



La investigación que aquí presentamos se enmarca dentro del área de la Traducción e Interpretación (TI) y más concretamente, en el ámbito de la didáctica de la Traducción Audiovisual (TAV). Estamos ante un estudio empírico-descriptivo sobre la didáctica de la TAV en España en la universidad. El principal objetivo del estudio ha sido aportar datos fiables y reales sobre la formación universitaria en TAV y sobre las exigencias del mercado profesional de este sector 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, y estudiado las metodologías didácticas más apropiadas para la impartición de la TAV para así aportar propuestas de mejora de la formación en TAV.

PALABRAS CLAVE: Traducción e Interpretación, traducción audiovisual (TAV), didáctica, formación, enseñanza superior, diseño curricular.

La formación en Traducción Audiovisual en España: Un estudio de caso empírico-descriptivo

Audiovisual Translation Training in Spain: An empirical and Descriptive Case Study

Our research is framed within the area of Translation and Interpreting (TI) studies and more specifically within the field of the didactics of Audiovisual Translation (AVT). It is an empirical and descriptive study of the didactics of AVT at university level in Spain. The main aim of this research is to provide real, reliable data on university training in AVT and on the professional market requirements of this sector in Spain. To achieve this, we have worked in collaboration with teachers, translators and employers and have identified the profiles of these three population groups. We have also investigated the skills needed by translators of audiovisual texts, reflected on the role of technology in AVT training, and discussed the most appropriate methodology to teach AVT in order to come up with proposals aimed at improving training in AVT.

KEY WORDS: Translation and Interpreting, Audiovisual Translation (AVT), Didactics, Training, Higher Education, Curricular Design.

BEATRIZ CEREZO MERCHÁN
Universitat Jaume I



I. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO Y ANTECEDENTES

Desde hace varios años, 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 es ya 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 la actualidad, ya están en marcha todos los nuevos grados en Traducción e Interpretación (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). Nuestra investigación 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.

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 TAV ha crecido exponencialmente en los últimos años, y la necesidad de formar profesio-

cionales 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 TAV. 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 su novedad, no es aún abundante la bibliografía sobre didáctica de la TAV. 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 ál., 1999; Izard, 2001; Zabalbeascoa, 2001; y Bartrina y Espasa, 2003); sobre la importancia de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la TAV (Chaume, 2003a; Santamaria, 2003; y Matamala, 2006); y sobre didáctica de la TAV y propuestas metodológicas (Chaume, 2003b; 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 (2001), Moreno (2003), Chaume (2003b), Sponholz (2003) y Díaz Cintas et ál. (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, es decir, teniendo en cuenta el entorno en el que diferentes competencias, conocimientos o metodologías se estiman apropiados (Kearns, 2006). 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. 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.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de nuestro estudio 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, nuestra investigación se articula en torno a los siguientes cinco objetivos específicos:

- 1.º Describir la oferta formativa actual en TAV en el contexto universitario en España.
- 2.º Conocer el perfil profesional de los traductores de textos audiovisuales a través de la identificación de las competencias que suelen reunir.
- 3.º Conocer el perfil formativo y profesional de traductores de textos audiovisuales con formación universitaria reciente en TAV.
- 4.º 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).
- 5.º Analizar la valoración y propuestas de mejora de la formación universitaria española en TAV por parte de profesores, traductores y empleadores.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Nuestro marco teórico arranca del Espacio Europeo de Educación Superior y de los estudios de TI en España, que constituyen el contexto educativo en el que se halla nuestro estudio. El EEES ha traído consigo un cambio de paradigma en la metodología de enseñanza hacia modelos centrados en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. Este cambio en las metodologías de enseñanza-aprendizaje tiene, a su vez, grandes implicaciones en la didáctica, y otorga especial importancia al concepto de aprendizaje por competencias. Siguiendo el espíritu del EEES, en el Libro Blanco del Título de Grado en TI (Muñoz Raya, 2004) se pro-





pone un inventario de competencias genéricas y específicas para la titulación con el objetivo de alcanzar determinados perfiles profesionales relacionados con la Traducción y áreas afines. Puesto que ya se han empezado a implantar los nuevos grados y másteres en nuestro país, en nuestro estudio realizamos un análisis exhaustivo de sus programas, tras lo que comprobamos que la TAV se encuentra entre los perfiles o salidas profesionales de la gran mayoría de ellos.

En cuanto a la oferta formativa en TAV, podemos afirmar que en los últimos años se ha multiplicado y diversificado la oferta universitaria especializada de TAV. Por lo que respecta a la formación universitaria, hemos comprobado que en España rara es la titulación que no oferta alguna asignatura específica de TAV.¹ Y lo mismo ocurre en los postgrados, donde la oferta es amplísima. En el resto de países europeos la oferta también es amplia, aunque se concentra, sobre todo, en estudios de postgrado situados en Reino Unido, Francia e Italia.

Una vez realizado el análisis descriptivo de la oferta formativa universitaria que existe actualmente en TAV, nos encontramos en disposición de buscar unas bases que constituyen la fundamentación teórica sobre la que se sustentan las entrevistas y cuestionarios realizados en nuestro estudio empírico. Para llevar a cabo esta aproximación teórica al diseño curricular en materia de TAV, nos hemos servido del 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, prácticums de la didáctica), y en el que hay que considerar todos estos factores para estructurar la realidad formativa. A partir de esta definición, nos embarcamos en la búsqueda de unas bases para el diseño curricular de la TAV, para lo que nos valemos del modelo de diseño curricular propuesto por Kelly (2005). Dividimos su modelo en cuatro fases y las empleamos para estudiar con detalle múltiples aspectos de diseño curricular de la formación en TAV. Distinguimos una primera fase de identificación de las necesidades de la sociedad y del mercado, y de formulación de objetivos; una segunda fase de diseño del contenido curricular; una tercera fase de implantación del contenido curricular y una cuarta fase de evaluación.

4. METODOLOGÍA

En cuanto a su fundamentación metodológica, nuestra investigación 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.

De acuerdo con la clasificación de paradigmas de investigación de Grotjahn (1987), nuestro estudio responde a un paradigma mixto que se articula en torno 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, estudiar-

¹ Las asignaturas de TAV están presentes en todos los grados de TI de nuestro país, 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 y del Grado en Traducción y Comunicación intercultural de la Universidad San Jorge.

la, describirla e interpretarla. Por esta razón, 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 realizadas 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 sirvieron de guía a la hora de elaborar los cuestionarios. En cuanto al formato y soporte de los cuestionarios,² nos decantamos por el empleo de cuestionarios electrónicos, fundamentalmente por su capacidad para acceder a un mayor número de sujetos. Para la elaboración de los tres cuestionarios electrónicos (uno por cada grupo de población), recurrimos a SurveyMonkey, una aplicación web gratuita

² Los cuestionarios pueden consultarse en los siguientes enlaces: 1. Cuestionario para traductores: www.surveymonkey.com/s/HPT38PM; 2. Cuestionario para profesores: www.surveymonkey.com/s/H6KKWWH; 3. Cuestionario para empleadores: www.surveymonkey.com/s/H6DLQVG.





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.³ Esta muestra podría parecer reducida, pero debemos decir que en ningún momento pretendimos que fuera representativa numéricamente, esencialmente por limitaciones de viabilidad y recursos de nuestra investigación, ya que se trata de un estudio exploratorio y no experimental, y porque el número total de sujetos potenciales de cada grupo no es muy numeroso. En cuanto al contenido de los cuestionarios, en todos ellos recabamos información sobre el perfil del grupo de población en concreto, sobre las competencias que estimaban más importantes para el desarrollo de la profesión de traductor de textos audiovisuales y sobre su valoración de la formación universitaria en TAV. Adicionalmente, el cuestionario para profesores incluye un apartado sobre diferentes aspectos curriculares de la enseñanza universitaria de la TAV.

5. ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

A partir de aquí expondremos nuestros resultados y conclusiones, que constituyen las bases para el diseño curricular de asignaturas o programas de la TAV, en función de cada uno de los cinco objetivos específicos de nuestro trabajo.⁴

³ Las entrevistas se realizaron entre 2008 y 2009. Los cuestionarios se realizaron en 2010.

⁴ Por motivos de claridad y fluidez expositiva, presentamos en este apartado los resultados más relevantes y tratamos de evitar el exceso de porcentajes. Para consultar todos los resultados con sus porcentajes correspondientes, remitimos a nuestra tesis doctoral (Cerezo Merchán, 2012), disponible en línea en www.tesisenred.net/handle/10803/83363 [Último acceso: 27 de abril de 2013].

5.1 Objetivo 1: Describir la oferta formativa actual en TAV en el contexto universitario en España

Para abordar este objetivo, nos hemos valido de aspectos relativos a las tres primeras fases del modelo de Kelly (2005), que tratamos a continuación:

a) Identificación de las necesidades de la sociedad y del mercado, y formulación de los objetivos de formación pretendidos

Para la formulación de los objetivos de formación pretendidos es imprescindible estudiar las necesidades sociales y de mercado con respecto a los traductores. Dicho de otro modo, es necesario conocer el perfil profesional de los traductores a partir de lo que se exige que hagan y sepan hacer. 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 este objetivo específico no presentamos las conclusiones sobre las competencias que forman el perfil profesional de los traductores de textos audiovisuales, ya que las presentaremos en la sección 5.2. En estas líneas nos centramos en las conclusiones sobre el perfil de uno de los grupos de participantes más importante en el proceso de formación en TAV: el profesorado.

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 que consideramos el perfil ideal de profesor de TAV: profesionales de la docencia y de la investigación, que, en general, están en contacto con la práctica profesional de la TAV. En concreto, algunos de los principales resultados son que entre los profesores participantes en nuestro estudio existe un elevado porcentaje de licenciados en TI, superior al de

licenciados en Filología. Nuestros resultados también muestran que la formación en TAV de los profesores es principalmente autodidacta, aunque también existe un buen número de profesores con formación en másteres específicos de TAV. En cuanto a la didáctica de la TI, la gran mayoría de los profesores afirma que su formación es autodidacta y, por último, encontramos que el porcentaje de profesores que se dedica a la TAV de forma profesional y que investiga habitualmente en TAV es también muy elevado.

b) *Diseño del contenido curricular*

Tras la fase de identificación y formulación de objetivos de formación, pasamos a la fase del diseño del contenido curricular. En toda selección de contenido existen unos factores que hay que considerar; entre ellos 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 los grados en TI, y que la existencia de asignaturas de TAV en los planes de estudios de TI es relativamente reciente (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 subtítulos interlingüística y el doblaje (73,5% y el

61,8% respectivamente), aunque los porcentajes de asignaturas de accesibilidad (el 32,4% son de subtítulos para sordos y el 26,5%, de audio-descripción) y de 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 modalidades de traducción con las que la TAV comparte asignatura más frecuentemente son la Localización de *software*, la Traducción científica y la técnica, con un porcentaje del 57,1% cada una.

En cuanto a los idiomas de trabajo, 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%). En cuanto al número de estudiantes, lo más frecuente es contar con grupos de entre 10 y 20 estudiantes.

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 que, en nuestro estudio, se centra en los recursos tecnológicos y en las metodologías de la formación en TAV.

En cuanto a los recursos tecnológicos, podemos destacar que el uso de las plataformas virtuales está totalmente extendido en las asignaturas de TAV, y que la mayoría de los profesores emplea en clase programas específicos de TAV, sobre todo programas de subtitulación gratuitos descargables de Internet. Las principales razones que justifican 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 educativo (y los estudiantes no los puedan utilizar en casa) y a la velocidad con la que quedan desfasados por las nuevas versiones que aparecen. 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, 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 tam-

bién 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 profesores señalan que las actividades presenciales y no presenciales que adquieren más importancia son las que fomentan la práctica activa de la traducción frente a las tareas teóricas de redacción y reflexión o las tareas que implican un contacto directo con profesionales o empresas del sector.

Además de la traducción en sí, hay otras actividades como el pautado o localización de subtítulos, la revisión de traducciones o el ajuste para el doblaje que también cobran una importancia especial. Hacemos una lectura positiva del hecho de que estas actividades se estén realizando en las asignaturas de TAV, ya que cada vez es más frecuente que a los traductores se les exijan en el mercado laboral.

En cuanto a los materiales de trabajo, los que más se emplean en el aula son los reales sin modificar y los reales modificados para la asignatura, y estos suelen ser archivos audiovisuales, guiones y plantillas de subtítulos.

Por último, los géneros con los que se suele trabajar más frecuentemente son, por este orden, las películas, los documentales y los dibujos animados. Más allá de estos resultados, conviene destacar que la elección de los géneros depende en gran medida de la etapa de formación y la modalidad de TAV en la que se trabaje.

5.2. Objetivo 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), y persigue la identificación de las necesidades sociales y de mercado, así como la formulación de los objetivos de formación pretendidos. Si queremos formar traductores profesionales de textos audiovisuales, el punto de partida lógico será estudiar aquello que estos profesionales tienen que 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, hemos partido de la división que se hace en el contexto del EEES entre competencias genéricas y competencias específicas, y hemos recogido las percepciones de nuestros tres grupos de población sobre las competencias genéricas y específicas que debe reunir el traductor ideal de textos audiovisuales.

En cuanto a las competencias genéricas, tomamos el listado del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) 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 (1) la comunicación oral y escrita, (2) la preocupación por la calidad, (3) la capacidad de análisis y síntesis, (4) el conocimiento de una segunda lengua y (5) las habilidades de gestión de la información. Desde el punto de vista de la formación, esta correlación se nos presenta como muy positiva. No obstante, el porcentaje de población de cada grupo que señala cada competencia no es el mismo. Así, 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 cuanto respecta a las competencias específicas, al no contar con un listado actual y validado empíricamente, en nuestro trabajo elaboramos un listado propio, resultante de una extensa revisión de las competencias propuestas por diversos expertos en TAV. Ofrecimos a nuestros tres grupos de población un listado de 26 competencias específicas de TAV⁵ para que eligieran las cinco más importantes, tras lo que observamos que los tres grupos señalaron 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 entre las competencias más destacadas por los tres grupos de población. La capacidad de síntesis y paráfrasis, así como el dominio en el manejo de programas informáticos específicos de TAV, son también señaladas por profesores y empleadores.

5.3. Objetivo 3: Conocer el perfil formativo y profesional de traductores de textos audiovisuales con formación universitaria reciente en TAV

Dentro del 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.

⁵ Véase Cerezo Merchán (2012: 128-129).





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, tanto con la licenciatura como 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. 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, casi la mitad de los traductores que ha participado en nuestro estudio ha realizado prácticas de TAV en empresas durante su formación, y dichas prácticas tuvieron lugar en empresas de traducción especializadas en TAV y se prolongaron entre uno y tres meses.

c) *Perfil profesional*

Por lo que respecta al perfil profesional, 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), 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 sujetos 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. Debido a la progresiva internacionalización del mercado, consideramos más oportuno que la orientación de la formación sea prospectiva, y se oriente a empresas establecidas tanto en nuestro país como fuera de él.

Las modalidades de traducción en las que se trabaja con más frecuencia 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 trabaje frecuentemente en subtitulación para sordos o en audiodescripción, a pesar de que un amplio porcentaje 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.

La combinación lingüística en la que los traductores realizan con más frecuencia sus encargos es el inglés-español, a la que le siguen, en este orden, el francés-español, el alemán-español, el inglés-catalán y el italiano-español. Si tenemos en cuenta que, según los resultados de nuestro estudio, la oferta de asignaturas universitarias de TAV en combinaciones como el francés-español, el alemán-español o el italiano-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 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 científico-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 empleados por los traductores, podemos subrayar el empleo de 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 en la formación de traductores en la universidad. Por otra parte, un nada desdeñable 33,3% de traductores asegura no utilizar otros programas informáticos para su actividad traductora, sobre todo, porque no resultan imprescindibles para llevar a cabo sus tareas de traducción. Esto ocurre normalmente 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.

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 muy extendido en la profesión consideramos que su aprendizaje enriquece 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 en la universidad.

Pasando ahora a la metodología de trabajo, podemos concluir que, por norma general, la mayoría de traductores trabaja individualmente y son pocos los que trabajan en equipo.

En cuanto a tareas diferentes de la traducción de textos audiovisuales pero relacionadas con esta, la mayoría de los traductores encuestados realiza revisiones de traducciones y transcripciones. Otras actividades que también llevan a cabo 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. Todo ello demuestra que la universidad está apostando por la preparación de traductores en tareas que, aunque están directamente relacionadas con la TAV, han sido realizadas tradicionalmente por personal técnico. El hecho de que haya un porcentaje importante de traductores que realiza estas tareas significa que, cada vez más, las empresas están confiando estas labores a los traductores.





Por lo que respecta a los materiales que las empresas/los clientes proporcionan a los traductores, destacan los archivos audiovisuales y los guiones, que son los materiales que los profesores de nuestro estudio más afirmaban emplear en clase.

Para finalizar, podemos afirmar que los documentales, seguidos de las películas y las series, son los géneros audiovisuales que se traducen con más frecuencia. Según nuestros resultados, los profesores también apuestan por la preparación en estos tres géneros, aunque dan más importancia a las películas.

5.4. Objetivo 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)

Desde una perspectiva curricular, consideramos que conocer el perfil de las empresas que proveen servicios de TAV en España proporciona información muy útil, sobre todo, al objeto de evaluar el currículum (cuarta fase del modelo de Kelly, 2005).

a) Datos de identificación y actividades de la empresa

La mayor parte de las empresas cuenta con una trayectoria consolidada, pues hace más de 14 años que se constituyó, y se dedica casi exclusivamente a clientes radicados en el ámbito nacional español y a la subtítulos y al doblaje. La subtítulos para sordos y la audio-descripción son modalidades a las que se dedica un pequeño porcentaje de empresas, lo que comparado con el creciente número de asignaturas universitarias enfocadas a la accesibilidad, denota un cierto desajuste entre la realidad de mercado y la preparación universitaria. Confiamos en que la formación universitaria en estas

dos modalidades de traducción sea una apuesta universitaria de futuro y, que dentro de poco, con la legislación sobre accesibilidad de los gobiernos, ambas cobren más importancia en el mercado. De lo contrario, habría que replantearse si la universidad debería seguir ofertando tantas 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 los másteres, plantear 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 otros campos, 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. Resulta confortante comprobar que

todas estas tareas se están trabajando actualmente en las aulas de TAV en nuestro país.

Por lo que respecta al uso de 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 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 *Fab* y *Spot*.

b) Relación de las empresas con sus traductores

Según los resultados, 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 coincide con la información proporcionada por los traductores, pues casi el 75% de ellos declaró trabajar en este régimen laboral.

A la hora de buscar traductores, los métodos que las empresas más utilizan son: (1) elección de contactos de sus contactos, (2) recepción de CV y (3) elección de alumnos que han hecho prácticas en la empresa. Las vías que emplean para seleccionar a sus traductores son las pruebas de traducción, a las que 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 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 más

buscan profesionales formados específicamente en traducción y en TAV.

Por otra parte, la mayoría de las empresas ofrece formación interna a sus traductores, sobre todo en programas informáticos y en modalidades de traducción. Resulta altamente positivo que las empresas ofrezcan formación en estos dos terrenos que están en constante evolución, ya que, como indicamos con anterioridad, la universidad no siempre puede ofrecer formación absolutamente actualizada en todos los ámbitos.

c) Relación 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, cabe resaltar que muchas universidades cuentan con convenios de cooperación con empresas para gestionar prácticas universitarias y que 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.

Por otra parte, la mayor parte de las empresas





señala que mantiene colaboraciones con la universidad diferentes a las de las prácticas, y que se desarrollan tanto en el ámbito de la docencia o la formación como en el de la investigación.

5.5. Objetivo 5: Analizar la valoración y propuestas de mejora de la formación universitaria española en TAV por parte de profesores, traductores y empleadores

Valoración

Con este último objetivo cerramos el círculo de diseño y análisis curricular propuesto por Kelly (2005), y consideramos 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, investigamos la valoración de los profesores en cuanto a la formación ofrecida en su centro, así como la de los traductores sobre la formación recibida, y la de los empleadores sobre la formación universitaria de sus traductores. Nuestros resultados demuestran que los profesores son los más optimistas, con una valoración de 4,03 sobre cinco, seguidos de los traductores, con un 3,66, y de los empleadores, con un 3,24. En nuestras entrevistas vemos que parte de las críticas de los traductores y los empleadores están motivadas por considerar que la universidad tiene que formar profesionales absolutamente preparados para el mundo laboral.

Estos resultados recalcan 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 tanto de la universidad como de la empresa.

Los principales puntos débiles de la formación en TAV que señalan los profesores y los traductores son el reducido número de horas

presenciales, la falta de recursos tecnológicos adecuados, la escasez de prácticas en el aula que simulen condiciones reales de trabajo, la falta de formación sobre aspectos prácticos de la profesión y la escasez o inexistencia de prácticas en empresa

En cuanto a los puntos fuertes y débiles de los traductores, cabe destacar que los empleadores valoran positivamente las habilidades técnicas de los traductores, mientras que valoran negativamente sus destrezas en cuanto al uso de la lengua española, aunque destacan que, como es lógico, estas no pueden achacarse directamente a la formación específica de TAV, sino más bien a la formación previa de los estudiantes.

6. CONCLUSIONES FINALES Y PROPUESTAS DE MEJORA DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL

El presente artículo se ha centrado en describir, analizar y evaluar, desde una perspectiva curricular, la formación en TAV que se oferta en la universidad española. A continuación presentamos un decálogo de propuestas concretas de mejora de la formación, que hemos elaborado a partir de nuestras reflexiones y de las valoraciones ofrecidas por los participantes en el estudio.

- 1.º En línea con las directrices de Bolonia, consideramos que en los cursos de grado de TI debería existir, al menos, una asignatura introductoria de TAV, y que después en postgrado la formación puede ser más avanzada.
- 2.º Estimamos que es necesaria la formación en todas las formas de TAV, pues la aparición de nuevos productos multimedia obliga a que los traductores de textos



- audiovisuales sean capaces de realizar todas las modalidades de TAV y no solamente subtitulación, doblaje o *voice-over*.
- 3.º De acuerdo con nuestros resultados, sugerimos la formación en nuevas prácticas de TAV, como la subtitulación en directo o para Internet, así como en nuevos programas informáticos.
 - 4.º Dado que el mercado y la profesión están en continua evolución, consideramos necesaria la creación de un perfil profesional amplio, de forma que los traductores sean capaces de hacer frente nuevas exigencias. En esta labor, desempeñan un papel esencial las competencias genéricas.
 - 5.º Los resultados de nuestro trabajo también nos llevan a proponer un aumento de prácticas reales de TAV en el aula y de formación sobre aspectos prácticos del mercado.
 - 6.º Puesto que en el mercado se dan combinaciones lingüísticas que no se encuentran en la formación universitaria, consideramos necesario que los centros educativos se planteen su introducción. A pesar de que con las nuevas normativas de grados, las titulaciones han tenido la oportunidad de ofrecer elementos distintivos en cuanto a combinaciones lingüísticas o a itinerarios, en nuestro trabajo hemos comprobado que casi todos los grados ofrecen las mismas combinaciones y los mismos itinerarios, y que en lugar de innovar en sus nuevos títulos, lo que han hecho ha sido plasmar la misma estructura con la que contaban en licenciatura.
 - 7.º Asimismo, al objeto de satisfacer un mayor número de competencias y de cubrir diferentes grados de dichas competencias, es necesaria una mayor coordinación curricular de las asignaturas de TAV con el resto de asignaturas de la titulación.
 - 8.º Los resultados de nuestro estudio también nos llevan a sugerir una mayor supervisión de las prácticas en empresa a fin de evitar situaciones indeseadas. Resulta 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 alumnado.
 - 9.º Para favorecer el avance de la formación y la profesión, es deseable que la universidad y la empresa establezcan más vínculos de colaboración.
 - 10.º Por último, es necesario un buen conocimiento mutuo, ya 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. En este sentido, ambas deben establecer el papel que corresponde a cada una en la formación de traductores, puesto que es imposible que recién egresados de la universidad sean profesionales absolutamente rentables para las empresas, y siempre es necesario un periodo de reajuste o formación posterior en las empresas.
- Con estas conclusiones y propuestas de mejora de la calidad de la formación en TAV finalizamos el presente artículo, cuya máxima aspiración es contribuir a los Estudios de Traducción y resultar de interés para formadores y profesionales. En última instancia, el decálogo aquí presentado ofrece potencial para mejorar la formación de los profesionales y redundar así en una mejor calidad de la traducción audiovisual.

RECIBIDO EN MARZO DE 2013
 ACEPTADO EN ABRIL DE 2013
 VERSIÓN FINAL DE ABRIL DE 2013



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agost, R. y F. Chaume (1996). «L'ensenyament de la traducció audiovisual». En: A. Hurtado (ed.) *La enseñanza de la traducción*, Universitat Jaume I: Castellón de la Plana, pp. 207-211.
- Agost, R.; F. Chaume y A. Hurtado (1999). «La traducción audiovisual». En: A. Hurtado (ed.) *Enseñar a traducir*, Edelsa: Madrid, pp. 182-195.
- Alcandre, J. J. (1995) «Une formation universitaire pour la traduction audiovisuelle». *Translatio, Nouvelles de la FIT-FIT Newsletter* XIV/3-4, pp. 443-445.
- Bartrina, F. y E. Espasa (2001). «Doblar y subtitular en el aula: un reto hacia la profesionalización mediante la didáctica». En: R. Merino; J. M. Santamaría y E. Pajares (eds.) *Trasvases culturales. Literatura, cine y traducción*, 4, Universidad del País Vasco: Bilbao, pp. 429-436.
- Bartrina, F. y E. Espasa (2003). «Traducción de textos audiovisuales». En: M. González Davies (ed.) *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*, Octaedro: Barcelona, pp. 19-38.
- Bartrina, F. y E. Espasa (2005). «Audiovisual translation». En: M. Tennyson (ed.) *Training for the New Millennium*, John Benjamins: Amsterdam/Filadelfia, pp. 83-100.
- Blane, S. (1996). «Interlingual subtitling in the languages degree». En: P. Sewell e I. Higgins (eds.) *Teaching Translation in Universities: Present and Future Perspectives*, CITL: Londres, pp. 183-208.
- Bravo, M. C. (2008). *Putting the reader in the picture. Screen translation and foreign-language learning*. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili y Universidade do Algarve. Disponible en: www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/8771/Condinho.pdf?sequence=1 [Último acceso: 27 de abril de 2013].
- Brondeel, H. (1994). «Teaching subtitling routines». *META*, 39/1. Disponible en: www.erudit.org/revue/meta/1994/v39/n1/002150ar.pdf [Último acceso: 27 de abril de 2013].
- Calvo Encinas, E. (2009). *Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España: Perspectiva del estudiantado*. Tesis doctoral. Universidad de Granada: Granada. Disponible en: <http://o-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/1852574x.pdf> [Último acceso: 27 de abril de 2013].
- Carroll, M. (1998). «Subtitled training: Continuing training for translators». En: Y. Gambier (ed.) *Translating for the Media*, University of Turku: Turku, pp. 265-266.
- Cerezo Merchán, B. (2012). *La didáctica de la traducción audiovisual en España: Un estudio de caso empírico-descriptivo*. Tesis doctoral. Universitat Jaume I: Castellón de la Plana. Disponible en: www.tesisenred.net/handle/10803/83363 [Último acceso: 27 de abril de 2013].
- Chaume, F. (2003a). «Nuevas tecnologías y documentación en la enseñanza de la traducción audiovisual». En: *VII Jornadas de Traducción a Vic Interficies: Apropontat la pedagogia de la traducció a les llengües estrangeres*, Universitat de Vic: Vic.
- Chaume, F. (2003b). «Teaching audiovisual translation: Some methodological proposals». En: L. Pérez González (ed.) *Speaking in Tongues: Language across Contexts and Users*, Publicacions de la Universitat de València: Valencia, pp. 271-302.
- Danan, M. (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.
- Díaz Cintas, J. (1995). «El subtitulado como técnica docente». *Vida hispánica*, 12/1, pp. 10-14.
- Díaz Cintas, J. (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. Universitat de València: Valencia.
- Díaz Cintas, J. (2008). «Teaching and learning to subtitle in an academic environment». En: J. Díaz Cintas (ed.) *The Didactics of Audiovisual Translation*, John Benjamins: Amsterdam/Filadelfia, pp. 89-103.
- Díaz Cintas, J.; J. Mas López y P. Orero. (2006). «Reflexiones en torno a la enseñanza de la traducción audiovisual en España. Propuestas de futuro». En: N. A. Perdu Honeyman; M. Á. García Peinado; F. J. García Marcos y E. Ortega Arjonilla (coords.) *Inmigración, cultura y traducción: reflexiones interdisciplinares*, Universidad de Almería: Almería, pp. 560-566.
- González, J. y R. Wagenaar. (2003) *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Deusto/Groningen: Disponible en: www.relint.deusto.es/TUNINGProject/documentos/

- Tuning_phase1/Tuning_phase1_full_document.pdf [Último acceso: 27 de abril de 2013].
- Gottlieb, H. (1992). «Subtitling: A new university discipline». En: C. Dollerup y A. Loddegaard (eds.) *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent, and Experience*, John Benjamins: Amsterdam/Filadelfia, pp. 161-170.
- Grotjahn, R. (1987). «On the methodological basis of introspective methods». En: C. Faerch y G. Kasper (eds.) *Introspection in Second Language Research*, Multilingual Matters: Clevedon, pp. 54-81.
- Izard, N. (2001). «L'ensenyament de la traducció audiovisual en el marc de la formació de traductors». En: R. Agost y F. Chaume (eds.) *La traducción en los medios audiovisuales*, Publicacions de la Universitat Jaume I: Castellón de la Plana, pp. 73-76.
- James, H. (1998). «Screen translation training and European co-operation». En: Y. Gambier (ed.) *Translating for the Media*, University of Turku: Turku, pp. 243-258.
- Kearns, J. (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. Dublin City University: Dublin.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*, St. Jerome: Manchester.
- Klerkx, J. (1998). «The place of subtitling in a translator training course». En: Y. Gambier (ed.) *Translating for the Media*, University of Turku: Turku, pp. 259-264.
- Martínez Sierra, J. J. (2008). «Hacia una enseñanza más completa de la traducción audiovisual». *Tonos: Revista electrónica de estudios filológicos*, 16/1. Disponible en: www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios-11-Tradaudiovisual.htm [Último acceso: 27 de abril de 2013].
- Matamala, A. (2006). «Les noves tecnologies en l'ensenyament de la traducció audiovisual». En: *X Jornades de Traducció i Interpretació a Vic: Tecnologies a l'Abast*, Universitat de Vic: Vic.
- Mayoral, R. (2001). «Campos de estudio y trabajo en traducción audiovisual». En: M. Duro (ed.) *La traducción para el doblaje y la subtitulación*, Cátedra: Madrid, pp. 19-45.
- Moreno, L. (2003). *La traducción audiovisual en España: estado de la cuestión*. Trabajo de fin de carrera. Universidad de Granada: Granada.
- Muñoz Raya, E. (coord.) (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Traducción e Interpretación*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Disponible en: www.aneca.es/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf [Último acceso: 27 de abril de 2013].
- Santamaria, L. (2003). «Les TIC i la didàctica de la traducció audiovisual». En: *VII Jornades de Traducció a Vic Interfícies: Aproponat la pedagogia de la traducció a les llengües estrangeres*, Universitat de Vic: Vic.
- Sponholz, C. (2003). *Teaching Audiovisual Translation. Theoretical Aspects, Market Requirements, University Training and Curriculum Development*. Trabajo de fin de carrera. Johannes Gutenberg-Universität Mainz: Mainz. Disponible en: http://isg.urv.es/library/papers/thesis_Christine_Sponholz.doc [Último acceso: 27 de abril de 2013].
- Talaván, N. (2009). *Aplicaciones de la traducción audiovisual para mejorar la comprensión oral del inglés*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Taylor, J. y R. Bogdan (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*, Paidós: Barcelona.
- Vanderplank, R. (1988). «The value of teletext subtitles in language learning». *ELT Journal*, 42/4, pp. 272-281.
- Zabalbeascoa, P. (2001). «La traducción de textos audiovisuales y la investigación traductológica». En: R. Agost y F. Chaume (eds.) *La traducción en los medios audiovisuales*, Publicacions de la Universitat Jaume I: Castellón de la Plana, pp. 49-56.

