAV resulta extremadamente fértil a la hora de encontrar actividades de corte real que llevar al aula, y el trabajo con lo multimodal, que hoy forma parte incuestionable de la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras, facilita la motivación inicial con la que enfrentarse a operaciones de mejora de destrezas orales y escritas. También se recomienda prestar atención a ámbitos más allá del cinematográfico, pues tanto en el museístico como en el teatral se pueden asimismo trabajar las actividades de la lengua y ampliar con ello el bagaje lingüístico, pragmático y sociocultural de los aprendientes.

6. BIBLIOGRAFÍA

Barnés Castaño, A. y Jiménez Hurtado, Catalina (2020). El detalle en la audiodescripción museística: una aproximación experimental. En Richart-Marset y Calamita (eds.) *Traducción y Accesibilidad en los medios de comunicación: de la teoría a la práctica. Mon T1*, 12, 180-213.

Biedma Torrecillas, A. y Torres Sánchez, A. (1994). El estímulo cinematográfico: desarrollo de destrezas comunicativas y valor cultural. *Actas del congreso Internacional ASELE IV*, 537-552.

Calduch, C. y Talaván, N. (2018). Traducción audiovisual y aprendizaje de español como L2: el uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4 (2), 168-180.

Chica Núñez, A. J. (2019). Estudio de recepción sobre la transmisión de aspectos estéticos y emocionales en la audiodescripción fílmica. *E-Aesla*, 5, 369-379.

Cid Jurado, A. T. (2006). De la traducción intersemiótica a la competencia intersemiótica. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 18, 115-132.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-IC- Anaya.

Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. *Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del consejo de Europa.

Díaz Cintas, J. (2008). La accesibilidad a los medios de comunicación audiovisual a través del subtitulado y la audiodescripción. En González, L. Hernúñez P. (eds.) *El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo* (157-180). ESLEtRA.

Escobar, M. A. y Vermeulen, A. (2022). Textos multimodales y tareas de traducción en ELE. *Estudios Humanísticos. Filología*, 44, 45-46.

Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica.* Arco/Libros.

Hernández Bartolomé, A. I. y Mendiluce Cabrera, G. (2005). La semiótica de la traducción audiovisual para invidentes. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 14, 239-254.

Ibáñez Moreno, A y Vermeulen, A. (2014). La audiodescripción como recurso didáctico en el aula de ELE para promover el desarrollo integrado de competencias. En Orozco, R. (coord) New directions in the hispanic lingüistics (263-292). Cambridge Scholars Press.

Ibáñez Moreno, A., Jordano de la Torre, M., y Vermeulen, A. (2016). Diseño y evaluación de VISP, una aplicación móvil para la práctica de la competencia oral. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (1), 63-81.

Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. En R. Brower (ed.) *On Translation* (233-239). Harvard University Press.

Jiménez Hurtado, C. (2007). De imágenes a palabras: la audiodescripción como una nueva modalidad de traducción y de representación del conocimiento. En Wotjak G. (coord.) *Quo vadis Translatologie?* (143-159). Frank & Timme.

Jiménez Hurtado, C. y Siebel C. (2008). Traducción accesible: narratología y semántica de la audiodescripción. En González, L. Hernúñez P. (eds.) *El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo* (451-468). ESLEtRA

Laksfoss Hansen, A. E. (2008). ¡Acción! El uso de materiales audiovisuales en el aula de ELE. *ANPE II Congreso nacional: Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE*.

Llácer, E. (1997). *Introducción a los estudios sobre traducción*. Universidad de Valencia.

Miquel L. y Sans N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. redEle: *Revista Electrónica de Didáctica de ELE,* 0.

Navarrete Moreno, F. J, (1997). Sistema AUDESC: el arte de hablar en imágenes. *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 23, 70-75.

Plaza-Lara, C. y Gonzalo Llera, C. (2022). Audiodescription as a didactic tool in the Foreign Language Classroom: A pilot study within the TRADILEX Project. *Digilec*, 9, 199-216.

Ramos Caro, Marina (2013). *El impacto emocional de la audiodescripción*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/36475

Soler, S. y Chica, A. (2014). Museos para todos: evaluación de una guía audiodescriptiva para personas con discapacidad visual en el museo de ciencias. *Revista española de discapacidad*, 2 (2), 145-167.