

Audiodescripción y competencia intercultural en clase de francés como lengua extranjera. Una experiencia docente

Audio description and intercultural competence in French as a foreign language class. A teaching experience

RAQUEL SANZ MORENO
raquel.Sanz-Moreno@uv.es
Universitat de València – GIEL

Fecha de recepción: 13/04/2022

Fecha de aceptación: 26/04/2023

Resumen: La audiodescripción, modalidad de accesibilidad que garantiza el acceso a productos culturales audiovisuales a personas con diversidad funcional sensorial, viene empleándose como recurso didáctico de innegable valor en las aulas de lenguas extranjeras, desde hace al menos una década (Rodríguez Barbosa, 2013; Ibáñez y Vermeulen, 2013, 2014, 2017; Calduch y Talaván, 2017; Navarrete, 2018). La audiodescripción permite desarrollar la competencia comunicativa y resulta una herramienta muy motivadora para el alumnado. No obstante, su explotación aún no se ha extendido en el aula de lengua francesa, algo que pretendemos abordar en el proyecto que presentamos.

Partimos de la elaboración de un dispositivo de intervención en el aula (una secuencia didáctica), cuyo producto final era la redacción de un guion de audiodescripción, y su posterior aplicación en clases de nivel B2 de una escuela oficial de idiomas de Valencia. Nuestro objetivo principal era desarrollar la competencia intercultural en clase de francés, no solo mediante la comparación y el contraste de guiones de audiodescripción en dos lenguas distintas, sino además a través de la creación de guiones en francés. A lo largo de cuatro sesiones de 100 minutos de duración, se implementaron actividades diseñadas en torno a este recurso didáctico. Se analizaron dos cuestionarios (uno inicial y otro final), los guiones de AD de dos escenas realizados por los participantes y sus observaciones en un foro de discusión. El alumnado mejoró en el reconocimiento de los referentes culturales francófonos presentados a lo largo de la secuencia, que incluyó con más frecuencia en los guiones finales de audiodescripción. Además, la comparación de guiones en distintas lenguas promovió la reflexión intercultural y la consideración del descriptor como mediador cultural.

Palabras clave: Didáctica de lengua francesa, Traducción audiovisual, Accesibilidad, Audiodescripción, Competencia intercultural

Abstract: Audio description, an accessibility modality that guarantees access to audiovisual cultural products for people with sensory functional diversity, has been used as a didactic resource of undeniable value in foreign language classrooms for at least a decade (Rodrigues Barbosa, 2013; Ibáñez and Vermeulen, 2013, 2014, 2017; Caldach and Talaván, 2017; Navarrete, 2018). Audio description allows the development of communicative competence and is a very motivating tool for students. However, its exploitation is not yet widespread in the French language classroom, something that we intend to address in this project.

We started with the elaboration of a classroom intervention device (a didactic sequence), whose final product was the writing of an audio description script, and its subsequent application in B2 level classes of an official language school in Valencia. Our main objective was to develop intercultural competence in French classes, not only by comparing audio description scripts in two different languages, but also through the creation of scripts in French. Over four 100-minute sessions, activities designed around this didactic resource were implemented. An initial and final questionnaire, the AD scripts of two scenes created by the participants and their observations in a discussion forum were analyzed. The students improved in the recognition of the French-speaking cultural references presented throughout the sequence, which they included more frequently in the final audio description scripts. In addition, the comparison of scripts in different languages promoted intercultural reflection and the consideration of the describer as a cultural mediator.

Keywords: French language teaching, Audiovisual translation, Accessibility, Audio description, Intercultural competence

INTRODUCCIÓN

La audiodescripción (en adelante, AD) consiste en una modalidad de accesibilidad que facilita a usuarios con diversidad funcional sensorial la comprensión y el disfrute de representaciones artísticas o productos culturales (películas, series, óperas, obras de teatro, museos, etc.) en el mismo momento y de la forma más parecida a cómo lo perciben los demás espectadores. Como demuestran numerosos trabajos previos que revisaremos a lo largo de estas páginas, constituye una interesante herramienta didáctica con gran potencial para explotarla en el aula de lenguas extranjeras. Por ese motivo, nuestra intención es incluir la AD en diversas clases de francés de nivel B2, atendiendo a la clasificación del Marco Común

Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), de una sede de la Escuela Oficial de Idiomas de Valencia, ya que consideramos que no solo puede contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa, tanto oral como escrita, sino que además posee un evidente componente cultural que es indispensable abordar en clase de lenguas extranjeras de forma transversal. En efecto, el audiodescriptor se erige, a menudo, como mediador cultural (Sanz-Moreno, 2017, p. 540), puesto que intenta superar los obstáculos comunicativos que puedan surgir, adaptarse a los diferentes contextos y a las especiales características de sus interlocutores, además de asegurar la comprensión del producto cultural accesible. Por todo lo expuesto, nuestro principal objetivo al llevar a cabo este proyecto es utilizar la AD como herramienta didáctica eficaz que contribuye, entre otros, al desarrollo de las competencias interculturales en clase de francés como lengua extranjera (en adelante, FLE).

En este artículo, resumiremos, con carácter previo, una relación de trabajos que preceden a este que abordan la AD como herramienta didáctica que ya se ha empleado en clase de lenguas extranjeras y subrayaremos la importancia de trabajar las competencias interculturales en clase de FLE. Posteriormente, explicaremos la metodología que hemos seguido: respecto al diseño de la secuencia, presentaremos los criterios de selección de las escenas que se han empleado para trabajar en el aula, así como las diferentes fases y los instrumentos objeto de análisis de este trabajo. Finalmente, presentaremos los resultados que hemos obtenido, así como las conclusiones a las que hemos llegado.

1. LA AUDIODESCRIPCIÓN COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN CLASE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Las diferentes modalidades de traducción audiovisual (TAV) más comunes (principalmente, el doblaje, la subtitulación y las voces superpuestas, entre otras) se han utilizado en numerosos proyectos didácticos de enseñanza de lenguas extranjeras y han demostrado su eficacia en el aprendizaje y desarrollo de diferentes competencias comunicativas (Lertola, 2019; Talaván, 2020). La AD, modalidad de accesibilidad que se ha desarrollado más recientemente en España, comienza a emplearse en el ámbito de la didáctica de la lengua en la última década, aunque su aplicación aún no se ha extendido a muchas aulas. Los trabajos que abordan la AD en clase de lenguas extranjeras son recientes y presentan conclusiones muy interesantes que nos llevan a continuar en la investigación de su aplicación didáctica, particularmente en clases de FLE.

Rodrigues Barbosa (2013) es uno de los primeros autores que emplean la AD como herramienta didáctica en la enseñanza de español como lengua

extranjera (ELE). El autor concluye que la elaboración de un guion de AD y su posterior locución en clase de lenguas extranjeras se revela como una actividad muy adecuada para desarrollar las competencias de expresión escrita y oral, y también contribuye a un mejor conocimiento de la gramática. Este trabajo pionero es uno de los precursores de la investigación llevada a cabo por las autoras Ibáñez Moreno y Vermeulen, que también se adentran en el uso de la AD en clases de ELE, con el fin de explorar su idoneidad para desarrollar las competencias orales. Así, implementan el Proyecto *Audiodescripción como Recurso Didáctico en ELE (ARDELE)*, que dio lugar a la publicación de varios artículos. En 2013, las autoras publican un trabajo sobre el desarrollo de las competencias léxicas y fraseológicas en clase de ELE. Con la realización de actividades que implican la práctica de la AD, el alumnado mejoró la producción escrita en español. Señalan las autoras que la elección de las escenas influyó en la mejora de las competencias léxicas. Además, el componente social que conlleva la AD resultó ser muy motivador para el estudiantado. Un año más tarde, Ibáñez y Vermeulen exploran el desarrollo de competencias lingüísticas integradas (lectura, escritura, escucha y producción oral). A través de la comparación de versiones de AD en dos lenguas distintas (español y neerlandés), los alumnos reflexionaron sobre la percepción personal de las imágenes para mejorar la competencia intercultural (2014). El Proyecto *ARDELE* también dio lugar a la publicación de otro trabajo en 2017, en el que Ibáñez y Vermeulen abordan la adquisición de la competencia intercultural a través de la AD. El alumnado elabora un guion de AD siguiendo tres fases: preparación, producción y reflexión. Las autoras señalan que los estudiantes reflexionan sobre el receptor y su pertenencia a otra cultura y sobre la necesidad de precisión en el uso del lenguaje (2017, p.152). El «despertar» de la conciencia intercultural se promueve a través de la comparación de producciones de AD en distintas lenguas, algo que retomaremos en nuestro proyecto.

Después de la experiencia con *ARDELE*, estas mismas autoras desarrollan el proyecto *Videos for SPeaking (VISP)*, una aplicación móvil cuyo objetivo es mejorar la expresión oral, el aprendizaje del léxico y la competencia intercultural. Dado que los primeros resultados no fueron concluyentes (Ibáñez y Vermeulen, 2015a, 2015b), se mejoró la aplicación, denominada esta vez *VISP 2.0*, que se desarrolló gracias a los comentarios del alumnado sobre la primera versión (Ibáñez y Vermeulen, 2015c).

Al igual que en los trabajos precedentes, Talaván y Lertola (2016) también se centran en el estudio del desarrollo de la competencia oral mediante la AD. En el proyecto titulado *RECORDS (Revoicing to Enhance Oral Production Skills)*, quince participantes debían crear una AD colaborativa de dos anuncios turísticos sin diálogos. El alumnado concluyó que la

competencia oral era la que más había mejorado, seguida por la producción escrita. Además, también observaron un progreso en su conocimiento gramatical, un aumento de su vocabulario y habían ganado confianza en su dominio del inglés (2016, p. 68).

En la misma línea, Navarrete (2018) también aborda la oralidad: diseña unas pruebas previas, cuestionarios y una tarea de evaluación de AD, en la que se incluyen ítems como la pronunciación y la entonación, la fluidez, el vocabulario y la gramática. Navarrete comprueba una mejoría en las competencias del alumnado y concluye que los resultados son alentadores, a pesar del reducido número de participantes (6).

Asimismo, Calduch y Talaván diseñan un proyecto de AD para ELE, cuyos principales objetivos eran fomentar la reflexión sobre la elección léxica para describir imágenes con una gran precisión y variedad y observar si estas tareas ayudaban en el desarrollo de competencias sintácticas (2017, p. 173). Los alumnos encontraron la utilización de la AD para estos fines muy motivadora y también percibieron una mejoría notable tanto en su expresión escrita como en la oral.

Por otra parte, destacamos varios proyectos sobre AD: el proyecto de innovación docente *AUDIOSUB (Audio Description and Subtitling for the Deaf and Hard of Hearing – Media Accessibility in Foreign Language Learning)*, llevado a cabo en la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) en colaboración con varias universidades nacionales e internacionales durante el curso 2019-2020. Su principal objetivo consistía en probar la mejora en las competencias orales y escritas, así como en la competencia de traducción gracias al uso de la AD y la subtitulación para sordos en clases de inglés. El proyecto se llevó a cabo en un contexto de docencia en línea (Talaván, Lertola e Ibáñez, 2022). Asimismo, un curso más tarde, se implantó el proyecto de innovación docente *ADAS (AudioDescripción en la enseñanza de lenguAS)* del grupo docente ARENA de la UNED, que se centra específicamente en la audiodescripción como recurso para la enseñanza de lenguas extranjeras (Plaza y Gonzalo, 2022).

Además, otros dos proyectos cuyo objetivo principal es el estudio y aplicación de la TAV en la enseñanza de lenguas extranjeras se han lanzado recientemente en España: *Citrans (Comunicación Intercultural y Traducción)* de la Universidad de Valencia y *Tradilex* de la UNED. Aunque no sea principalmente, abordan la AD en clase de lenguas, pero las lenguas de trabajo empleadas son, como en todos los trabajos expuestos, el inglés y el español, y no el francés como en el proyecto que hemos llevado a cabo.

Todos estos trabajos previos han demostrado que la AD constituye un recurso didáctico válido y eficaz para el desarrollo de la competencia

comunicativa entendida en sentido amplio, aunque es necesario seguir explorando su potencial en las aulas. En este trabajo, nos basamos sobre todo en los estudios sobre interculturalidad y AD llevados a cabo por Ibáñez Moreno y Vermeulen (2014, 2017), así como aquellos que se centran en la mejora de la producción escrita a través de la AD (Rodrigues Barbosa, 2013; Calduch y Talaván, 2017), pero con las adaptaciones que requiere el aula de FLE de una escuela de idiomas.

2. INTERCULTURALIDAD EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) ya establecía que la enseñanza de lenguas extranjeras debía enmarcarse necesariamente en un enclave intercultural desde su inicio. El Volumen Complementario (Consejo de Europa, 2020) mantiene y desarrolla el marco conceptual del MCERL, actualiza algunas escalas de descriptores e introduce la mediación, tanto oral como escrita, como uno de los pilares de la competencia comunicativa que deben adquirir los aprendientes de lenguas extranjeras.

El objetivo principal de los docentes de lenguas ya no es formar estudiantes para que sepan hablar una lengua extranjera, sino formar ciudadanos plurilingües y pluriculturales, en el sentido de que puedan, entre otros, mediar entre individuos que no compartan una lengua, incluso aunque se tenga un conocimiento básico de una de ellas (Consejo de Europa, 2020, p. 30); y ser conscientes de las diferencias y de las semejanzas entre culturas y apreciar la diversidad cultural. En el mismo sentido, para formar ciudadanos plurilingües, el Volumen Complementario sigue advirtiendo de que el desarrollo del plurilingüismo y del pluriculturalismo permite «explotar competencias pragmáticas y sociolingüísticas preexistentes que a su vez se desarrollarán; llevar a una mejor percepción de lo que es general y específico en la organización lingüística de cada lengua (conciencia metalingüística, interlingüística e hiperlingüística)» (*ibidem*).

De hecho, una de las competencias que se espera que desarrolle todo estudiante de lenguas extranjeras es la disposición a actuar como mediador intercultural (Consejo de Europa, 2020, p. 124). La competencia intercultural se integra dentro de las competencias generales que deben activarse cuando se aprende una lengua extranjera, y forma parte de la competencia comunicativa. De esta forma, se espera que los aprendientes creen un espacio neutral, de confianza y compartido para mejorar la comunicación entre los demás. Su objetivo debe ser ampliar y profundizar su conocimiento intercultural para evitar o, en su caso, superar, dificultades de comunicación que puedan surgir de puntos de vista opuestos culturalmente. Necesitan, por tanto, «a continually developing awareness of sociocultural and sociolinguistic

differences affecting cross-cultural communication» (Consejo de Europa, 2020, p.114).

Con la implementación de este proyecto, pretendíamos trabajar estas competencias con el alumnado a través de la AD (ver Figura 1).

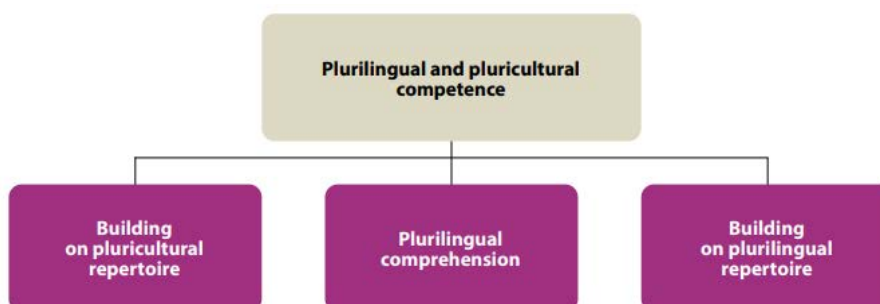


Figura 1. Competencia plurilingüe y pluricultural

Fuente. Consejo de Europa, Volumen Complementario (2020, p. 123)

Según el Volumen Complementario, la competencia plurilingüe implica «la capacidad de abordar la «otredad» para identificar similitudes y diferencias, para aprovechar aspectos culturales conocidos y desconocidos, etc., con el fin de hacer posible la comunicación y la colaboración» (Consejo de Europa, 2020, p. 137). En este proyecto pretendíamos exponer al alumnado a referentes culturales francófonos audiovisuales, con el fin de determinar los que ya conocían y los que desconocían, para después comprobar cómo se verbalizaban y las estrategias empleadas para ello. La identificación de un referente cultural y su posterior descripción es fundamental para garantizar la mejor comunicación con un público potencial con diversidad funcional sensorial.

Pero, además, la competencia plurilingüe también incluye «la voluntad de actuar como mediador/a intercultural» (*ibidem*). Como ya demostró el trabajo de Sanz-Moreno (2017), la AD constituye una actividad de mediación intercultural, tarea que cobra especial importancia cuando se describen referentes culturales a un público meta que, *a priori*, no está familiarizado con ellos. En esta línea, el proyecto también perseguía «ampliar la conciencia lingüística/plurilingüe y cultural/pluricultural a través de una actitud de curiosidad y apertura de mente» (*ibidem*). Como ya demostraron Ibáñez y Vermeulen (2017), el contraste y la comparación de guiones de AD en dos lenguas distintas y dirigidos a públicos meta ubicados en entornos culturales diferentes contribuyen a reflexionar sobre la pertenencia del receptor a otra

cultura, a resolver posibles malentendidos o incomprensiones de referentes culturales muy arraigados a la cultura origen y a facilitar la comunicación.

Entendemos que la AD es un medio diferente de introducir el elemento cultural en las clases de lenguas extranjeras, además de resultar innovador y, en consecuencia, motivador para el conjunto del alumnado.

3. METODOLOGÍA

En este apartado explicamos los principales aspectos del proyecto: en primer lugar, lo enmarcamos brevemente en el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas; posteriormente, explicamos los criterios de selección de las escenas de las películas que se han trabajado en clase y presentamos el procedimiento de elaboración de la secuencia didáctica y de los elementos que hemos empleado para recabar los datos objeto de análisis. Por último, explicaremos el perfil sociocultural de la muestra.

3.1 *Enfoque comunicativo y el trabajo por tareas en la enseñanza de lenguas*

El enfoque comunicativo aúna varios métodos, que sitúan al aprendiente en el centro de su proceso de aprendizaje y fomentan su autonomía y su creatividad (Soler Pardo, 2017, p. 173). Partimos de la idea de que toda lengua debe servir para comunicarse y, por tanto, el estudiante debe encontrarse en el aula con situaciones de comunicaciones reales. Por esta razón, el enfoque comunicativo promueve el uso de textos orales o escritos auténticos y la realización de actividades que intentan imitar la realidad fuera del aula, algo que hemos seguido en este proyecto: el alumnado se enfrenta a escenas de películas reales e intenta garantizar la comunicación entre un espectador ciego o con baja visión y las imágenes que aparecen en pantalla.

Además, el enfoque comunicativo pone el acento en la creatividad y autonomía del alumnado, y preconiza combinar actividades individuales y en parejas o en grupos, algo que hemos llevado a cabo en este proyecto.

Por otra parte, hemos combinado el enfoque comunicativo con el trabajo por tareas, cuyas actividades se centran en el uso de la lengua en situaciones comunicativas reales o auténticas y no únicamente en la mera práctica de estructuras sintácticas (Soler Pardo, *ibidem*). Así, tal y como explica el MCERL, «la comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo [...]. Mientras la realización de estas tareas suponga llevar a cabo actividades de lengua, necesitan el desarrollo (a través de la comprensión, la

expresión, la interacción o la mediación) de textos orales o escritos» (2002, p. 15). En este caso, la tarea final del proyecto consiste en la elaboración de un guion de AD.

3.2 *Criterios de selección de las películas para trabajar la AD en clase*

Para determinar los criterios de selección de las escenas que se trabajaron en clase de FLE, se tuvieron en cuenta tanto las normas sobre AD que se aplican en España y en Francia (AENOR, 2005; Gonant y Morisset, 2008) como las experiencias docentes previas de estudios anteriores (Remael y Vercauteren, 2017; Ibáñez y Vermeulen, 2017):

- La lengua hablada en el filme debe ser la lengua que se vaya a trabajar en clase, en este caso, el francés. La AD debe realizarse en el mismo idioma en que se presente la información sonora del filme (AENOR, 2005, p. 7), con el fin de insertarse en los espacios de silencio que presenta. Por tanto, se deben emplear películas en versión original o dobladas a la lengua de trabajo.
- Nuestra finalidad no es que el alumnado se convierta en audiodescriptor profesional, sino que desarrolle su competencia intercultural y que produzca textos escritos adecuados al género de la AD. Por esta razón, una escena con mucho diálogo, ruido o efectos de sonido puede resultar difícil para alguien no familiarizado con la práctica de la AD y que, además, está aprendiendo una lengua. Es aconsejable, por tanto, elegir escenas con poco diálogo y que sean descriptivas. En este sentido, los investigadores Remael y Vercauteren (2007, pp. 78-79) recomiendan elegir las primeras escenas de películas en la formación de descriptores, ya que normalmente sitúan al espectador en la trama, presentan a los personajes y el entorno en el que se van a desenvolver, y no suelen contener mucho diálogo.
- Estudios previos con estudiantes de AD (Remael y Vercauteren, 2007) indican que una duración de 10 minutos es excesiva, ya que en ese espacio de tiempo la escena puede presentar mucha información. Dado que en este proyecto contamos con estudiantes de lenguas (y no de TAV) y que no están familiarizados con la AD (ver apartado siguiente), decidimos no sobrepasar los tres minutos de duración y, en cualquier caso, que fuera una escena completa.
- En nuestro caso, queríamos también fomentar la reflexión sobre la AD realizada en dos idiomas y sus implicaciones respecto a la consideración de la cultura meta por parte del descriptor. Por eso, elegimos películas audiodescritas en español y en francés, algo que no es fácil, ya que la decisión de dotar de accesibilidad a

determinados filmes se basa en los criterios de las distribuidoras, que en cada país son diferentes. Contar con la AD en versión original y en castellano permite la comparación de diferentes versiones de AD realizadas en dos lenguas distintas (en la línea de Ibáñez Moreno y Vermeulen, 2014) para describir un mismo referente cultural y, además, desde un entorno cultural diferente. El uso de lenguas distintas, así como la pertenencia del audiodescriptor a una cultura concreta influyen en la redacción del guion de AD y en la forma en la que se describen los referentes culturales (Sanz-Moreno, 2017. p. 555).

- Por último, para este proyecto, pretendíamos poner el foco en el elemento cultural, por lo que hemos elegido películas ambientadas en Francia y en Bélgica. Las escenas contienen numerosos referentes culturales francófonos que pueden (o deberían) ser reconocidos e identificados fácilmente por personas familiarizadas o en contacto con la cultura y la lengua francesa. Uno de los objetivos de este proyecto era acercar la cultura francófona a los estudiantes de francés de una forma diferente, por lo que se necesitaban películas ricas en referentes culturales.

Para la realización de este proyecto, elegimos escenas de cuatro películas que contienen numerosos referentes culturales pertenecientes a la cultura francófona. A continuación, incluimos la relación de películas que finalmente elegimos para trabajar en este proyecto, siguiendo los criterios explicados, así como su duración (Tabla 1).

Escena	Película	Duración
1	<i>La vie d'Adèle</i> (Abdellatif Kéchiche)	01:44
2	<i>Midnight in Paris</i> (Woody Allen)	02:52
3	<i>Le fabuleux destin d'Amélie Poulain</i> (J. P. Jeunet)	01:34
4	<i>Midnight in Paris</i> (Woody Allen)	01:22
5	<i>Odette Toulemonde</i> (E.E. Schmidt)	02:17

Tabla 1. Relación de películas seleccionadas

Fuente. Elaboración propia

3.3 Secuenciación e instrumentos de obtención de datos

Dado que nuestro objetivo principal es utilizar la AD en clase de FLE para desarrollar las competencias interculturales y fomentar la reflexión sobre la percepción de estos referentes, las actividades que hemos propuesto en este proyecto se basan en esta modalidad de TAV, y en ellas, el alumnado realizará tareas de AD. Se adopta un enfoque por tareas y se persigue, como

objetivo último, la producción de un guion de AD en francés de una escena de una película de ficción como tarea final.

En primer lugar, y como punto de partida, elaboramos un cuestionario en línea (cuestionario 1), que cumplía dos objetivos: por una parte, establecer el perfil sociocultural de los participantes, con el fin de adaptar el diseño de la secuencia al alumnado; y por otra, realizar una breve prueba sobre referentes culturales francófonos para determinar los conocimientos previos de los participantes.

A continuación, se diseñó una secuencia didáctica (SD) cuya tarea final consistía en la elaboración de un guion de AD de una escena de un filme belga con numerosos referentes culturales¹. Entendemos una SD como «un conjunto de unidades de enseñanza que giran en torno a una actividad concreta del lenguaje (la redacción de un texto de un género determinado a partir de una situación de comunicación determinada)» (Schneuwly y Bain, 1998. p. 25). Se planificaron cuatro sesiones de cien minutos de duración, que constaban de entre cuatro y seis actividades cada una.

La primera sesión suponía una primera toma de contacto del alumnado con la AD: se partió de una escena (la escena 1) exhibida sin imágenes, después de cuyo visionado se pidió que el alumnado lanzara hipótesis sobre lo que había deducido, a partir únicamente del sonido (basándonos en Rodrigues Barbosa, 2013). El visionado se fue enriqueciendo, primero con la AD sin imágenes, y finalmente con las imágenes. La finalidad de esta primera actividad consistía en una toma de conciencia de la importancia de la imagen en la conformación del sentido, así como una reflexión sobre la función del descriptor como facilitador de la información a la que los espectadores ciegos o con baja visión no pueden acceder.

Una vez que el alumnado había estado en contacto con una AD, se explicaron con un *PowerPoint* las normas básicas de AD en francés, según Gonant y Morisset (2008), desde un punto de vista más teórico. A continuación, se visionó en varias ocasiones la escena 2, con el fin de reconocer e identificar los diferentes referentes culturales que aparecen en pantalla. Posteriormente, se propuso la actividad de redactar el guion de AD en francés de la escena 2; una vez finalizado, se planteó como tarea de autocorrección y de contraste entre lenguas que compararan sus producciones con el guion de AD en español.

¹ El diseño se elaboró por parte de la autora de este artículo y de la profesora Benilde Rodríguez López, que la implementó en sus aulas. Sirva este artículo como agradecimiento a su disposición para incluir la AD en sus clases y participar activamente en este proyecto.

Durante la segunda sesión, los alumnos visionaron la escena 3 en parejas (un miembro podía acceder a las imágenes y el otro no) y negociaron la información que consideraban relevante y que debían, por tanto, incluir en un guion de AD. Esta sesión se centró, sobre todo, en la determinación de las tareas de planificación de la escritura del guion de AD de esta escena. En la sesión 3, se exhibió la escena 4 y se compararon las AD en francés y en español, con el fin de fomentar la reflexión sobre la posible influencia de la ubicación geográfica, lingüística y cultural a la hora de abordar la tarea de la AD. Se pidió igualmente al alumnado que participara en un foro virtual de la clase para expresar sus opiniones.

En la última sesión, los participantes visionaron varias veces la escena 5 y abordaron la tarea final de redacción de un guion de AD de la escena en parejas.

Al finalizar, los alumnos debían rellenar un cuestionario final (cuestionario 2) con algunos referentes culturales francófonos que habían aparecido a lo largo de todas las sesiones en las películas que se habían audiodescrito. Asimismo, pretendíamos averiguar si la práctica de la AD les había resultado motivadora para trabajar las competencias interculturales u otras en el aula.

En la Tabla 2 resumimos las fases del proyecto, así como los instrumentos de recolección de datos que se obtuvieron en cada fase y los objetivos didácticos y de investigación perseguidos. Dada la limitación del espacio, no se han incluido todas las actividades realizadas en la clase, sino las más significativas para esta investigación.

Fases	Instrumento de recolección de datos	Objetivos
Fase preliminar	Cuestionario 1	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil sociocultural del alumnado • Conocimientos previos sobre AD • Conocimientos de referentes culturales
Fase 1	La SD	Diseño del dispositivo de intervención de aula que fomenta el desarrollo de la competencia intercultural
Fase 2: Implementación de la SD		

	Sesión 1 Guion de AD escena 2	<ul style="list-style-type: none"> • Familiarización con la AD como nuevo género textual • Explicación de las normas sobre AD • Redacción del del guion de AD de la escena 2
	Sesión 2 Guion de AD escena 3	<ul style="list-style-type: none"> • Visionado e identificación de referentes culturales en la escena 3. • Planificación, escritura y revisión del guion de AD de la escena 3.
	Sesión 3 Respuestas Foro de discusión	<ul style="list-style-type: none"> • Visionado de la escena 4. • Comparación de guiones de AD en francés y español de la misma escena • Participación en el Foro de discusión
	Sesión 4 Guion de AD escena 5	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del guion de AD de la escena 5 = Tarea final
Fase 3	Cuestionario 2	<ul style="list-style-type: none"> • (Re)Conocimientos de referentes culturales • Opiniones del alumnado

Tabla 2. Fases e instrumentos de recolección de datos para la investigación

Fuente. Elaboración propia

En este artículo, analizamos las respuestas a los cuestionarios 1 y 2, los guiones de AD de la escena 2 y de la escena 5, y las respuestas en el foro de discusión sobre comparación de versiones de AD. Destacamos que, dado el perfil del alumnado, no todos los alumnos han completado todas las actividades de la SD, aunque la participación ha sido elevada. Contamos, por tanto, con 32 guiones de la escena 2 y 27 guiones de la escena 5.

3.4 Perfil sociocultural de los participantes y conocimientos sobre audiodescripción

El cuestionario 1 fue completado por 25 alumnos de nivel B2 de francés de la EOI de Valencia que tienen entre 19 y 63 años. La media de edad se sitúa en los 43 años. Contamos con 12 mujeres y 11 hombres (dos personas no han querido precisar el sexo). El 56 % de los participantes son graduados o licenciados, mientras que cinco participantes tienen estudios de máster y dos un doctorado. Solo cuatro participantes de nuestra muestra no tienen estudios universitarios.

A pesar de estar siguiendo las clases de francés del nivel B2 en la EOI, los participantes llevan una media de 5,8 años estudiando esta lengua y el 92 % ha visitado un país francófono, mayoritariamente Francia y Bélgica, aunque algunos también conocen Suiza, Senegal, Canadá o Argelia. Las razones principales son el turismo (69,6 %), pero también algunos participantes más jóvenes han cursado estudios en estos países (17,4 %).

De conformidad con estos datos, podemos decir que los participantes tienen, *a priori*, conocimientos avanzados de la lengua francesa y cierto interés por la cultura francófona.

En cuanto a sus conocimientos sobre la AD, casi la mitad (el 44 %) manifiesta que sabe en qué consiste esta modalidad de accesibilidad audiovisual, mientras que el 56 % nunca ha tenido la oportunidad de conocerla. Sin embargo, cuando se trata de dar una definición de AD, solo once participantes se lanzan a ello, de los cuales tres saben realmente de qué se trata: «Creo que es una manera de adaptar las películas a las personas que tienen una deficiencia visual»; «Me parece que es una opción para ver documentos visuales explicados con audio, por ejemplo, como una ayuda para las personas ciegas». Los demás confunden la AD con la subtitulación para sordos o con los audiolibros.

En cuanto a su experiencia con este tipo de proyectos innovadores en el aula de lenguas extranjeras, el 84 % de los participantes no ha visto nunca una película audiodescrita. Sin embargo, el 68 % manifiesta que ha empleado anteriormente modalidades de TAV en clases de francés, y el 60 % expresa que le gustaría emplearlas de forma habitual en clase.

4. RESULTADOS

En este apartado, abordamos el análisis de las respuestas a los cuestionarios 1 y 2 sobre referentes culturales francófonos; posteriormente, nos centraremos en las respuestas al foro de discusión sobre las distintas formas de describir un referente cultural en dos lenguas distintas a través de la comparación de guiones de AD; en un tercer apartado, analizaremos las producciones propiamente dichas de los guiones de AD (el inicial, escena 2; y el final, escena 5) y finalmente analizaremos la percepción del alumnado respecto a su uso en el aula de FLE.

4.1 *Resultados de los cuestionarios 1 y 2 sobre referentes culturales francófonos*

Al empezar el proyecto, el alumnado rellenó un cuestionario sobre referentes culturales francófonos que aparecían en las escenas que iban a describir a lo largo de las sesiones. Esta prueba constaba de 34 preguntas

abiertas, en las que se les pedía identificar el referente cultural que aparecía en una fotografía, y determinar en qué lugar podían ubicarlo o qué relación tenía con Francia. Optamos por preguntas abiertas para obtener una mayor riqueza en las respuestas. En este tipo de pruebas que evalúan, en cierto modo, la competencia cultural, es muy complejo lidiar con la frustración del participante al no saber la respuesta correcta (Sanz-Moreno, 2018, 2019), aunque en este caso, todos han hecho el esfuerzo de intentar contestar a todas las preguntas.

Se escogieron catorce referentes culturales en imágenes y se formularon diversas preguntas sobre ellos. Los referentes consistían en fotografías de personajes históricos (Joséphine Baker, Cole Porter, Scott Fitzgerald), monumentos o barrios conocidos (Montmartre, Notre Dame de Paris, la Grand Place de Bruxelles), juegos (la petanca) o cuadros (*Le déjeuner des canotiers* de Renoir). En la Tabla 3 se incluyen los resultados del cuestionario 1, es decir, el número de respuestas correctas, las respuestas incorrectas y el número de participantes que desconocía la respuesta.

Referente cultural	Resp. Correctas	No sabe	Resp. incorrectas
Joséphine Baker	4	17	Chanel, Edith Piaf, Maria Callas, la Goulue
Torre Eiffel	25	0	-
Montmartre	14	8	Montparnasse, Quartier Latin
Notre-Dame de Paris	25	0	-
Pont Alexandre III	8	5	Les invalides, Le pont neuf, La Seine, Versailles
Mont des Arts	0	15	La Défense, Champ de Mars, Trocadéro, Louvre
Petanca	23	0	-
Arco de Triunfo	25	0	-
Cole Porter	0	24	Saint-Exupéry
Plaza de la Concordia	19	5	-
La Madeleine	4	12	-
Scott y Zelda Fitzgerald	0	24	Mme Curie

Grand-Place de Bruselas	14	11	-
Le déjeuner des canotiers	4	20	Le déjeuner à la campagne
Galleries Saint Hubert	0	21	Galleries Lafayette

Tabla 3. Resultados del cuestionario 1 sobre referentes culturales francófonos
Fuente. Elaboración propia

Como se puede observar, hay referentes culturales francófonos que son conocidos por todos los participantes y que no generan ningún tipo de duda cuando se deben identificar. Podemos afirmar que se trata de referentes culturales universales y que, de hecho, pertenecen al acervo cultural europeo o incluso mundial. Sería difícil encontrar a alguien que no identificara la Torre Eiffel, la catedral de Notre Dame de París o el Arco de Triunfo. No obstante, otros emblemas de la capital parisina, como la Place de la Concorde o el barrio de Montmartre, o la Grand-Place de Bruselas, reflejan más divergencias en las respuestas. A pesar de presentar una tasa de aciertos alta (la Place de la Concorde ha sido identificada correctamente por 19 estudiantes; la Grand-Place de Bruselas y el barrio de Montmartre por 14), numerosos participantes han indicado que no sabían las respuestas.

En algunos de estos casos, los participantes han optado por emplear una generalización cuando debían identificarlos, a veces acompañada por la ubicación, lo que da cuenta de su interés por aportar una respuesta y de, al menos, intuir dónde se encontraban. Sirva de ejemplo la descripción de la Concorde: encontramos «La Place de la Concorde», «La Place de la Concorde avec l'Obélisque» (las respuestas más precisas), «Une grande place», «Une place à Paris» (generalización).

Este uso recurrente de la generalización se ha observado en dos casos más: el juego de la petanca, que se ha identificado correctamente en 23 ocasiones, aunque en 2 se ha optado por decir «un juego»; y en el caso del Puente de Alejandro III, que ha sido identificado con siete generalizaciones, entre las que encontramos «Un pont de Paris» o «Un pont sur la Seine».

La identificación de personajes históricos es lo que ha planteado más dificultades para los participantes: Joséphine Baker (4), Cole Porter (0) y Scott y Zelda Fitzgerald (0) no han sido correctamente identificados por prácticamente ninguno de los participantes. Lo mismo ocurre con el cuadro de Renoir, solo identificado correctamente por 4 alumnos.

Destacamos, asimismo, que lugares emblemáticos de Bruselas, como Le Mont des Arts o Les Galleries Saint Hubert, no se han identificado correctamente por ningún estudiante. Esto puede deberse a que

tradicionalmente, en las clases de FLE, se tiende a focalizar las actividades culturales en Francia y su capital, olvidando, en numerosas ocasiones, lo que implica la francofonía y la presencia en libros de texto de referentes de otros países.

Por último, señalamos que, a pesar de que algunos referentes culturales se han identificado erróneamente, lo cierto es que las respuestas incorrectas las constituyen otros referentes francófonos; a pesar de no ser acertadas, muestran, de algún modo, cierto grado de conocimiento de referentes culturales franceses (La Goulue, Le Quartier Latin, Saint-Exupéry, Galleries Lafayette, Mme Curie, etc.), y un bagaje cultural que se ha activado gracias a esta prueba previa.

Como hemos avanzado, al finalizar la experiencia, los participantes rellenaron un cuestionario 2. En esta ocasión, era más corto que el primero; eliminamos los referentes reconocidos por todos e incluimos de nuevo aquellos que se habían trabajado en clase y que habían presentado más dificultades en su identificación. En esta segunda prueba han respondido 17 participantes, cuyas respuestas recoge la Tabla 4.

Referente cultural	Resp. Correctas	No sabe	Resp. incorrectas
Joséphine Baker	12	3	-
Montmartre	11	5	Quartier Latin
Pont Alexandre III	11	4	Pont d'Alma, Pont Charlemagne
Mont des Arts	12	2	La Défense, Trocadéro, Louvre
Plaza de la Concordia	15	1	Place Vendôme
La Madeleine	8	3	Opéra, Le Panthéon
Scott y Zelda Fitzgerald	6	11	Mme Curie
Le déjeuner des canotiers	13	4	-
Galleries Saint Hubert	10	6	-

Tabla 4. Resultados del cuestionario 2 sobre referentes culturales francófonos
Fuente. Elaboración propia

En este caso, las respuestas correctas han sido netamente superiores a las incorrectas. Solo en el caso de Scott y Zelda Fitzgerald no

se obtienen muchas respuestas correctas. Cabe señalar que los 17 participantes en este cuestionario realizaron todas las actividades de la SD por lo que podemos afirmar que esta ha contribuido a que se reconozcan los referentes a los que se han expuesto y, por tanto, que los empleen en sus producciones escritas (ver apartado 4.2).

4.2 *Inclusión de referentes culturales francófonos en guiones de audiodescripción*

En este proyecto, los alumnos han producido varios guiones de AD de varias escenas. Por una cuestión de espacio, no podemos analizar todas las producciones, pero presentamos un análisis comparativo de la primera producción (el guion de AD de la escena 2) y la última (el guion de AD de la escena 5) que constituye la tarea final, para así determinar si en la segunda producción hay mayor presencia de referentes culturales y cómo se expresan. Nos vamos a centrar en la identificación y expresión de los referentes culturales en francés en ambas producciones.

Disponemos de 32 guiones de AD de la escena 2, que es muy rica en referentes culturales parisinos. Se trata de la escena introductoria de la película *Midnight in Paris*, en la que aparecen más de 20 referentes culturales parisinos: la Torre Eiffel, el Moulin Rouge, Notre-Dame, Place Vendôme, Trocadéro, etc. La escena es la más larga de la SD y no hay diálogos (solo música), lo que facilita la tarea de la escritura del guion de AD por parte de participantes no familiarizados con ella.

Los referentes culturales como la Torre Eiffel, el Arco de Triunfo, el río Sena, el Museo del Louvre y la Catedral de Notre-Dame, se encuentran en 24 guiones de AD; sin embargo, hay 8 producciones que presentan menos de 3 referentes culturales en el texto. En estos guiones el uso de la generalización es muy recurrente. Encontramos «espaces verts» para referirse a los jardines de las Tullerías; «des fontaines et des théâtres» (cuando aparece el Moulin Rouge o la fuente en la Concorde), «des constructions importantes» o «les principaux monuments». Esto puede deberse a que no han entendido bien en qué consiste la AD y en sus producciones no son lo suficientemente precisos. Esto también se observa en que los participantes no han empleado adjetivos y en algunos casos se han limitado a reproducir los referentes en un listado, sin ninguna conexión, poniendo de manifiesto que no se ha entendido que la AD es un texto escrito coherente para ser insertado posteriormente en la banda sonora.

El hecho de que otros referentes culturales presentes en la escena, como la Plaza de la Concordia, le Grand Palais, el puente de Alejandro III o Trocadéro, lugares emblemáticos de París, pero quizá no tan conocidos por todo el mundo, no aparezcan más que en 7 producciones nos lleva a pensar

que el alumnado no ha realizado una tarea de documentación previa a la escritura y que, por tanto, aquellos referentes que no han reconocido fácilmente, no los han incluido en el guion. Además, en 7 guiones no se ha seguido el orden de las imágenes, proponiendo guiones muy cortos en los que apenas se proporcionaba información precisa sobre lo que sucedía en la pantalla.

Por otra parte, disponemos de 27 guiones de AD de la escena 5, en la que aparecen al menos seis referentes culturales belgas: le Mont des Arts, la Grand-Place, les Galleries Royales (Saint Hubert), la Place Royale, la iglesia de Saint Jacques y la iglesia de Sainte Marie Madeleine, todos ellos situados en el centro de Bruselas. No obstante, la escena es corta y el descriptor no tiene mucho tiempo para ilustrar al espectador. Debe, por tanto, elegir aquellos referentes que considere más relevantes.

Destacamos que le Mont des Arts y les Galleries Royales aparecen en todas las producciones escritas, algo lógico si tenemos en cuenta que la protagonista, Odette, camina por estos lugares, el plano permite identificarlos y la película dispone de tiempo suficiente para incluirlos. La labor de documentación llevada a cabo en la fase de planificación es más que evidente. Así, se ha indicado: «Elle traverse le Mont des Arts», «Elle se promène par le Mont des Arts», «Elle descend les escaliers des Mont des Arts». Lo mismo ocurre con las famosas galerías: «Elle court par les grandes Galleries Saint Hubert», «Odette parcourt les interminables Galleries Royales Saint Hubert», «Finalement, elle arrive aux Galleries Royales, un beau lieu d'Art Nouveau».

Pero no solo eso: algunos referentes que no se ven tan claramente como la iglesia de Sainte Marie Madeleine o el Palacio Real también se han incluido, aunque no en todos los guiones, y de forma más rápida: «Elle pase à côté du Mont des Arts et de l'église de la Madeleine». «Elle marche à travers le Mont des Arts et arrive à la rue de l'église de la Madeleine».

También observamos que, en ocasiones, los alumnos han empleado adjetivos para describir mejor los referentes como «grands escaliers», «le grandiose Palais Royal»; y han intentado ilustrar al receptor: «Elle arrive à Bruxelles et descend du bus dans le Mont des Arts- une grande superficie au cœur de la ville». Los adjetivos contribuyen a dar más detalles sobre lo que aparece en pantalla. Parece pues que no solo se han documentado sobre los referentes empleados (lo cual han realizado en la fase de planificación de la escritura del guion de AD), sino que han interiorizado las necesidades de sus locutores potenciales y el género al que se enfrentan.

4.3 Reflexión intercultural a través de la comparación de guiones de audiodescripción

En varias actividades propuestas a lo largo de la secuencia, los participantes reflexionaron sobre las distintas formas en las que se puede describir un mismo referente cultural en dos lenguas y para dos culturas meta diferentes a través de la comparación de guiones de AD. Incluyeron sus conclusiones en un foro virtual cuya participación analizamos a continuación.

La reflexión de base parte de la escena 4 que pertenece a la película *Midnight in Paris* de Woody Allen: la cantante y artista Joséphine Baker baila en un local de París. Suena «La Conga Blicoti», una canción que popularizó la cantante a principios del siglo XX. Los alumnos, después de visionar la escena, debían reflexionar sobre los elementos que debían incluir en un guion de AD. Como hemos visto en el apartado 4.1., más de la mitad de la clase no conocía a Joséphine Baker. Se les entregó el texto escrito de ambos guiones de AD en francés y en español. Una de las diferencias más notables entre estos es que el texto francés indicaba lo siguiente: «Le petit groupe admire une danseuse métisse. Elle se déhanche dans une robe blanche fendue très haute et très décolletée, une plume sur la tête et un boa autour des épaules». Sin embargo, el texto español indica: «En un local Joséphine Baker baila sonriente cerca de la barra. Ronda los 20 años. Es alta, delgada y morena. Lleva un vestido blanco de tirantes con la falda abierta por un lateral. Tiene una cinta plateada en la cabeza y agita una boa blanca de plumas».

La mayoría de los participantes ha afirmado que las AD deben ser «lo más precisas posibles» y que «cuantos más detalles se den, mejor para el espectador que no puede ver las imágenes». En ese sentido, se ha observado que la AD española ofrecía más detalles en relación con la acción principal en el pub, mientras que la AD francesa «es más vaga, como si la escena pudiera ser deducida por el público (francés)».

Una vez detectadas las diferencias generales entre ambas AD, se ha establecido una relación directa entre la forma en que se describe en una lengua y el receptor de esa AD, que se encuentra ubicado en un entorno cultural diferente en cada caso. Así, un alumno afirma «cada sociedad tiene una cultura diferente y, por tanto, los audiodescriptores deben adaptar su AD al conocimiento de las personas de cada país y a los referentes que cree que son más importantes para ese público». Las distintas formas de abordar una AD han suscitado la reflexión sobre la diversidad cultural y la diferente forma de describir una misma realidad para culturas meta y en lenguas distintas. Dos alumnos han establecido una relación indisoluble entre lengua y cultura.

Así, justifican que en la AD francesa no se identifique directamente a Joséphine Baker por su nombre y se la describa como una «bailarina

mestiza», puesto que se trata de un personaje histórico muy conocido en Francia y no hace falta nombrarla allí. «Entre la descripción y la música que suena (y la voz de la cantante), el descriptor francés entiende que el receptor va a entender de quién se trata. No obstante, el descriptor español prefiere ser más directo y, ante la posibilidad de que su público no conozca a la bailarina, decide nombrarla por su nombre».

«La AD debe ser diferente en cada país porque sus culturas son diferentes (incluso dentro de un mismo país, los descriptores tendrán percepciones distintas en función de su experiencia y su formación profesional)». Se identifica la función del descriptor como un mediador entre culturas que, como en este caso, acerca el referente cultural perteneciente a otra cultura al público meta, para facilitar su comprensión. Así, la función intercultural del descriptor (y, por tanto, la que ellos mismos deben adoptar al elaborar los guiones de AD) ha sido subrayada como esencial en la labor audiodescriptora: «El descriptor no solo describe lo que ve, sino que es un puente de comunicación que puede explicar aquellas cuestiones culturales que cree que el espectador meta no va a entender».

4.4 *Percepción del alumnado sobre la inclusión de la AD en clases de francés y evaluación de la profesora*

En general, los 17 alumnos que han contestado al cuestionario 2 han dado una definición correcta de AD: «un método que permite que una película sea accesible para los ciegos gracias a una voz *en off* que describe los elementos principales de las escenas»; «Se trata de una descripción de lo que se ve en pantalla (acciones, lugares, personajes) para ayudar a personas con discapacidad visual. Hay que elegir los elementos que no deben omitirse y aquellos que son superfluos, y determinar los momentos en que la AD debe incluirse».

Todos los alumnos han coincidido en que se trata de una experiencia muy motivadora y novedosa, y subrayan que hacer algo diferente en clase es algo que, por sí solo, ya resulta estimulante, ya que despierta la curiosidad del alumnado. «Es muy interesante», «Es una forma muy eficaz de trabajar las competencias orales y escritas en francés». Términos como «divertido», «diferente», «motivador». «original», «enriquecedor» o «interesante» se han empleado para calificar la experiencia con la AD.

La posibilidad de ofrecer accesibilidad de productos culturales a personas ciegas y con baja visión también se ha valorado muy positivamente: «He aprendido a ver con ojos que no ven». La toma de conciencia de ser un mediador entre lo representado en la pantalla y un espectador que no puede acceder a unas imágenes por una discapacidad visual ha sido algo muy apreciado por la mayoría de los participantes, que no solo eran conscientes

de haber trabajado distintas competencias comunicativas, sino que además sentían que se trataba de una herramienta útil para conseguir la integración de personas con discapacidad visual.

En una de las preguntas del cuestionario final, les pedimos que valoraran en una escala Likert de 1 a 4 las dificultades que habían encontrado a la hora de elaborar un guion de AD en francés. Para los participantes, la mayor dificultad de este proyecto ha sido la adecuada identificación de los referentes culturales, seguida muy de cerca por el ajuste al tiempo disponible en la escena, es decir, elementos en los que pusimos el foco de la secuencia (el elemento cultural) o característico de la AD (el ajuste del tiempo). Lo más sencillo para ellos ha sido elaborar un guion correcto desde un punto de vista gramatical, así como adoptar el estilo telegráfico característico de la AD, lo cual parece lógico: los guiones de AD se redactan en presente de indicativo y además las frases que se emplean suelen ser simples. Por tanto, suele tratarse de textos sencillos desde un punto de vista gramatical, que no presentan muchas dificultades.

También les pedimos que valoraran de 1 a 4 las competencias que consideraban que habían mejorado con la AD. En cuanto a la valoración, la competencia en la que creen haber observado una mayor mejora es en la expresión escrita y en el reconocimiento de referentes culturales francófonos, competencias en las que este proyecto ponía el foco.

Hemos contrastado las percepciones del alumnado con la evaluación de la profesora de las producciones iniciales y finales. Para ello se sirvió de una rúbrica de evaluación que incluimos en el Anexo 1. Como no todos los alumnos realizaron las tareas de escritura, hemos comparado las notas de aquellos que elaboraron el guion inicial y el final (Tabla 5).

	Producción inicial Escena 2	Producción final Escena 5
1	4.5	7.5
2	6	7.5
3	4	8.5
4	5	7
5	4	6
6	6.5	7
7	7	8
8	6	6
9	7.5	7.5
10	4.5	7
11	7.5	9
12	6	7.5

13	5.5	8
14	9	9.5
15	5.5	7.5
16	5	8.5
17	8	8
18	4	4
19	5.5	7
20	5	4.5
21	4.5	6
22	5	6.5
23	4.5	5.5
24	8.5	7.5
25	5.5	5.5

Tabla 5. Evaluación de la profesora del primer y último guion de AD

Fuente. Elaboración propia

Uno de los ítems en los que se incidió en la evaluación era el reconocimiento e inclusión de los referentes culturales en el guion de AD. La mejora se ha observado respecto a este ítem, así como en la coherencia, la cohesión y la adecuación al género textual que estaban explorando. En el segundo guion analizado se observa mayor riqueza del léxico empleado, así como una mayor presencia de los referentes que, como hemos indicado, iban acompañados de adjetivos o complementos del nombre. A la vista de los resultados, preguntamos a la profesora que manifestó que los participantes que hemos señalado en la tabla (5, 6, 18, 20, 22, 23, 25) no eran asiduos a clase, y en cualquier caso, no participaron en todas las actividades intermedias de la secuencia, lo que podría explicar los resultados que obtuvieron, en los que no se observó una mejora significativa; y esto afectaba no solo al reconocimiento de los referentes, sino también a otros elementos de la expresión escrita como el uso de adjetivos o el uso del presente de indicativo.

Todos los participantes recomendarían la experiencia de trabajar con AD, ya que permite desarrollar numerosas habilidades y resulta una forma diferente de aprender y divertirse. El proyecto se ha evaluado con una nota global de 8.24/10, lo cual deja entrever una gran satisfacción por parte del alumnado.

CONCLUSIONES

Este proyecto ha supuesto la introducción de una nueva forma de trabajar las competencias interculturales en clase de FLE en una escuela oficial de idiomas. Según esta experiencia, la práctica de la AD en el aula se

ha percibido como una actividad motivadora y estimulante, algo que ya observaron Barbosa, 2013; Ibáñez y Vermeulen, 2013; Calduch y Talaván, 2018; que ha suscitado la curiosidad de los alumnos y, por tanto, el interés por aprender mediante esta modalidad de accesibilidad.

A pesar de que, en un primer momento, la prueba inicial de conocimientos de referentes no obtuvo buenos resultados, la segunda prueba arroja una mejoría, que se explica por la puesta en común en clase de algunas actividades y por el interés de los alumnos en la tarea de documentación previa a la escritura del guion de AD. Hemos de señalar que los referentes sobre los que se evaluaba la muestra fueron elegidos atendiendo a su perfil sociocultural, por lo que si se adaptara este proyecto a otros niveles formativos se debería tener en cuenta el perfil con el que se pretende trabajar.

El alumnado ha percibido una mejora en su producción escrita, sobre todo en lo que respecta a la tarea de escritura, la documentación y consiguiente reconocimiento de referentes culturales para su posterior inclusión en los guiones, y ha considerado que su bagaje cultural respecto a edificios o personajes históricos ha aumentado con estas sesiones, algo que corrobora la profesora que implantó la secuencia didáctica objeto de estudio y sus calificaciones de los guiones de AD. El hecho de que el alumnado que participó en todas las actividades propuestas haya obtenido una mejora más significativa que aquellos que no lo hicieron nos lleva a pensar que emplear la AD para desarrollar las competencias interculturales ha contribuido a ese progreso. Como hemos visto, las estrategias empleadas por el alumnado en sus producciones para garantizar la comprensión de los referentes y, por tanto, la comunicación con un potencial público meta demuestran que el alumnado ha reflexionado sobre estos y su papel como mediador cultural. Esto ha quedado muy patente en la actividad sobre reflexión intercultural (apartado 4.3.), en la que el alumnado ha analizado el grado de familiarización con un referente cultural muy arraigado en Francia y ha explorado las formas idóneas en las que podría describirse para un público español.

Adoptar un papel activo en una mediación (inter)cultural e (inter)lingüística ha sido lo más apreciado por el alumnado que, a través de actividades de reflexión, ha sacado conclusiones interesantes respecto a las diferentes percepciones y, por tanto, verbalizaciones, de una misma realidad para destinatarios ubicados en culturas meta distintas.

Consideramos que este proyecto debería completarse con la locución de los guiones realizados por el alumnado, lo que nos permitiría también trabajar la producción oral (pronunciación, fluidez, ritmo etc., en la línea de Navarrete, 2018). Asimismo, nuestra intención sería adaptar estas actividades y probar su aplicación en clases de francés de secundaria o

bachillerato, niveles formativos en los que se tiene un primer contacto con esta lengua, ya que el carácter motivador de la AD podría también contribuir a promover el aprendizaje del francés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AENOR (2005). Norma UNE 153020. Audiodescripción Para Personas Con Discapacidad Visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías. AENOR.
- Calduch C., y Talaván N. (2017). Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching* 4(2), 168-180. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407173>
- Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Gonant, F., y Morisset, L. (2008). La charte de l'audiodescription. Ministère des Affaires Sociales. [https://urldefense.com/v3/__https://www.csa.fr/Media/Files/Espace-Juridique/Chartes/Charte-de-l-audiodescription__!D9dNQwwGXtA!X4r_HjyXlITgq1MzEKiDMFTr8yag98dwhVdJZhwg_X4uKWvkszxDYENf_hFK_aYlSfdaFPPj_B9A7ZuH9jnkE5w\\$](https://urldefense.com/v3/__https://www.csa.fr/Media/Files/Espace-Juridique/Chartes/Charte-de-l-audiodescription__!D9dNQwwGXtA!X4r_HjyXlITgq1MzEKiDMFTr8yag98dwhVdJZhwg_X4uKWvkszxDYENf_hFK_aYlSfdaFPPj_B9A7ZuH9jnkE5w$)
- Ibáñez Moreno, A. y Vermeulen, A. (2013). Audio description as a tool to improve lexical and phraseological competence in foreign language learning. En D. Tsigari y G. Floros (Eds.), *Translation in language teaching and assessment* (pp. 41-61). Cambridge Scholars Press.
- 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 R. Orozco (Ed.), *New directions on Hispanic linguistics* (pp. 263-292). Cambridge Scholars Press.
- Ibáñez Moreno, A. y Vermeulen, A. (2015a). Using VISP (VIdeos for SPeaking), a mobile app based on audio description, to promote English language learning among Spanish students: a case study.

Procedia - Social and Behavioral Sciences, 178, 132-138.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.169>

Ibáñez Moreno, A. y Vermeulen, A. (2015b). Profiling a MALL app for English oral practice. A case study. *Journal of Universal Computer Science*, 21(10), 1339-1361.
http://www.jucs.org/jucs_21_10/profiling_a_mall_app/jucs_21_10_1339_1361_moreno.pdf

Ibáñez Moreno, A. y Vermeulen, A. (2015c). VISP 2.0: methodological considerations for the design and implementation of an audio-description based app to improve oral skills. En F. Helm, L. Bradley, M. Guarda y S. Thouësny (Eds.), *Critical CALL - proceedings of the 2015 EUROCALL conference*, Padova, Italy (pp. 249-253). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000341>

Ibáñez Moreno, A. y Vermeulen, A. (2017). Audio Description as a Tool to Enhance Intercultural Competence. En J. Deconinck, P. Humblé, A. Sepp y H. Stengers (Eds.), *Transcultural competence in translation pedagogy*. In *Representation - Transformation. Translating across Cultures and Societies* (Vol. 12, pp. 133-156). LIT Verlag.

Lertola, J. (2019). Audiovisual Translation in the Foreign Language Classroom: Applications in the teaching of English and other foreign languages. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252>

Navarrete, M. (2018). The use of audio description in foreign language education: a preliminary approach. En L. Incalcaterra McLoughlin, J. Lertola y N. Talaván (Eds), *Special issue of Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*. *Audiovisual translation in applied linguistics: beyond case studies*, 4 (1), 129-150.

Plaza Lara, C., y Gonzalo Llera, C. (2022). La audiodescripción como herramienta didáctica en el aula de lengua extranjera: un estudio piloto en el marco del proyecto TRADILEX. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 9, 199-216.
<https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9282>

Remael, A. y Vercauteren, G. (2007). Audiodescribing the exposition phase of films. *Teaching students what to choose*. *TRANS*, 11, 73-93.

Rodrigues Barbosa, E. (2013). La audiodescripción como herramienta para la enseñanza de ELE. En L. M. A. de Freitas (Ed.), *Anais do XIV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol: Língua e Ensino 1*

- (pp. 487-496). APEERJ. <http://apeerj.blogspot.it/2013/07/anais-doxiv-congresso-brasileiro-de.html>
- Sanz Moreno, R. (2017). The audiodescriber as a cultural mediator, *Spanish Journal of Applied Linguistics*, 30(2) (Special Issue), 538-558.
- Sanz-Moreno, R. (2018). Percepción de referentes culturales audiovisuales por parte de una audiencia normovente, *Sendebarr* 29, 1-17.
- Sanz-Moreno, R. (2019). Competencia cultural del receptor normovente y audiodescripción. Estudio de caso. *Hikma: Revista de Traducción* 18 (2), 257-275. <https://doi.org/10.21071/hikma.v18i2.11681>
- Schneuwly, B., y Bain, D. (1998). Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas. *Revista Textos*, 16 (La tarea de evaluar), 25-46.
- Soler Pardo, B. (2017). La traducción audiovisual en la enseñanza de una LE: la subtítulos como herramienta metodológica para la adquisición de léxico. *Tejuelo*, 26, 163-192. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.26.163>
- Talaván, N. (2020). The Didactic Value of AVT in Foreign Language Education. En L. Bogucki y M. Deckert (Eds.), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 567–592). Palgrave Macmillan.
- Talaván, N. y Lertola, J. (2016). Active audiodescription to promote speaking skills in online environments. *Sintagma*, 28, 59-74. <https://doi.org/10.21001/sintagma.2016.28.04>
- Talaván, N., Lertola, J. y Ibáñez, A. (2022). Audio description and subtitling for the deaf and hard of hearing. Media accessibility in foreign language learning. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 8(1), 1-29. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00082.tal>

ANEXO I

Rúbrica de evaluación de la producción escrita.

J'ai /l'élève a	Oui/ Non
1- Vocabulaire	
<ul style="list-style-type: none"> décrit l'aspect physique, les émotions, les vêtements 	
<ul style="list-style-type: none"> décrit la ville 	

<ul style="list-style-type: none"> • identifié et cité les référents culturels 	
2- Grammaire	
<ul style="list-style-type: none"> • employé des adjectifs qualificatifs 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ employé des pronoms relatifs 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ employé le présent de l'indicatif 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ employé des indications de lieu (prépositions, adverbes) 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ construit des phrases simples 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ employé la 3e personne 	
3- Cohérence et cohésion	
<ul style="list-style-type: none"> • suivi l'ordre des images 	
<ul style="list-style-type: none"> • mis la ponctuation correctement 	
4- Adéquation	
<ul style="list-style-type: none"> • n'a pas empiété les dialogues 	
<ul style="list-style-type: none"> • décrit de manière précise et objective 	