TESIS DOCTORAL

UCAM
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales

Voz, comunicación y neurodivergencia: el doblaje como vía de expresión para personas con TEA

Autora:
Dña. Violeta Pascual Blasco

Directora:
Dra. Dña. Josefina Sánchez Martínez

Murcia, septiembre de 2025

TESIS DOCTORAL

UCAM
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales

Voz, comunicación y neurodivergencia: el doblaje como vía de expresión para personas con TEA

Autora:

Dña. Violeta Pascual Blasco

Directora:

Dra. Dña. Josefina Sánchez Martínez

Murcia, septiembre de 2025

UCAM
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MURCIA

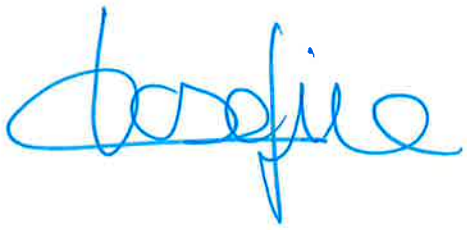
EIDUCAM
Escuela Internacional de Doctorado

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE LA TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

La Dra. Dña. Josefina Sánchez Martínez como Directora[1] de la Tesis Doctoral titulada "Voz, comunicación y neurodivergencia: el doblaje como vía de expresión para paersonas con TEA" realizada por Dña. Violeta Pascual Blasco en el Programa de Doctorado Ciencias Sociales, **autoriza su presentación a trámite** dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo que firmo, para dar cumplimiento al, Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, modificado por el R.D. 576/2023, de 4 de julio, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.

En Murcia a 19 de septiembre de 2025.



[1] Si la Tesis está dirigida por más de un Director tienen que constar y firmar ambos.

RESUMEN

La voz y la comunicación adquieren un papel fundamental en colectivos con dificultades expresivas, como las personas neurodivergentes. La aplicación de metodologías creativas en entorno educativos y clínicos ha demostrado tener un gran potencial para mejorar la calidad de vida de personas con diversidad funcional. En este sentido, el doblaje presenta características técnicas y expresivas que pueden ser adaptadas para convertir a esta disciplina artística y profesional en una herramienta de intervención que fomente el desarrollo comunicativo, emocional y social de este colectivo. Por ello, esta investigación propone una adaptación sistemática y fundamentada del proceso de doblaje audiovisual para personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Partiendo de un análisis integral de la voz, el doblaje y el TEA, esta tesis desarrolla un marco teórico que sustenta el diseño de un taller de doblaje adaptado, su implementación y evaluación, para personas neurodivergentes atendiendo a sus necesidades específicas. La investigación se guía por los principios de la Investigación Basada en la Comunidad (Israel et al., 1998; Schulz et al., 1997; Hatch et al., 1993), situando a las personas con TEA en el centro de todas las decisiones metodológicas y asegurando que sus opiniones y prioridades orienten cada fase del proceso. Así, se combina la dimensión teórica con una triangulación metodológica que abarca observación participante, juicio de expertos, entrevistas y *focus group*, con el fin de valorar el impacto de la propuesta desde las perspectivas de los participantes, familiares, terapeutas y académicos del área de la psicología y la comunicación. El resultado es un modelo validado tanto por profesionales como por los propios participantes con TEA, que confirma el valor transversal del doblaje como herramienta entre el arte, la educación y la terapia. En definitiva, se ha diseñado una metodología adaptativa que convierte al doblaje en una práctica accesible desde el punto de vista terapéutico y que abre nuevas posibilidades de inserción laboral para las personas neurodivergentes.

Con esta investigación se aspira a replantear el papel del doblaje y su aplicación a nuevos contextos, además de llenar un vacío en la literatura académica y en la praxis profesional y terapéutica. Aunque se concluye con la efectividad de

esta práctica para mejorar la calidad de vida de las personas con TEA, debe tenerse en cuenta la heterogeneidad dentro del trastorno, que implica que cada persona presenta características, necesidades y niveles de respuesta específicos. Esto condiciona la aplicabilidad general de los resultados y se propone que la validez y eficacia del modelo de doblaje diseñado debe ser evaluada en otros contextos y con perfiles representativos de las distintas manifestaciones del espectro. Esta propuesta abre una nueva vía que será explotada en futuros estudios, dirigidos a validar y generalizar los hallazgos actuales en diferentes contextos y con perfiles diversos.

PALABRAS CLAVE

Voz; prosodia; doblaje; Trastorno del Espectro Autista, TEA, autismo, neurodivergencia, accesibilidad.

ABSTRACT

Voice and communication have acquired a crucial role in populations experiencing difficulties with expression, including neurodivergent individuals. The application of creative methodologies in educational and clinical environments has demonstrated the potential to improve the quality of life of neurodiverse individuals. Accordingly, audiovisual dubbing possesses expressive and technical characteristics that could be adapted to transform this professional and artistic discipline into an intervention tool designed to promote the social, emotional and communicative development of this population. Thus, this research proposes a well-founded and systematic adaptation of the dubbing process for individuals with Autism Spectrum Disorder (ADS).

Starting from an integral analysis of voice, dubbing and ADS, this thesis develops a theorical framework that supports the design, implementation, and evaluation of an adapted dubbing workshop for neurodivergent individuals, considering their specific needs. The research is conducted following the principles of Community-Based Participatory Research (Israel et al., 1998; Schulz et al., 1997; Hatch et al., 1993), which centrally positions individuals with ADS in all methodological decision-making processes, ensuring that their perspectives and priorities actively guide every phase of the project. Thereby, the theoretical framework is complemented by a methodological triangulation consisting of participant observation, expert panel, interviews and focus group, aiming to evaluate the impact of the proposal from the perspective of participants, family members, therapists, and academics in the fields of psychology and communication. This leads to a model validated by professionals and ADS practitioners, which confirms the transversal value of adapted dubbing as a multifaceted tool connecting the domains of art, education, and therapy. The results show an adaptative methodology that transforms dubbing into an accessible practice from a therapeutic perspective and opens new possibilities for employment integration for neurodivergent individuals.

This research aims to reconsider the role of dubbing in new contexts and to address a gap in both academic literature and professional and therapeutic practice. Although it is conducted with the aim of demonstrating the effectiveness of dubbing to improve the quality of life of ADS individuals, it must be

acknowledged that the heterogeneity of the condition implies that everyone presents unique characteristics, needs, and specific response levels. This establishes the general applicability of the results and proposes the evaluation of its validity and effectiveness in other contexts and with representative profiles of the different manifestation within the spectrum. This proposal opens a new path that will be explored in future studies aimed at validating and generalizing the current findings across different contexts and with different profiles.

KEYWORDS

Voice; prosody; dubbing; Autism Spectrum Disorder, ASD, autism, neurodivergence, accessibility.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios.

A mi directora, Josefina Sánchez, por ser el *macguffin* más importante de mi historia profesional. Su confianza en mí ha sido la fuerza que me ha convertido en lo que soy. Gracias, Sefi, porque tu sensibilidad ha desencadenado toda esta aventura.

A la Universidad Católica de Murcia que apostó por mí siendo una niña y me ha regalado el mejor lugar para realizarme como alumna, comunicadora, investigadora y profesora. Gracias a mis maestros y ahora compañeros y amigos. Cada uno es parte de mí: Isabel, Maloles, Mar, Mari Carmen, Isa, JuanFran, Miguel Ángel, Sergio, Rosa, Cristina, Manolo, Salva, David, Blas, Enrique, José Manuel, Juan Antonio, Bea, Jorge, Joaquín, María José y Pablo. Agradezco la "locura" de Jesús Martínez que hizo que mi sueño de ser parte de este claustro se hiciera realidad. Gracias también a Josep, porque sé que intercedió para que esto se cumpliera. Y, por supuesto, gracias a María Miralles. Poca gente tiene la suerte de contar con una segunda madre. María, me faltan vidas para agradecerte todo.

Gracias a ASTRADE. Gracias a Carmen Julia, María, Víctor, Pablo, Andrés, Paco y Paula. Y, en especial, gracias a mis chicos y chicas del taller de doblaje no solo por ser la pieza clave de esta investigación, sino por mostrarme que cada persona encierra una manera única e irrepetible de contemplar el mundo.

El mayor agradecimiento es para mi familia. Gracias a mi madre. Mamá, sabes que eres mi ángel de la guarda. Gracias por darme la vida una y mil veces. Gracias a mi hermano. Antonio, eres la persona a la que más admiro. Y a mi hermana. Majo ya eres parte de mi sangre. Gracias al resto de mi familia, sobre todo a aquellos que me han sostenido la mano en los momentos más difíciles. A los que me han cuidado en cuerpo y alma.

Gracias a mis amigos: Pedro&Lourdes, Pilar&Miguel Ángel, Isabel&Diego, Lola&Pablo, Almudena&Juan Carlos, Beatriz&Guillermo, Débora&Germán, Yoyes&Joti, Raquel&David, Rita&Antonio, Maria Jesús, Kike, Inma, Almudena, Belén, Ramón y Carmen. Gracias a toda mi comunidad neocatecumenal porque sus

oraciones me han traído hasta aquí. Y gracias a Javier por ser mi mejor dupla, mi otra parte.

Y, con el deseo de que cuando estas páginas sean públicamente defendidas ya seamos dos en una sola carne, gracias a Carlos. Gracias por ser mi hogar, mi refugio y mi familia.

Por último, Papá, esto es más tuyo que mío. Cada uno de mis pasos es gracias a ti. El cielo brilla más desde que estás allí. Te quiero.

"It is the function of art to renew our perception. What we are familiar with we cease to see. The writer shakes up the familiar scene, and, as if by magic, we see a new meaning in it".
Anais Nin (1903-1977).

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN **7**

I - INTRODUCCIÓN **29**

II - JUSTIFICACIÓN **35**

III - OBJETIVOS **41**

IV - LA VOZ **45**

4.1. Características de la voz **46**

4.1.1. La producción del sonido 46

4.1.2. Las cualidades prosódicas de la voz 53

4.1.2.1. La intensidad 60

4.1.2.2. El tono 60

4.1.2.3. El timbre 61

4.1.2.4. La duración 62

4.1.2.5. El ritmo, el acento y las pausas 63

4.2. Técnica vocal **65**

4.2.1. La respiración 67

4.2.2. La fonética, la articulación y la vocalización 72

4.2.3. La resonancia y la proyección de la voz 79

4.2.4. La relajación 83

4.3. Voz y locución audiovisual **85**

V - EL DOBLAJE **93**

5.1. Origen y concepto de doblaje **94**

5.2. Doblaje de ficción **100**

5.2.1. El proceso de doblaje 101

5.2.2. Los agentes profesionales del doblaje 103
5.3. Doblaje de *factuals* 108
5.3.1. El género televisivo *factual entertainment* 108
5.3.2. El doblaje de *factuals*: definición y características 110
5.4. Doblaje al servicio de la medicina y la educación 115
VI - EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) 123
6.1. Introducción al Trastorno del Espectro Autista 124
6.1.1. Las estereotipias motoras y verbales en el espectro autista 129
6.1.2. La prosodia en el espectro autista 136
6.2. Calidad de vida y Trastorno del Espectro Autista 141
6.2.1. La lectura fácil 143
6.2.2. Los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación 148
6.3. Intervenciones terapéuticas para personas con TEA 154
6.4. Doblaje y TEA 164
VII - MATERIAL Y MÉTODO 171
7.1. Diseño del estudio 174
7.1.1. Grupo de expertos 174
7.1.1.1. Finalidad del juicio de expertos 175
7.1.1.2. Selección de los perfiles 176
7.1.1.3. Dimensiones e indicadores 184
7.1.1.4. Objetivo de la prueba 186
7.1.1.5. Pesos diferenciales de las dimensiones de la prueba 187
7.1.1.6. Plantillas de evaluación 188
7.1.1.7. Cálculo de concordancia 189
7.1.1.8. Entrevista a los expertos 191
7.1.2. Observación participante 198
7.1.3. *Focus group* 209

7.1.3.1. Definición de la muestra 211
7.1.3.2. Objetivos del focus group y preguntas a los participantes 212
7.1.3.3. Perfil del moderador 215
7.1.3.4. Lugar de la sesión y materiales necesarios 217
7.1.3.5. Recolección, revisión y análisis de los datos 217
VIII - RESULTADOS 223
8.1. Taller de doblaje para personas con TEA 223
8.1.1. Objetivos del taller 226
8.1.2. Selección del centro y los participantes 226
8.1.3. Estructura y temporalización 227
8.1.3.1. Fase 1. Adaptación al entorno, conciencia vocal y corporal 229
8.1.3.2. Fase 2. Trabajo prosódico para la representación de emociones 230
8.1.3.3. Fase 3. Práctica de doblaje (castellano-castellano) 232
8.1.3.4. Fase 4. Práctica de doblaje (inglés-castellano) 235
8.1.3.5. Estructura de las sesiones 236
8.1.4. Adaptación del doblaje 237
8.1.4.1. Símbolos de ajuste 238
8.1.4.2. *Takes* e intervenciones 241
8.1.5. Beneficios para los participantes 243
8.2. Observación participante 244
8.2.1. Fase 1. Adaptación al entorno, conciencia vocal y corporal 244
8.2.1.1. Grupo de ficción 244
8.2.1.2. Grupo de *factuals* 246
8.2.2. Fase 2. Trabajo prosódico para la representación de emociones 249
8.2.2.1. Grupo de ficción 249
8.2.2.2. Grupo de *factuals* 251
8.2.3. Fase 3. Práctica de doblaje (castellano-castellano) 254

8.2.3.1. Grupo de ficción 254
8.2.3.2. Grupo de *factuals* 257
8.2.4. Fase 4. Práctica de doblaje (inglés-castellano) 260
8.2.4.1. Grupo de ficción 261
8.2.4.2. Grupo de factuals 264
8.3. Grupo de expertos 269
8.3.1. Resultados de la evaluación 269
8.3.2. Resultados de las entrevistas 270
8.4. *Focus group* 273
IX - CONCLUSIONES 287
X - LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN 301
XI - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 307
XII - ANEXOS 357

SIGLAS Y ABREVIATURAS

ABA, *Applied Behavior Analysis* (Análisis Conductual Aplicado)

ACT, Actividades y aprendizaje

dB, Decibelios

EMO, Dimensión emocional

ERV, Volumen de reserva inspiratoria máximo

EVAL, Evaluación general del taller

EXP, Experiencia general en el taller

Fc, Ficción

Ft, *Factuals*

IA, Inteligencia Artificial

IFLA, *International Federation of Library Association and Institutions*

IRV, Volumen de reserva inspiratoria

ISO, *International Organization for Standarization*

Ml, Mililitros

ONU, Organización de las Naciones Unidas

OP, Observación Participante

OPE, Oficina Permanente Especializada

PECS, *Picture Exchange Communication System* (Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes)

RAE, Real Academia Española

RV, Volumen residual

SAAC, Sistemas de Alternativos y Aumentativos de Comunicación

SPC, Símbolos Pictográficos para la Comunicación

SSGT, *Social Skills Group Training* (Entrenamiento en Grupo de Habilidades Sociales)

TEA, Trastorno del Espectro Autista

TEACCH, *Treatment and Education of Autistic and related Communication- handicapped Children*

TGD, Trastornos Generalizados del Desarrollo

TIC, Tecnologías de la Información

TOC, Trastorno Obsesivo Compulsivo

VOCAs, Ayudas para la Comunicación con Salida de Voz

VOZ, Uso y percepción de la voz

VT, Volumen de corriente

ÍNDICE DE FIGURAS, DE TABLAS Y DE ANEXOS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Visión de conjunto de los órganos de la voz y el habla..... 48

Figura 2. Músculos intrínsecos de la laringe y nervio recurrente (nervio laríngeo recurrente)..... 49

Figura 3. Senos faciales..... 51

Figura 4. Posturas inapropiadas del cuello: hiperextensión («mandíbula sobresaliente») (centro) e hiperflexión (derecha), en comparación con el uso normal (izquierda)..... 52

Figura 5. Uso inadecuado del sistema respiratorio, en comparación con el uso normal para la inspiración y la espiración..... 52

Figura 6. Competencia prosódica..... 59

Figura 7. Los seis puntos de articulación del habla..... 73

Figura 8. Puntos de articulación de las vocales..... 78

Figura 9. Esquema de la distribución de la energía de determinación en la proyección vocal..... 82

Figura 10. La vía final común hacia el autismo (uno de los varios modelos posibles)..... 126

Figura 11. Control de las estereotipias..... 136

Figura 12. Ejemplo de ítems gráficos para el pictograma "aseo accesible"..... 150

Figura 13. Red de códigos generada por Atlas.ti..... 275

Figura 14. Nube de conceptos generada con Atlas.ti..... 276

Figura 15. Diagrama de frecuencia de códigos en la narrativa interpretativa..... 277

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Delimitación de características de diferentes estados afectivos 55
Tabla 2. Clasificación de las consonantes 76
Tabla 3. Clasificación de las vocales 78
Tabla 4. Diferencias entre doblaje, doblaje de factuals y voice-over..... 115
Tabla 5. Características de los proyectos Dulcinea y Doblaje Amateur 117
Tabla 6. Niveles de gravedad TEA 128
Tabla 7. Descripción semiológica y patrones más característicos de las estereotipias motoras complejas..... 130
Tabla 8. Catorce categorías funcionales de la ecolalia diferida y los atributos esenciales de cada categoría 132
Tabla 9. Dimensiones e indicadores de calidad de vida..... 142
Tabla 10. Niveles de adaptación para la lectura fácil. 144
Tabla 11. Las seis fases de PECS..... 152
Tabla 12. Niveles, objetivos y contenidos del trastorno de las funciones comunicativas 157
Tabla 13. Niveles, objetivos y contenidos del trastorno del lenguaje expresivo. . 159
Tabla 14. Niveles, objetivos y contenidos del trastorno del lenguaje receptivo... 161
Tabla 15. Biograma Dr. D. Francisco José Moya Faz..... 177
Tabla 16. Biograma Dña. M.ª del Carmen Robles Andreu 179
Tabla 17. Biograma D. Víctor Díez Belmonte..... 181
Tabla 18. Biograma Dña. María Ruiz Sánchez 182
Tabla 19. Biograma Dña. Carmen Julia Carceller Cobos 183
Tabla 20. Dimensiones e indicadores que evalúan la metodología empleada 185
Tabla 21. Dimensiones e indicadores que evalúan el taller de doblaje adaptado 185
Tabla 22. Peso diferencial de las dimensiones evaluadas por el panel de expertos 187
Tabla 23. Categoría, calificación e indicadores para la planilla de evaluación 188
Tabla 24. Coeficiente Kappa de Cohen 191

Tabla 25. Categorías de la entrevista a los expertos 194
Tabla 26. Ficha de observación. Fase 1 203
Tabla 27. Ficha de observación. Fase 2 205
Tabla 28. Ficha de observación. Fase 3 207
Tabla 29. Guía de preguntas para el *focus group* 214
Tabla 30. Productos trabajados en la segunda fase del taller 231
Tabla 31. Productos trabajados en la tercera fase del taller 233
Tabla 32. Productos trabajados en la cuarta fase 236
Tabla 33. Símbolos de ajuste estándar 238
Tabla 34. Símbolos de ajuste adaptados 240
Tabla 35. Comparativa entre intervención original e intervención adaptada 243
Tabla 36. Notas de la OP del grupo de ficción durante la primera fase 245
Tabla 37. Notas de la OP del grupo de factuals durante la primera fase 247
Tabla 38. Notas de la OP del grupo de ficción durante la segunda fase 250
Tabla 39. Notas de la OP del grupo de factuals durante la segunda fase 253
Tabla 40. Notas de la OP del grupo de ficción durante la tercera fase 255
Tabla 41. Notas de la OP del grupo de factuals durante la tercera fase 258
Tabla 42. Notas de la OP del grupo de ficción durante la cuarta fase 263
Tabla 43. Notas de la OP del grupo de factuals durante la cuarta fase 265
Tabla 44. Preguntas y códigos generados por Atltas.ti 274

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1. Plantilla de evaluación para jueces expertos 357
ANEXO 2. Recurso visual para la organización de las sesiones de doblaje 362
ANEXO 6. Ejercicios de articulación y vocalización 370
ANEXO 7. Ejercicios de símbolos de ajuste 376
ANEXO 8. Ejercicios de interpretación de emociones 378
ANEXO 9. *Takes* adaptados. 380
ANEXO 10. Intervenciones adaptadas 565
ANEXO 11. Comparación de un *take* y su adaptación 687
ANEXO 12. Carta de solicitud de participación en el grupo de expertos: María Ruiz Sánchez 690
ANEXO 13. Carta de solicitud de participación en el grupo de expertos: Carmen Julia Carceller Cobos 695
ANEXO 14. Carta de solicitud de participación en el grupo de expertos: Víctor Díez Belmonte 700
ANEXO 15. Carta de solicitud de participación en el grupo de expertos: María del Carmen Robles Andreu 705
ANEXO 16. Carta de solicitud de participación en el grupo de expertos: Francisco José Moya Faz 711
ANEXO 17. Declaración del uso de la Inteligencia Artificial (IA) 716

I – INTRODUCCIÓN

I - INTRODUCCIÓN

Una investigación doctoral constituye, quizás, uno de los caminos más arduos e intensos para los que comienzan a recorrer el mundo académico. Todos los que ya lo han andado siempre expresan el mismo consejo: la elección de un objeto de estudio que sea verdaderamente inspirador para el que investiga. Y, a pesar de esa premisa, la constancia, el rigor y la dedicación que este proceso requiere conducen, en muchas ocasiones, a abandonar esta empresa. Otras, es necesario detenerse y recalcular la ruta. Y ese es el caso de las líneas que se presentan.

Tras intentar encontrar un vacío de conocimiento en el ámbito de la voz y la publicidad, una certeza ética destruyó todas las líneas de pensamiento que hasta entonces se habían planteado: el conocimiento académico debe ser una herramienta de cambio. En su *Carta a los artistas* (1999), San Juan Pablo II expresa que:

> "La diferente vocación de cada artista, a la vez que determina el *ámbito de su servicio*, indica las tareas que debe asumir, el duro *trabajo* al que debe someterse y la *responsabilidad* que debe afrontar. Un artista consciente de todo ello sabe también que ha de trabajar sin dejarse llevar por la búsqueda de la gloria banal o la avidez de una fácil popularidad, y menos aún por la ambición de posibles ganancias personales. Existe, pues, una ética, o más bien una «espiritualidad» del servicio artístico que de un modo propio contribuye a la vida y al renacimiento de un pueblo". (#4)

Inspirada en esta reflexión, esta investigación se transformó en un puente entre el arte y la inclusión, la técnica y la sensibilidad, el lenguaje y la neurodivergencia. En el entrelazado de la experiencia, la docencia y la práctica artística de quien realiza esta tesis doctoral se ha ido descubriendo que el doblaje audiovisual encierra un potencial que va mucho más allá de la traducción: es una posibilidad de expresión, de descubrimiento personal y de conexión emocional. Pero, sobre todo, es un espacio privilegiado de desconexión psíquica en el que se suspenden, al menos momentáneamente, los ritmos y rigideces de la vida cotidiana.

Partiendo de esta hipótesis, la investigación necesitaba encontrar un contexto en el que hacerse real, una vía de intervención educativa, expresiva y terapéutica que no hubiese sido explorada hasta ahora. Aunque sí existen intervenciones anteriores que emplean el doblaje como facilitador en diversos entornos, este trabajo pretende llevar esta técnica profesional a un espacio de encuentro accesible y seguro para personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Siguiendo los criterios del informe *Calidad de vida y Trastorno del Espectro del Autismo* (Vidriales Fernández et al., 2017), se apuesta por el protagonismo de las personas neurodivergentes, convirtiéndolas en creadoras, intérpretes y emisoras de su propia voz. El proceso de doblaje se transforma en una actividad significativa, donde el trabajo prosódico se propone como un vehículo de autoestima, autonomía y reconocimiento social. Para ello, se diseña un taller de doblaje adaptado con un fuerte componente lúdico, creativo y técnico en el que se enseña a identificar, comprender y expresar emociones, participar en dinámicas grupales y, en casos particulares, vislumbrar nuevas salidas profesionales.

Aunque la propuesta se centra en una adaptación concreta para personas con TEA, el taller se diseña desde criterios de viabilidad y escalabilidad que permiten replicarlo, con nuevas adaptaciones, a otros contextos educativos, clínicos o socioculturales. La transferencia de conocimiento se convierte así en uno de los pilares fundamentales de esta investigación, pues no se limita al campo académico, sino que pretende generar un impacto directo en instituciones, terapeutas, familias, profesionales del doblaje y, ante todo, personas que, por razones estructurales, cognitivas o sociales, han sido excluidas o invisibilizadas en la sociedad. Con una visión profundamente humana, este trabajo busca devolverles el derecho a ser escuchados, a experimentar y a construir con su propia voz en un entorno profesional, seguro y accesible.

Esta tesis doctoral está enmarcada en el ámbito de las Ciencias Sociales, concretamente en el área de la comunicación. La voz y la prosodia constituyen el eje estructural del estudio, como herramientas de representación, conexión y expresividad a través del doblaje. Conocer en profundidad el funcionamiento del principal instrumento de comunicación humana, la voz, se hace indispensable, pues se parte de la premisa de que el sonido, además de transmitir información, es capaz de estimular imágenes mentales, provocar emociones e introducir a los oyentes en escena, generando una experiencia profundamente realista e inmersiva

(Rodero, 2018). Por tanto, lo que se persigue en primer lugar es conocer cómo el trabajo prosódico de la voz, aplicado al contexto del doblaje, puede promover el derecho a la expresión desde un enfoque inclusivo que cuente con metodologías adaptadas. Sin embargo, el desarrollo natural del trabajo añade aportaciones significativas en los planos educativo, terapéutico y sociocultural. Esta progresión es una consecuencia directa del enfoque integral que concibe la comunicación como una finalidad transformadora en sí misma. En línea con el proyecto *Transferencia e Impacto Social* impulsado por la Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas (CRUE) (2025), se propone una aplicación del doblaje que trasciende su utilidad natural para convertirse en una herramienta de desarrollo humano. Con la adaptación de los procesos profesionales del doblaje, se abren nuevas posibilidades de inserción laboral, se contribuye a la mejora de la calidad de vida y a la participación social del colectivo neurodivergente.

No obstante, se debe tener en cuenta que el estudio no pretende evaluar clínicamente el impacto del taller en términos de evolución terapéutica o diagnóstico. Asimismo, el análisis no se centra en las capacidades lingüísticas o cognitivas desde un enfoque patológico. Tampoco pretende cubrir todas las variantes posibles del espectro autista ni ser representativo de toda la diversidad funcional. De hecho, se limita a una muestra específica de personas con TEA, vinculadas a un entorno terapéutico concreto: ASTRADE, la Asociación para Personas con Trastorno del Espectro del Autismo de la Región de Murcia. Siguiendo la Investigación Basada en la Comunidad (IBC), los sujetos de la muestra participan en un número limitado de sesiones en las que se diseñan las adaptaciones del doblaje audiovisual. Gracias a una metodología de observación participante, *focus group*, entrevistas y grupos de expertos se pueden establecer patrones de mejora y propuestas de adaptación, no con la intención de extraer conclusiones generalizables a toda la población con TEA, sino para ofrecer una propuesta transferible y escalable que sirva como base para futuras investigaciones o implementaciones. Se reconoce que futuras líneas de investigación que incorporen herramientas de medición longitudinales pueden ampliar la evidencia empírica y explorar la aplicación del modelo propuesto a otras neurodivergencias.

Para plantear esas futuras líneas de investigación y transferencia, la investigación recorre un itinerario que lleva desde la fundamentación teórica hasta las principales conclusiones. Es necesario, por tanto, sustentar la propuesta en un

marco teórico en el que se presentan los tres conceptos clave vinculados al objeto de estudio:

1. la voz, detallando su funcionamiento fisionómico, sus características prosódicas, la técnica vocal y su relación con la locución audiovisual;
2. el doblaje, recorriendo su historia, explicando su metodología profesional y los agentes que intervienen en ella, distinguiendo entre las modalidades de doblaje de ficción y doblaje de *factuals*. Además, se recoge una revisión bibliográfica sobre la aplicación de esta actividad profesional a los ámbitos de la medicina y la educación;
3. y, por último, se realiza una contextualización del Trastorno del Espectro Autista como patología y se estudia la calidad de vida de este colectivo, las intervenciones terapéuticas que se aplican y su relación directa con el doblaje.

Tras el marco teórico, se expone el diseño metodológico y se describen los instrumentos empleados para la recogida de datos. El diseño del estudio se fundamenta en los principios recogidos en la IBC pues, como se ha explicado, se espera que los sujetos investigados formen parte activa en la generación de conocimiento y en el proceso de investigación (Israel et al., 1998; Schulz et al., 1997; Hatch et al., 1993). De ahí, se seleccionan, con un enfoque cualitativo, los instrumentos metodológicos para la recogida de datos y se detallan los criterios aplicados para la observación participante, el *focus group*, las entrevistas estructuradas y el grupo de expertos. El taller de doblaje adaptado para personas con TEA se describe teniendo en cuenta: los objetivos del taller; la selección del centro y los sujetos; la estructura y temporalización; las adaptaciones concretas del proceso de doblaje y los beneficios para los participantes. A continuación, se presentan los hallazgos alcanzados gracias a los instrumentos metodológicos antes comentados y, por último, se exponen las conclusiones generales del estudio, su impacto en el contexto analizado y las posibilidades en futuras líneas de investigación y transferencia.

II – JUSTIFICACIÓN

II - JUSTIFICACIÓN

"El medio es el mensaje" – afirmó Marshall McLuhan (1964) y, con ello, revolucionó la manera en la que el proceso de comunicación era entendido. Con esta sentencia, McLuhan destacó que toda tecnología comunicativa (medio) influye en la manera en la que pensamos, sentimos y nos relacionamos con el mundo, convirtiéndose en un elemento del proceso de comunicación que no se limita a la mera transmisión del mensaje. En el contexto actual, los medios audiovisuales se enfrentan a una sociedad diversa e interconectada que presenta retos de accesibilidad, representación e inclusión, tan relevantes como los mismos contenidos que se producen y difunden. Así, una pregunta obligada en la actualidad es cómo, y para quién, se diseñan los entornos comunicativos.

Esta tesis doctoral propone un giro que plantea el lenguaje audiovisual como vehículo de participación social, expresión identitaria y transformación pedagógica. Este cambio de paradigma exige el desarrollo de enfoques comunicativos que consideren las diferencias cognitivas, sensoriales y emocionales de las audiencias a las que se dirigen, particularmente de aquellas que tradicionalmente han estado al margen de las prácticas mediáticas dominantes. Entre estos colectivos, las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) enfrentan barreras significativas que les dificultan la participación plena en los entornos comunicativos contemporáneos. La hipersensibilidad sensorial, las dificultades en la interacción social o los estilos de procesamiento de la información son solo algunas de las particularidades de las personas neurodivergentes que exigen la adaptación de formatos, ritmos y códigos para la comprensión e interacción significativa con los medios y, por tanto, con los mensajes.

El doblaje audiovisual ha sido concebido tradicionalmente como una técnica de traducción de contenidos audiovisuales que combina la expresión oral, la interpretación emocional y la coordinación técnico-vocal. Esta propuesta propone una línea de investigación innovadora en el ámbito de la comunicación, pues plantea la aplicación del doblaje como un recurso expresivo y adaptativo, que tiene la capacidad para facilitar procesos de comunicación, autoexpresión y aprendizaje. La originalidad del trabajo radica en la implementación de una herramienta

profesional de la industria cultural en un contexto educativo y terapéutico. Para ello, se desarrollan metodologías específicas que adaptan el doblaje de ficción y el doblaje de *factuals* a las necesidades de las personas con TEA. Aunque se ha demostrado su validez en el desarrollo de habilidades lingüísticas, comunicativas y sociales, tanto en contextos educativos como médicos, hasta la fecha, no existe ninguna investigación que proponga la adaptación del doblaje con los objetivos clínicos y pedagógicos en este ámbito. Como señalan Díaz-Cintas y Orero (2012), el doblaje es una herramienta infrautilizada en entornos formativos y didácticos, a pesar de su potencial para fomentar habilidades activas como la expresión oral o la creatividad. De esta manera, se ofrece un recurso práctico y replicable diseñado con la intención de desarrollar una nueva forma de aprendizaje, expresión emocional y construcción identitaria para personas neurodivergentes. Al mismo tiempo, aprender la práctica del doblaje abre nuevas posibilidades de inclusión social y profesional, especialmente en ámbitos creativos relacionados con la producción audiovisual.

Nadie puede negar la creciente diversidad cognitiva y sensorial que se da en el contexto social actual. La representación y la accesibilidad se han convertido en un reto para la comunicación y los medios contemporáneos, en los que aún existe una brecha significativa que dificulta la inclusión total de las personas neurodivergentes. Una problemática que se agrava por la falta de participación de este colectivo en los procesos creativos de producción audiovisual. Autismo España (Rey González y García Blas, 2023) señala que la participación en los procesos culturales y sociales es fundamental para mejorar la calidad de vida de las personas con TEA y fomentar su desarrollo personal. Adaptar el doblaje permite involucrarlos en una etapa creativa de la producción audiovisual que puede fortalecer sus habilidades comunicativas y su capacidad para expresar emociones.

Aunque ha aumentado el número de narrativas audiovisuales que incluyen a personas con TEA, suelen estar marcadas por estereotipos y enfoques limitados (De Souza Mello et al., 2023). Las representaciones actuales de personas neurodivergentes se limitan a una perspectiva reduccionista, que enfatiza el "fuera de lugar" y, en ocasiones, naturaliza la exclusión y discriminación (De la Serna, s.f.). Tal y como demuestran Montroy y García-Azkoaga (2024), en el contexto de lenguas minorizadas, el doblaje colaborativo puede ser una herramienta de visibilidad y empoderamiento de comunidades tradicionalmente excluidas,

además de romper prejuicios y otorgar proyección social a los participantes. Si se aplica esto al ámbito del TEA, la adaptación del doblaje audiovisual permite que las personas del espectro no solo sean representadas, sino que sus voces y experiencias sean incorporadas de manera auténtica al relato audiovisual. De este modo, se legitima su presencia y se contribuye a la construcción de una comunicación más inclusiva y diversa.

III – OBJETIVOS

III - OBJETIVOS

Esta tesis doctoral propone comprobar si el doblaje audiovisual puede aplicarse en contextos educativos y clínicos a través de una adaptación metodológica dirigida a personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El propósito es desarrollar un recurso innovador que ayude a la accesibilidad, la comprensión y la participación de las personas neurodivergentes en los procesos de creación audiovisual.

En base a esto, la hipótesis de partida es la siguiente:

La adaptación metodológica del doblaje audiovisual, basada en el trabajo prosódico de la voz y diseñada desde principios de accesibilidad, puede favorecer la expresión emocional, la comunicación y la participación de personas con TEA, evidenciando el potencial del doblaje como una herramienta transformadora en contextos inclusivos.

A partir de este planteamiento, los objetivos principales son:

OP_1. – Diseñar una propuesta metodológica de doblaje adaptado que, partiendo del trabajo prosódico de la voz como herramienta expresiva y comunicativa, promueva el derecho a la expresión de personas neurodivergentes.

OP_2. – Desarrollar adaptaciones metodológicas específicas del doblaje de ficción y del doblaje de *factuals*, integrando principios de accesibilidad cognitiva y comunicativa que respondan a las necesidades de las personas con TEA.

OP_3. – Evaluar la viabilidad, adecuación y efectos de la metodología propuesta, analizando su impacto en la comunicación, la expresividad y la interacción social.

Para cumplir con estos objetivos principales, se establecen los siguientes objetivos secundarios:

OS_1. – Delimitar el concepto de doblaje audiovisual y de doblaje de *factuals.*

OS_2. – Describir la metodología de grabación del doblaje audiovisual.

OS3. – Realizar una revisión bibliográfica de los estudios publicados en el ámbito de la medicina (desde 2010) que utilizan terapias de la voz y el doblaje para mejorar la calidad de vida de los pacientes.

OS4. – Realizar una revisión bibliográfica de los estudios publicados en el ámbito de la educación (desde 2010) que utilizan terapias de la voz y el doblaje para mejorar competencias educativas de los estudiantes.

OS5. – Elaborar una propuesta de adaptación metodológica del doblaje de ficción para intervenciones dirigidas a personas con TEA.

OS6. – Elaborar una propuesta de adaptación metodológica del doblaje de *factuals* para intervenciones dirigidas a personas con TEA.

OS7. – Seleccionar una muestra poblacional con la que realizar una prueba de las adaptaciones metodológicas.

OS8. – Seleccionar productos audiovisuales pertinentes con los que llevar a cabo las adaptaciones metodológicas planteadas.

OS9. – Evaluar la percepción y utilidad del doblaje adaptado desde la perspectiva de profesionales que trabajen con personas neurodivergentes.

OS10. – Proponer un protocolo replicable para la implementación del doblaje adaptado como recurso educativo y/o terapéutico en instituciones especializadas.

OS11. – Identificar los retos técnicos, éticos y comunicativos de aplicar metodologías de doblaje a la población con TEA.

IV – LA VOZ

IV - LA VOZ

"Todo lo que sucede en la cabeza y en el corazón se manifiesta en nuestra voz por ser el espejo del alma". Esta frase, atribuida al filósofo griego Claudio Galeno, es el punto de partida de esta tesis doctoral, pues recoge la esencia y la motivación de la que nace esta investigación. De ella pueden extraerse connotaciones que hacen entender que la voz no solo es un instrumento que permite transmitir pensamientos, sino que, con el juego de todas sus características, condiciona las relaciones sociales y personales por cómo es capaz de manifestar las emociones y los sentimientos (Zhang, 2016). La voz es comunicación y, por tanto, es mucho más que la articulación de sonidos y la capacidad de habla. Sin embargo, en muchas ocasiones, por ser algo tan común en la vida diaria, su extraordinaria importancia pasa inadvertida (Fernández González et al., 2006). Noriega Torres (1997) define el habla como un sistema motriz que se da por la suma de las funciones de respiración, fonación, articulación, resonancia, fluidez y prosodia.

Para Caballero y Ortega (2014):

> "la voz del ser humano, desprovista de significado en palabras, guarda una estrecha relación con nuestras emociones y comportamientos más primitivos, aquellos que compartimos con los vertebrados y que hacen a la reproducción, la territorialidad, la defensa, la huida, etc.". (p.20)

La producción de la voz entendida como proceso fisiológico, ha sido ampliamente estudiada y resulta imprescindible conocerla para todos aquellos profesionales que trabajen con ella, no solo desde el punto de vista médico. Esta tesis pretende recordar ese proceso fisiológico para hacer entender a cualquiera que utilice la voz como herramienta de trabajo, específicamente en el doblaje, qué ocurre en su cuerpo para que se produzca el sonido y cuáles son los mecanismos que se pueden y se deben emplear para manipular la voz. Por otro lado, se explican cuáles son sus características principales y cómo las posibles combinaciones entre ellas permiten jugar con el sonido y transmitir una u otra cosa. Para ello, se hace indispensable pautar técnicas de educación vocal que ayuden a utilizar esta herramienta de manera correcta y así evitar dañarla o perjudicarla. Por último, en

este primer capítulo se pone en relación la voz con la locución audiovisual, pues esta es la principal conexión entre los objetos de estudio de la investigación. Se calcula que el 40% de la población activa utiliza la voz como herramienta de trabajo, entre los que se puede dividir la voz profesional (actores, locutores, cantantes) y la voz ocupacional (docentes, operadores de telefonía, etc.) (Figueredo Ruiz y Castillo Martínez, 2016). Su cuidado se convierte en un requisito indispensable para todos ellos y, en concreto, para los actores de doblaje, cuyo cometido principal es ser capaces de convertirse en otra persona, transmitiendo todos sus pensamientos, emociones y sentimientos solamente con su voz.

4.1. CARACTERÍSTICAS DE LA VOZ

4.1.1. La producción del sonido

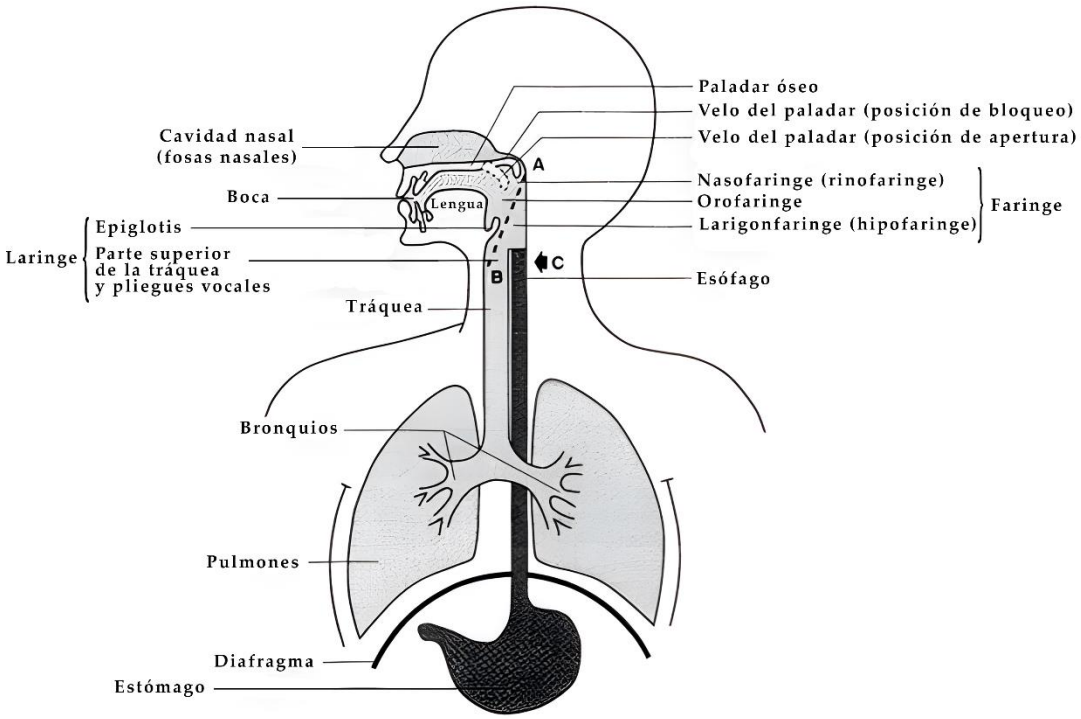
Para la fisiología, la voz se crea y produce en el sistema fonador. Este sistema no está formado por órganos específicos, sino que, para crear la voz, emplea algunos pertenecientes a otros sistemas del cuerpo humano. Así, utiliza el sistema respiratorio y el sistema digestivo para transformar el pensamiento en lenguaje (Bonet, s.f.). La inexistencia de un sistema fisiológico que utilice órganos únicos para la producción de la voz se debe a la evolución del ser humano, pues estos no fueron diseñados para producir el habla, pero los cambios evolutivos en nuestra especie han llevado a que los órganos relacionados con la producción de la voz adquieran esa polivalencia (Meca, 2014).

Capella Bujosa (1956) define la voz como "el sonido que se produce en la glotis al pasar por ella el aire espirado por los pulmones, que luego será modificado por las resonancias" (p.418). Para que se produzca un sonido deben cumplirse ciertas condiciones físicas que permitan que un cuerpo vibre, provocando variaciones de presión en el aire, es decir, ondas sonoras. De esta afirmación se pueden extraer tres conceptos fundamentales: cuerpo, vibración y aire. Si se comparan estos tres conceptos en la producción de sonido de un instrumento musical, por ejemplo, de un violín, encontramos la vibración en la frotación o pulsación de sus cuerdas. Las variaciones de presión producidas se transmiten, a través del puente, a la caja de resonancia donde se amplifican y modifican para producir las distintas notas y tonalidades.

De un modo parecido, en el cuerpo humano existen unos pliegues vocales que vibran con el paso del aire generando oscilaciones que llegan a los resonadores, donde se modifica y articula el sonido. El considerado como iniciador de la fisiología experimental de la laringe, Antoine Ferrein (1693-1769), fue el primero en realizar esta analogía entre el órgano vocal y los instrumentos de cuerda, acuñando el término "cuerdas vocales" que sigue usándose hoy en día (Fernández González et al., 2006). Otros estudiosos deciden realizar comparaciones de la voz humana con otros instrumentos, como Galeno con la flauta o Biot con el tubo de órgano. En 1893, Lenox Brown sentencia que no existe comparación posible entre la voz humana y cualquier otro instrumento, porque la magnificencia de esta quedaría incompleta en cualquier analogía (Fernández González et al., 2006). Con todo esto, se debe ser consciente de que los pliegues vocales no vibran como una cuerda, sino que, gracias al mecanismo de apertura y cierre de la glotis, se producen remolinos de aire que inducen la vibración necesaria para producir la voz (Torres Gallardo, 2013).

La hipótesis aceptada más reciente que explica la fonación es la teoría aerodinámica-mioelástica. A simple vista parece sencillo, pero es un proceso complejo que involucra cavidades, músculos, órganos y demás partes del cuerpo humano que, como se muestra en la Figura 1, pueden agruparse y dividirse en tres regiones: fuelles, vibrador y resonadores (Le Huche y Allali, 2004). En los fuelles se encuentran los pulmones, el diafragma y la caja torácica. La inspiración permite la entrada de aire en los pulmones, mientras que la espiración es la salida de aire de vuelta a la laringe, donde se convierte en vibración. Ese soplo fonatorio ocurre gracias al diafragma, pues lo regula durante la producción de la voz. Por otro lado, se debe tener en cuenta que ese soplo fonatorio no siempre ocurre del mismo modo: en ocasiones se produce gracias a los músculos abdominales, como el diafragma, pero otras veces está relacionado con el descenso de la caja torácica o la flexión torácica. La corriente de aire espirada depende de las intenciones que el habla requiera. De este modo, al hablar, el movimiento respiratorio es el mismo, mientras que, en otras acciones fonadoras, como el canto, las contracciones torácicas y diafragmáticas modifican el ritmo y el movimiento respiratorio (Capella Bujosa, 1956).

Figura 1. Visión de conjunto de los órganos de la voz y el habla

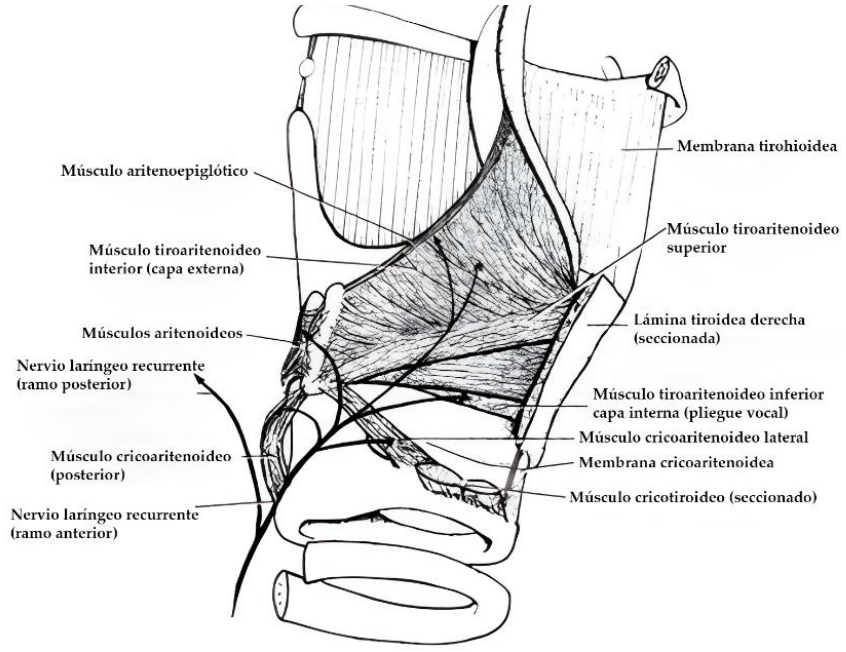


Nota. Adaptado de *La voz. Tomo I. Anatomía y fisiología de los órganos de la voz y del habla* (p.13), por F. Le Huche y A. Allali, 2004, Masson.

Por otro lado, como afirman Le Huche y Allali (2004), el principal órgano de la voz, donde se produce el proceso vibratorio, es la laringe. La laringe es la parte superior de la tráquea y conecta con la faringe. Está formada por la epiglotis, el tiroides y el cricoides, además de los cartílagos aritenoides y los cartílagos accesorios. La parte de la laringe donde se produce el sonido es la glotis. Para que se produzca una fonación normal, la glotis debe estar cerrada por completo durante el proceso de fonación, si no se produce un sonido débil o la voz susurrante en la que el aire sale de los pulmones sin ser convertido en sonido (Zhang, 2016). La glotis está formada por los pliegues o cuerdas vocales y el espacio comprendido entre ellos. Los pliegues vocales son dos pliegues de tejido mucoso que se extienden horizontalmente en la laringe. Están divididos en dos partes: los pliegues vocales superiores y los inferiores, aunque estos últimos son las más importantes en lo que se refiere a la producción de sonido (Noriega Torres, 1997). Tras el proceso de exhalación que ocurre en los fuelles, el aire pasa a través de los pliegues vocales

que se cierran y vibran rápidamente con el flujo de aire. Esas vibraciones, al igual que en el violín, generan ondas sonoras que llegan a las cavidades resonadoras, donde se modifican y amplifican para producir el habla. Las investigaciones de Johannes Müller en 1837 demostraron que la tensión y la longitud de los pliegues vocales, así como la acción muscular que las rodea y controla, son las responsables del tono o la frecuencia del sonido, permitiendo la producción de diferentes entonaciones (Fernández González et al., 2006). El nervio recurrente (Figura 2) es otro de los responsables en la producción del sonido. Este nervio laríngeo influye en los pliegues vocales manteniéndolos tensos y haciéndolos vibrar. Los movimientos de los músculos tirovocales y ariovocales constituyen el músculo tiroaritenoideo, conocido como el "músculo vocal", que es el que determina cómo se produce el sonido. Estos músculos aductores (de cierre) acercan los pliegues vocales, estrechando el paso del aire y produciendo la vibración (Díaz, 2013; Capella Bujosa, 1956). Es importante destacar que en la laringe se produce el sonido vocálico y, aunque influye en la articulación del sonido, es transformado finalmente en habla en los resonadores.

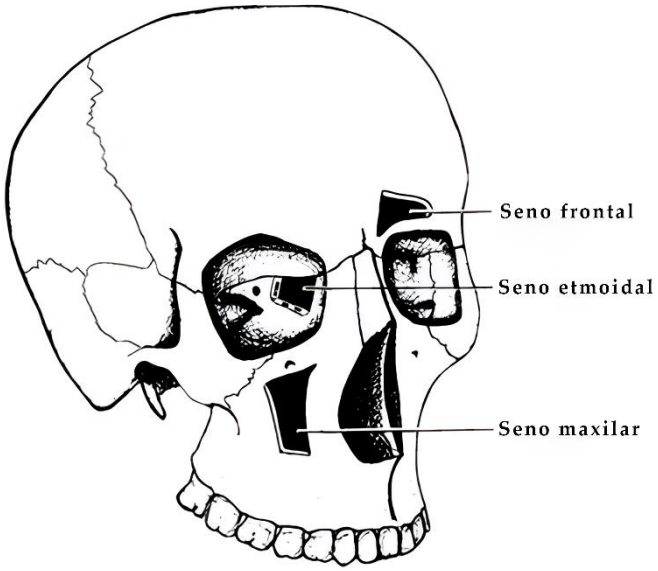
Figura 2. Músculos intrínsecos de la laringe y nervio recurrente (nervio laríngeo recurrente)



Nota. Adaptado de *La voz. Tomo I. Anatomía y fisiología de los órganos de la voz y del habla* (p.70), por F. Le Huche y A. Allali, 2004, Masson.

Por encima de la laringe, encontramos los resonadores: la faringe, la boca, las fosas nasales y los senos faciales. Es aquí donde el sonido se convierte en vocales, mediante oscilaciones periódicas y formadas por varias frecuencias, y consonantes, con oscilaciones aperiódicas y siempre emitidas junto a una vocal (Capella Bujosa, 1956). La faringe es la cavidad muscular que conecta la laringe con la boca y puede dividirse en tres niveles en función de su conexión con otras cavidades y órganos: la laringofaringe, parte inferior de la faringe que conecta con la entrada del esófago y la laringe; la orofaringe, parte media de la faringe que va desde la parte posterior de la cavidad oral hasta la base de la lengua y la epiglotis; y la nasofaringe, parte superior de la faringe que conecta la parte posterior de las fosas nasales con la base del cráneo (Le Huche y Allali, 2004). La segunda cavidad resonadora es la boca, que además es primordial para la articulación del sonido. La lengua, los dientes, el paladar duro, el paladar blando y los labios contribuyen a la resonancia del sonido, moviéndose y cambiando su forma para modificar las características del sonido (Lessac, 1997). Al igual que los pliegues vocales, la forma y el tamaño de la boca afecta a características del sonido como el tono, el timbre y la resonancia específica. Además, la cavidad oral sirve como resonador para otros sonidos que no son vocálicos, como el silbido o el rechinar de dientes. Como última cavidad resonadora, tenemos la máscara facial donde se encuentran las fosas nasales y los senos faciales. Las fosas nasales son cavidades revestidas de membrana mucosa que se encuentran detrás de la nariz. Las características de estas cavidades y la posición de los cornetes, que son pequeñas estructuras nasales ubicadas dentro de las fosas, modifican el sonido, especialmente cuando son sonidos nasales (Le Huche y Allali, 2004). Por su parte, los senos faciales son cavidades llenas de aire ubicadas alrededor de las fosas nasales y los huesos del cráneo. Los senos (Figura 3) pueden ser maxilares, frontales, etmoidales y esfenoidales, y están ubicados en las mejillas, la frente, los huesos etmoides y el hueso esfenoides, respectivamente (Le Huche y Allali, 2004). Al igual que las fosas nasales, pueden afectar a la calidad y resonancia del sonido, pero su aportación específica varía según la persona y sus características físicas propias. En definitiva, para algunos autores "la belleza, el timbre y amplitud de la voz dependen mucho más de la calidad de los resonadores que de las propias cuerdas vocales" (Meca, 2014, p.25).

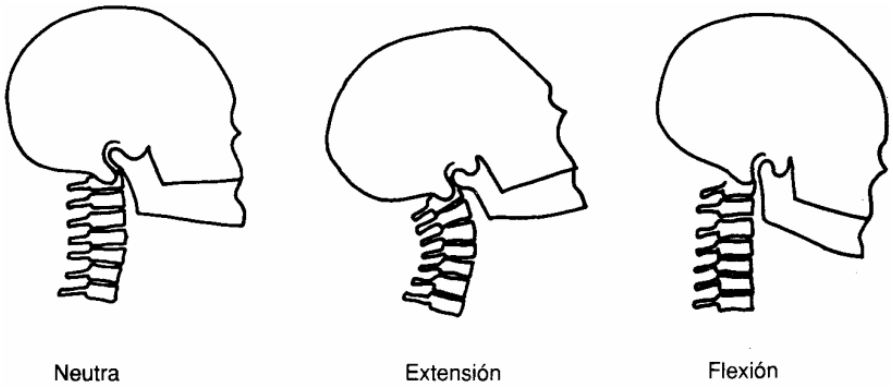
Figura 3. Senos faciales



Nota. Adaptado de *La voz. Tomo I. Anatomía y fisiología de los órganos de la voz y del habla* (p.148), por F. Le Huche y A. Allali, 2004, Masson.

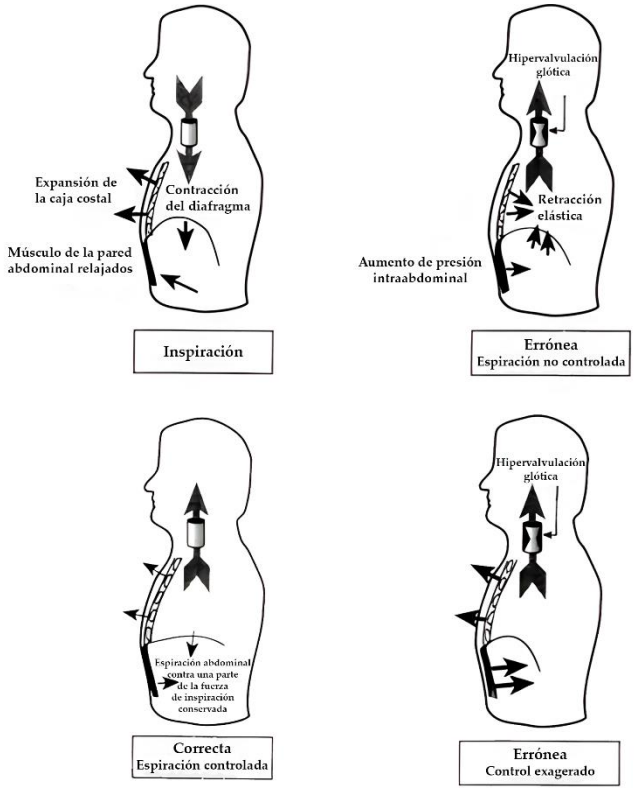
Además de por los fuelles, la laringe y los resonadores, la producción de la voz está estrechamente vinculada a la postura y al equilibrio muscular. De este modo, posturas inapropiadas del cuello (hiperextensión o hiperflexión) (Figura 4); la distensión inapropiada del abdomen inferior durante la inspiración (Figura 5); la tensión en los músculos faciales superiores, medios e inferiores; el uso inadecuado de la lengua y la mandíbula, o el desplazamiento exagerado de la laringe son algunas de las anomalías musculoesqueléticas que afectan a la producción vocal (Morrison y Rammage, 1996). Aunque es cierto que durante el proceso de habla natural no solemos prestar atención a la postura, para los profesionales de la voz, el control y la conciencia de una buena postura debe ser primordial. Por esto, Morrison y Rammage (1996) proponen una alineación postural correcta para los cantantes, que bien puede trasladarse también a otros profesionales, como los actores de doblaje. Para los autores, debe existir una postura en equilibrio, que evite la rigidez y permita el movimiento. Esta postura, en bipedestación, alarga el cuello, ensancha la espalda y libera los hombros, lo que permite una posición equilibrada de la columna y una ligera elevación del esternón.

Figura 4. Posturas inapropiadas del cuello: hiperextensión («mandíbula sobresaliente») (centro) e hiperflexión (derecha), en comparación con el uso normal (izquierda)



Nota. Adaptado de *Tratamiento de los trastornos de la voz* (p.27), por M. Morrison y L. Rammage, 1996, Masson.

Figura 5. Uso inadecuado del sistema respiratorio, en comparación con el uso normal para la inspiración y la espiración.



Nota. Adaptado de *Tratamiento de los trastornos de la voz* (p.28), por M. Morrison y L. Rammage, 1996, Masson.

4.1.2. Las cualidades prosódicas de la voz

La prosodia se refiere a los elementos suprasegmentales que se producen durante el discurso y que incluyen el acento, el ritmo, la entonación, el tono, la melodía, las pausas, la velocidad o el timbre (Llisterri, 2023; Cantero, 2019). Gil (2007) ofrece una definición técnica cuando se refiere a los elementos suprasegmentales como "las variables fonéticas o fonológicas que sólo pueden describirse en relación con dominios superiores al segmento, como la sílaba, la palabra, el grupo fónico, etc." (p.547), mientras que Llisterri (2023), de una forma más poética, los define como "la música del habla". El conjunto de estos rasgos suprasegmentales permite que el oyente perciba información lingüística y paralingüística, es decir, información relacionada con el significado e información relacionada con la actitud o estado emocional del hablante (Llisterri, 2023; Etxebarria et al., 2016; Saá, 2001). Además de mostrar la emoción o la actitud del hablante, la prosodia facilita la distinción entre tipos de frases y turnos en una conversación (Escudero-Mancebo et al., 2022). Se ha demostrado que esta información auditiva puede ser tan importante como la información visual, por lo que se hace necesario trabajarla en todos los ámbitos (Borod, 1993). Para la literatura ha sido complicado diferenciar los aspectos emocionales de otros relacionados con las actitudes u otros rasgos afectivos o de personalidad (Scherer, 2003). Los estudios han demostrado que es posible diferenciar algunas emociones porque presentan rasgos acústicos distintos, como el tono, la melodía, el ritmo o la intensidad de la voz (Blondet, 2006; Johnstone y Scherer, 2000), mas es necesario realizar estudios de parámetros que vayan más allá del análisis temporal y acústico (Martínez y Rojas, 2011). Scherer (2003), basado en sus investigaciones anteriores (Scherer, 2000), propone una clasificación con la que delimita los diferentes estados afectivos en función de la variación de las características prosódicas. Como afirma el autor:

> las emociones son más intensas, pero de corta duración. En particular, se caracterizan por un alto grado de sincronización entre los diferentes subsistemas. Además, es probable que estén altamente enfocados en eventos que provocan y se produzcan a través de una evaluación cognitiva. En cuanto a su efecto, tienen un impacto significativo en el comportamiento, lo cual es

> muy importante en el contexto del estudio del papel de la voz y el habla afectados por diferentes tipos de estados afectivos. (p.242)

La explicación de Scherer (2003) resulta relevante cuando se entiende el doblaje como una herramienta expresiva, pues este proceso implica la interpretación vocal de un texto y, además, la transmisión precisa del estado afectivo del personaje original. La prosodia emocional activa regiones del cerebro, como la corteza temporal superior, la corteza frontal inferior y la amígdala, implicadas en el procesamiento emocional (Liebenthal et al., 2016: Belyk y Brown, 2014). En este sentido, las cualidades prosódicas de la voz configuran una codificación emocional compleja y sirven para representar la carga emocional de la escena interpretada, lo que culmina en una experiencia comunicativa rica, coherente y significativa para el receptor.

La Tabla 1 muestra una comparativa de los diferentes estados afectivos propuestos por Scherer (2003), distinguiéndolos entre sí en función de las dimensiones de: intensidad, duración, sincronización, enfoque de evento, elicitación de evaluación, rapidez de cambio e impacto conductual.

Tabla 1. Delimitación de características de diferentes estados afectivos

Tipo de estado afectivo: breve definición (ejemplos)	*Intensidad*	*Duración*	*Sincronización*	*Enfoque de evento*	*Elicitación de evaluación*	*Rapidez de cambio*	*Impacto conductual*
Emoción: Episodio relativamente breve de respuesta sincronizada de todos o la mayoría de los subsistemas organísmicos en respuesta a la evaluación de un evento externo o interno como de gran importancia. (Enfadado, triste, alegre, temeroso, avergonzado, orgulloso, eufórico, desesperado).	+ + - + + +	+	+ + +	+ + +	+ + +	+ + +	+ + +
-Estado de ánimo: un estado afectivo difuso, más pronunciado como un cambio en el sentimiento subjetivo, de baja intensidad, pero de relativa larga duración, a menudo sin una causa aparente (alegre, melancólico, irritado, apático, deprimido, animado).	+ - + +	+ +	+	+	+	+ +	+

Tipo de estado afectivo: breve definición (ejemplos)	*Intensi-dad*	*Dur-ación*	*Sincroni-zación*	*Enfoque de evento*	*Elicitación de evaluación*	*Rapidez de cambio*	*Impacto conductual*
Posturas interpersonales: posición afectiva adoptada hacia otra persona en una interacción específica, que influye en el intercambio interpersonal en esa situación (distante, frío, cálido, de apoyo, despectivo).	+ - + +	+ - + +	+	+ +	+	+ + +	+ +
Actitudes: creencias, preferencias y predisposiciones relativamente duraderas y coloreadas afectivamente hacia objetos o personas (gustar, amar, odiar, valorar, desear).	**0 - + +**	**+ + - + + +**	**0**	**0**	**+**	**0 - +**	**+**
Rasgos de personalidad: disposiciones de personalidad y tendencias de comportamiento emocionalmente cargadas y estables, típicas de una persona (nervioso, ansioso, temerario, melancólico, hostil, envidioso, celoso).	*0 - +*	*+ + +*	*0*	*0*	*0*	*0*	*+*
0: bajo, +: medio, ++: alto, +++: muy alto, -: indica un rango.							

Nota. Adaptado de *Vocal communication of emotion: a review of research paradigms* (p.243), por K. Scherer, 2003, Speech Communication, (40)

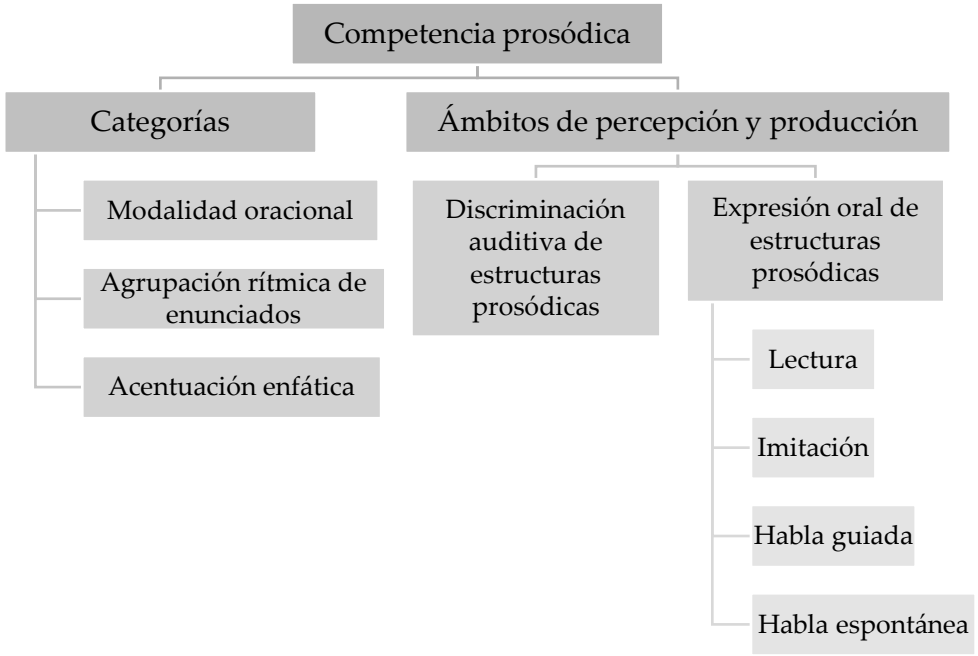
La tabla muestra que las emociones son episodios de alta intensidad y corta duración, en los que hay una fuerte sincronización entre los sistemas del organismo (fisiológico, cognitivo y expresivo). Las emociones están enfocadas en un evento concreto que desencadena una rápida evaluación cognitiva, que se traduce en cambios conductuales notables. Estos pueden ser variaciones en la expresión vocal o facial. Los estados de ánimo presentan menos intensidad pero mayor duración. Suelen carecer de un desencadenante específico y, aunque pueden influir en la conducta, su impacto es menos marcado y más estable en el tiempo. Las emociones y los estados de ánimo representan los extremos y, entre ellos, se encuentran las posturas interpersonales, que son posiciones afectivas adoptadas en interacciones sociales concretas. Estas presentan una intensidad y sincronización moderadas y su efecto conductual se observa, principalmente, en el contexto de la relación interpersonal. Por otro lado, las actitudes y los rasgos de personalidad son más duraderos y estables, con baja intensidad y escasa sincronización entre sistemas. Ambos influyen sutil y persistentemente en la conducta, pero no suelen generar respuestas tan inmediatas y evidentes como las emociones. Se pueden diferenciar entre sí porque las actitudes son predisposiciones afectivas hacia personas u objetos, mientras que los rasgos de personalidad son tendencias emocionales y comportamentales estables de cada individuo.

Por ello, algunos autores han tratado de diferenciar la "prosodia emocional" de otros tipos. Mitchell y Ross (2013) acuñan el término "prosodia actitudinal" para referirse a aquella relacionada con actitudes como la confianza, la persuasión, el sarcasmo o la superioridad. Por su parte, Weinstein et al. (2017) aluden a la "prosodia social" para referirse a todas aquellas cualidades del habla que están relacionadas con las características sociales o psicológicas del hablante, pero no comunican emociones básicas como la ira o la felicidad: incluye la comunicación de "fenómenos complejos como el entusiasmo, el aburrimiento, la apreciación o la incredulidad a través de patrones de voz variables" (p.903). Estos autores, basados en los trabajos sobre psiquiatría y prosodia de Bozikas et al. (2006) y Blair (2005), ponen de manifiesto la importancia de investigaciones que relacionen la prosodia con el bienestar: "La investigación sobre trastornos psiquiátricos (…) proporciona los vínculos más cercanos hasta ahora entre la prosodia y el bienestar (…). Sin embargo, es crucial desentrañar cómo la prosodia social afecta al comportamiento para generalizar los hallazgos a un contexto más amplio" (Weinstein et al., 2017,

p.905). Ante esto, realizaron un estudio con el objetivo de caracterizar perfiles prosódicos motivacionales, ya que la investigación acerca de la prosodia y el control y apoyo a la autonomía (estilos motivacionales) era nula, y demostraron que hay patrones acústicos específicos, como el tono, la intensidad y la velocidad, que permiten distinguir esos dos estilos motivacionales. Además, los mensajes con tono de apoyo a la autonomía tuvieron un efecto positivo, mientras que el tono controlador impactó de forma negativa, demostrando que la prosodia influye en cómo se perciben y responden los mensajes motivacionales. Como Weinstein et al. (2017) resaltan: estos hallazgos tienen implicaciones importantes en diversas situaciones, como la atención médica, la educación o el lugar de trabajo: "la prosodia puede conseguir que un mismo discurso seduzca o aburra, convenza o haga desconfiar, informe u ofenda" (Adell et al., 2018, p. 278). Esto afianza la hipótesis de partida de esta tesis doctoral, pues aprender a manejar las estructuras prosódicas "en relación con los distintos sistemas de conocimiento gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico es fundamental para el desarrollo de las habilidades intra e interpersonales" (Aguilar y Adell, 2018, p.3).

Desde el punto de vista de la educación, la competencia prosódica, junto a la competencia lingüística emocional y la competencia pragmática, conforman la competencia comunicativa, que es la habilidad de interactuar efectivamente en una comunidad de habla específica. Implica seguir tanto las pautas del lenguaje como las convenciones relacionadas con el entorno sociocultural e histórico en el que se lleva a cabo la comunicación de manera apropiada y respetando las normas de uso (Aguilar y Adell, 2018). La Figura 6 es una representación de la categorización y ámbitos de percepción y producción implicados en esta competencia:

Figura 6. Competencia prosódica



Nota. Adaptado de *Mapa conceptual del área de aprendizaje de la competencia prosódica*, (p. 9), por L. Aguilar y F. Adell, 2018, Revista de Educación a Distancia, (58)

En la enseñanza de competencias relacionadas con la prosodia, los aspectos suprasegmentales a menudo se pasan por alto o no se cuenta con las herramientas o capacitación necesaria para trabajarlos de manera efectiva. Además, los métodos utilizados comúnmente no son atractivos ni motivadores para los estudiantes. Desde una perspectiva pedagógica, las técnicas más utilizadas para enseñar el lenguaje oral han descuidado los aspectos suprasegmentales de la prosodia (Etxebarria et al. 2016; Baker, 2011; Borg, 2006). Miller y Schwanenflugel (2006), en su estudio sobre la lectura oral de los niños, proponen instrucciones de lectura dramática para mejorar las asociaciones entre comprensión lectora y prosodia, argumentando que, además, esa prosodia puede variar en función de características contextuales, como la motivación del niño y la familiaridad con el texto. Además, la existencia de estos recursos para colectivos con necesidades especiales es prácticamente nula y, por ello, Adell et al. (2018) plantean el uso de Tecnologías de la Información (TIC), en concreto de los videojuegos, para la mejora de la competencia prosódica en personas con Síndrome de Down. Con todo esto,

el doblaje se presenta como un método innovador y motivador que puede ayudar al desarrollo de esta competencia en personas con Trastorno del Espectro Autista.

Las cualidades de la voz son aquellas características del sonido que hacen distintiva a cada voz. Son aspectos perceptibles, que pueden ser medidos y dependen de factores como la edad, el género, la salud o la fisiología de la persona, el ambiente social, educativo y los factores hereditarios (Márquez Flores et al., 2020). Numerosos estudios en estos campos se han centrado en demostrar cómo la voz y sus cualidades influyen en las percepciones y emociones del receptor y ayudan a transmitir la personalidad del hablante (Zuckerman y Driver, 1989; Siegman, 1987; Brown et al., 1973; Kramer, 1963; Diehl, 1960).

4.1.2.1. ***La intensidad***

La intensidad es una cualidad del sonido que se refiere a la energía o amplitud de ondas y se mide en decibelios (dB). La intensidad de la voz humana se relaciona con el nivel de sonido producido y con el volumen, permitiéndonos diferenciar un sonido fuerte de uno débil (Meca, 2014). En la intensidad del sonido intervienen el sistema respiratorio y el sistema auditivo (Noriega Torres, 1997). La intensidad depende de la presión subglótica y la resistencia glótica: cuanto más firme es el cierre glótico, mayor es la intensidad del sonido (Díaz, 2013). Es decir, esta cualidad está determinada por la fuerza con la que vibran los pliegues vocales, la cantidad de aire que se expulsa y la presión subglótica (Márquez Flores et al., 2020; Le Huche y Allali, 2004). Para Zhang (2016), la intensidad de la voz puede controlarse de tres formas distintas: con ajustes de la laringe que exciten ciertos armónicos; cambiando la forma del tracto vocal, desde la laringe hasta la boca o nariz; y aumentando la presión subglótica o produciendo movimientos de aducción entre los pliegues vocales. Es importante diferenciar intensidad de volumen: la intensidad de un sonido puede ser fuerte y su volumen bajo, pues mientras que la primera se refiere a la cualidad física, el volumen es una percepción subjetiva de esa intensidad.

4.1.2.2. ***El tono***

El tono, también conocido como la altura o frecuencia perceptible, diferencia entre sonidos agudos y graves y se mide en unidades de frecuencia, es decir, en hertzios (Hz). En él intervienen el sistema emisor, el sistema endocrino y el sistema

auditivo (Noriega Torres, 1997) y está influenciado por factores como la tensión y la longitud de las cuerdas vocales. Como explican Le Huche y Allali (2004) "la altura de la voz depende directamente de la periodicidad del movimiento de los labios glóticos, es decir, del número de aperturas glóticas por segundo" (p.95). Cuando la tensión de los pliegues vocales es mayor, estos se estrechan y vibran más rápido, teniendo una mayor frecuencia y produciendo un sonido más agudo. Por el contrario, cuando las cuerdas vocales están relajadas, la vibración es menor y se producen los tonos graves. Esto quiere decir que a mayor vibración, mayor frecuencia y agudeza en el sonido (Meca, 2014). La modulación de las cuerdas vocales y el trabajo de los músculos de la laringe y los resonadores permiten la inflexión de la voz y el ajuste a las necesidades emocionales, de énfasis o a los matices de comunicación que la persona desee realizar (Vargas Hernández, 2008). El tono está estrechamente relacionado con la frecuencia modal, es decir, "con el nivel óptimo en el cual la voz produce una frecuencia confortable sin la menor tensión laríngea y sin esfuerzo" (Noriega Torres, 1997, p.9). Con el proceso de entonación, la frecuencia fundamental varía y depende fundamentalmente de la respiración.

En la etapa de la pubertad, con los cambios hormonales y el crecimiento del organismo, y con esto, de la laringe, la frecuencia fundamental sufre un descenso que continúa durante el resto de las etapas vitales, excepto en los hombres, cuya frecuencia fundamental aumenta en la senectud (Caballero y Ortega, 2014; Torres Gallardo, 2013; Noriega Torres, 1997). En las mujeres, los cambios hormonales del síndrome premenstrual y la menopausia producen la pérdida de los tonos más altos, disminución de la calidad, fatiga vocal y descenso de la intensidad de la voz (Torres Gallardo, 2013). Estudios han demostrado que el tono y la frecuencia fundamental también se ven afectados en situaciones de carga vocal (Lehto, et al., 2008).

4.1.2.3. ***El timbre***

Meca (2014) define el timbre como "aquello que distingue dos sonidos de la misma intensidad y tono producido por distintas fuentes" (p.28). Popularmente, el timbre es conocido como la personalidad de la voz, aquello que la hace indiscutiblemente única y diferente de todas las demás. Esa unicidad es debida a las diferencias anatómicas y a la forma en la que se utiliza el sistema fonador, sobre

todo los resonadores, de los que depende principalmente la calidad de la voz (Alonso Ruiz, 2011; Le Huche y Allali, 2004). Autores como Capella Bujosa (1956) pusieron de manifiesto la importancia de la contracción de los músculos tiroaritenoideos (tirovocal y ariovocal) en la producción del timbre. Duvauchelle (2012) define el timbre como la resonancia óptima que se produce en la "máscara" como resultado de utilizar eficazmente los espacios bucofaríngeos, la laringe y el aire impulsado por la presión abdominal, permitiendo una emisión vocal máxima y sin esfuerzos. Esta cualidad del sonido se puede entender como la unión del tono con los armónicos, es decir, es la combinación del sonido base con la colocación de este en los resonadores (Bustos, 2012; Neira, 1996; Naidich, 1981; Berry, 1973). Le Huche y Allali (2004) definen los armónicos como las "frecuencias múltiples del sonido fundamental que se superponen al mismo según una distribución particular en la escala de frecuencias" (p.98).

Siguiendo a Alonso Ruiz (2011), el timbre se puede clasificar según: el color (claro u oscuro), su volumen (pequeños o voluminosos), su espesor (espesos/gruesos o débiles/delgados), su brillo (destimbrados/lisos o timbrados/brillantes) o su vibrato (mayor vibrato o menor vibrato/sin apoyo). El timbre puede ser medido y objetivado mediante *softwares* que analizan la calidad vocal y la estabilidad del sonido en términos de frecuencia e intensidad, así como la relación sonido/ruido y otros parámetros (Casanova, 2012).

4.1.2.4. ***La duración***

La cuarta cualidad de la voz es la duración, que se refiere al tiempo durante el que se produce la fonación sin discontinuidad (Meca, 2014). La duración (o cantidad) es la expresión de una relación de tiempo, siendo este el parámetro físico que se puede medir en milisegundos (Cantero, 2019). La manipulación de esta cualidad puede producir cambios perceptivos en el oyente, aunque estos en muchas ocasiones no se tienen en cuenta (Ferdenzi et al., 2013). La duración de la voz puede medirse a través de un análisis rítmico. Sin embargo, medir la duración exacta de una vocal, por ejemplo, es imposible, ya que nunca tiene un final o inicio exacto. Por ello, Ruiz y Cantero Serena (2022) proponen un modelo en el que se realiza el análisis rítmico midiendo el "pie rítmico", o lo que es lo mismo, "la distancia temporal que separa el pico de intensidad de una vocal del pico de intensidad de la vocal siguiente y desde el pico de la última vocal hasta el punto

final del enunciado" (p.180). La velocidad al hablar depende de numerosos factores, como el idioma, el acento, el tema que se está tratando o el auditorio al que se le habla (Vargas Hernández, 2008). La duración es un marcador discursivo y se utiliza para subrayar aquello que entendemos como más importante en nuestra conversación. Ruiz y Cantero Serena (2022) demostraron en su investigación cómo, en la mayoría de los casos estudiados, la duración de la sílaba átona de una palabra se alargaba o decía durante más tiempo para darle más énfasis.

4.1.2.5. El ritmo, el acento y las pausas

La Real Academia Española (RAE) (s.f.) ofrece una acepción para la palabra "ritmo", que la define como la "sensación perceptiva producida por la combinación y sucesión regular de sílabas, acento y pausas en el enunciado, especialmente en el de carácter poético". Según el idioma del hablante, podemos distinguir entre ritmo silábico y ritmo acentual (Ruiz y Cantero, 2022; Ramos Oliveira, 2008; Cantero, 2003). El ritmo silábico es el que se utiliza en el español, donde cada sílaba dura lo mismo, independientemente de la cantidad de sílabas que tenga la palabra. Por el contrario, en el ritmo acentual, propio del inglés o el portugués, cada pie acentual, de vocal tónica a vocal tónica, dura lo mismo. Siguiendo el ritmo silábico, en español, en la palabra "está" ambas sílabas tienen la misma duración: «es-tá». Siguiendo el ritmo acentual, en portugués, en la palabra "está", la vocal átona tiene menos duración que la vocal tónica: «s-tá» (Ramos Oliveira, 2008). Gómez García (2023) estudia el ritmo en la obra de Nietzsche demostrando que, según el filósofo, para que el discurso sea útil, embriagador, seductor y tenga personalidad tiene que revertirse de un ritmo. Según la autora, Nietzsche "sabedor de que lo afectivo, el ritmo y la gesticulación son esenciales en el texto, (…) insiste de forma constante en el cálculo preciso del tiempo que requiere su transmisión, que a su vez incluye la multiplicidad de estadios interiores" (Gómez García, 2023, p.17).

En la definición ofrecida por la RAE, el acento forma parte del ritmo y, por tanto, es necesario explicarlo. Gil (2007) describe el acento como "la sensación perceptiva que pone de relieve una sílaba sobre el resto de las sílabas de la palabra" (p.535). Cantero (2003) define el acento de palabra como aquel que establece una prominencia entre una vocal y otra, y el acento de frase como aquel que ejerce una inflexión tonal sobre la palabra núcleo de la frase. De esta manera, se establece una jerarquía fónica entre sonidos: las vocales son el núcleo del discurso, mientras que

las consonantes son periféricas, no considerándose como sonidos propiamente dichos, sino como obstáculos en la salida del sonido (Cantero, 2019). Llisterri (2023) diferencia entre las lenguas con acento libre, aquellas en las que el acento puede darse en cualquier sílaba, y lenguas con acento fijo, en las que siempre se marca la misma sílaba de la palabra. Para el autor, las primeras utilizan el acento con un valor contrastivo, como el castellano, mientras que las segundas lo utilizan con un valor demarcativo, como el polaco. A efectos sonoros, el acento puede percibirse como un incremento de la duración, la frecuencia fundamental, la intensidad o como variaciones del timbre vocálico (Llisterri, 2023).

El tercer elemento imprescindible en el ritmo es la pausa. Las pausas en el texto escrito se presentan mediante signos gráficos o signos de puntuación que indican aquellas partes del enunciado en las que debe realizarse una interrupción. Sin embargo, en el discurso hablado esas pausas no suelen coincidir (Etxebarria et al., 2016; Miller y Schwanenflugel, 2006; Chafe, 1998). En el sentido prosódico, Gil (2007) (citado en Etxebarria et al., 2016), define las pausas como "un silencio o vocalización intercalados en el discurso" (p.544). En función de su carga fonética, las pausas pueden ser silenciosas o sonoras (Rose, 1998). Etxebarria et al. (2016) distinguen dos tipos de pausas silenciosas: las pausas respiratorias o vacías y las pausas demarcativas o estilísticas. Por otro lado, las pausas sonoras están dentro de las hesitaciones del discurso y, siguiendo a Machuca et al. (2015), deben distinguirse de los alargamientos. Según los datos obtenidos por Etxebarria et al. (2016) en su estudio sobre las pausas en la lectura en voz alta, las pausas silenciosas son más numerosas que las sonoras y deberían evitarse en la mayoría de las ocasiones, pues separan estructuras indivisibles de manera incorrecta. Para estos autores, las pausas sonoras son "vocalizaciones o murmullos sonoros que no pertenecen a ninguna categoría léxica y pueden tener una función comunicativa en el discurso" (p.85), mientras que los alargamientos son "sonidos que forman parte de palabras con una categoría léxica determinada y pueden tener, al igual que las pausas sonoras, una función comunicativa" (p.85). Vargas Hernández (2008) categoriza las pausas teniendo en cuenta el efecto en el oyente en: psicológicas, lógicas, afectivas o respiratorias. Para la autora, las pausas psicológicas generan un efecto de reflexión, las lógicas son las propias del texto, las afectivas buscan la emoción, mientras que las respiratorias suceden cuando al hablante se le acaba el aire. Teniendo en cuenta las pausas, existen cinco tipos de inflexiones de la voz que

atienden al final de las unidades melódicas: cadencia o semicadencia, anticadencia o semianticadencia y suspensión. Las cadencias y semicadencias implican una unidad melódica final de tono descendiente; en las anticadencias y semianticadencias ocurre lo contrario, pues suponen un ascenso tonal; mientras que la suspensión mantiene el tono invariable (Reguant, 2012).

Las cualidades prosódicas han sido ampliamente investigadas y desde perspectivas muy diferentes, llegando a diversas conclusiones sobre cómo la intensidad, el tono, el timbre, las pausas o el ritmo afectan al hablante y a la forma en la que este es percibido por su auditorio. Zuckerman y Miyake (1993) acuñaron el término "atractivo vocal" y estudiaron la relación entre el tono de la voz y el atractivo percibido hacia el hablante, demostrando que las voces con frecuencias graves son más atractivas que las agudas, además de que generan percepciones más favorables sobre la personalidad. Por su parte, Soto Sanfiel (2008) demostró cómo las voces de tono medio aportan mayor credibilidad que las agudas y estas, a su vez, que las graves: las voces de frecuencia media son relacionadas con calificativos positivos, como seguridad, sinceridad, tranquilidad, familiaridad, responsabilidad y honradez, entre otros. En el estudio, las voces graves eran consideradas menos naturales, verosímiles, inteligentes y simpáticas.

Miller y Schwanenflugel (2006) relacionaron la lectura prosódica con la comprensión lectora, demostrando que aquellos con la habilidad de leer rápidamente y con precisión también tienden a ser buenos en la lectura prosódica de oraciones complejas. Los investigadores encontraron que los buenos lectores realizan pausas más cortas y cambios de frecuencia fundamental decididos, mientras que aquellos con habilidades de lectura lentas e inexactas hacían más pausas y cambios en la frecuencia fundamental más planos, lo que produce una interpretación del texto entrecortada, vacilante y plana.

4.2. TÉCNICA VOCAL

A menudo, para los profesionales de la voz, su trabajo implica una reeducación vocal que les permita adaptarse a las necesidades comunicativas requeridas por su profesión. De esto se encarga la técnica vocal que no sólo implica conocer dónde y cómo se produce la voz, sino toda una técnica fonatoria, que incluye fonación, respiración, postura corporal, articulación, etc. (Scivetti, 2012).

Las personas que utilizan la voz como su herramienta de trabajo tienen la particularidad de que, además de dar un mensaje a través de las palabras, deben transmitir mucho más y para ello necesitan controlar y conocer esta herramienta y cómo aplicarla en cada contexto (Bustos, 2012). Esto no es algo nuevo, el propio Shakespeare ya lo afirmaba en el Acto III de Hamlet:

> "HAMLET. - Te ruego que digas este pasaje como te lo he declamado: con soltura de lengua. […]. No cortes tanto el aire con tus manos; ten moderación en todo, puesto que aun en el torrente, en la tempestad, y como yo lo digo, en el huracán de las pasiones, se debe conservar aquella templanza que le da suavidad a la expresión. A mí me parte el alma ver a un tipo con la cabeza cubierta de cabellera, que a fuerza de gritos estropea la pasión que quiere expresar, y rompe y desgarra los oídos del vulgo, que sólo gusta de gesticulaciones insignificantes y de ruido. […]. No seas tampoco demasiado frío, sólo deja que tu misma prudencia te guíe. La acción debe corresponder a la palabra y ésta a la acción, cuidando siempre de no atropellar la sencillez de la naturaleza. Porque algo así se opondría al propósito de la representación, cuyo fin, desde el principio hasta ahora, ha sido y es, ofrecer como sea a la naturaleza, un espejo en que vea la virtud su propia forma; el desprecio su propia imagen, y la edad y el cuerpo del tiempo sus principales caracteres. Si esta representación se exagera o se deforma, provocará la risa de los ignorantes y al mismo tiempo, disgustará a los hombres de buena razón, cuya censura debe ser para ustedes de más peso que la de toda la multitud que llena el teatro". (Shakespeare, 1599/2023, 3.2.1-10)

Tanto Stanislavski (2011) como Berry (1973) aseguran que sólo aquellos actores capaces de controlar la técnica vocal son capaces de interpretar un buen papel y ser creíbles para el espectador. Giménez (2001) apela a la mutabilidad de la voz del actor según el personaje que represente para hablar de la importancia del control y dominio de la voz, que se traduce en seguridad en la entonación de cada concepto y en la mayor intensidad de cada frase: "pues aun cuando lo principal y fundamental en todo es el espíritu, el alma, es innegable que también necesita de los elementos precisos para que se asomen al exterior y produzcan todo su efecto" (Giménez, 2001, p.134). Para algunos autores, como Pelicori (2007), la técnica vocal no debe mostrarse ante el público: el actor debe convertirse directamente en el personaje. Para otros investigadores (Washington, 2014; Deavere, 2005) debe

ocurrir todo lo contrario: el actor debe revelar la técnica exagerando los gestos faciales o emplearla para sobrellevar los impedimentos físicos o psicológicos que pueda tener. Sin embargo, todos ellos coinciden en la importancia de trabajar la técnica vocal, de conocer cómo funciona nuestro aparato fonador, de controlar la respiración y la articulación y de ser conscientes de las necesidades expresivas de nuestra voz en cada contexto (Muente Bayona y Zeuner, 2018). Díaz (2012) argumenta que la educación vocal se termina convirtiendo en un aprendizaje de vida, que mejora la actuación al permitir que la expresión fluya naturalmente, sin esfuerzo excesivo, liberando el movimiento corporal y los gestos, controlando el sonido y cómo se proyecta sin tensión, compartiendo sin perder la propia conciencia y desarrollando la habilidad de asumir riesgos.

4.2.1. La respiración

Similar (2022) realizó una investigación sobre la respiración en el trabajo actoral en la que sostiene que este fenómeno, esencial para nuestra existencia y comunicación, adquiere un carácter transformador al convertirse en un vínculo continuo de intercambio entre el individuo y el entorno. De ella no sólo depende la producción de la voz, sino también la calidad y la salud vocal. Por ello, saber controlar la respiración es la base de la técnica vocal que cualquier profesional de la voz debe conocer (Gustems Carnicer, 2007). Rodenburg (1997) afirma que la respiración es crucial para cualquier acción vocal: "la respiración es esa columna de aire que inicia, sostiene y apoya la voz" (p.115).

La respiración tiene una doble función: por un lado, su cometido principal ligado a la supervivencia del ser, que es la unión de la ventilación, es decir, el proceso por el cual el aire entra en los pulmones, y la hematosis, que permite la oxigenación de la sangre, la expulsión del dióxido de carbono y la transformación de la sangre venosa en arterial. La segunda función, y la que interesa a esta investigación, es la de producir el soplo fonatorio, que es aquel que permite la producción del sonido, así como otros actos como soplar, toser o silbar (Le Huche y Allali, 2004; Lessac, 1997). Aunque el proceso físico es el mismo, con movimientos de inspiración y espiración, lo cierto es que el ritmo y duración de estos varía de forma evidente. La respiración para la hematosis se conoce como respiración tranquila y mantiene un ritmo regular y cadencioso de inspiración/espiración. Sin

embargo, en la fonación, debido a los bloqueos laríngeos, ese ritmo se transforma en función de las necesidades de producción de sonido. Como se ha explicado en epígrafes anteriores, la voz se produce durante la fase de espiración, cuando el aire hace vibrar los pliegues vocales. Sin embargo, en contadas ocasiones y de forma espontánea, aparece sonorización en la fase inspiratoria (Le Huche y Allali, 2004).

Se hace necesario distinguir entre la respiración y el flujo de sonido vocal: cuando en la respiración hay demasiado flujo de aire, las ondas sonoras se dispersan y el flujo de sonido vocal pierde fuerza y calidad, con lo que el tono vocal suena forzado y con exceso de aire (Lessac, 1997). Aunque fonación y respiración sean fenómenos distintos, no debe existir una desconexión entre ellas: una respiración profunda y diafragmática permite una mejor fonación, proporcionando un flujo de aire constante y adecuado para los pliegues vocales (Rodenburg, 1997).

Según Le Huche y Allali (2004), existen cuatro modalidades de respiración, dependiendo de los sistemas musculares que se vean implicados. Así, la respiración puede deberse a: a) un movimiento de elevación/descenso del tórax, b) un movimiento de expansión/retracción de la base del tórax, c) un movimiento de avance/retroceso de la pared abdominal y d) un movimiento de extensión/flexión de la columna vertebral toracolumbar. Si el control de la respiración es fundamental para los profesionales de la voz, estos deben ser conscientes de cómo se producen esos movimientos y de qué músculos están involucrados en cada uno de ellos. Le Huche y Allali (2004) dividen los músculos implicados en la respiración en cinco grupos: músculos elevadores del tórax (escalenos y esternocleidomastoideos), músculos espinales o de los canales vertebrales, músculos intercostales, el diafragma y los músculos abdominales. Los músculos elevadores del tórax, los espinales, algunos intercostales y el diafragma están implicados en la inspiración, mientras que los músculos abdominales y algunos intercostales trabajan en la espiración.

Durante la respiración, el cuerpo debe estar libre y relajado, evitando cualquier tensión que impida que ciertas áreas puedan expandirse y detengan el flujo de aire, como la caja torácica, el torso o los músculos de la pelvis y la ingle (Rodenburg, 1997). Para los actores y profesionales de la voz, es imprescindible que el cuerpo esté libre de tensiones en el proceso respiratorio, ya que de lo contrario se fuerzan las respuestas emocionales y se reduce la resistencia vocal: "el objetivo es eliminar los controles musculares habituales y permitir que los procesos

involuntarios se hagan cargo" (Linklater, 2006, p.44). Aunque es cierto que algunos músculos deben estar en tensión, lo que debe evitarse es la tensión innecesaria: "esto implica que debes ser consciente de la separación de los músculos y lo que hacen, y esto es particularmente difícil cuando llegas a trabajar en el cuello" (Berry, 1973, p. 13).

Con esto, se puede deducir que la respiración está íntimamente ligada a la postura corporal: "la respiración y la postura constituyen una esencial dualidad interdependiente" (Lessac, 1997, p.20). A menudo, se realizan ciertas posturas que pueden perjudicar el libre paso del aire, limitar el movimiento del diafragma o fatigar y lesionar los músculos, membranas y ligamentos de la laringe (Noriega Torres, 1997). Algunos autores especializados en técnica vocal (Lessac, 1997; Noriega Torres, 1997) proponen ejercicios y posturas que aseguran una correcta postura corporal:

- La cabeza debe descansar con naturalidad en la parte superior de la columna, manteniendo la coronilla como la parte más alta del cuerpo. El mentón debe estar nivelado, evitando que se levante, se tense o se mueva hacia delante. La parte trasera del cuello y la cabeza deben extenderse hacia arriba en contra de la gravedad. La cabeza debe estar libre de tensión, asumiendo una posición fácilmente giratoria.
- La caja torácica no debe inflarse de manera antinatural al inhalar, sino que debe mantenerse en expansión cómoda, donde todas sus partes se expandan de manera radial. Se debe evitar la inflación del pecho, levantando la parte frontal mientras se contrae la posterior.
- Los hombros deben evitar tensiones o rigidez, manteniendo una posición ligeramente inclinada hacia delante. Los brazos y manos deben permanecer relajados, cayendo ligeramente las manos sobre los muslos.
- La pelvis debe curvarse ligeramente hacia delante, mientras que el abdomen debe curvarse ligeramente hacia dentro y hacia arriba.
- Los muslos deben estar relajados y orientados hacia delante. Las rodillas deben mantenerse desbloqueadas y sueltas. Los gemelos y sóleos también deben estar relajados. Por su parte, los pies deben descansar con los talones a la misma altura que la espalda, apoyando el cuerpo en ellos y las plantas de los pies.

Para los actores, si sus patrones de respiración están arraigados en su uso muscular habitual, la transformación requerida en su actuación será superficial. Para encarnar genuinamente a un personaje distinto, es necesario liberarse de los patrones de respiración acostumbrados y permitir que la psicología del personaje guíe temporalmente cómo se utiliza la musculatura respiratoria. Para que el personaje sea auténtico y su voz creíble, los eventos que afectan al personaje deben reflejarse en su proceso de respiración (Linklater, 2006). Lessac (1997) propone el término de respiración emotiva para aquella que utilizan los actores durante la interpretación con el fin de transmitir ciertas emociones. Pero para el autor, no siempre comprenden cómo usar la respiración de manera efectiva y cree necesario enseñarlos y entrenarlos para eliminar la autoconciencia de cómo se manifiestan estas emociones corporalmente. Como afirma Rodenburg (1997) no es necesario tomar más aire o hacer una inspiración más profunda para enfatizar una emoción, sino que debemos dejar que orgánicamente nuestro cuerpo, relajado, tome el aire que necesite: "si cualquier orador está en contacto completo con lo que está diciendo y por qué se está diciendo, y el cuerpo y la respiración están libres y relajados, el orador nunca tiene que marcar o planificar dónde respirar" (Rodenburg, 1997, p.148).

El músculo principal de la inspiración, el que más se ha estudiado en este sentido y del que se pide mayor control a los profesionales de la voz es el diafragma. El diafragma es una lámina plana que divide la caja torácica del abdomen. Durante la inspiración, el diafragma se contrae desplazándose hacia abajo. Esto permite que la caja torácica se expanda y el aire entre en los pulmones. En el proceso contrario, durante la espiración, el diafragma se relaja y asciende, empujando el aire de los pulmones (Torres Gallardo, 2013; Lessac, 1997; Rodenburg, 1997).

Desde la segunda mitad del siglo XIX, las teorías fisiológicas francesas comenzaron a recomendar a cantantes líricos la intervención consciente del diafragma y los músculos intercostales, evitando la respiración alta o clavicular que hasta entonces se había recomendado (Morales Villar, 2011). Siguiendo esto, los oradores y cantantes deben realizar el soplo fonatorio "apoyado en el estómago", esto es, ejerciendo una compresión consciente del diafragma que permite a la caja torácica expandirse (Gustems Carnicer, 2007; Noriega Torres, 1997). Apoyar la voz impulsa el aire de manera fluida y potente, asegurando una emisión continua que

se produce gracias a los músculos abdominales y pélvicos sobre el diafragma (Ruiz Lugo y Monroy Bautista, 1993). Este apoyo inicia y detiene la fonación mientras que aumentamos o pausamos el aire y, por ello, se debe controlar la potencia muscular que garantice el soporte necesario, ya que, de otro modo, la presión se produciría de manera perjudicial en la garganta (Rodenburg, 1997). Cuando se produce esa tensión en la garganta, los matices de la voz se pierden: tiende a subir de tono, perder flexibilidad, crear un sonido más forzado y hacer un significado menos específico, haciendo que el oyente preste más atención a la voz que al significado en sí (Berry, 1973). Cuando se produce un exceso de presión del flujo aéreo por debajo de los pliegues vocales, éstos tienden a aumentar su fuerza de cierre para compensarlo (Casanova, 2012).

Liuzzi y Brusso (2014) hacen una diferenciación entre la respiración natural y la respiración diafragmática, a la que denominan "técnica del *appogio*", en base a la inspiración, los músculos que participan en ella, los que trabajan en la espiración y la duración relativa entre inspiración y espiración. Para las autoras, en la respiración normal la inspiración y espiración son involuntarias, los músculos inspiratorios son el diafragma y los intercostales externos, los músculos espiratorios son los intercostales internos y la duración relativa entre un proceso y otro es casi igual. Por otro lado, en la respiración diafragmática la inspiración y espiración es voluntaria, los músculos inspiratorios son el diafragma y los intercostales externos, los músculos espiratorios son los intercostales internos y la cincha abdominal y, en cuanto a la duración relativa, la espiración es más prolongada que la inspiración.

El aumento de la participación de los músculos abdominales y la reducción de actividad de músculos accesorios mejora la eficiencia de la ventilación y la saturación del oxígeno (Lu et al., 2020). Eras Córdova (2018) clasifica los tipos de respiración en función de cómo se comporta el diafragma: la respiración pectoral, donde el diafragma no se mueve y el aire se queda en los pulmones; la respiración intercostal, donde el diafragma desciende ligeramente y aumenta la cantidad de aire un 40% y la respiración costoabdominal, donde se mueve el epigastrio a la parte baja del tórax, o alta del abdomen, permitiendo una mayor dilatación de los pulmones y llegando a un volumen de aire del 60%.

Como explica Gustems Carnicer (2007) "la fonación es más eficaz al inicio de la espiración y, progresivamente, disminuye de forma natural su apoyo y se vuelve

más y más forzada" (p.4). Esta afirmación implica que, en actividades fonatorias controladas como el canto o el doblaje, se debe gestionar el volumen del aire para que sea constante durante la fonación o se adapte a las necesidades fonatorias. El volumen de aire es la suma del volumen de corriente (VT), el volumen de reserva inspiratoria (IRV), el volumen de reserva inspiratoria máximo (ERV) y el volumen residual (RV) (Eras Córdova, 2018):

- El VT es el volumen de aire que se da en una respiración normal, sin esfuerzos especiales. En un adulto suele ser de 500 ml.
- EL IRV es el volumen de aire adicional que una persona puede inhalar después de haber realizado una inspiración normal.
- El ERV es el volumen de aire adicional que una persona puede exhalar después de haber realizado una exhalación normal.
- El RV es el volumen de aire que queda en los pulmones después de una exhalación máxima. No se puede exhalar por más esfuerzo que se haga porque su función es mantener los pulmones abiertos y evitar su colapso.

El volumen del aire está relacionado con el tono de la voz, requiriendo mayor presión y esfuerzo en los tonos agudos, o la intensidad, pues el gasto aéreo es mayor cuanto mayor sea la intensidad requerida.

El control del diafragma y su correcta utilización en el proceso fonatorio evita una respiración defectuosa, que puede dañar la laringe y los pliegues vocales, producir fatiga o debilitar la voz. Una buena respiración ayuda a disminuir la tensión nerviosa y a controlar la voz en cuestiones de intensidad, ritmo y pausas (Vargas Hernández, 2008). En el proceso fonatorio lo importante es el control adecuado de la espiración y no tanto la cantidad de aire inspirado (Torres Gallardo, 2013). Como afirman Liuzzi y Brusso (2014) "con una inspiración suficiente, realizada en un corto lapso, se posibilita una espiración controlada, de máximas posibilidades dinámicas, de gran calidad vocal, y con posibilidad de prolongar las frases tanto como sea necesario, sin generar fatigas ni tensión" (p.46).

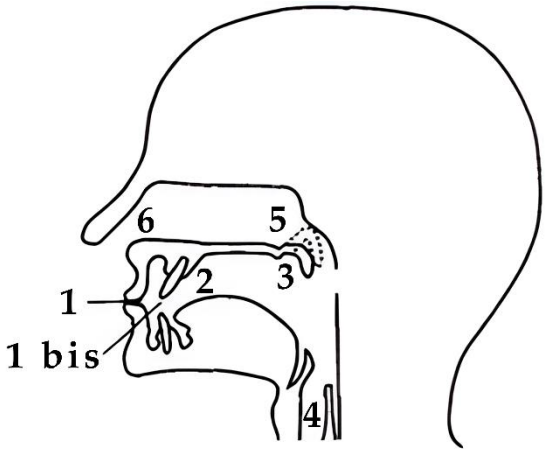
4.2.2. La fonética, la articulación y la vocalización

Una vez que el sistema fonatorio ha transformado el aire en ondas sonoras y energía vocal, el movimiento de los labios, la mandíbula, la lengua y el paladar

blando crean el habla (Berry, 1973). El habla es la descomposición de la energía vocal en unidades reconocibles a las que llamamos palabras (Rodenburg, 1997). Los movimientos de los elementos de la cavidad bucal son los que producen una varianza en el timbre del sonido y forman las consonantes y vocales. Esto es conocido como articulación para las consonantes y vocalización para las vocales (Duvauchelle, 2012). Martinet (1949) formuló la teoría de la doble articulación en la que expuso una primera articulación, referida a los monemas, es decir, a las unidades mínimas de significado, y una segunda articulación, donde entran en juego los fonemas o unidades mínimas de sonido. Para el autor, la primera articulación es la que aporta el significado de la palabra: los monemas se articulan para formar enunciados que transmiten ideas, conceptos, sentimientos… Por otro lado, la segunda articulación es la que utiliza los fonemas para crear monemas, es decir, con un conjunto limitado de sonidos se crean una infinidad de palabras y significados.

Le Huche y Allali (2004), desde un punto de vista fisiológico, muestran los seis puntos de la articulación:

Figura 7. Los seis puntos de articulación del habla



Nota. Adaptado de *La voz. Tomo I. Anatomía y fisiología de los órganos de la voz y del habla* (p.148), por F. Le Huche y A. Allali, 2004, Masson.

El punto 1 está conformado por los labios. La variable de este, el 1 bis, se caracteriza por la combinación del labio inferior y el borde inferior de los incisivos superiores. El segundo punto de articulación se define por la interacción entre la parte frontal del dorso de la lengua (ápex) y la parte trasera de los incisivos

superiores o las encías de arriba. El punto 3 los constituyen el dorso de la lengua y el paladar. El cuarto punto corresponde a los pliegues vocales. El punto número 5 lo integran el techo de la nasofaringe y el velo del paladar. El último punto, el 6, son los orificios nasales.

Cantero (2003) define la fonética como "el estudio de los sonidos que intervienen en la comunicación". El autor distingue entre la fonética acústica, cómo son los sonidos en sí mismos; la fonética articulatoria, cómo se producen; y la fonética perceptiva, cómo se perciben durante la comunicación. La articulación es uno de los procesos más importantes para la producción correcta del habla. Para un profesional de la voz, se hace indispensable conocer cuál es la posición correcta de toda la cavidad bucal para cada uno de los sonidos que desea producir, evitando recortar vocales, omitir consonantes finales, no ofrecer la duración correcta a cada vocal o generar demasiada resonancia nasal (Berry, 1973). Todas esas deficiencias en la articulación pueden producirse derivadas del entorno social del hablante, de su personalidad, defectos en la cavidad bucal o trastornos del habla. Por ello, es necesario conocer la fonética articulatoria para cada vocal y consonante, siendo conscientes de qué ocurre en cada momento en la cavidad bucal y cómo se comportan las ondas sonoras dentro de ella. Además, como asegura Rodenburg (1997), los músculos que participan en la producción del habla deben ejercitarse, pues son "propensos a la pereza y la flacidez" (p.203). Reguant (2012) propone un ejercicio de memorización muscular de la articulación del texto a través de la pronunciación lenta y consciente de cada fonema para favorecer el movimiento rápido y libre de todos las partes de la cavidad bucal implicadas.

Las consonantes son sonidos que se producen cuando las ondas sonoras provenientes de la laringe son obstaculizadas o detenidas por los labios o la lengua (Cantero, 2003; Berry, 1973). En español, las consonantes pueden ser divididas en diferentes categorías en función de: a) el lugar de articulación, b) el modo de articulación, c) la sonoridad y d) la acción del velo del paladar.

a) Según el lugar en el que se articula el sonido pueden ser:
    - Labiales: articuladas en los labios.
    - Labiodentales: articuladas por el labio inferior y los dientes superiores.
    - Dentales: articuladas en los dientes.

- Interdentales: articuladas por el ápice de la lengua entre los maxilares.
- Alveolares: articuladas en la zona alveolar, detrás de los dientes superiores.
- Palatales: articuladas en el paladar.
- Velares: articuladas en el paladar blando.
- Uvulares: articuladas por la lengua contra la úvula.
- Glotales: articuladas en la glotis.

b) Según el modo de articulación:
- Oclusivas: se bloquea por completo la salida de aire.
- Nasales: el aire pasa por la nariz.
- Fricativas: el aire pasa a través de una constricción.
- Africadas: combinación de una oclusiva seguida de una fricativa.
- Líquidas: pueden ser laterales si el aire sale por ambos lados de la lengua o vibrantes si hay constricción por el ápice de la lengua con los alveolos.

c) Por su sonoridad pueden ser:
- Sonoras: los pliegues vocales vibran y se produce sonido.
- Sordas: los pliegues vocales no vibran y no se produce sonido.

d) Por la acción del velo del paladar:
- Orales: si el velo del paladar está unido a la faringe y el aire sale por la cavidad bucal.
- Nasales: el velo del paladar cierra la salida de aire por la boca y lo empuja hacia la nariz.

En la Tabla 2 se muestra la clasificación de las consonantes. Algunas aclaraciones que deben hacerse sobre las grafías presentadas son:

- θ: representa el sonido de la "c" antes de "e" o "i".
- X: puede aparecer en diferentes lugares de la tabla. Cuando se articula como /ks/, combina una oclusiva velar sorda (/k/) con una fricativa alveolar sorda (s) o puede articularse como una fricativa alveolar sorda (/s/) al inicio de palabra.

- H: en la mayoría de los contextos es muda. Sin embargo, en palabras de origen extranjero y ciertos dialectos, puede pronunciarse como una fricativa glotal.
- W: en español, puede tener diferentes articulaciones. Cuando simula el sonido del inglés o el alemán es una aproximante labiovelar. En otras palabras, puede articularse como un /b/ o una /v/.

Por otro lado, las vocales son sonidos que permiten la salida completa y limpia del aire: "se diferencian por la forma en que se modelan los labios y la lengua, pero, por supuesto, la libertad de la mandíbula y la movilidad del paladar blando también hacen diferencias en la calidad del sonido" (Berry, 1973, p.32). En español, existen cinco fonemas vocálicos: /i/, /e/, /a/, /o/ y /u/.

Tabla 2. Clasificación de las consonantes

		Oclusivas	***Nasales***	***Fricativas***	***Africadas***	***Líquidas***	
						Lat.	*Vib.*
Labiales	*Sor.*	*p*					
	Son.	*b*	*m*	*v*			
Labiodentales	*Sor.*			*f*			
	Son.						
Dentales	*Sor.*	*t*					
	Son.	*d*					
Interdentales	*Sor.*			*z* *θ*			
	Son.						
Alveolares	*Sor.*			*s*			
	Son.		*n*			*l*	*r* *rr*
Palatales	*Sor.*				*ch*		
	Son.		*ñ*	*y*			
Velares	*Sor.*	*k*		*j*		*ll*	

		c					
	Son.	*g*	*ng*	*g*			
Uvulares	*Sor.*	*q*					
	Son.						
Glotales	*Sor.*			*h*			
	Son.						

Nota. Elaboración propia.

Para la clasificación de las vocales, se expone el modelo propuesto por Fernández López (2023) que diferencia los fonemas vocálicos en función a) del modo de articulación y b) el lugar de articulación:

a) Según el modo de articulación las vocales pueden ser:
   - Vocales altas o cerradas: la lengua está muy cerca al paladar duro o al blando.
   - Vocales medias: la lengua está a una distancia media de la bóveda de la cavidad bucal.
   - Vocales bajas o abiertas: la lengua se separa por completo del paladar.

b) Según el lugar de articulación:
   - Vocales anteriores o palatales: la lengua ocupa la parte delantera o zona del paladar duro.
   - Vocales centrales: la lengua se encuentra cubierta por el medio paladar.
   - Vocales posteriores o velares: la lengua ocupa zona posterior, en el paladar blando.

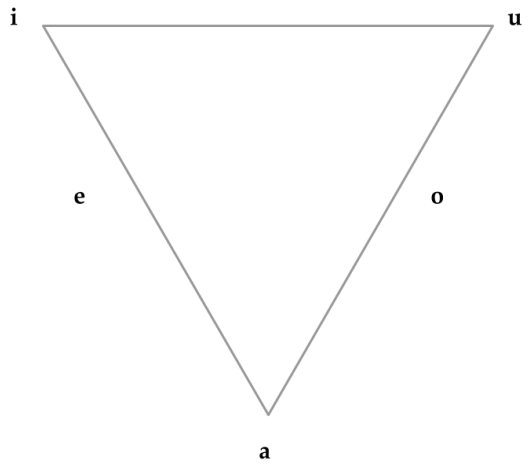
Tabla 3. Clasificación de las vocales

	Vocales altas o cerradas	*Vocales medias*	*Vocales bajas o abiertas*
Vocales anteriores	*i*	*e*	
Vocales centrales			*a*
Vocales posteriores	*u*	*o*	

Nota. Elaboración propia.

La vocalización es la acción que busca alcanzar una sonoridad adecuada y natural en cada vocal que se produce. Colocar bien la cavidad bucal ayuda a que las vocales surjan correctamente, además de que produce una voz más agradable y sonora. En el estudio de la vocalización, se suele representar el punto de articulación de las vocales a través de un triángulo que refleja la altura de la lengua (eje vertical) y la parte de la lengua que se eleva o adelanta (eje horizontal).

Figura 8. Puntos de articulación de las vocales



Nota. Elaboración propia.

En el eje vertical, se encuentran las vocales cerradas cuando la lengua está alta, ya sea en el vértice anterior palatal (/i/) o en el vértice velar palatal (/u/). En las vocales medias, la lengua está en una posición intermedia (/e/, /o/), mientras que, en las vocales abiertas, la lengua está baja, relajada (/a/). En cuanto al eje horizontal,

en las vocales anteriores la lengua está más cerca del paladar (/i/, /e/), en las vocales centrales la parte central de la lengua se eleva o posiciona hacia el paladar (/a/) y en las vocales posteriores la lengua se acerca al velo del paladar (/u/, /o/).

Además de la posición de la lengua, los labios también influyen de manera directa en cómo se articulan los fonemas vocálicos, en función de si los labios están redondeados, estirados o relajados. Para la articulación de la /u/ los labios deben estar redondeados y proyectados hacia delante y la mandíbula inferior desciende ligeramente. En la vocalización de la /o/, los labios se abren un poco y adquieren una posición ovalada y la cavidad bucal se transforma en una bóveda. En la /a/, la cavidad bucal está relajada al igual que la lengua, la boca se abre por completo y el velo del paladar se levanta. Para articular la /e/, la boca se cierra ligeramente, sin ofrecer tensión y adoptando la posición de bostezo. Por último, durante la /i/, la faringe aumenta y la cavidad bucal se reduce. Para esta vocal, también debe producirse una elevación del velo del paladar, procurando que la lengua se contraiga lo menos posible hacia el paladar blando (Martínez Celdrán y Fernández Planas, 2007).

4.2.3. La resonancia y la proyección de la voz

La resonancia es un fenómeno físico que se produce cuando el sonido producido por los pliegues vocales llega a las cavidades huecas del cuerpo, que son zonas óseas, duras y que no pueden modificarse pero sí trabajarse para mejorar el sonido basal de la voz: "son los llamados "armónicos" que provocan los siete rebotes del sonido en la "máscara" e impiden que el volumen sólo sea "frontal" hacia la boca y al exterior, sino que, además, se vuelva también "cupular"" (Duvauchelle, 2012, p.58). Como Ruiz Lugo y Monroy Bautista (1993) explican, existen una serie de resonadores fisiológicos, como la faringe, la cavidad bucal, las fosas nasales y la cavidad nasofaríngea, que deben diferenciarse de "las sensaciones vibratorias o propioceptivas que, dependiendo de la persona y de su entrenamiento, pueden ubicarse en la cabeza, el pecho, el estómago, la espalda, etcétera, por la sensación que en estas zonas produce la emisión de su voz" (p.54). Lessac (1997) define la resonancia como "las vibraciones secundarias generadas en cualquier objeto sólido debido a las ondas de sonido que provienen de otra fuente vibrante" (p.13). El autor hace una diferenciación entre la resonancia directa o

forzada y la resonancia indirecta o simpática. La primera se produce cuando un objeto vibrante está en contacto directo con otra sustancia, mientras que la resonancia simpática ocurre cuando las ondas de sonido del cuerpo vibrante provocan vibraciones en una sustancia que se encuentra a cierta distancia.

Podemos entender la proyección vocal como el uso de todas las técnicas y estrategias que un profesional de la voz utiliza para amplificar los armónicos de su voz, con el objetivo de generar la percepción de que aumenta el volumen: proyectar la voz significa darle la amplitud necesaria dentro del espacio donde ocurre la representación. Es importante no confundir este término con el de volumen: una voz proyectada puede ser producida a un volumen bajo y aun así ser escuchada con claridad en todo el espacio (Ruiz Lugo y Monroy Bautista, 1993). Cuando los armónicos resuenan se llaman formantes (Garzón García, 2019). Los formantes en la voz están influenciados por la disposición de las cavidades supraglóticas que son ajustables. Tienen dos roles principales: primero, ayudan a definir el timbre único de cada hablante o cantante, y segundo, contribuyen a la caracterización de los sonidos del lenguaje. Esta última función se beneficia de la movilidad del tracto resonante vocal, permitiendo la creación de diversos sonidos y ruidos, como vocales y consonantes, que juntos forman el lenguaje humano. Por lo tanto, la manera en la que se distribuye la energía del espectro en formantes para un sonido específico tiene repercusiones tanto en las cualidades sonoras como en las semánticas de la voz (Carranza y Alessandroni Betancor, 2013). Algunos autores (Leino et al., 2016; Pinczower y Oates, 2005; Bele, 2005) han descrito el "formante del cantante" o el "formante del actor" como un aumento en la energía del sonido en una frecuencia específica alrededor de los 3kHz en el espectro de frecuencia de la voz, es decir, en los profesionales de la voz suele producirse una mayor concentración de energía sonora en esa región de frecuencia. La presencia de este formante bien desarrollado en la voz ayuda a la proyección vocal, pues permite hablar de forma clara y sin un gran esfuerzo adicional.

La proyección vocal, como se explica, está ligada directamente a la resonancia. Scivetti (2012) afirma que una vez que se ha ampliado y enriquecido la frecuencia fundamental con los armónicos y formantes, la voz debe ser dirigida y enviada hacia fuera, hacia puntos de mediana o larga distancia (imaginarios o reales). Esto es proyectarla. La regulación de la respiración, la articulación de la cavidad bucal y la fuerza del soplo espiratorio son fundamentales para la

proyección de la voz (Scivetti, 2012). Aunque durante el ejercicio profesional de la voz existan medios técnicos que puedan amplificar el volumen de esta, no debe abandonarse la proyección, sino que debe adaptarse para no exigir tanto volumen ni armónico (Galindo, 2012).

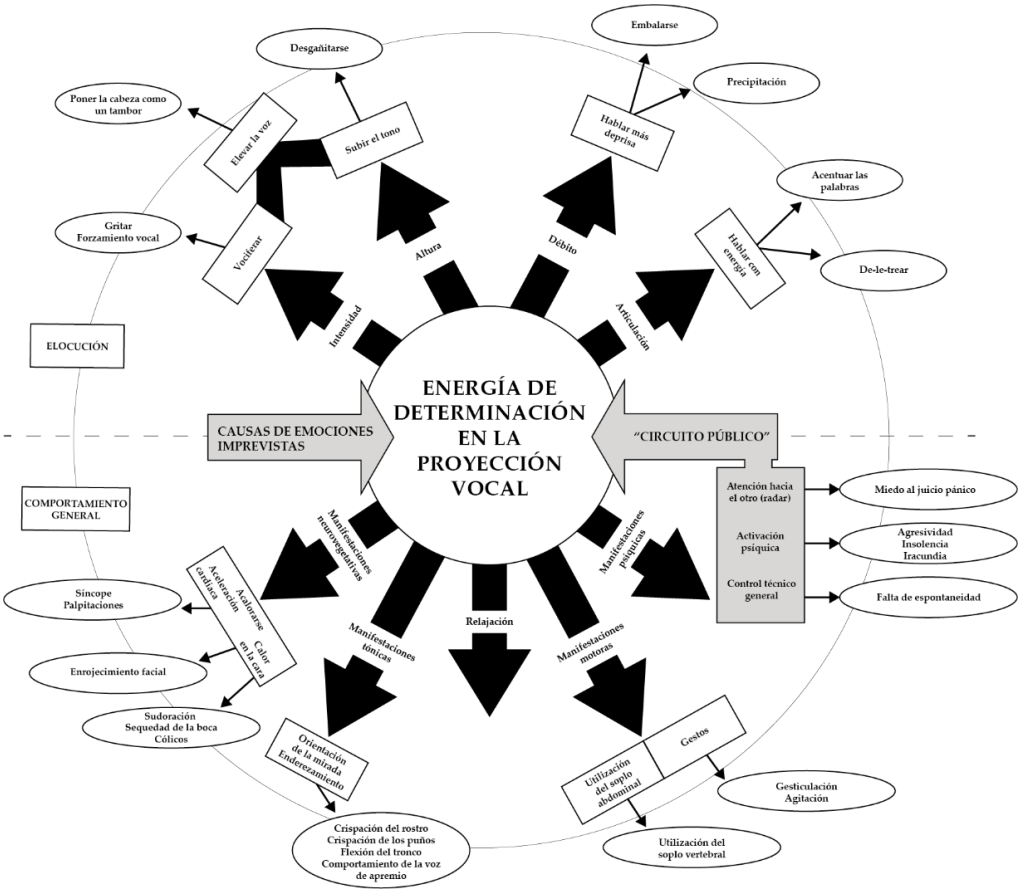
Le Huche y Allali (2004) afirman que la proyección vocal supone un aumento de energía psíquica o motora cuya intención es actuar sobre el otro y mostrar nuestra propia convicción sobre lo que se está diciendo. Los autores afirman que la voz proyectada se produce en situaciones en las que se quiere llamar a alguien, se emite una orden, se hace una afirmación, se pretende informar o interrogar o se quiere hacer una manifestación en público. Esta última utilidad es la que se emplea por lo actores, en los que predomina el aspecto expresivo de lo que se está interpretando. Además, para ellos, la proyección vocal es el resultado de cuatro elementos: 1) la intención de actuar sobre otros, que es el más importante y el que activa los siguientes; 2) la mirada hacia la fuente de la acción vocal, que implica redireccionar la vista cuando sea necesario con los objetivos de expresar la intención de comunicar y estar atento a las respuestas del otro; 3) el enderezamiento del cuerpo y 4) la activación del soplo abdominal, que permite la regulación del diafragma. Con todo esto, es importante destacar que la voz proyectada no es una voz fuerte: "no se basa en el análisis de las características acústicas de la emisión vocal, sino en la intencionalidad del sujeto que vocaliza (…). Puede cuchichearse, pero la mirada, la verticalización y el soplo abdominal se activan de igual modo" (Le Huche y Allali, 2004, p.6).

Le Huche y Allali (2004) proponen un esquema de las modificaciones que causa el aumento de la energía de la determinación en la proyección vocal (Figura 9). Es interesante entenderlo para saber cómo controlar esa energía durante la proyección de la voz. En la representación gráfica, la energía de determinación en la proyección vocal se muestra como un círculo central, que representa la salida de un conducto vertical de cuya profundidad surge la energía. Este conducto, se divide en canales secundarios que se dirigen en diferentes direcciones llegando a los diversos aspectos en los que la energía se puede manifestar. En la parte superior del esquema, se muestran los canales que representan las modificaciones relacionadas con la elocución, es decir, cómo se habla y se pronuncian las palabras (intensidad, altura, débito y articulación). En la parte inferior, se representan las modificaciones que se producen en el comportamiento general, no directamente

relacionada con el habla, como los gestos, las expresiones faciales o cualquier otra acción influenciada por esta energía. Así, los autores demuestran cómo la energía de la determinación influye en la forma de hablar y en otras conductas y acciones.

El esquema propuesto por los autores pone de manifiesto la importancia de una gestión equilibrada de la energía en el trabajo vocal. Aunque en el doblaje no se recurre tan directamente a la gestualidad visible como en la actuación corporal, la energía expresiva sí se transmite a través de las cualidades prosódicas de la voz. Esto exige al intérprete una alta conciencia corporal y emocional que les permite adaptar sus voces a los matices emocionales de los personajes sin caer en excesos o rigideces. De este modo, la técnica vocal ya no es solo una herramienta de precisión comunicativa, sino también una vía para sostener la credibilidad emocional de la escena, incluso cuando no se tiene acceso al contexto físico de la acción.

Figura 9. Esquema de la distribución de la energía de determinación en la proyección vocal



Nota. Adaptado de *La voz. Tomo I. Anatomía y fisiología de los órganos de la voz y del habla* (p.173), por F. Le Huche y A. Allali, 2004, Masson.

Es importante profundizar en las modificaciones que Le Huche y Allali (2004) proponen sobre la elocución. El primer cambio del que hablan los autores es la del aumento de la intensidad vocal: incrementar la intensidad de la voz es una forma común de expresar una mayor energía de convicción. Suele utilizarse para enfatizar un punto, demostrar firmeza o, simplemente, reaccionar emocionalmente. Un exceso de energía en este sentido conduce al grito y a la exageración, lo que puede molestar al oyente, causando incomodidad e incluso resistencia. Además, los gritos suelen interpretarse como una debilidad en la argumentación, aunque hay momentos en los que sí pueden ser efectivos. Otro exceso posible de la vociferación es el forzamiento vocal, que puede conducir a daños en la voz y a una pérdida de calidad vocal. La segunda modificación se refiere a la elevación de la altura tonal. La subida del tono también puede llevar a excesos, como desgañitarse. Dependiendo de las circunstancias, y de la propia persona, la energía de determinación puede aumentar la intensidad (hablar fuerte) o aumentar la altura tonal (hablar agudo). Cuando ambas actitudes van de la mano se conoce como "elevar la voz". La tercera modificación es el incremento del débito verbal, es decir, una mayor rapidez del habla. Este aumento puede producir dos tipos de excesos: por un lado, se puede superar la capacidad de articular con claridad y la pronunciación se vuelve confusa; y, por otro lado, puede darse la precipitación verbal, en la que la articulación se vuelve rígida, tensa y el ritmo se vuelve irregular, produciendo obstrucciones y bloqueos, como el tartamudeo. La cuarta y última modificación se refiere al incremento de la precisión de la articulación, que se refleja en el refuerzo de la claridad en la articulación. Puede llevar a excesos como el uso exagerado de acentos de insistencia ("acentuar las palabras") que se utilizan en casos específicos para resaltar información o reforzar una afirmación. Recalcar es un exceso mucho más espontáneo en el que se enfatizan y destacan las sílabas sin una razón clara.

4.2.4. La relajación

Para los profesionales de la voz es muy importante controlar los músculos implicados en la fonación con el fin de conseguir la libertad de movimiento sin tensiones, conociendo que, según las necesidades vocales, habrá músculos tensionados mientras otras zonas se mantengan relajadas. Para evitar esa tensión, el desequilibrio muscular y la hipertensión laríngea, se proponen técnicas de

relajación con las que controlar la laringe, la cara, los labios, la mandíbula y la lengua (Noriega Torres, 1997). Sin embargo, no sólo deben emplearse técnicas de relajación que afecten directamente a los músculos, sino que se deben incluir otras para la distensión mental (Scivetti, 2012). La relajación debe permitir que los profesionales de la voz y, en concreto, los actores, sean capaces de liberar sus pensamientos y emociones, consiguiendo la respuesta del cuerpo ante estos: "cuando desbloqueemos todo aquello que oprime nuestra voz, aparecerá nuestra voz libre, nuestra voz natural" (Reguant, 2012, p.150).

El concepto de "relajación activa" (Reguant, 2012) surge ante la necesidad de explicar que la relajación en este ámbito está vinculada a la acción: para hablar, para gritar, para transmitir emociones. La relajación activa implica el movimiento consciente que permite liberar tensión muscular mientras se produce el movimiento controlado, sin necesidad de permanecer en una postura estática o en reposo. Además, este tipo de relajación permite a las personas estar centradas en el presente, evitando las preocupaciones del pasado o el futuro, pero manteniendo la concentración física y mental ante la tarea que se desea emprender (Duvauchelle, 2012). Es importante que la persona sea capaz de reconocer cuáles son los puntos de tensión de su cuerpo, ya que, debido a factores como el carácter, la complexión, la edad o el estado anímico, los patrones de tensión varían, desde los dientes apretados o los hombros elevados, hasta el tartamudeo o la ausencia de voz, pasando por la respiración alterada o los dedos de los pies arqueados (Ruiz Lugo y Monroy Bautista, 1993).

Blanch y Lázaro (2010) proponen la "técnica Alexander" como una de las más útiles para la formación de profesionales de la voz. La carrera artística de Frederick Matthias Alexander se vio truncada en 1869 debido a las continuas afonías y problemas vocales que el actor estaba sufriendo. Después de no encontrar una solución médica o logopédica que resolviese sus problemas con la voz, decidió observarse a sí mismo frente al espejo y se percató de que realizaba movimientos inapropiados con la cabeza, el cuello y la espalda que estaban generando tensión en sus músculos y que, por tanto, estaban causando esas afonías. Ante esto, comenzó a adoptar una serie de pautas que son las que hoy en día se conocen como la "técnica Alexander". El actor fue el primero en descubrir la relación entre cuello, cabeza y espalda, lo que posteriormente se conoció como control primario y que propone el ejercicio del "muelle" para alargar la columna con la sensación de que

la cabeza se aleja del cuerpo y la columna se estira. La "técnica Alexander" plantea primero analizar el uso de la voz y los patrones de conducta para poder ejercer el control primario y proyectar órdenes directivas al cuello y la espalda. Además, explica la necesidad de evitar la reacción excesiva antes los estímulos y plantea la inhibición consciente para evitar la tensión muscular. El último paso de esta técnica de relajación es la preparación vocal: "mediante una brevísima pausa, previa al inicio de la locución, comprobaremos que nuestro cuello está libre, la cabeza va hacia delante y hacia arriba, la columna se estira y la espalda se ensancha" (Blanch y Lázaro, 2010, p. 55). MacDonald y Ness (2008) culminan esta técnica con un pensamiento positivo, que haga sonreír al orador, antes de la pronunciación de un "¡Ah!", con un sonido alto, abierto y potente.

4.3. VOZ Y LOCUCIÓN AUDIOVISUAL

A lo largo de la historia de la humanidad se han producido avances técnicos que, además de suponer un progreso en su ámbito específico, han conseguido transformar a la sociedad. Uno de estos ocurrió en las salas de cine entre 1920 y 1930 cuando "la magia del silencio que durante más de un cuarto de siglo había reinado en las salas de proyección (…), se había transmutado en un elemento dramático añadido a esa nueva forma artística de expresión" (Ballesteros García, 2016, p.149). El séptimo arte sufrió un cambio radical, pero la manera de contar historias también significó la creación de una nueva dimensión narrativa donde el sonido, y la voz, se convirtieron en elementos cruciales. Este salto auditivo supuso el fin de la carrera de actores como Pola Negri, Louise Brooks, John Gilbert o Lou Tellegen, y la desaparición de personajes icónicos como Charlot, de Charles Chaplin (Ballesteros García, 2016). Algunas de sus voces no encajaban, otros no podían evitar sus acentos y muchos, simplemente, no pudieron adaptarse al nuevo formato de actuación con sonido. El declive en las carreras interpretativas de todos ellos demuestra el valor de la voz en productos que hasta entonces habían sido visuales, pero que ahora añadían el prefijo "audio" a su denominación. La invención del cine sonoro y la llegada de la televisión revolucionaron por completo el concepto y la práctica de la locución. Si bien la radio llevaba décadas demostrando la importancia de la voz en la transmisión de información y el entretenimiento, el desarrollo tecnológico del cine para incorporar el sonido benefició a la radio, que pasó de emitir un sonido artificial y metálico a uno limpio

y claro. Así, ambos medios, cine y radio, se vieron favorecidos por los mismos avances técnicos que transformaron la manera en que las personas escuchaban y experimentaban con las historias (Guarinós, 2002). El cine sonoro añadió la dimensión visual a la narración, obligando a los actores a sincronizar su expresión corporal con su expresión vocal. Del mismo modo, la televisión intensificó la sinergia entre sonido e imagen, pues la locución audiovisual tenía que completar y reforzar lo que se veía en pantalla, con lo que la voz ya no era una mera narradora, sino que favorecía una experiencia inmersiva y multisensorial.

En el entorno audiovisual se dan dos tipos de estímulos que se entrelazan para comunicar un todo. Las señales visuales y auditivas conviven y se complementan, aunque los estudios han demostrado que, de forma natural, los seres humanos prestan más atención a los estímulos visuales, pero cuando la información visual no es clara o suficiente se recurre al estímulo auditivo (Martínez et al., 2012; Cleary y Pisoni, 2008; Collignon et al., 2008; Dijkstra et al., 2006; Swerts y Krahmer, 2005; Robinson y Sloutsky, 2004). No obstante, siguiendo a Massaro (1987) y Martínez et al. (2012), tanto los estímulos visuales como los auditivos pueden influir en la percepción de la prosodia. Todos estos autores, se basan en las investigaciones de MacDonald y McGurk (1978) que establecieron el conocido "efecto McGurk", un fenómeno perceptivo que demuestra la interacción entre la información visual y la auditiva en el reconocimiento del habla. Las investigaciones de estos autores demostraron que cuando un receptor ve a un individuo pronunciando una consonante labial ("ba") pero recibe un estímulo auditivo de una consonante velar ("ga"), la persona que observa a menudo percibirá una tercera consonante, un sonido que se asemeje ("da"). Esto ocurre porque el cerebro detecta un conflicto entre las señales y trata de resolverlo. El "efecto McGurk" demuestra que la percepción del habla es multimodal: la visión influye en la escucha, incluso cuando el estímulo es claro, y viceversa. En la locución audiovisual, y más aún en el doblaje audiovisual, se debe evitar el "efecto McGurk", por ello la sincronización labial es crucial para impedir que el espectador se sienta confuso o que disminuya la calidad de la experiencia del visionado. Esto es debido a que la palabra hablada no se limita a la transmisión de contenido semántico, sino que, además, está cargada de matices sonoros, acústicos y expresivos que proyectan a través de la voz, sus colores, modulaciones e intenciones comunicativas (Guarinós et al., 2023).

Una correcta locución audiovisual es aquella que es natural, sin excesos y que elude melodías que no guardan relación con el contenido, es decir, una buena locución audiovisual es aquella que pasa desapercibida, dándole importancia al mensaje por encima del mensajero (Meca, 2014). Esto no significa que deban realizarse melodías monótonas, sino todo lo contrario: los locutores audiovisuales necesitan conocer la técnica vocal para saber variar las cualidades de su voz, realizar respiraciones correctas y mantener la relajación. Controlar el ritmo, por ejemplo, es fundamental para que la transmisión del mensaje sea efectiva, sobre todo, cuando la información es compleja (Chang et al., 2023; Rodero, 2001). De hecho, la habilidad de manipular la voz afecta a la capacidad de persuasión del hablante (Hall, 1980).

Blanch y Lázaro (2010) categorizan la locución en función de los tipos de textos y mensajes que los emisores quieran transmitir en: voces informativas, voces deportivas, voces musicales, voces interpretativas y voces comerciales. Las autoras dan las claves para realizar una correcta locución en cada una de sus variedades. Para ellas, y siguiendo las indicaciones de la BBC, la locución informativa debe ser "de gran calidad sonora, de pronunciación impecable y con un mensaje libre de toda subjetividad. Así pues, transmisión del texto con absoluta limpieza y perfecta comprensión y sin ninguna carga emocional" (Blanch y Lázaro, 2010, p. 91). La locución informativa debe ser neutra, con emisión y dicción clara y comprensible, evitando utilizar la emoción o los matices expresivos en los rasgos prosódicos, con entonación y ritmo al servicio de la comprensibilidad y con una sintaxis sonora que no busque dobles significados. Por otro lado, en la locución deportiva, ocurre todo lo contrario: "es imprescindible el derroche de subjetivismo inteligente" (Blanch y Lázaro, 2010, p.94). El locutor deportivo debe conocer las cualidades de su voz para moldearla y jugar con la intensidad, la entonación, el ritmo y las expresiones para construir una narración entusiasta y que complazca la emoción de los oyentes. La locución musical es aquella que consigue la armonía y la complicidad con los productos musicales que presenta, apoyando esas grabaciones con la prosodia y riqueza de la voz y adaptándola para no ser solo una conducción, sino parecer un componente más. Blanch y Lázaro (2010) explican que, en la locución expresiva, las principales características de la voz deben ser la calidad y la ductilidad. Es importante destacar que, como afirman las autoras, en un texto expresivo, la voz y la conjugación de sus elementos prosódicos y expresivos es más importante que el

propio texto, pues en ellos "la esencia del mensaje es la interpretación sonora" (Blanch y Lázaro, 2010, p.100). Por último, la locución comercial debe ser clara, directa, agradable a la escucha y comprensible, pues la voz debe trabajar en busca del fundamento de cualquier comunicación comercial, que es la persuasión. La adaptabilidad de los rasgos prosódicos de la voz comercial dependerá del tipo de producto publicitario que comunique, pudiendo dividirse en locutor-informador y locutor-actor, y adquiriendo las características de estas locuciones, antes expresadas, en función de las necesidades del producto publicitario.

Diversas investigaciones relacionadas con la locución audiovisual han demostrado cómo varía la actitud del receptor ante el producto en función de la voz que escucha en este. Gélinas-Chebat y Chebat (1991) estudiaron la actividad cognitiva de los receptores frente a los productos publicitarios y sus resultados demuestran que, cuando la actividad cognitiva del receptor es baja y, por tanto, su implicación con el producto publicitado también, la manipulación de las cualidades de la voz de entonación e intensidad es efectiva en términos de actitud hacia el mensaje publicitario. En el mismo sentido, investigaciones posteriores (Gélinas-Chebat et al., 1996) demuestran que la intensidad de la voz mejora la credibilidad de la fuente sonora cuando la implicación del receptor es baja, mientras que la entonación mejora la credibilidad de la fuente cuando la implicación del receptor es alta y contribuye directamente a la intención de compra. Gélinas-Chebat et al. (1999) investigaron sobre el impacto del género de la voz en la actitud del consumidor en acciones de telemarketing, demostrando que las cualidades de intensidad, entonación y ritmo tienen un impacto importante en el receptor, si bien el género de la voz no afecta a la percepción de la calidad del mensaje ni a la actitud hacia este. En el mismo ámbito del telemarketing, también se ha demostrado que las voces con una intensidad baja, una entonación moderada o marcada y un ritmo moderado o lento afectan negativamente a la identificación e interiorización de la fuente de voz (Chebat et al., 2007).

Zoghaib (2017) muestra cómo las cualidades de la voz corporativa pueden desencadenar el recuerdo de la marca, así como transferir asociaciones y afectos fuertes y positivos hacia ella. Los resultados de su estudio indican que las asociaciones del tono afectan parcialmente a la actitud hacia la voz, mientras que influyen en gran medida al recuerdo de la marca. Por último, los resultados prueban que las voces graves inducen a asociaciones positivas (fuerte, madura,

sabia y cálida), a una actitud más positiva hacia la marca y a un mayor recuerdo de marca que las voces agudas (Zoghaib, 2017). Del mismo modo, en la locución radiofónica, los tonos graves también son percibidos como más agradables, tanto en las voces femeninas como las masculinas, y producen mayor credibilidad, seguridad y tranquilidad cuando el timbre es resonante, brillante y claro (Rodero, 2001). Por su parte, Chang et al. (2023) han demostrado que, en productos de vídeo con estructuras sencillas, utilizar varios narradores puede aumentar la persuasión del mensaje. Los autores denominan a esto el "efecto de la abundancia de voces" con el que demuestran que un cambio de voz puede captar la atención del receptor de forma involuntaria, aunque esto solo es efectivo si la actitud del receptor es adecuada. En los discursos en público, los hablantes que utilizan variaciones de tono moderadas, es decir ni muy planas ni muy expresivas, causan mejor impresión en la audiencia, siendo vistos como más eficaces y atractivos (Rodero, 2022; Rodero et al., 2022; Rodero et al., 2017).

Palencia Villa (2002) estudió cómo la prosodia de los actores de doblaje puede afectar a la percepción de los personajes, en concreto, a la verosimilitud de los mismos y a ciertos rasgos de personalidad. La autora demostró que las voces de doblaje, generalmente, mantienen la verosimilitud de los personajes originales, pues la frecuencia fundamental de estas no afecta a la percepción. Aun así, en algunas ocasiones, las voces de doblaje pueden alterar ciertos rasgos, como la tranquilidad, pero, en su mayoría, preservan cualidades como la extroversión, la seguridad y la sinceridad. La investigación afirma que el doblaje es un fenómeno comunicativo complejo y eficaz y que su efectividad no solo debe atribuirse a las voces y la traducción, sino también a la profesionalidad de los actores y a la integración de la voz con la imagen. A estos hallazgos, se suma la reciente investigación de la autora de esta tesis (Pascual Blasco, 2025), que profundiza en cómo la prosodia afecta a la percepción de personajes en los programas de telerrealidad. Los resultados reflejan que los espectadores son sensibles a los cambios en las voces de doblaje. En particular, las voces más graves tienden a ser percibidas como más agradables, creíbles, inteligentes y seguras. La investigación demuestra que la elección de la voz de doblaje modifica la percepción de personalidad de los personajes, además de mejorar la conexión emocional con la audiencia y enriquecer la experiencia audiovisual en general.

En la locución audiovisual, la prosodia influye en cómo se perciben los rasgos de personalidad y en la manera en que se refuerzan o atenúan los estereotipos culturales y las expectativas del público. Por esto, la locución audiovisual se convierte en un proceso multidimensional en el que la modulación de las características prosódicas de la voz resulta determinante para la recepción y credibilidad de los hablantes.

V – EL DOBLAJE

V - EL DOBLAJE

La traducción audiovisual ha desempeñado un papel clave en la manera en la que las audiencias acceden a los productos culturales, informativos y de entretenimiento. Dentro de este campo, el doblaje ha sido, y sigue siendo, una de las prácticas más influyentes, aunque también criticadas fuera del ámbito profesional. Sin embargo, el doblaje audiovisual no se limita a una mera traducción a través de la sustitución de voces, sino que constituye una práctica artística, expresiva y técnica que excede lo lingüístico, lo estético y lo social. El segundo capítulo se adentra en los fundamentos de esta práctica audiovisual, desde su origen, hasta sus campos de aplicación y conceptualización. Se explican las dos modalidades técnicas más representativas: por un lado, el doblaje de ficción, prestando especial atención al proceso técnico y a los agentes profesionales que en él intervienen; y, por otro lado, el doblaje de *factuals*, un género televisivo que, por sus características híbridas entre información y entretenimiento, exige soluciones específicas en términos de verosimilitud, ritmo y tono. La diferenciación entre estas dos modalidades resulta especialmente relevante, pues mientras el doblaje busca ocultar el acto de traducción y generar la ilusión de que los personajes hablan en la lengua del espectador, el *voice-over* (o voz superpuesta), utilizado en los *factuals*, mantiene audible la lengua original y evidencia la mediación lingüística, siendo "un recordatorio inevitable de la presencia del otro y de la necesidad de traducir" (Díaz-Cintas y Orero, 2012, p.441).

El desarrollo teórico de ambas técnicas dibuja un mapa que traza la riqueza del doblaje como disciplina artística y profesional, su capacidad de adaptación a distintos formatos y los objetivos comunicativos que persigue. Además, el capítulo pone el foco en una vertiente emergente y aún poco explorada del doblaje: su uso en contextos educativos y terapéuticos. Esta aplicación del doblaje, más allá del ámbito del entretenimiento, lo convierten en una herramienta orientada a la inclusión, el acompañamiento terapéutico y la estimulación del aprendizaje. La revisión literaria del empleo del doblaje en la medicina y la educación demuestra el potencial en entornos clínicos o pedagógicos y abre un espacio de reflexión sobre cómo la voz y el audiovisual pueden contribuir al bienestar y desarrollo de

personas con necesidades específicas, en el caso de esta investigación, con TEA. Los hallazgos de esta revisión favorecen la postulación del doblaje como un recurso expresivo y un medio de intervención con fines transformadores.

5.1. ORIGEN Y CONCEPTO DE DOBLAJE

En 1908, Fructuós Gelabert, estrenó una película de seis minutos titulada *Los Competidores* en un experimento que es considerado uno de los primeros pasos del doblaje audiovisual. Durante la proyección de este filme, varios actores sincronizaban en directo los diálogos con la boca de los personajes que aparecían en pantalla (Agramunt Oliver, 2015). Hasta entonces, los explicadores se encargaban de traducir a viva voz los intertítulos que se proyectaban. Sin embargo, algunos no se limitaban a la traducción y decidían improvisar bromas y comentarios durante todo el metraje (Chaume, 2019). Unos años más tarde, el cine sonoro revolucionó la industria cinematográfica y, como todo gran cambio, también trajo problemas, como la adaptación de los actores del cine mudo que no terminaban de amoldar sus interpretaciones al cine hablado. Sin embargo, para la industria había una complicación aún mayor que esta, pues los artistas podían ser fácilmente reemplazados. Como afirma Agramunt Oliver (2015), las productoras hollywoodienses vieron caer sus ingresos cuando comenzaron a exportar sus obras a países de habla no inglesa, pues la solución inicial de los subtítulos insertados sobre la imagen no tuvo una buena acogida. Chaume (2019) explica el fracaso del estreno de *El Cantor de Jazz* (*The Jazz Singer*, Crosland, 1927), considerada como la primera película sonora de la historia, cuando en su proyección en París, en 1928, los espectadores abandonaron indignados la sala al comprobar que, en las pocas escenas habladas del film, los actores lo hacían en inglés.

Sin embargo, el doblaje no fue la solución a este problema porque las técnicas de sonorización no ofrecían una buena calidad. La industria decidió recurrir a los rodajes múltiples (Agramunt Oliver, 2015) o versiones multilingües (Chaume, 2019) en las que, tras la filmación de la película en su versión original, se repetía la grabación adaptando el guion al francés, alemán, italiano y español, contratando a actores y actrices que hablaran estos idiomas o utilizando a los actores originales que leían los diálogos en unas cartelas que sostenían los ayudantes de producción tras las cámaras (Chaume, 2019). Pero el público tampoco aceptó esta medida, pues

querían ver a los grandes actores de Hollywood y, en el caso de España, tampoco terminaron de aceptar los acentos hispanoamericanos de los nuevos actores (Agramunt Oliver, 2015). Las posibilidades que permitía la postsincronización fueron el germen que hizo a los ingenieros de Paramount Pictures, Edwin Hopkins y Jakob Carol, utilizar esta técnica para el doblaje interlingüístico, es decir, el doblaje tal y como los conocemos hoy en día. El doblaje volvió a retomarse como la salvación de la industria. En 1929 se estrenó *Río Rita* (Reed, 1929), que es considerada la primera película doblada al alemán, francés y español (Chaume, 2019). Para este último, se utilizó a actores sudamericanos, lo que hizo que en España tuviese el mismo poco éxito que los intentos anteriores. No fue hasta el estreno de la película *Entre la espada y la pared* (*Devil and the Deep*, Gering, 1932), con Gary Cooper como protagonista, que la experiencia del doblaje tuvo éxito en España (Agramunt Oliver, 2015). Así, aunque a ojos de los críticos el doblaje fuera un "maligno artificio" (expresión que utilizó Borges), lo cierto es que fue la salvación de la industria cinematográfica de Hollywood. Barcelona y Madrid fueron las dos grandes ciudades en las que comenzaron a aparecer los primeros estudios de doblaje en España, asentando una supremacía geográfica de la industria que continúa en la actualidad. En la ciudad catalana se instaló la Metro-Goldwyn-Mayer y trajo todas las películas que la productora estrenaba en EE. UU., además de las que coproducía con otros estudios. Madrid, por su parte, fue el centro de doblaje para las producciones que llegaban del cine europeo (Agramunt Oliver, 2015).

Desde su aparición y hasta nuestros días, el doblaje audiovisual ha acumulado detractores, dentro y fuera de la industria del cine. En 1945, Jorge Luis Borges publicaba un ensayo en la Revista Sur (nº28) bajo el título *Sobre el doblaje* en el que, comparando el doblaje con la teratología, se refiere a él como un "prodigio penoso" que crea monstruos fonético-visuales al sustituir un atributo esencial y distintivo de los actores como la voz, pues argumenta que el lenguaje y la mímica de cada idioma son únicos e intraducibles (Borges, 1974). El escritor argentino anticipaba un futuro desalentador en el que las películas se verían dobladas o no se verían. A pesar de que las limitaciones técnicas que en los primeros años del doblaje afectaban a la calidad de las películas justifican su escepticismo, la actualidad niega las capacidades videntes de Borges y las tendencias audiovisuales ofrecen un panorama distinto en el que las plataformas de *streaming* dan una

flexibilidad en cuanto a las versiones dobladas y subtituladas, preservando la autenticidad e integridad de las películas originales. Desde la publicación de este ensayo, muchos son los detractores que repiten el argumento del escritor y le suman otros como los problemas de traducción y sincronización, la pérdida de la integridad de la película o la artificialidad del sonido (Bordwell y Thompson, 1995, citados en Palencia Villa, 2002). Ante este último inconveniente, es necesario recordar el fenómeno de la postsincronización o *looping*, es decir, una modalidad de doblaje que consiste en la grabación de las líneas de diálogo por los propios actores para limpiar la grabación original de ruidos y sonidos indeseados. Es decir, los diálogos de muchas películas están grabados en un estudio, incluso en la versión original, por lo que ese sonido artificial no es sólo un problema del doblaje interlingüístico, sino del cine en general. De hecho, durante la etapa del *star-system*, la postsincronización sirvió como "un apoyo para el reconocimiento del espectador y su identificación con la estrella" (Doane, 1980, p.164) y como una manera de tranquilizar a las audiencias sobre la autenticidad de lo que escuchaban.

Cardero (1989) define el doblaje audiovisual como un

> proceso cinematográfico que consiste en grabar o regrabar los diálogos de los personajes de la escena […] para que el mismo actor de la imagen u otro especializado diga su parlamento, ya sea para perfeccionar el sonido original grabado durante la filmación o para cambiar el idioma original de la película. (p. 59).

La Real Academia Española (RAE, 2024) define el doblaje audiovisual como una "operación en la que se sustituye la voz original de un actor por otra, en distinto idioma o en el mismo" (definición 1). En este sentido, Alonso Pedraz (1958) explica que el doblaje es "la toma de sonido, tras la filmación. Suele hacerse corrientemente para dialogar los exteriores en los cuales el sonido no podía ser tomado sin parásitos o por otra causa cualquiera" (p.1590). Mendívil Iturríos (1995) añade a la definición la importancia de la sincronía, detallando que el doblaje es:

> un proceso técnico de regrabación o postsincronización de diálogos en escenas grabadas en exteriores con una deficiente calidad sonora, o como sustitución de los mismos de un idioma a otro, mediante la traducción y adaptación del idioma original. En ambos casos, habrá de considerarse la perfecta sincronía labial y mimética con el actor original. (p.63)

Más allá de la postsincronización, en su sentido más simple, el doblaje audiovisual se concibe como "la sustitución de una banda sonora original por otra" (Agost, 1999, p.16). Aunque el doblaje se enmarca en el ámbito del cine y de la televisión, y por tanto de la comunicación audiovisual, sus características y su objetivo último lo sitúan también en el campo de la traducción. Esto ha hecho que, desde sus inicios, el doblaje audiovisual haya sido definido desde la perspectiva traductológica. Sadoul (1952) habla del doblaje como una "traducción aproximada, dicha por actores que se esfuerzan en sincronizar las palabras con el movimiento de los labios de la imagen proyectada en pantalla" (p.204). Delabastita (1989) explica que el doblaje, junto a la subtitulación, es una forma de traducción cinematográfica en la que "los signos de la película original se reproducen, pero sin los signos verbales acústicos, que son reemplazados por signos verbales acústicos en el idioma de destino" (p. 200). El Diccionario Ilustrado de la Lengua Española Gran Sopena (Sopena, 1973) describe este fenómeno como la sustitución "del diálogo original de una película por una nueva banda sonora con la traducción del mismo, de tal modo que el nuevo diálogo resulte perfectamente adaptado en tiempo y mímica fonética al primitivo" (p. 2865). Por su parte, Fodor (1962) afirma que el doblaje consiste en:

> una nueva grabación separada del texto de un film traducido en la lengua del país en el cual será exhibido. Esta nueva grabación del sonido, aparte de la banda original de ruidos y música, tiene que ajustarse a la película de forma que los nuevos sonidos del discurso coincidan con los movimientos de los órganos articulatorios tan perfectamente como sea posible. (p.9)

Puede comprobarse que la mayoría de los autores coinciden en la necesidad de una sincronía perfecta. Chion (1990) combina esta sincronía con la síntesis para dar resultado a algo que se conoce como síncresis: "la soldadura irresistible y espontánea que se produce entre un fenómeno sonoro y un fenómeno visual" (p.56) y que es la que permite el doblaje audiovisual. La sincronización labial es crucial, pero la cultura cinematográfica varía según los países y, con ella, las normas y expectativas de sincronización. Por ejemplo, en Francia existe una preferencia por una síncresis estricta mientras que en el cine italiano se acepta un sincronismo más flexible (Chion, 1990). Chaume (2005) explica los tres tipos de sincronía con los que debe cumplir el actor o actriz de doblaje: la sincronía cinésica, que es la adaptación de los movimientos corporales mediante expresiones lingüísticas que los

acompañan, facilitan su comprensión y evitan malentendidos; la isocronía, que se refiere a los tiempos discursivos que deben coincidir gracias a la sincronización labial, la duración de la articulación y el número de sílabas; y la sincronía labial o fonética, es decir, la coincidencia de los movimientos y articulaciones bucolabiales del actor original y el de doblaje. Al hablar de estos tipos de sincronía, no se debe pasar por el alto el "efecto McGurk" que se ha explicado en el capítulo anterior. Este efecto subraya la importancia de la sincronización audiovisual y permite cierta flexibilidad en la adaptación de los diálogos doblados sin que el espectador perciba una gran disonancia entre lo que ve y lo que escucha.

Delabastita (1989) señala que el doblaje es un proceso complejo de sincronización con los movimientos de labios y la expresión corporal de los actores, dando lugar a restricciones técnicas significativas. Además, el investigador señala que, para evitar modificar la experiencia del espectador al influir en la percepción cultural y estética de la película, también deben considerarse los valores culturales del público objetivo. Según el autor, desde la semiótica, los personajes hablantes en el cine se conocen como signos icónicos porque sus expresiones visuales deben coincidir con el sonido de sus voces para parecer realistas. Esto es aún más importante en aquellos productos doblados, pues los espectadores esperan que haya una coherencia entre lo que ven y lo que oyen, a pesar de que lo que ven se produzca en un idioma y lo que oyen corresponda a otro. Esta expectativa de sincronía es crucial para mantener la ilusión de realidad en el cine y no se limita solo a la sincronía labial, sino también a todos los gestos corporales que acompañan al habla (Delabastita, 1989). Con respecto a esto, el actor de doblaje español, Eduardo Gutiérrez, afirma que para lograr esta sincronía lo más importante es mirar a los ojos del personaje porque, aunque mirar a la boca marca el ritmo y las letras que se deben encajar, los ojos cuentan la emoción del personaje (Escuela de Doblaje de Canciones, 2024).

Fodor (1976) añade a la sincronía visual, otros dos tipos de sincronía: la sincronía de caracterización y la sincronía de contenido. La primera se refiere a la caracterización congruente entre la voz del personaje original y la voz de doblaje. La sincronía de contenido exige que la información narrativa coincida en ambas versiones, es decir, el doblaje debe respetar el momento exacto en que se presentan los diálogos, acciones y emociones en la versión original.

A pesar de todas estas definiciones, el doblaje audiovisual no es solo una cuestión de sincronización, pues el grado de rigidez de esta depende, evidentemente, de la imagen que se vea en pantalla. La rigurosidad en la sincronización labial, y gestual, no es igual en imágenes en primerísimo primer plano, en un plano en escorzo o en uno en el que la boca del personaje ni siquiera sea visible (Delabastita, 1989). De igual modo, tampoco es igual en obras que van a ser estrenadas en cine que en televisión, pues las dimensiones de la pantalla varían y hacen que la sincronía deba ser más perfecta. Este aspecto concreto se subraya incluso con la cuantía que un actor o actriz de doblaje recibe por doblar un *take*, dependiendo de si es para cine o para vídeo/televisión. Por ejemplo, según el Anexo Salarial desde 1 de enero de 2024 hasta 31 de diciembre de 2024 recogido en el III Convenio Colectivo de Profesionales de Doblaje y Sonorización de la Comunidad de Madrid (Rama Artística) (Asociación Madrileña de Empresas de Doblaje y Sonorización (AMADEYS) et al., 2024), los actores de vídeo reciben por *take* 5,11€, mientras que los actores de cine son retribuidos con 6,80€ por cada *take* doblado.

Sin embargo, hablar solo de sincronía es limitar el doblaje a una sola característica, que corresponde a un único agente profesional: el ajustador. El doblaje audiovisual es un proceso mucho más complejo y en el que participan profesionales de diferentes ámbitos que hacen accesibles los productos audiovisuales en nuevos mercados. En este sentido, Palencia Villa (2002) define el doblaje prestando atención al consumidor final:

> El proceso mediante el cual las voces de los actores de un producto audiovisual son sustituidas mediante la grabación de otras voces que interpretan los diálogos y demás contenidos verbales en una lengua distinta a la del producto original y coincidente con la del receptor al que va dirigido el producto doblado. Esta grabación de las nuevas voces se realiza en sincronía con los labios del actor en imagen, imitando lo más fielmente la interpretación original. (p. 21)

Richart (2009) amplía todas estas definiciones para añadir otros factores que son igualmente importantes en este proceso cultural, como la dramatización o la trama:

> El doblaje es un proceso de expansión cultural y comercial consistente en la traducción, moldeamiento y transformación de la dimensión verbal del film

> (y que puede introducir cambios en la percepción de la imagen) en sincronía con los labios de los actores y actrices, la dramatización, el tiempo de los discursos y la trama, y en cuya realización intervienen diferentes agentes. (p. 123)

Las definiciones recogidas por los diferentes autores muestran la complejidad del proceso de doblaje audiovisual que, teniendo en cuenta todas sus particularidades, puede definirse como un proceso de adaptación lingüística, artística y cultural que permite que un producto audiovisual sea accesible y comprensible para otras culturas e idiomas. En este fenómeno, la traducción lingüística no se limita solo a la precisión del significado, sino también a las diferencias culturales, los modismos y las referencias idiomáticas para conseguir un diálogo natural y auténtico, a la vez que garantiza la integridad narrativa del idioma original. Además, esta traducción no siempre es literal, pues debe realizarse en pro de la sincronización labial y gestual de los personajes, ajustando la duración de las sílabas, palabras y frases para coincidir con los movimientos y pausas originales. Cuando este complicado proceso de traducción termina, los actores de doblaje no se limitan a leer las líneas traducidas: deben interpretar los diálogos y gestos sonoros con la emoción, tono y carácter que refleja el personaje original. Esto implica prestar atención a la dramatización y al ritmo del discurso, que incluye pausas, velocidad del habla y cambios de tono e intensidad para mantener el flujo narrativo y la coherencia de la escena.

5.2. DOBLAJE DE FICCIÓN

El doblaje de ficción es una práctica fundamental para la circulación global de productos cinematográficos y televisivos. Además de ser una herramienta de accesibilidad lingüística, influye en la creación de la identidad cultural de cada país receptor, pues adapta voces, expresiones y matices al contexto local. En concreto, el doblaje de ficción implica exigencias artísticas y técnicas que lo diferencian de otros géneros audiovisuales. Entre ellas: el ajuste labial, la sincronía, la expresividad prosódica y la coherencia con los personajes. Esto hace que el trabajo de los profesionales del doblaje no solo se limite a la traducción, sino también realice una reconstrucción interpretativa que haga narrativas verosímiles

respetando la intención dramática de la obra original, al tiempo que las adapta a la sensibilidad cultural del público meta.

Este epígrafe se centra en estudiar el doblaje de ficción como práctica profesional en la que se suceden diversos procesos y participan distintos agentes en pro de conseguir un producto final de alta calidad lingüística y dramática.

5.2.1. El proceso de doblaje

El proceso y las técnicas de doblaje han ido evolucionando de la mano del séptimo arte, desde el celuloide hasta lo digital. Agramunt Oliver (2015) cuenta las dificultades que se vivían en los estudios de doblaje cuando el sonido se grababa directamente sobre la banda fotográfica. La grabación sobre este material no permitía errores, pues en el caso de que algún actor se equivocase la banda se tenía que desechar por completo. Esto se sumaba a que, evidentemente, no había posibilidad de hacer líneas de grabación para cada uno de los actores que intervinieran en la escena y, por tanto, debían enfrentarse al micrófono todos juntos. Estas complicaciones técnicas y el coste del celuloide impregnaban la sala de grabación de tensión y nervios. La llegada de la banda magnética y las posibilidades de regrabar sobre ella acabaron con este problema y, una vez que el doblaje estaba listo, se mezclaba la banda sonora completa y se pasaba a la banda fotográfica (Agramunt Oliver, 2015). El digital terminó de aliviar tensiones al permitir la grabación de distintas líneas de sonido y las posibilidades de tratar cada una de ellas de manera independiente. Agilizó el proceso y aumentó la productividad de las salas de doblaje, lo que para algunos supuso la pérdida (en algunos productos) de la calidad que se conseguía cuando el ritmo de grabación era más pausado (Agramunt Oliver, 2015). Sin duda, el avance de la tecnología es continuo y exponencial y el doblaje digital ha evolucionado a lo que se conoce como doblaje en la nube. El doblaje en la nube ha transformado la industria, sobre todo durante la pandemia de COVID-19, permitiendo continuar con las producciones mientras los estudios tradicionales estaban cerrados (Rodríguez Fernández-Peña, 2023). Ya son varios los desarrolladores de *software* que permiten a los actores de doblaje realizar su trabajo de manera remota. Estos programas, como *StudioNext* desarrollado por Transperfect, proporcionan plataformas en línea donde los

artistas pueden grabar y enviar su trabajo a través de una interfaz colaborativa y gracias al almacenamiento en la nube.

Chaume (2019) explica las últimas investigaciones tecnológicas en el ámbito del doblaje, como el proyecto de visemas[1] de Disney cuyo objetivo es automatizar la sincronización labial. Según el autor, la tecnología reconoce los movimientos de la boca de los personajes y sugiere posibles palabras o frases que encajan con esos movimientos. El *software* es capaz de seleccionar las opciones más adecuadas para adaptarlas a la trama, eliminando la figura de un guionista creativo que tradicionalmente se ha encargado de crear los diálogos a partir de las imágenes. Otra de las tendencias en la industria del doblaje es precisamente la contraria: adaptar los movimientos faciales de los personajes a las palabras traducidas. Esto ya se ha aplicado en videojuegos como *Final Fantasy* (Chaume, 2019). La técnica más avanzada se conoce como *real-time fase reenactment*, que consiste en replicar los movimientos de la boca de un actor de doblaje en personas reales, lo que ha abierto nuevas posibilidades como su aplicación en retransmisiones en vivo (Chaume, 2019). El presente y futuro del doblaje se encuentra en manos de la inteligencia artificial (IA) y las voces sintéticas. De tal modo que la industria del doblaje ha comenzado a defender sus derechos y proteger su trabajo: "con el impacto de la inteligencia artificial, los principales sindicatos de actores de voz se movilizaron para regularizar las cesiones de derechos y evitar así que sus voces fuesen utilizadas para entrenar a programas de inteligencia artificial" (Robles, 2024, párr. 9).

El doblaje varía en función de los países en los que se realiza. En Europa, la metodología de doblaje está estandarizada y es muy similar en los países occidentales, menos en Francia donde se utiliza la *bande rythmo*. La técnica francesa incluye los diálogos traducidos en una pista visual que se superpone a la película y se muestra en la parte inferior de la pantalla, algo similar a los subtítulos. Esta *bande rythmo*, que solo es visible durante el proceso de grabación e incluye los símbolos de ajuste, se va deslizando de derecha a izquierda con una línea vertical

[1] Fischer (1968) introduce el término visemas para referirse a las representaciones visuales de los movimientos articulatorios de la boca al hablar, que indican qué sonidos o fonemas se están produciendo.

de color (*barre de precisión*) que indica a los actores cuándo deben comenzar a hablar. En el resto de países, como Alemania, Italia y España el proceso de grabación es muy parecido, desde la traducción del producto hasta su mezcla final.

5.2.2. Los agentes profesionales del doblaje

El proceso de doblaje comienza cuando una **distribuidora** decide exportar un producto audiovisual a un país extranjero con el que no comparte idioma (Chaume, 2021). Esta distribuidora busca un estudio de doblaje con el que llegar a un acuerdo económico y le envía el material para empezar la grabación. Puede establecer condiciones que deben cumplirse en el doblaje, como palabras que deban o no decirse, pronunciación de extranjerismos o elegir a los actores y actrices de doblaje que van a participar en la grabación. En ocasiones, estas decisiones son tomadas desde el equipo artístico y de producción de la película. Muestra de ello es la anécdota relacionada con el doblaje de Shelley Duvall en la película *El Resplandor* (*The Shinning*, Kubrick, 1980) para la que el propio Stanley Kubrick seleccionó a la actriz española Verónica Forqué, cuyo timbre era mucho más dulce y aniñado, acentuando la sensación de fragilidad ante el personaje de Jack Nicholson.

Cuando el material llega al estudio de doblaje, el equipo de producción estima las necesidades para la grabación y contrata a un traductor, un ajustador y un director de doblaje. El estudio establece el flujo de trabajo entre ellos y se preocupa de que todo esté listo para la grabación: convocatorias de grabación, *takeo*, documentos oficiales, etc. En condiciones normales, el estudio de doblaje envía el guion original a un **traductor** para que lo transcriba al castellano de manera literal (Chaume, 2021), lo que supone que puedan perderse aquellas referencias culturas que son necesarias adaptar al castellano o que surjan problemas de sincronización labial. Para evitar esto, surge la figura del **ajustador/adaptador** que se encarga de revisar los vídeos y audios originales para comprobar que la traducción sea correcta en tiempo y forma y, en el caso de no serlo, se encarga de hacer ajustes del texto traducido. Ana María Simón (2008), directora y adaptadora de doblaje, explica que "la adaptación es lo más creativo del doblaje" (p.22). Además, el ajustador trabaja el guion traducido para insertar aquellos símbolos de ajuste en el texto que guían a los actores y actrices de doblaje durante su trabajo.

Una de las etapas más importantes en el proceso de doblaje es la del *takeo*. El guion traducido debe dividirse en unidades mínimas de grabación, conocidas como *takes*, en las que se recogen los diálogos que se deben doblar. La longitud y duración de estos *takes* está determinada por los convenios de empresas y actores de doblaje. En Madrid, el III Convenio Colectivo de Profesionales de Doblaje y Sonorización de la Comunidad de Madrid (Rama Artística) (Asociación Madrileña de Empresas de Doblaje y Sonorización et al., 2024) recoge que:

> 14.1.- Líneas: Cada *take* constará como máximo de 8 líneas cuando intervengan en el mismo más de un personaje.
>
> Cada personaje tendrá como máximo cinco líneas por *take*.
>
> Una línea equivale a un máximo de sesenta espacios mecanografiados (incluyendo espacios de separación y signos de puntuación). Una línea incompleta se considerará entera, aunque sólo contenga una palabra o fracción de ella, o cualquier expresión sonora. No se podrán completar líneas acumulando pies de diálogo.
>
> 14.2.- Duración del *take*:
>
> a) Los *takes* tendrán una duración máxima de cuarenta y cinco segundos.
>
> b) Si se marcan o pautan segundas bandas de un *take*, éstas tendrán la misma duración de aquel del que han sido desglosadas, coincidiendo ambos códigos de tiempo. (p.9)

Esta figura del ***takeador*** no está presente en el proceso de doblaje de todos los productos audiovisuales. Es una etapa fundamental para la grabación de productos de ficción, pero no se realiza en la grabación de doblaje de otros productos como documentales, *factuals* o videojuegos. Sin embargo, es importante destacarla porque la división en *takes* del guion marca en gran medida las labores del equipo de producción que debe organizar las grabaciones de manera eficiente, maximizando la productividad y optimizando el tiempo del estudio.

Por último, otra de las figuras destacadas del doblaje cuya labor es fundamental antes de la grabación es la del **director** de doblaje. Este es el profesional encargado de escoger y dirigir a los actores y actrices de doblaje. Además, es el responsable artístico del doblaje de la obra ante la empresa contratante. Tradicionalmente, el director es un actor consagrado cuya experiencia

y contactos le permiten realizar su papel de manera efectiva. Sin embargo, la aparición de estudios académicos de doblaje ha propiciado que esto ya no sea siempre así. El director de doblaje tiene diferentes tareas (AMADEYS et al., 2024):

- Visualiza la obra original con el guion traducido para realizar modificaciones con el traductor y ajustar el texto, en caso de ser necesarias.
- Propone a los actores y actrices que van a intervenir en el doblaje o convoca los castings de voz, "siguiendo criterios de equidad y adecuación respecto a la obra original" (p.6). En este punto, el director suele tener en cuenta la regla no escrita del doblaje por la que se respetan aquellas voces que siempre doblan a los mismos actores. Esto intenta cumplir con la expresión fonoestética (Fònogay, 1983), que demuestra que el sonido de cada voz está vinculado a una imagen común en la mente de la mayoría de los oyentes.
- Seguir la planificación de la obra acordada con la empresa y garantizar que el ritmo de grabación se mantenga conforme a dicha planificación.
- Su cometido principal es dirigir artística, fonética y técnicamente a los actores, permaneciendo en la sala durante las convocatorias. "Vela por el buen orden y disciplina en el trabajo, así como por la mejor calidad artística de la obra" (p.7). Además, debe garantizar el sincronismo labial y gestual, asegurando que los actores cumplan con la dicción, la proyección de la voz, los gestos sonoros y la comprensión del diálogo y los ambientes.
- Realiza los *takes* de ambiente (gestos, murmullos, exhalaciones, risas, etc.), los *pick up* (añadidos posteriores a la grabación inicial) y los *retakes*, que son las rectificaciones o regrabaciones de material anteriormente grabados para subsanar errores de cualquier tipo.
- Finalizada la grabación, se encarga de actualizar el guion de sala y hacer el *as recorded*, es decir, el guion con el doblaje final. Esto es necesario cuando hay nuevas adecuaciones o cambios introducidos por el director durante la grabación.

- Por último, es el responsable de hacer llegar la plantilla de doblaje a la entidad correspondiente, debiendo realizar tal gestión dentro del plazo estipulado al efecto.

El agente artístico y profesional principal en el doblaje es el **actor o actriz** que debe dar vida con su voz a los personajes en el idioma meta. Estos suelen participar en los castings de voz para conseguir los papeles de doblaje y, en ocasiones, son contratados directamente por el director de doblaje. Su trabajo principal es acudir a las sesiones de grabación para interpretar al personaje (o personajes) que se le ha asignado, siguiendo todas las indicaciones del director. El actor o actriz de doblaje no solo debe preocuparse por la sincronización labial y gestual con el personaje original, sino que debe conseguir transmitir con su voz las emociones y sensaciones del actor original, favoreciendo la ilusión visual, que según Chion (1990) es "una ilusión que se encuentra, para empezar, en el corazón de la más importante de las relaciones entre sonido e imagen: la del valor añadido" (p.13). Según Cuevas Alonso (2017), el actor de doblaje, junto al traductor y el director, es un intermediario entre el mensaje original y su versión doblada, que no solo se produce en un idioma diferente, sino también en una cultura y contexto distinto.

Para lograr una isocronía efectiva, el actor debe tener en cuenta las características prosódicas de la voz, pues el conocimiento de estas y la habilidad en su manejo le ayudan a reflejar adecuadamente la enunciación y la dramatización requeridas, ya que estas particularidades son más evidentes en la interpretación sonora del texto (Rodríguez Vázquez, 2017). La entonación, por ejemplo, sirve para expresar emociones, pero también para interpretar y comunicar el mensaje de manera efectiva: ayuda a definir el contexto, refleja la actitud del hablante hacia el mensaje y muestra el grado de confianza en lo que se dice, de manera que ayuda a transmitir con precisión la intención y el significado del diálogo original (Cuevas Alonso, 2017).

El conocimiento de las cualidades prosódicas no debe limitarse a los actores: en el trabajo de traducción, ajuste y dirección también es fundamental conocerlas para "trazar una conexión entre sincronía fonética, isocronía y sincronía cinésica" (Rodríguez Vázquez, 2017, p.77). Trabajar la prosodia, además, ayuda a los actores de voz a ser conscientes de la acusmática y actuar en pro de esta. La acusmática tiene su origen en la antigua Grecia y la RAE (2024) la define como la "denominación de los discípulos principiantes de Pitágoras, a quienes, durante un

período de prueba de cinco años, no se permitía ver al maestro, sino solo escucharle detrás de una cortina" (definición 1). Así, cuando se habla de acusmática se hace referencia a un sonido cuya fuente no es visible o identificable en el momento de la escucha. En el cine, se utiliza para jugar con la percepción y la anticipación del espectador, utilizando el sonido como un elemento de ambientación y un recurso narrativo clave (Chion, 1990). En el doblaje, el actor debe considerar cómo su voz va a interactuar con los efectos sonoros y la narrativa visual para mantener la intención original del director, la coherencia y el impacto que el sonido tiene en la versión original.

El doblaje no solo involucra aspectos artísticos y de traducción, también requiere de un proceso técnico de calidad. La historia del doblaje demuestra que la precisión técnica y los avances en este sentido han sido igual de importantes que la traducción, la sincronía o la dramatización de la obra a la hora de conseguir la integración efectiva del audio y el vídeo. Por ello, otro de los agentes fundamentales en el proceso de doblaje audiovisual es el **técnico de sonido**. Este profesional se encarga de preparar y configurar la sala de doblaje, asegurando el correcto funcionamiento de los equipos de grabación y los sistemas de monitoreo. Durante la grabación, debe controlar los niveles de audio y realizar ajustes técnicos para que el sonido sea grabado con claridad, al mismo que tiempo que vela por la sincronización del audio con las imágenes. El técnico colabora estrechamente con el director de doblaje y el equipo de producción para cumplir con los estándares creativos y técnicos del proyecto.

Una vez terminada la sesión de grabación, realiza una primera sincronización de los audios grabados y el vídeo original y prepara un archivo que es enviado al equipo de **mezclas**, que se ocupa de combinar y ajustar todos los elementos sonoros para crear la banda sonora de la versión doblada. El equipo de mezclas se encarga de integrar todos los elementos sonoros, ajustar los niveles, ecualizar las pistas de audio, realizar el paneo, aplicar los efectos necesarios, identificar y corregir errores y hacer todos los ajustes finales que permitan terminar el producto y pasarlo al departamento de ***quality***. Este es el último equipo que trabaja en el producto doblado antes de ser enviado al cliente y, como su nombre indica, es el responsable de garantizar que el doblaje cumpla con los estándares requeridos y contratados. Sus tareas principales incluyen la revisión técnica, el control de calidad, la validación de formatos, la revisión de adaptaciones y el cumplimiento de lo

estipulado en el contrato y las pruebas de experiencia de espectador. Las valoraciones realizadas por este equipo pueden concluir en la presentación del trabajo al cliente o el retorno al director de doblaje para hacer las correcciones y los *retakes* necesarios.

5.3. DOBLAJE DE *FACTUALS*

El doblaje de *factuals* se emplea para productos audiovisuales, basados en la realidad, que combinan información, testimonios y entretenimiento. En este género, el reto del doblaje está en mantener la claridad, la credibilidad y la naturalidad sin perder la conexión emocional con el espectador. Por tanto, aquí no se busca un trabajo interpretativo marcado, sino una voz que acompañe al contenido pero mantenga el interés en la trama. Además de las diferencias interpretativas, el doblaje de *factuals* exige una especial atención a los tiempos de producción y a la sincronía: los testimonios, entrevistas o locuciones documentales tienen un ritmo irregular y poco predecible, lo que obliga a los actores a adaptarse con rapidez. Así, la dificultad principal de este tipo de doblaje radica en trasladar la voz original sin deformarla, mientras que se garantiza que sea comprensible y mantenga la atención de la audiencia.

Este epígrafe aborda el doblaje de *factuals*, partiendo de la delimitación de este género televisivo. Asimismo, se propone un concepto específico para este tipo de doblaje y se describen las principales características que lo distinguen del doblaje de ficción.

5.3.1. El género televisivo *factual entertainment*

Antes de describir el doblaje de *factuals* y explicar sus diferencias con el doblaje de ficción, conviene explicar qué se entiende por *factuals*. El *factual* o *factual entertainment* es un género televisivo de no ficción que engloba todos aquellos programas de entretenimiento que combinan información y hechos reales. Dentro de este género se encuentran los *realities shows*, los documentales (docurrealities, docuseries, docudramas, documentales dramatizados), programas de actualidad, *fly on the wall* o programas sobre estilo de vida (León, 2013). Hill (2005) añade que la BBC en 2003 adaptó el género *factual* a la naturaleza cambiante y flexible de la cadena de televisión y estableció seis categorías para los *factuals*: "documentales y

factual contemporáneo; *factual* especializado; actualidad e investigaciones; arte y cultura; habilidades para la vida; y nuevos medios" (p. 42). Algunos documentalistas sostienen que estos formatos populares están desplazando a los documentales tradicionales, mientras que otros argumentan que el *factual* popular tiene un papel valioso en la representación de la realidad de una manera atractiva y permite acercar la programación al público joven a través del entretenimiento (Hill, 2005; Bondebjer, 1996). Si bien es cierto que la producción de este tipo de programas ha aumentado gracias al desarrollo de las plataformas de *streaming* y los canales temáticos, sobre todo a partir de la MTV, son productos que se fundamentan en estructuras narrativas muy antiguas como la oralidad, la biografía o el relato ejemplar (Guarinós y Jiménez-Varea, 2009).

Una definición cerrada de *factual* resulta complicada por la diversidad y evolución del género a lo largo del tiempo. En sus inicios, los *realities* documentaban escenas reales de asuntos como la ley, el orden o los servicios de emergencia, pero con el tiempo se han expandido para abarcar todo tipo de temas. El problema para definir el género se debe a la hibridación de la realidad y la ficción, pues actualmente los programas de telerrealidad cruzan constantemente la frontera entre hechos y ficción (Hill, 2005). Ante este desdibujamiento de límites, han surgido etiquetas como *non-fiction* o *factual film* para referirse a formatos audiovisuales que no son ni puramente ficticios ni completamente informativos (Guarinós y Jiménez-Varea, 2009).

Debido a la variedad de términos utilizados por la industria y la academia, no es sorprendente que los espectadores no tengan una definición clara de estos programas, siendo la palabra *reality* la más aceptada. Hill (2005) señala que la idea que predomina entre los televidentes es que los *factuals* consisten en "cámaras que sigan a la gente". Según la autora, los espectadores definen estos tipos de programa según el horario en el que se emiten y las diferencias con otros programas. Además, con su investigación, demuestra que los *factuals* tienden a una audiencia amplia y ocasional, lo que contribuye al éxito en audiencias, especialmente de los programas policiales o de remodelación de hogares. Este hecho también indica que los espectadores no consumen este género con la intención de informarse o aprender, sino de entretenerse (León, 2013; Corner, 2002). Ouellette y Hay (2008) añaden una función educativa a los programas de telerrealidad que, para ellos, reflejan y responden a las tendencias sociopolíticas contemporáneas. Además, este tipo de

programas permiten presentar historias conmovedoras que movilizan a los espectadores a querer participar en actos de caridad y voluntariado (Ouellette, 2010). Pesa a su carga de espectacularización visual y a los elementos de ficción, el objetivo principal de los *factuals* es el de generar una sensación de autenticidad que el espectador perciba como real. Como afirman Guarinós y Jiménez-Varea (2009):

> "todo se presenta como real; lo que se pretende que el espectador retenga en su mente es la sensación de realidad. El problema radica en que se haga tan bien que el telespectador deje de percibir la barrera en función del medio. Se convierte en una cuestión de fe, de credibilidad del medio para el receptor". (p.1028)

5.3.2. El doblaje de *factuals*: definición y características

Una vez que se ha definido qué tipo de contenidos audiovisuales pertenecen al género *factual*, es importante detallar las características concretas que definen el doblaje de estos programas. Sin embargo, al igual que ocurre con el género, este tipo de doblaje no es conocido con el término técnico "doblaje de *factuals*", sino como *voice-over.* La definición de esta técnica siempre ha fluctuado entre los *Media Studies* y la Traductología, generando una ambigüedad terminológica entre los que lo entienden como un recurso narrativo sin trasferencia lingüística y los que lo conciben como una modalidad de traducción oral en la que la voz meta se superpone a la pista original, que permanece audible aunque a un volumen más bajo (Díaz-Cintas y Orero, 2006). Esta división ha hecho que el *voice-over* sea considerado como una subcategoría del doblaje, pese a su uso extendido en productos audiovisuales como documentales, informativos y entrevistas. Aunque este modelo de traducción audiovisual exige al traductor condensar el texto y respetar los vínculos audiovisuales, desde el punto de vista de la comunicación aporta sensación de autenticidad debido a la cohabitación de dos lenguas y a la ausencia de sincronía, además de ser menos costoso y más rápido de trabajar que el doblaje tradicional (Díaz-Cintas y Orero, 2006).

El *voice-over* es un tipo de doblaje en el que la traducción fonética se superpone a la versión original, sin eliminar esta, y permitiendo una falta de sincronía al principio y/o final del discurso (Díaz-Cintas y Orero, 2012; Franco et al., 2010; Sandrelli, 1996). Franco et al. (2010) sitúan el origen de esta técnica en la

llamada "traducción *Gavrilov*" de la URSS. Surge en los inicios de la televisión cuando los países del este de Europa decidieron implementarla antes que la subtitulación. Se empleaba principalmente para traducir películas extranjeras con un narrador que leía los diálogos en voz alta. Con el tiempo, el *voice-over* se consolidó como técnica de traducción en géneros como los documentales y las noticias informativas. Su bajo costo y su simplicidad lo convirtieron en la opción más aceptada en países como Polonia, Rusia y otras naciones del este de Europa (Gottliebet al., 2022). En la actualidad, la voz superpuesta sigue siendo el modo de traducción en países como Polonia, Bilorrusia, Rusia, Estonia, Letonia y Lituania (Díaz-Cintas y Orero, 2012). Esta tradición ha resultado en conclusiones y generalizaciones simplistas que han ofrecido una visión negativa y pobre del doblaje *voice-over* (Górska, 2015). Los prejuicios contra el *voice-over* también aparecen en la investigación científica: algunos autores lo han catalogado como el "primo pobre" del doblaje (Gottlieb et al., 2022) y otros lo han juzgado como una forma de traducción tediosa y monótona (Barzdevics, 2012). Mientras, otros autores como Luyken et al. (1991) dan una definición simplista y reduccionista de esta técnica al afirmar que el *voice-over* es "una traducción fiel del discurso original, con una entrega aproximadamente sincrónica, que se utiliza únicamente en contextos de monólogos, como una respuesta en una entrevista o una serie de respuestas de un único entrevistado" (p.80).

Las consideraciones negativas hacia el *voice-over* pueden deberse a que es un fenómeno que surgió y ha sido estudiado, principalmente, desde las teorías de la traducción audiovisual. Hendrickx (1984) propone el concepto de "doblaje parcial" (*partial dubbing*) como una solución intermedia entre el doblaje tradicional y la subtitulación, en la que se añade una voz superpuesta con información esencial, pero sin traducir todos los diálogos. Esta técnica se presenta como una opción más económica y flexible en la que solo se interviene en los momentos necesarios y se convierte en una alternativa interesante para productos documentales como obras escénicas o musicales. Sin embargo, su evolución, especialmente en países de habla hispana, lo ha llevado a una percepción más amplia que lo asocia con el concepto del doblaje audiovisual. Las investigaciones estudiadas por Matamala (2019) destacan la necesidad de profundizar en sus estrategias, recepción y procesos de producción para aprovechar todo su potencial comunicativo y tecnológico.

En países como España, el *voice-over* ha transcendido su función exclusiva de traducción, involucrándose en el ámbito de la comunicación audiovisual y la interpretación. Esta transformación ha convertido al *voice-over* en un recurso valioso en la creación de experiencias audiovisuales más ricas y dinámicas: "el afán por resaltar el sentido de autenticidad ha provocado un cambio de actitud en la forma de realizar *voice-overs*" (Díaz-Cintas y Orero, 2012, p.442). Como apunta Orero (2009), el *voice-over* no se limita a los documentales, sino que se extiende a una amplia gama de géneros televisivos como noticias, programas de actualidad, deporte o entretenimiento, además de ser habitual en emisiones en directo e, incluso, en distintas lenguas (como el catalán), lo que evidencia su arraigo cultural y funcional. Por ello, esta investigación propone el uso del concepto "doblaje de *factuals*", al creer que refleja de manera más precisa las características del doblaje y es más adecuado para los tipos de productos a los que se refiere. La técnica de "doblaje de *factuals*" va más allá de la simplicidad con la que se plantea el *voice-over*, permitiendo una mayor profundidad en la interpretación y la adaptación del contenido. De este modo, se busca reconocer y respetar la complejidad de los productos audiovisuales, a la vez que se ofrece una representación más fiel de la información presentada.

Por tanto, la terminología "doblaje de *factuals*" hace referencia únicamente al doblaje de productos audiovisuales que pertenecen al género *factuals*. Es decir, programas de entretenimiento que combinan la información y los hechos reales. Se dejan fuera otro tipo de productos que sí se recogen en el *voice-over*, como productos de ficción, publicidad, noticias o entrevistas. Así, se puede definir el doblaje de *factuals* como: una modalidad especializada de doblaje audiovisual que adapta y sustituye las voces originales de productos de no ficción, como documentales, *reality shows* y otros formatos que combinan información, entretenimiento y hechos reales. Esta modalidad de doblaje se caracteriza por mantener un equilibrio entre la fidelidad del contenido original y la adaptación cultural. A diferencia del doblaje de ficción, se mantiene la voz original a un volumen inferior, enfocándose en la traducción lingüística y la sincronización temporal, más que en la interpretación dramática y la sincronía labial estricta (Pascual Blasco, 2021). A pesar de que en el doblaje de *factuals* no se realiza una interpretación dramática como en el doblaje de ficción, sí se produce lo que se conoce como "intención". La intención se refiere a la modulación de las características prosódicas de la voz que permite transmitir

fielmente el propósito comunicativo del hablante. Esto implica no solo una traducción precisa del contenido, sino también la reproducción del tono, estilo y actitud del discurso original. Por lo tanto, la intención es un punto medio entre la interpretación dramática del doblaje de ficción y la lectura con fines de traducción del *voice-over*.

Para explicar las diferencias entre el doblaje de ficción y el doblaje de *factuals*, se adaptan las consideraciones establecidas por Gottlieb et al. (2022) para diferenciar entre doblaje y *voice-over*:

- Tratamiento del audio original: en el doblaje de ficción, el audio original de los diálogos se elimina por completo y se sustituye por el nuevo diálogo doblado. Tanto en el doblaje de *factuals* como en el *voice-over*, el audio original permanece a una intensidad baja, mientras que la pista doblada se escucha de forma simultánea y con mayor protagonismo.
- Sincronización labial e isocronía: el doblaje requiere de una sincronización bucolabial precisa, prestando especial atención a los primeros planos. De esta manera, la sincronización temporal es exacta entre el audio doblado y el audio original. En el doblaje de *factuals* y el *voice-over*, aunque se busca la coincidencia sobre todo de los nombres propios o acciones concretas, la sincronización no es tan estricta como en el doblaje de ficción. Se mantiene la duración general de las intervenciones, pero con cierta flexibilidad para acomodar las diferencias lingüísticas.
- Interpretación: en el doblaje de ficción se da una interpretación dramática que imita la actuación del actor o actriz original mediante las características prosódicas de la voz. En el doblaje de *factuals*, se produce la intención, que transmite el propósito comunicativo del original sin llegar a la interpretación. El *voice-over* se enfoca en la traducción y lectura del texto, con menos énfasis en la interpretación e intención.
- Naturalidad percibida: el doblaje de ficción buscar crear la ilusión de que los personajes hablan realmente en el idioma meta o de destino.

Al mantener el audio original, el doblaje de *factuals* y el *voice-over* no pretenden ocultar que son una traducción.

- Tipo de programas: el doblaje se utiliza para productos audiovisuales de ficción (películas, series, animación, videojuegos). El doblaje de *factuals* se utiliza en los programas que se engloban dentro del género *factual*. El *voice-over* se utiliza en documentales, ficción, entrevistas, noticias y, en algunos países, para todo tipo de productos.
- Grabación: el doblaje de ficción divide el guion en *takes* o fragmentos de diálogo. Los actores ensayan cada *take* antes de grabarlo junto a la versión original. Cuando están preparados, se elimina la versión original y graban el diálogo con la imagen sin sonido. En doblaje de *factuals* no se divide en *takes*, sino que se doblan intervenciones completas. Los actores suelen doblar directamente, sin ensayo previo. Se mantiene la voz original de fondo y los actores deben escuchar esa voz, mientras leen e intencionan, para lograr la sincronización. El *voice-over* es una lectura del guion o textos completo, haciendo pausas únicamente por equivocaciones o indicaciones de lectura.
- Proceso técnico: el doblaje de ficción implica un proceso complejo de ajuste, sincronización y mezcla de audio. En el doblaje de *factuals* este proceso sigue siendo complejo, a pesar de que la sincronización no sea estricta. El proceso técnico del *voice-over* es, generalmente, más sencillo que los anteriores.
- Costo: en ciudades como Madrid o Barcelona, los costes de doblaje están regulados por convenio. Dentro de estos convenios, se diferencia entre actores de cine/vídeo para el doblaje de ficción y sonorización de documentales, *realities* y similares donde se establecen las tarifas por intervención, dependiendo de la duración del producto.

Tabla 4. Diferencias entre doblaje, doblaje de factuals y voice-over

	Doblaje de ficción	***Doblaje de factuals***	***Voice-over***
Audio original	*Se elimina por completo*	*Se mantiene a un volumen inferior*	*Se mantiene a un volumen inferior*
Sincronización	*Sincronización precisa*	*Sincronización temporal aproximada*	*Sincronización temporal aproximada*
Interpretación	*Interpretación dramática*	*Intención*	*Lectura del texto*
Naturalidad	*Crear la ilusión de que hablan en la lengua meta*	*No se oculta que es una traducción*	*No se oculta que es una traducción*
Tipo de programas	*Principalmente ficción*	*Factuals*	*Todo tipo de programas*
Grabación	*Takes*	*Intervenciones*	*Guion*
Proceso técnico	*Complejo*	*Complejo*	*Sencillo*
Costo	*+++*	*++*	*++*

Nota. Elaboración propia.

5.4. DOBLAJE AL SERVICIO DE LA MEDICINA Y LA EDUCACIÓN

El doblaje y el uso de la voz han emergido como herramientas metodológicas innovadoras en campos como la medicina y la educación, desde la terapia del habla hasta la enseñanza de idiomas. Las técnicas de la voz han sido objeto de estudio en diversos ámbitos académicos debido a su capacidad para mejorar la comprensión y adquisición de competencias cognitivas, lingüísticas y transversales.

En el ámbito de la medicina, se encuentran las terapias del habla y del lenguaje. Estas intervenciones se agrupan en enfoques didácticos, naturalistas e híbridos, con el objetivo de mejorar las habilidades comunicativas de las personas

que presentan trastornos del habla y el lenguaje (Law et al., 2000). El doblaje puede integrarse dentro de estas terapias con un enfoque mixto, pues combina el adiestramiento directo en comportamientos lingüísticos con entornos naturalistas en los que la persona se enfrenta a exigencias reales de comunicación. Muñoz Phi (2023) sugiere que la integración de actividades sensoriales en las terapias del habla y el lenguaje puede ser especialmente beneficiosa para personas con TEA. En el estudio se concluye que, al incorporar la integración sensorial, en estas intervenciones, las personas neurodivergentes mejoran áreas de comunicación y aspectos sociales y conductuales secundarios al diagnóstico. El doblaje incorpora elementos sensoriales que aportan beneficios amplios y holísticos para estos sujetos en su desarrollo comunicativo y social. Implica la modulación sensorial y, principalmente, la estimulación auditiva. Además, al combinar el lenguaje visual, trabaja la integración de múltiples sentidos. Al mismo tiempo, incluye ejercicios de conciencia y control de los músculos orales, beneficiando la propiocepción, y la práctica de la sincronización bucolabial se convierte en una forma de trabajar la coordinación visomotora. Goldstein (2002) analiza la eficacia de emplear diversos enfoques, como el lenguaje de señas, el entrenamiento de ensayo discreto o la enseñanza en entornos naturales en las intervenciones de comunicación de niños con TEA. El estudio enfatiza la importancia de la generalización de habilidades a diferentes contextos, lo cual es crucial para el doblaje como herramienta terapéutica.

Dentro del entorno médico, destacan dos proyectos que han utilizado el doblaje como medida terapéutica: el proyecto DULCINEA (Fuentes et al., 2022) y el proyecto de doblaje *amateur* (Dore y Vagnoli, 2020). El primero, DULCINEA (Fuentes et al., 2022), es un ensayo clínico piloto que ejemplifica la colaboración entre hospitales, universidades y pacientes en el desarrollo de una nueva herramienta terapéutica basada en técnicas de doblaje con el objetivo de mejorar la recuperación y calidad de vida de pacientes afásicos, basándose en la comunicación funcional, la tecnología informática y la evaluación estandarizada mediante pruebas. Aunque no hay resultados finales publicados, se puede inferir que el doblaje es efectivo como herramienta terapéutica para mejorar la comunicación y la expresión oral en pacientes con afasia post-ictus. Greener et al. (1999) presentan una revisión de Cochrane sobre la terapia de habla y el lenguaje para los problemas de afasia posterior al accidente cerebrovascular que proporciona evidencia de la

efectividad de estas medidas en cuanto a mejoras en la comunicación y la calidad de vida. Por otro lado, el proyecto de doblaje *amateur* (Dore y Vagnoli, 2020) es un estudio piloto que tiene como objetivo recopilar datos iniciales sobre la implementación del doblaje como actividad de atención médica en el entorno hospitalario pediátrico. Demostró ser una experiencia positiva para los pacientes y sus familias, en términos de bienestar de los niños, calidad de vida y socialización. Ayudó en la expresión de emociones, la distracción y la reducción del estrés. El objetivo del proyecto era desarrollar pautas estandarizadas para hacer que esta técnica sea aplicable a otros entornos.

Tabla 5. Características de los proyectos Dulcinea y Doblaje Amateur

	DULCINEA	***Doblaje Amateur***
Objetivo	*Mejorar la calidad de vida de los pacientes*	*Mejorar la calidad de vida de los pacientes*
Enfoque	*Doblaje de películas como terapia*	*Doblaje en el entorno hospitalario*
Población	*Pacientes con problemas en el habla*	*Niños y adolescentes en el entorno hospitalario*
Tamaño de la muestra	*54 pacientes*	*433 pacientes*
Efectividad	*La terapia del habla y el lenguaje es efectiva en pacientes con afasia posterior al accidente cerebrovascular*	*Experiencia positiva para todos los pacientes y sus familias en términos de bienestar, calidad de vida y socialización*

Nota. Elaboración propia.

En el ámbito educativo, se han registrado numerosas investigaciones que han explorado el potencial del doblaje como recurso didáctico. Algunas han planteado su uso en el aula, destacando su impacto positivo en la motivación, la mejora de destrezas orales y la pronunciación, así como su aplicación como un enfoque multimodal en el aprendizaje de lenguas.

Por un lado, varios estudios centran su análisis en el uso del doblaje para la mejora del inglés como lengua extranjera. Álvarez Santamaría (2021) aborda la efectividad del doblaje para la mejora de la pronunciación de los estudiantes y el aprendizaje de vocabulario en inglés, además de que incrementa la confianza del alumnado al expresarse en este idioma de una manera relajada y decidida. De manera similar, Li (2016) subraya que es una técnica que ayuda a mejorar la pronunciación, fomenta la motivación y facilita la aplicación práctica de las habilidades lingüísticas en situaciones cotidianas. Huang (2022), además de coincidir en la mejora de la pronunciación, destaca cómo esta técnica reduce la ansiedad y mejora la cohesión grupal. Por su parte, Pamungkas (2019) y Delgado Pamos (2016) coinciden en el que el doblaje, además, mejora la gramática y el vocabulario, motivando a los estudiantes a través de la escritura de diálogos y el uso de un enfoque más creativo en el aula.

Otra línea de investigación se enfoca en el doblaje aplicado al aprendizaje de otras lenguas, como el español o el asturiano. Lian (2018) propone el uso del doblaje para la adquisición de competencias lingüísticas en español, mientras que Fernández Costales y Avello-Rodríguez (2020) encuentran que el 92% de los estudiantes de lengua asturiana muestran una percepción positiva hacia el uso del doblaje en el aula. En una investigación posterior, Fernández Costales (2021) estudia el impacto del doblaje en el aula desde la perspectiva del profesor: un 85,7% de los profesores utilizaría el doblaje como recurso didáctico al considerar que aumenta la motivación, mejora las habilidades comunicativas, fomenta la creatividad, promueve el cambio de código y facilita el trabajo colaborativo, entre otros. Asimismo, algunos estudios destacan el doblaje como herramienta para el aprendizaje multimodal. Chu y Chow (20127) demuestran que el doblaje es valioso para introducir un enfoque multimodal del aprendizaje de idiomas, ya que combina habilidades auditivas, visuales y verbales. En este sentido, la investigación de Schustek García (2021) expone cómo la integración de tecnologías accesibles para la creación de podcast, doblaje y productos digitales estimula el aprendizaje y la participación en el proceso educativo.

En relación con el impacto del doblaje en la enseñanza de traducción, Jüngst (2012) presenta una propuesta didáctica que incluye actividades de doblaje en el aula de traducción que mejora las habilidades específicas requeridas en esta disciplina y aumenta la conciencia sobre la industria y sus requerimientos

profesionales. Finalmente, algunas investigaciones exploran plataformas digitales que facilitan la integración del doblaje en las aulas, como *ClipFlair*. Lertola y Mariotti (2017) y Navarrete (2012) destacan el uso de esta aplicación para la mejora de estrategias lingüísticas y de la conciencia pragmática de los estudiantes.

VI – EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

VI - EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) debe comprenderse desde una mirada integradora que, además de contemplar sus características diagnósticas, también entienda las formas en que estas se manifiestan en la vida cotidiana de quienes lo experimentan. Por ello, en el presente capítulo se estudia este trastorno como patología médica y, además, se investiga cómo afecta a la interacción social y a la comunicación de las personas neurodivergentes. Sobre esta base, el enfoque del estudio del TEA de esta investigación se centra en aquellos aspectos que guardan relación con la comunicación y el lenguaje, como son las estereotipias verbales (ecolalias) y las alteraciones prosódicas.

En este contexto, resulta fundamental atender también a la calidad de vida, entendida como un marco amplio que incluye aspectos emocionales, sociales y funcionales. La investigación se asienta sobre los principios de la calidad de vida de las personas con TEA y parte del informe *Calidad de vida y Trastorno del Espectro del Autismo* (Vidriales Fernández et al., 2017) para el desarrollo del taller de doblaje adaptado y los materiales necesarios para su implementación. Por ello, en el estudio de la calidad de vida, se incluyen varios requisitos indispensables de accesibilidad cognitiva para las personas neurodivergentes: la lectura fácil y los pictogramas. Abordar estos conceptos desde el punto de vista teórico permite realizar una implementación eficaz en el marco práctico de la tesis. Además, también se recogen las distintas intervenciones terapéuticas destinadas a mejorar la sintomatología de las personas con autismo, especialmente aquellas orientadas a mejorar el bienestar, la interacción social y la comunicación. Al abordarlas se pueden comprender los objetivos terapéuticos y el sentido y pertinencia de nuevas estrategias que busquen enriquecer la vida de las personas con TEA. Entre ellas, se plantea una aproximación a la utilización del doblaje como recurso expresivo y comunicativo y se expone esta nueva posibilidad, basada en intervenciones que ya están siendo utilizadas y validadas por expertos.

6.1. INTRODUCCIÓN AL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

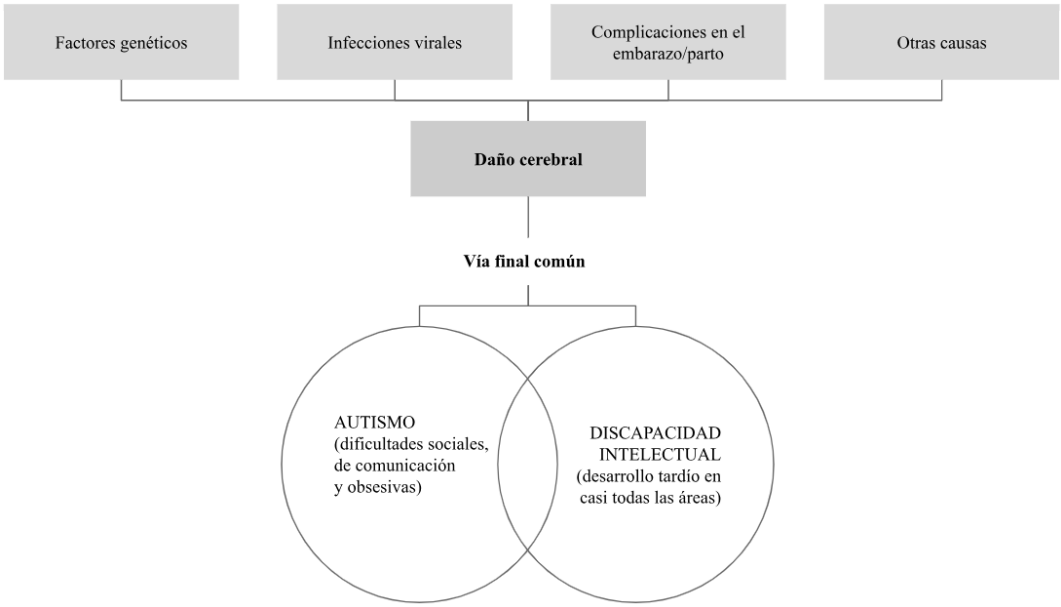
En 1911, el psiquiatra suizo Eugen Bleuler introdujo el término "autismo", aunque originalmente lo relacionó con la esquizofrenia. La definición actual de autismo aparece décadas más tarde con las observaciones clínicas de Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944). Kanner propuso que el autismo era una condición innata y describió las características principales de los niños con "autismo infantil precoz". Por su parte, Asperger identificó a niños con características similares y acuñó el término "psicopatía autista" (Artigas-Pallarés y Paula, 2011). Tras las aportaciones de estos investigadores, se ha avanzado mucho en la comprensión del TEA y los diagnósticos han experimentado un crecimiento exponencial, que podría deberse a una mayor precisión de los procedimientos e instrumentos de diagnóstico o a un aumento real en la incidencia del trastorno (González Peña, 2016). El autismo solía definirse de forma poco clara, con límites difusos respecto a otros trastornos como la esquizofrenia o la psicosis infantil. Sin embargo, hoy en día se reconoce como un síndrome con entidad propia y bien definida, dentro de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) o Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) (López Gómez et al., 2010).

En la actualidad, los pacientes con TEA se diferencian entre aquellos con aspectos sindrómicos y no sindrómicos. Los primeros son aquellos en los que el trastorno está asociado a síndromes genéticos o condiciones médicas. Estas pueden ser: alteraciones cromosómicas, alteraciones mendelianas o monogénicas (síndrome de X frágil, complejo de esclerosis tuberosa, síndrome de Cornelia de Lange) o síndromes teratogénicos o "ambientales" (causados por factores externos como infecciones o exposición al alcohol o a ciertos medicamentos durante el embarazo) (Cabrera, 2017). Sin embargo, no hay un respaldo científico sólido que verifique que el tabaquismo materno o la vacunación aumentan el riesgo (Modabbernia et al., 2017). El autismo no sindrómico no se puede asociar a ninguna causa genética o médica reconocible. La teoría más aceptada explica que el origen del trastorno se debe al efecto poligénico con heterogeneidad genética, es decir, múltiples genes interactúan con factores ambientales que afectan al desarrollo neurológico y la formación de sinapsis en etapas tempranas del desarrollo intrauterino (Cabrera, 2017). Las investigaciones llevadas a cabo por Brumbaugh et al. (2020) añaden que los bebés nacidos antes de término, especialmente los

extremadamente prematuros, tienen más riesgo de padecer TEA, pero no es el único factor importante: la salud y las características de la madre y el bebé también influyen. El periodo cercano al nacimiento comprende riesgos de problemas del neurodesarrollo, incluido el autismo, que pueden aumentar o disminuir dependiendo de factores como la nutrición (por ejemplo, el ácido fólico, el omega-3 o la vitamina D) (Modabbernia et al., 2017), las toxinas ambientales y la lactancia materna prolongada. Además, la reducción del estrés y la mejora de la salud materna antes y después del embarazo también pueden prevenir o reducir la posibilidad de que el bebé desarrolle TEA (Cheng et al., 2019), aunque los factores maternos (como la obesidad o la diabetes) aún tienen una asociación débil (Modabbernia et al., 2017). Sin embargo, complicaciones durante el parto que causan falta de oxígeno al bebé sí están relacionadas con un mayor riesgo (Modabbernia et al., 2017).

Algunos autores, como Bruno Bettelheim (1967, citado por Baron-Cohen y Bolton, 1993), defendieron que las causas del autismo podrían estar en la falta de afecto o crianza "fría" de los padres y, como tratamiento, llegaron a proponer que los niños con TEA fueran separados de sus familias. Sin embargo, esta teoría ha sido descartada y, en la actualidad, se defiende la teoría de que el autismo tiene una base biológica dado que suele ir acompañado de síntomas neurológicos, discapacidad intelectual y ciertas condiciones médicas (como la epilepsia) (Baron-Cohen y Bolton, 1993). Además, el hecho de que sea un trastorno que se presenta igual en diferentes culturas sugiere que es poco probable que las influencias sociales sean la causa de su aparición. Algunos de los indicios que los autores proponen para basar la teoría biológica del autismo son: mayor prevalencia en los varones, igual de común en todas las zonas geográficas y culturas, discapacidad intelectual, epilepsia, síntomas neurológicos, anomalías congénitas menores, dificultades durante el embarazo o parto, alteraciones cromosómicas o genéticas, trastornos metabólicos, infecciones víricas o síndromes de anomalías congénitas (Baron-Cohen y Bolton, 1993, p.27).

Figura 10. La vía final común hacia el autismo (uno de los varios modelos posibles)



Nota. Adaptado de *Autism: The Facts* (p.34), por S. Baron-Cohen y P. Bolton, 1993, Oxford University Press

Gómez Echeverry (2010) recoge tres teorías que intentan explicar el autismo desde una perspectiva psicológica: la "ceguera mental", que lo entiende como una falta de capacidad para atribuir estados mentales (Baron-Cohen et al., 1985); el "debilitamiento de la coherencia central", como la incapacidad para conectar información diversa en un contexto significativo (Frith, 2003); y la "disfunción ejecutiva", que lo define como un déficit de la planificación y control de acciones (Rusell, 2000; Ozonoff, 2000). Gómez Echeverry (2010) también recoge la Teoría Afectivo Social (Hobson, 1985) que señala la base afectiva del autismo derivada de los déficits cognitivos y sociales. Todas estas teorías están enmarcadas dentro de la Teoría de la Mente. En psicología evolutiva, la Teoría de la Mente se refiere a la capacidad de atribuir "mente" a otras personas, es decir, deducir lo que piensa o siente y predecir su comportamiento a partir de sus estados mentales, algo fundamental para la vida social y comunicativa (Rivière, 1991).

El TEA puede definirse como una afección del neurodesarrollo caracterizada por déficits persistentes en la comunicación e interacción social, así como por patrones de comportamiento, intereses o actividades restrictivos y repetitivos

(Alcalá y Ochoa Madrigal, 2022; Martos-Pérez y Paula-Pérez, 2011). Esta afección se manifiesta en un espectro, lo que significa que abarca una amplia variabilidad en la presentación y severidad de los síntomas entre individuos (Cabrera, 2017; González Peña et al., 2016), por lo que algunos autores lo entienden como una dimensión de la personalidad (Rivière, 2002). Las dimensiones que se ven afectadas por el autismo pueden agruparse principalmente en las áreas de socialización, comunicación e imaginación (Wing, 1981). Las personas neurodivergentes presentan disfunción en la flexibilidad cognitiva, en la capacidad de planeación, en el control inhibitorio y en la memoria de trabajo. Estas dificultades, que afectan a las actividades diarias, se presentan en la perseveración, la incapacidad para cambiar de criterio y la realización de conductas estereotipadas (Talero-Gutiérrez et al., 2015). La evidencia sugiere que el TEA no responde a una única causa ni a una patología cerebral uniforme: implica una alteración en el curso del desarrollo cerebral, con diferencias en estructuras como los lóbulos frontales, la amígdala y el cerebelo, lo cual refuerza su carácter heterogéneo (Amaral et al., 2008).

Asimismo, las personas con TEA pueden presentar déficits en atención, velocidad de procesamiento, fluidez fonética y memoria de trabajo, además de alteraciones en la función ejecutiva (González Peña et al., 2016). Dentro de las funciones ejecutivas se pueden encontrar: "las habilidades de planificación, memoria de trabajo, inhibición y control de impulsos, cambio de foco atencional, flexibilidad, generatividad, iniciación y autorregulación de la acción, entre otras" (Martos-Pérez y Paula-Pérez, 2011, p.S148). Aunque estas disfunciones son un aspecto común del TEA, su uso como marcador diagnóstico se ve limitado, pues también están presentes en otros trastornos y no son comunes en todas las personas neurodivergentes. De hecho, debido a que estas alteraciones son impropias del nivel de desarrollo o edad mental de la persona, a veces se vinculan al retraso mental (López Gómez et al., 2010). Algunas investigaciones han demostrado que se pueden compensar estas dificultades a través de la organización del entorno y el uso de actividades estructuradas (Martos-Pérez y Paula-Pérez, 2011).

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, conocido como DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014) establece que los pacientes diagnosticados de trastorno autista, enfermedad de Asperger o trastorno generalizado del desarrollo no especificado de otro modo se les aplica el

diagnóstico de trastorno del espectro autista. Además, este manual ofrece los criterios diagnósticos del TEA:

> A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos. […]
>
> B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. […]
>
> C. Los síntomas deben de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).
>
> D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
>
> E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo. (p.50)

El DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014) también recoge los niveles de gravedad TEA, con el fin de reflejar la variabilidad en la severidad de los síntomas y la cantidad de apoyo necesario para cada individuo:

Tabla 6. Niveles de gravedad TEA

	Comunicación social	***Comportamientos restringidos y repetitivos***
Grado 3 (precisa ayuda muy notable)	*Mínima comunicación social*	*Interferencia marcada con la vida diaria por inflexibilidad y dificultades al cambio de foco de atención*

Grado 2 (precisa ayuda notable)	*Marcado déficit con iniciación limitada o respuestas reducidas y atípicas*	*Interferencia frecuente relacionada con la inflexibilidad y dificultad al cambio de foco*
Grado 1 (precisa ayuda más leve)	*No precisa refuerzo. Alteraciones significativas en la comunicación social*	*Interferencia significativa en al menos un contexto*

Nota. Adaptado del *Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. DSM-5* (p.52), por American Psychiatric Association, 2014, Editorial Médica Panamericana.

6.1.1. Las estereotipias motoras y verbales en el espectro autista

La Asociación Española de Pediatría (AEP) (2019) define las estereotipias como "una alteración hipercinética, es decir, un exceso de movimientos de cualquier parte del cuerpo. El movimiento es involuntario, coordinado, rítmico, no tiene ningún propósito y se repite siempre igual" (párr. 1). El DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014) lo explica como "movimientos repetitivos, anormalmente frecuentes, sin estar dirigidos a un fin, aparentemente impulsados y con comportamiento motor no funcional" (p. 822). Estos movimientos estereotipados pueden ser controlados, en algunos casos, cuando se les llama la atención o se les distrae. Sin embargo, en perfiles con trastornos del desarrollo, como es el caso del TEA, es más difícil que estos comportamientos se detengan incluso con ayuda externa (American Psychiatric Association, 2014).

A pesar de que no todas las personas con movimientos estereotipados tienen autismo, el diagnóstico de trastorno de movimientos estereotipados se añade al diagnóstico de TEA en el caso de que sean autolesivos o sean tan intensos y frecuentes que requieran un tratamiento específico (American Psychiatric Association, 2014). Algunos ejemplos comunes de estereotipias motoras y verbales incluyen el balanceo, el aleteo de manos, el movimiento de los dedos delante de los ojos, el asentimiento repetido con la cabeza, correr en círculos o la repetición de palabras, frases y canciones (Mulas et al., 2004). Sin embargo, cada persona tiene un estilo propio y algunos de estos comportamientos pueden llegar a ser autolesivos, mientras que otros desarrollan estrategias de autocontrol. Las estereotipias no deben interpretarse solamente como autoestimulación, sino que están relacionadas con trastornos del estado de ánimo o la ansiedad y debe

diferenciarse de otros diagnósticos como el Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC), el síndrome de Tourette (Mulas et al., 2004) o las crisis epilépticas con automatismos. A diferencia de estos, en las estereotipias "no existe un trastorno del nivel de conciencia y los niños pueden interrumpir los movimientos si se les estimula (Pérez-Dueñas, 2010, p.132). Por eso, la frecuencia de aparición aumenta en momentos en que la persona está estresada, aburrida, cansada o muy emocionada, pudiendo durar desde unos segundos hasta varios minutos (American Psychiatric Association, 2014). En las personas con TEA, la estereotipia puede aparecer para favorecer la regulación de emociones y no sentir ansiedad: la finalidad de la estereotipia es la gratificación sensorial, es decir, proporcionar sensación de control o relajación bloqueando los estímulos externos" (Federación Autismo Madrid, 2021, párr. 12).

Las estereotipias motoras están influidas por factores emocionales y sensoriales. La dificultad para gestionar emociones, la hiper o hiporreactividad o la búsqueda sensorial son algunas de las causas que influyen en que las personas con TEA desarrollen este tipo de movimientos repetitivos que, teniendo en cuenta la edad, la comorbilidad y los diferentes tipos de reactividad sensorial, pueden ser tratados con procedimientos específicos y ayudar a la clasificación de perfiles dentro del espectro (Hurtado Ruiz, 2023). Pérez-Dueñas (2010) describe las estereotipias motoras primarias como movimientos repetitivos de los brazos y las manos, mediante gestos rítmicos o acciones más tensas que imitan posturas rígidas. Generalmente, estos movimientos son asimétricos, es decir, se manifiestan más en un lado del cuerpo que en el otro, y pueden ir acompañados de gestos faciales y sonidos no verbales (risas, gruñidos, gritos). En ocasiones, es habitual que estos movimientos también incluyan saltos o andar en círculos. Según Cunningham y Schreibman (2008), lo más eficaz es abordar las estereotipias considerando su función en lugar de centrarse en la forma. De este modo, se consigue diseñar intervenciones más precisas y se favorecen los cambios conductuales significativos mediante ajustes adecuados en el entorno.

Tabla 7. Descripción semiológica y patrones más característicos de las estereotipias motoras complejas

Simetría	*Simétrica* *Asimétrica*

Ritmicidad	*Movimientos rítmicos* *Contracciones musculares sostenidas (posturas "distónicas")*
Partes del cuerpo implicadas	*Cabeza* *Nodding head o movimientos cefálicos (en afirmación, negación o tipo infinito)* *Movimientos cefálicos asociados a otras estereotipias motoras complejas* *Cara* *Muecas faciales (abrir la boca, apretar la mandíbula, cerrar los ojos, etc.)* *Tronco* *Balanceo de tronco* *Estirar o flexionar el cuello y espalda* *Miembros superiores* *Dar palmadas* *Aleteo* *Frotarse los dedos* *Enroscar la ropa con los dedos* *Contraer o estirar los brazos* *Elevar los hombros* *Miembros inferiores* *Dar patadas* *Posturas rígidas de piernas* *Saltar* *Correr en círculos* *Sentarse y levantarse*

Nota. Adaptado de *Estereotipias primarias en pediatría* (p.131), por B. Pérez-Dueñas, 2010, Anales de Pediatría Continuada.

En cuanto a las estereotipias verbales, una de las formas más comunes de lenguaje en personas con TEA es la ecolalia, es decir, la repetición de palabras o frases que han escuchado (De Castro et al., 2018; Hervás y Sánchez, 2014). Estas ecolalias pueden ser inmediatas, si se repiten justo después de la escucha; demorada, cuando repiten frases oídas en otros momentos (Hervás y Sánchez, 2014); mitigada, cuando se modifica o añade algo a lo que se repite (García de la Torre, 2002) o matizada, si la repetición se contextualiza e intenta comunicar, con variaciones en la prosodia para adaptarse a distintos contextos (Mergl y Azoni,

2015). Prizant y Rydell (1984) señalan que la ecolalia diferida en personas con TEA puede tener varias funciones, entre ellas la de usos no interactivos o la de propósitos comunicativos conscientes. Así, la ecolalia se entiende como un fenómeno lingüístico complejo que puede aportar información útil sobre la intención comunicativa y la comprensión de la persona neurodivergente.

Tabla 8. Catorce categorías funcionales de la ecolalia diferida y los atributos esenciales de cada categoría

Categorías	***Relevancia para el contexto lingüístico***	***Evidencia de interactividad***	***Evidencia de comprensión***	***Otras características fundamentales***	***Comentarios***
No focalizada	*No*	*No*	*No*	*No acompañada de conductas significativas*	*No parece cumplir ningún propósito aparente. Puede ser autoestimulante*
Asociación situacional	*Sí*	*No*	*No*	*Emisión provocada por un objeto, persona, situación o actividad*	
Ensayo	*Sí*	*No*	*Sí*	*Práctica de una forma lingüística para una respuesta interactiva posterior*	*Emisión usualmente expresada en un tono bajo y suave*
Autodirigida	*Sí*	*No*	*Sí*	*Emisión producida antes o en sincronía con una actividad, a menudo con volumen bajo*	*Parece cumplir una función cognitiva de autorregulación de las propias acciones*

Etiquetado (no interactivo)	*Sí*	*No*	*Sí*	*Etiquetado en referencia a una acción u objeto*	*Similar al etiquetado (interactivo), pero dirigido a uno mismo*
Toma de turno	*Sí/No*	*Sí*	*No*	*Emisión utilizada como relleno de turno en un intercambio verbal alternante*	*No hay evidencia de intención comunicativa*
Finalización verbal	*Sí*	*Sí*	*No*	*Finalización de una rutina verbal*	*Respuesta a una rutina verbal iniciada por otra persona*
Etiquetado (interactivo)	*Sí*	*Sí*	*Sí*	*Etiquetado en referencia a una acción u objeto*	*No se indican otras intenciones aparte de señalar el referente*
Proporcionar información	*Sí*	*Sí*	*Sí*	*Ofrece una nueva información al interlocutor que no es evidente en el contexto situacional inmediato*	*La emisión puede ser iniciada por el niño o en respuesta a la iniciación de otro*
Llamada	*Sí*	*Sí*	*Sí*	*Llamar la atención sobre uno mismo o establecer/mantener la interacción*	*Suele mostrarse persistencia si el niño no capta la atención del interlocutor*
Afirmación	*Sí*	*Sí*	*Sí*	*Respuesta afirmativa a una emisión anterior*	*El comportamiento posterior indica una actitud*

					afirmativa (por ejemplo, toma el objeto)
Petición	*Sí*	*Sí*	*Sí*	*Solicitar con el fin de obtener un objeto*	*Enfocado en el objeto deseado. Persiste hasta alcanzar la meta*
Protesta	*Sí*	*Sí*	*Sí*	*Protestar ante acciones de otros*	*También puede utilizarse para prohibir las acciones de otros*
Instrucción	*Sí*	*Sí*	*Sí*	*Utilizada para dirigir las acciones de los demás*	*El objetivo es provocar acciones en los demás, más que obtener un objeto*

Nota. Adaptado de *Analysis of Functions of Delayed Echolalia in Autistic Children* (p.187), por B.M. Prizant y P.J. Rydell, 1984, Journal of Speech and Hearing Research.

La ecolalia se considera un paso normal en el desarrollo infantil (De Castro et al., 2018). Si persiste, puede considerarse patológica y, en ocasiones, esa ecolalia demorada adquiere funcionalidad, pues los sujetos son capaces de repetir esas frases en contextos adecuados (Hervás y Sánchez, 2014). Sin embargo, es importante conocer que la ecolalia demorada es "testimonio de una memoria verbal superior, pero no de la capacidad del niño para comprender lo que está diciendo" (Mulas et al., 2004, p.S13). Otra característica en el lenguaje de las personas con TEA, que algunos autores también consideran ecolalias (Artigas-Pallarés, 1999; Bartak y Rutter, 1974), es el uso incorrecto de los pronombres personales, especialmente cuando se refieren a ellos mismos. El uso del "tú" o el "él/ella" en lugar del "yo" puede ser un marcador temprano del trastorno que está relacionado con el aprendizaje de expresiones en segunda persona o las dificultades del punto de vista ajeno (Teoría de la Mente) (Artigas-Pallarés, 1999). No obstante, todavía existen muchas dudas sobre la función que cumple la ecolalia y, por ello, es necesaria una buena clasificación de los aspectos no verbales y los

comportamientos que la acompañan, para decidir cuándo debe corregirse y cuándo puede convertirse en una herramienta útil para enseñar nuevas formas de comunicación (Prucolli et al., 2021).

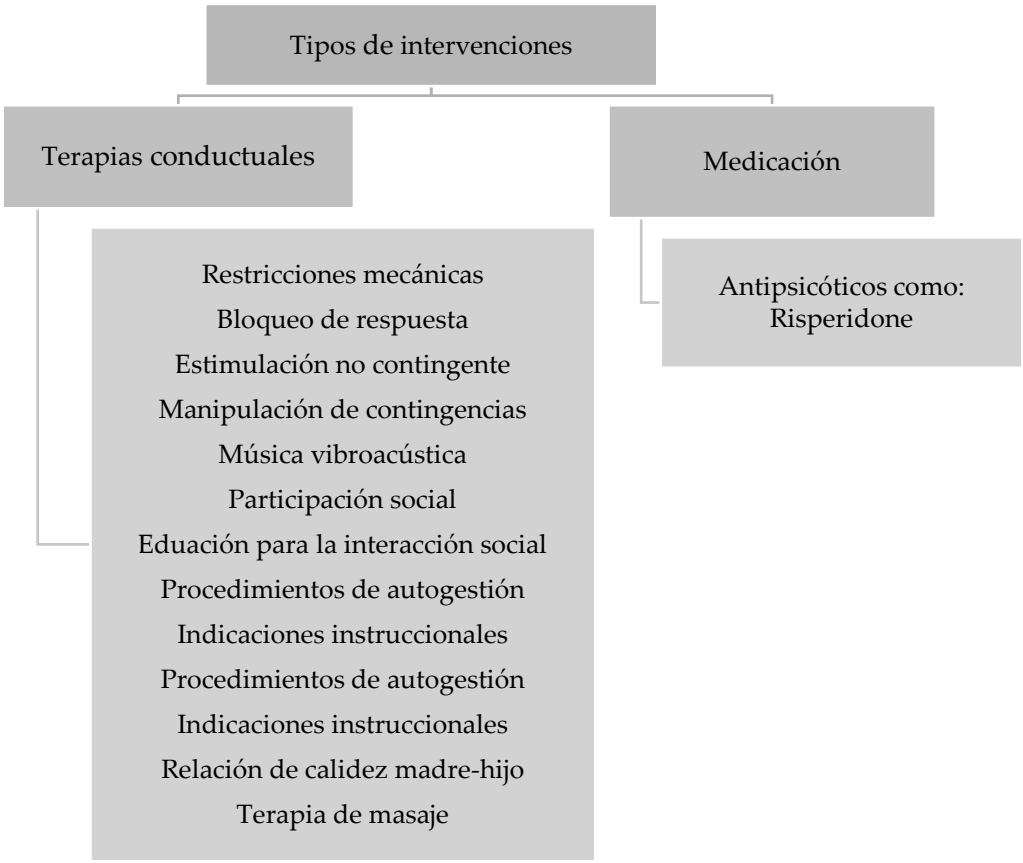
Para Prizant y Duchan (1981) las estereotipias verbales y motoras no pueden ni deben entenderse como repeticiones sin sentido. Afirman que son una herramienta que cumple funciones comunicativas dentro del desarrollo lingüístico de las personas con TEA. El tratamiento del espectro autista como un proceso multimodal y dialógico ha propiciado que este tipo de comportamientos repetitivos, las estereotipias y las ecolalias, puedan funcionar como formas legítimas de expresión, especialmente en contextos con una carga semántica clara, como la negación. La matriz gesto-habla cobra especial relevancia para la comprensión del interlocutor y la participación social de las personas con TEA (Barros y Fonte, 2016), especialmente para expresar emociones, necesidades o estados internos (Klinger y Ramos Souza, 2014). Con esta mirada respetuosa, las estereotipias motoras y verbales pueden aprovecharse para trabajar desde ellas y no contra ellas, ayudando a estructurar el lenguaje y la expresión de manera efectiva (Fonte y Barros, 2019; De Castro et al., 2018). Caldwell-Harris (2021) argumenta que los comportamientos repetitivos en las personas neurodivergentes pueden cumplir una función adaptativa vinculada al aprendizaje por ensayo-error. Apoyada en el concepto de heterocronía del desarrollo, la autora plantea que las estereotipias permiten una exploración prolongada y estructurada del entorno. A través del estudio de caso del niño "Frumpkin"[2], demuestra cómo las estereotipias pueden actuar como plataformas de descubrimiento más que como automatismos sin propósito. En su propuesta heurística, Caldwell-Harris (2021) sugiere que este comportamiento repetitivo y meticuloso pudo haber sido clave en la invención de herramientas y avances tecnológicos durante la prehistoria, lo que da un valor adaptativo a ciertos rasgos del TEA.

Ghanizadeh (2010) explica que el control de las estereotipias en las personas con TEA es generalmente conductual. Para las personas neurodivergentes, el

[2] "Frumpkin" es un niño con TEA que, al enfrentarse a escaleras u otras superficies elevadas como bancos o mesas de picnic, repetía sistemáticamente su tránsito por ellas, pero introduciendo pequeñas variaciones en cada ocasión. La repetición mostraba una estereotipia encaminada al descubrimiento de patrones en el entorno físico.

tratamiento con medicamentos no está claro, pero las terapias conductuales sí pueden ser beneficiosas.

Figura 11. Control de las estereotipias



Nota. Adaptado de *Clinical Approach to Motor Stereotypies in Autistic Children* (p.155), por A. Ghanizadeh, 2010, Iranian Journal of Pediatrics.

6.1.2. La prosodia en el espectro autista

En el lenguaje pueden diferenciarse dos dimensiones: la dimensión formal, que incluye el vocabulario, la gramática y el significado literal de las palabras; y la dimensión pragmática, que se relaciona con el uso del lenguaje en contextos sociales y engloba la intención comunicativa, la relevancia del mensaje y su adecuación al entorno (Khanna et al., 2014). La prosodia funciona como un puente

entre ambas dimensiones. En las personas con TEA, la pragmática suele presentar dificultades significativas que afectan a su capacidad para interpretar y generar mensajes adecuados al contexto (Hesling et al., 2009; Soto Calderón, 2007; Artigas-Pallarés, 2001). Del mismo modo, las personas con TEA pueden presentar déficits en la capacidad de mentalización y una tendencia a centrarse en los aspectos particulares del estímulo prosódico, en lugar de procesarlo de manera global (Globerson et al., 2015). Otras dificultades comunes en el uso del lenguaje en su dimensión pragmática son las limitaciones para interpretar el lenguaje figurado y la ironía; narrar historias; el uso del habla pedante que, en ocasiones, utilizan como estrategia para comunicarse con más seguridad o impresionar (Cano-Villagrasa, 2024); o ignorar las señales no verbales del interlocutor (Hage et al., 2022). Al comparar la actividad cerebral relacionada con el lenguaje en personas neurodivergentes y personas neurotípicas, Cermak et al. (2021) encuentran que, en las personas con TEA, el lado derecho del cerebro está más activo y esto se asocia con peores habilidades del lenguaje, a diferencia de las personas neurotípicas, en las que el lado izquierdo es clave para el lenguaje. Estos autores proponen ampliar la investigación centrada en personas con TEA que presenten problemas de lenguaje para entender mejor qué pasa en su cerebro.

Artigas-Pallarés (1999), basado en las investigaciones de Rapin (1997), recoge los trastornos del lenguaje que pueden encontrarse en los niños con autismo:

- Agnosia auditiva verbal: es una de las formas más severas de afectación del lenguaje, ya que implica la incapacidad para entender el lenguaje hablado, aun teniendo una audición normal.
- Síndrome fonológico-sintáctico: es el trastorno del lenguaje más frecuente en todos los niños, neurodivergentes y neurotípicos, y se caracteriza por la dificultad para articular sonidos (fonología) y construir frases (sintaxis).
- Síndrome léxico-sintáctico: aparece cuando el niño tiene dificultad para encontrar una palabra adecuada al querer expresar una idea o concepto y suele ir acompañado de problemas pragmáticos.
- Síndrome semántico-pragmático: en niños con TEA es un trastorno relevante porque conecta directamente con las dificultades sociales y comunicativas, pues este síndrome se basa en los problemas para

mantener conversaciones, interpretar ironías o entender el contexto de lo que se dice.

- Mutismo selectivo: aparece cuando la persona con TEA no tiene dificultades en el lenguaje, pero decide no hablar ni expresarse en determinadas situaciones.
- Trastornos de la prosodia: supone alteraciones en el ritmo, la entonación, la intensidad y, en general, las cualidades prosódicas de la voz. Es frecuente en personas con síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento.

El estudio de Scheerer et al. (2023) muestra que los niños con TEA son capaces de identificar con precisión las emociones en la voz, pero sí encuentran más dificultad al asociar esas emociones con expresiones faciales. Esto sugiere que el problema podría no ser exclusivo de la prosodia, sino también de la integración de diferentes señales emocionales. La dificultad para reconocer y procesar emociones en las personas con TEA podría estar relacionada con su capacidad para combinar la información proveniente de diferentes canales, como la prosodia, las expresiones faciales y el lenguaje corporal (Rosenblau et al., 2016). En esta línea, la Universitat Oberta de Catalunya lidera el proyecto PREGESPRAG (PROsodia, GEStualidad y PRAGmática) en el que investigan cómo la entonación del habla y la gestualidad pueden facilitar la comprensión del lenguaje en niños con TEA, dada su dificultad para integrar información multisensorial durante la comunicación (Esteve-Gilbert, 2023).

Grice et al. (2023) realizaron una revisión de la literatura acerca de la competencia prosódica en las personas neurodivergentes a lo largo del ciclo de vida. En sus conclusiones, argumentan que, aunque la producción prosódica en el TEA es frecuentemente atípica (Kargas et al., 2016), no se puede aplicar de manera universal (Paul et al., 2005; Shriberg et al., 2001). Los estudios revisados sugieren que las estrategias de compensación pueden surgir a medida que la persona madura y adquiere más habilidades lingüísticas y comunicativas, aunque las diferencias prosódicas, especialmente en la interpretación y uso de la prosodia emocional, pueden seguir presentes incluso en la edad adulta (Edelson et al., 2007; Paul et al., 2005). De hecho, según el estudio de DePape et al. (2012), los adultos con TEA con mayor habilidad lingüística emplean una prosodia exagerada, pero no

consiguen utilizar el tono y la duración de manera efectiva para estructurar la información de la conversación. Sin embargo, los adultos con un nivel moderado muestran menos variación prosódica, pero sí emplean estos elementos para comunicar estructuras informativas. Patel et al. (2023) añaden un factor genético al encontrar que algunas de las dificultades prosódicas presentes en personas con TEA también lo están en sus padres sin diagnóstico clínico, aunque de forma más leve. Estas dificultades pueden aumentar para aquellas personas con TEA que, además, presenten otras patologías como la epilepsia. Cano-Villagrasa et al. (2024) explican que, para estos perfiles, su capacidad para utilizar y comprender el lenguaje se ve afectada intensificando los problemas lingüísticos y su relación con el entorno.

Las personas con TEA encuentran dificultades para comunicarse con su entorno, pues sus procesamientos lingüísticos se ven afectados en varias áreas del lenguaje, tanto a nivel formal (sonidos, vocabulario, gramática) como funcional (uso del lenguaje para comunicarse) (Cano-Villagrasa, 2024). Aunque las dificultades en la pragmática y en la comunicación social son más comunes, las habilidades estructurales del lenguaje (la semántica y la sintaxis) no se ven afectadas de igual manera, sino que existe una gran variabilidad individual en cuanto al desarrollo del lenguaje estructural (Friedman y Sterling, 2019). En este sentido, una de las características comunes de las personas neurodivergentes es la presencia de alteraciones prosódicas en su habla que afectan a su capacidad tanto para producir como para comprender el lenguaje. Entre estas alteraciones suele encontrarse un patrón de habla no convencional que incluye: tono agudo, acentuación inadecuada, entonación monótona o exagerada, habla arrítmica o lenta, falta de relación entre la entonación y el sentido del mensaje o un volumen inadecuado (Vásquez-Venegas et al., 2023). Las variaciones extremas relacionadas con la intensidad pueden ser fruto de un déficit en la percepción de factores contextuales, como la distancia con el interlocutor o el entorno conversacional, mientras que las relacionadas con el ritmo y duración pueden explicarse por dificultades motoras o en la percepción de este parámetro prosódico (Olivati et al., 2017). El análisis de la prosodia natural ha demostrado ser una herramienta útil para el diagnóstico de personas con TEA: las características del tono, como la variabilidad y la intensidad, son factores significativos que diferencian a estos individuos de las personas con desarrollo típico (Ma et al., 2024). Sharda et al. (2010)

comparan los patrones de entonación entre los niños con TEA y los niños con desarrollo típico. Los autores encuentran que los niños neurodivergentes hablan con un tono más agudo, juegan con un mayor rango tonal y hacen más "excursiones" tonales, es decir, suben y bajan más el tono. Sin embargo, demuestran que estas variaciones no dependen de la edad ni de la madurez, sino de un retraso en el desarrollo de las habilidades verbales. Además, explican que los niños con TEA utilizan una entonación exagerada parecida a la que usan las madres cuando hablan con bebés o niños pequeños (*motherese*). Esta variabilidad tonal podría deberse a la existencia de déficits en los mecanismos de control del tono (Olivati et al., 2016).

Paul et al. (2005) destacan la dificultad del estrés prosódico para las personas neurodivergentes, aunque afirman que la comprensión de patrones gramaticales básicos, como distinguir preguntas de afirmaciones a través de la entonación, parece estar bien establecida. A pesar de que se ha investigado la prosodia en idiomas, como el inglés o el portugués, en el ámbito hispanohablante hay una clara falta de estudios y, la mayoría de ellos se centra en aspectos prosódicos como el acento o las pausas, sin estudiar la prosodia de forma completa (Torres Bustos y Roco Videla, 2023). La prosodia afectada impacta en la comprensión emocional y procesamiento del lenguaje, dificultando su interacción social (Holbrook y Israelsen, 2020). Como las señales prosódicas son procesadas de manera automática por las personas neurotípicas, estas pueden interpretar las alteraciones en las personas con TEA como una señal de que el hablante está desinteresado o desconectado de la conversación, lo que supondría un obstáculo en las relaciones interpersonales (DePape et al., 2012). En este sentido, Lehnert-LeHouillier et al. (2020) estudian una característica llamada "*entrainment* del tono de voz" que se refiere al proceso por el cual los hablantes tienden a sincronizarse en la entonación con su interlocutor durante una conversación. Los autores explican que los niños y adolescentes con TEA tienden a desincronizarse conforme avanza la conversación, mientras que los neurotípicos convergen más y muestran un ajuste prosódico más normal. Sin embargo, esta diferencia no es debida al comportamiento de las personas con TEA, sino al modo en que sus interlocutores ajustan su entonación.

La revisión sistemática realizada por Holbrook e Israelsen (2020) indica que las intervenciones centradas en la prosodia del habla son efectivas para mejorar la

prosodia en personas con TEA. Cuando estas intervenciones son aplicadas durante varios días de tratamiento, se producen mejoras en los patrones de prosodia expresiva. Según estos resultados, el uso del doblaje podría convertirse en una intervención relevante para el trabajo de la prosodia emocional. El doblaje supone la dramatización de emociones mediante la voz, lo que podría facilitar el aprendizaje y la expresión de diferentes patrones prosódicos. Esto contribuiría al reconocimiento y la expresión de emociones en las personas neurodivergentes, además de la integración de estas habilidades en contextos cotidianos.

Todos los autores estudiados en este epígrafe señalan que sus estudios han sido realizados sobre muestras concretas, lo que limita la generalización de los resultados y puede llevar a contradicciones entre investigaciones. Por ejemplo, mientras algunos describen una prosodia variable e inusual (Grossman et al., 2010), otros apuntan a la monotonía en la voz de las personas con TEA (Shriberg et al., 2001). No existe un único perfil vocal en el TEA (McCann y Peppé, 2003; Shriberg et al., 2001), sino muchas manifestaciones que dependen de diversos factores, como el apoyo, el contexto o las características individuales.

6.2. CALIDAD DE VIDA Y TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

La calidad de vida es un objetivo de intervención modificable esencial para mejorar el bienestar de las personas neurodivergentes. Una mayor calidad de vida social se asocia a mejores resultados en la vida, como el empleo, la vida autónoma y las relaciones cercanas (Braden et al., 2022). Las estrategias de afrontamiento adaptativas y el apoyo social son claves para mejorar la calidad de vida relacionada con la salud (Khanna et al., 2014). La investigación de Braden et al. (2022) demuestra que los adultos con TEA reportan una calidad de vida inferior en comparación con sus pares neurotípicos, especialmente en salud mental. Además, demostraron una diferencia significativa entre sexos: las mujeres con TEA presentan una calidad de vida inferior que la de los hombres con TEA y que las personas neurotípicas.

La Confederación Autismo España ha desarrollado un informe titulado *Calidad de vida y Trastorno del Espectro del Autismo* (Vidriales Fernández et al., 2017) en el que presenta los resultados de un proyecto de investigación e innovación que se centra en explorar y mejorar la calidad de vida de las personas con TEA. La

premisa de esta investigación parte de la importancia de que las personas con este trastorno participen activamente en las decisiones sobre sus vidas, independientemente de las necesidades de apoyo. Así, se propone un marco para evaluar el bienestar de las personas neurodivergentes y orientar las intervenciones y apoyos hacia la mejora de sus condiciones de vida. La complejidad y heterogeneidad del TEA implica que la percepción y las prioridades en cuanto a calidad de vida pueden variar significativamente entre individuos (Vidriales Fernández et al., 2017).

Schalock y Verdugo (2003) proponen un modelo, el más reconocido hasta la fecha, que incluye las ocho dimensiones centrales de la calidad de vida: el bienestar físico, el bienestar emocional, el bienestar material, el desarrollo personal, las relaciones interpersonales, la inclusión social, la autodeterminación y el ejercicio de derechos (Tabla 9). En el caso del TEA, los instrumentos de evaluación de la calidad de vida deben permitir que, además de los cuidadores y profesionales, sean las propias personas neurodivergentes las que autoevalúen su calidad de vida, aunque este asunto aún es un desafío sobre el que trabajar (Renty y Roeyers, 2006). Las dificultades para comprender el estado mental de los otros y expresar las propias emociones de forma significativa, unido a las limitaciones para comunicarse, son barreras que se anteponen a conocer de primera mano la calidad de vida de estas personas y, por tanto, se deben buscar sistemas objetivos que ayuden a lograr una evolución positiva de la calidad de vida con el mayor nivel de confiabilidad posible (Cuesta Gómez y Hortigüela Terrel, 2007).

Tabla 9. Dimensiones e indicadores de calidad de vida

Dimensiones	***Indicadores***
Bienestar físico	*Salud. Ocio. Seguros médicos. Cuidados sanitarios. Actividades de la vida diaria. Movilidad. Tiempo libre. Nutrición.*
Bienestar emocional	*Seguridad. Felicidad. Autoconcepto. Espiritualidad. Disminución del estrés. Satisfacción.*
Bienestar material	*Ser propietario. Seguridad. Empleo. Estatus económico. Comida. Finanzas. Posesiones. Protección.*
Desarrollo personal	*Educación. Satisfacción. Actividades significativas. Habilidades. Competencia personal. Progreso.*

Relaciones interpersonales	*Intimidad. Familia. Amistades. Afecto. Interacciones. Apoyos.*
Inclusión social	*Aceptación. Apoyos. Ambiente residencias. Actividades comunitarias. Voluntariado. Ambiente laboral. Roles sociales. Posición social.*
Autodeterminación	*Autonomía. Decisiones. Autodirección. Valores personales y metas. Control personal. Elecciones.*
Ejercicio de derechos	*Derecho al voto. Accesibilidad. Privacidad. Juicio justo. Derecho a ser propietario. Responsabilidades cívicas.*

Nota. Adaptado de *Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life* (pp.123-139), por R. Schalock (1996), American Association on Mental Retardation.

Vidriales Fernández et al. (2015) desarrollaron herramientas para favorecer la evaluación de la calidad de vida de las personas con TEA. En concreto, explican cuatro instrumentos: el procedimiento para la evaluación directa, el procedimiento para la evaluación indirecta, los facilitadores para el desarrollo de la evaluación y las barreras para la participación de la persona. El método para la evaluación directa se enfoca en garantizar la participación de las personas neurodivergentes, adaptando el entorno y los recursos a sus necesidades. Para realizar este protocolo, los autores lo dividen en: antes de la evaluación, durante la evaluación, los materiales y el uso de apoyos. Antes de la evaluación se debe preparar el espacio y seleccionar a un evaluador que conozca bien al individuo, trabajando previamente los temas a tratar y observando su comportamiento para entender mejor sus respuestas emocionales. Durante la evaluación, se debe explicar el proceso y asegurarse de que la persona comprenda que no hay respuestas correctas o incorrectas, utilizando reforzadores sociales y permitiendo varias sesiones si es necesario. Las preguntas deben ser claras, adaptadas a su nivel de comprensión y apoyadas con materiales visuales como pictogramas o referencias personales. Además, se debe contrastar las respuestas con la observación directa del comportamiento. Los apoyos comunicativos, como los sistemas ya conocidos por la persona y las ayudas visuales, son clave para facilitar la comprensión y mantener la motivación durante todo el proceso.

6.2.1. La lectura fácil

La Fundación para Personas con Discapacidades de Aprendizaje (Foundation For People With Learning Disabilities, s.f.) define la lectura fácil como

el diseño y uso de materiales escritos que simplifican el lenguaje y mejoran la comprensión, específicamente adaptados para personas que pueden presentar dificultades cognitivas, como las personas con TEA. La lectura fácil hace accesible la información a personas con discapacidades intelectuales o del desarrollo, pero también beneficia a otros grupos que, por diversas razones, pueden encontrar dificultad en comprender información más compleja o documentos cruciales para la toma de decisiones (Autistic Self Advocacy Network (ASAN), s.f.). De esta forma, la lectura fácil es una herramienta que contribuye a garantizar el derecho fundamental de acceso a la información y asegura que la comprensión lectora sea posible para personas con dificultades en este ámbito (García Muñoz, 2012). Sin embargo, es importante destacar que los problemas de lectura a los que pueden enfrentarse las personas no son iguales para todos y, por ello, la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (International Federation of Library Associations and Institutions, IFLA) establece tres niveles de adaptación (Tabla 10): el primer nivel incluye textos breves, con vocabulario sencillo y una gran cantidad de ilustraciones; dentro del segundo nivel se encuentran los textos con una acción fácil de seguir que introducen vocabulario y expresiones de la vida cotidiana y, además, suelen estar ilustrados; el tercer nivel es el más complejo, pues incluye los textos largos con un vocabulario poco frecuente, lenguaje figurado, pocas ilustraciones y saltos temporales y espaciales (IFLA, 2012).

Tabla 10. Niveles de adaptación para la lectura fácil.

Nivel	***Léxico***	***Gramática y discurso***
INICIAL	*500-1.200 palabras léxicas diferentes de muy alta o alta frecuencia de uso (un 10% de léxico puede ser de frecuencia notable, moderada y baja).*	*Nivel A2 del PCIC. Se utiliza preferentemente el orden oracional sujeto-verbo-objeto y se limita la cantidad y complejidad de las estructuras subordinadas. La media de la longitud oracional no excede de 15 palabras.*
INTERMEDIO	*1.200-2.000 palabras léxicas diferentes de frecuencia muy alta, alta y notable (un*	*Nivel B1 del PCIC. Se limita la complejidad de las estructuras*

	10% del léxico puede ser de frecuencia moderada y baja).	*subordinadas. La media de la longitud oracional no excede de las 20 palabras.*
AVANZADO	*2.000-3.000 palabras léxicas diferentes de frecuencia muy alta, alta, notable y moderada (un 10% del léxico puede ser de frecuencia baja).*	*Nivel B2 del PCIC (aunque se permiten algunas construcciones sintácticas y estrategias pragmáticas del nivel C1). La adaptación es fiel al texto original y se limita a actualizar la sintaxis. La media de la longitud oracional puede exceder las 20 palabras.*
Nota: El nivel de frecuencia de las palabras se ha establecido a partir del indicador de frecuencia de uso que tienen las voces en el Diccionario de Uso del Español Actual (SGEL) y de la frecuencia de uso que alcanzan las palabras en el Corpus CREA de la Real Academia Española, una vez aplicados los cálculos estadísticos necesarios para establecer las equivalencias entre ambas fuentes.		

Nota. Adaptado de *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación* (p. 13), por O. García Muñoz (2012), Real Patronato sobre Discapacidad.

García Muñoz (2012) recoge las legislaciones internacionales y nacionales que hacen referencia al derecho de los ciudadanos a comprender la información. A nivel internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948) reconoce, en sus artículos 22 y 27, el derecho a la seguridad social y a participar en la vida cultural. Del mismo modo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) menciona, en el Artículo 9. Accesibilidad, la necesidad de formatos accesibles, la lectura fácil: "d) Dotar a los edificios y otras instalaciones abiertas al público de señalización en Braille y en formatos de fácil lectura y comprensión" (ONU, 2006, Artículo 9). Por otro lado, en España, la Constitución de 1978 Artículo 44 explica el derecho a la cultura de todos los ciudadanos. A nivel legislativo, destacan la Ley 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal (LIONDAU), que promueve la accesibilidad en todas sus dimensiones, y la Ley 10/2007 de la lectura, del libro y de las bibliotecas, que impulsa la adaptación de contenidos a formatos accesibles. En la actualidad, existen otras normativas relevantes en el ámbito de la lectura fácil como son el Real Decreto 366/2007, que regula la accesibilidad en la relación con la Administración, y el Real Decreto 1494/2007, que establece los criterios de accesibilidad en las TIC. Por

último, se destaca la Orden PRE/446/2008, en la que se detallan especificaciones técnicas que garantizan la accesibilidad de documentos impresos en la Administración Pública. Entre las condiciones que se establecen en la Orden PRE/446/2008, el Artículo 6. Condiciones de accesibilidad de documentos e impresos en soporte papel, se pueden encontrar: el uso de papel mate de gramaje adecuado para evitar transparencias y mejorar la manipulación; se recomienda un tamaño de letra de 14 a 18 puntos, con un mínimo de 12, asegurando un buen contraste entre el fondo y el texto; el espaciado entre líneas deben ser de un espacio y medio; se sugiere limitar los tipos de letra a un máximo de dos; el texto debe estar justificado, redactado en un lenguaje claro y directo, evitando estructuras complejas; se debe emplear un formato de encuadernación accesible; y finalmente, todos los impresos deben incluir instrucciones claras para su correcta cumplimentación.

La Asociación Española de Normalización (AENOR) publicó en 2018 la primera norma técnica sobre lectura fácil a nivel hispanohablante: la UNE 153101:2018 EX. Con la publicación de esta norma, AENOR aunó las directrices de la IFLA, la experiencia de expertos y otras fuentes. La UNE 153101:2018 EX especifica pautas para la adaptación, creación y validación de documentos en lectura fácil. Además, proporciona recomendaciones tanto para la redacción de textos como para el diseño y maquetación de estos, incluyendo ejemplos para ilustrar y clarificar la aplicación de las pautas. La UNE 153101:2018 EX fue elaborada por un equipo multidisciplinar de expertos en lenguaje, logopedas y especialistas en atención a personas con dificultades de lenguaje, con la intención de favorecer la inclusión y accesibilidad de contenidos para personas con dificultades de comprensión lectora (AENOR, 2018). La normativa establece dos fases principales: adaptación y validación, ofreciendo una perspectiva amplia y estructurada que permite que las pautas se apliquen de forma flexible, dependiendo del tipo de texto, el público objetivo y la creatividad del autor.

Con la introducción de estas directivas y legislaciones, se han diseñado manuales de buenas prácticas que proponen recomendaciones para adaptar los textos en cuanto a redacción, diseño, maquetación y producción. Entre ellos pueden destacarse las *Directrices para materiales en lectura fácil* de la IFLA (2012) y *El camino más fácil* de la Asociación Europea ILSMH (1998). Aunque ambas organizaciones

han diseñado estos documentos de guía, destacan la importancia de aplicarlos con flexibilidad, teniendo en cuenta el tipo de texto, el público al que se dirige y la creatividad del autor. García Muñoz (2012) utiliza estos manuales junto a otras referencias, como las aportadas por Change People (s.f.), Mencap (s.f.) o el Departamento de Salud del Reino Unido (2010), para formular una metodología que sistematiza y ordena estas directrices. El manual de lectura fácil de García Muñoz (2012) enfatiza la corrección ortográfica y gramatical, recomendando el uso de oraciones simples y un vocabulario accesible. De este modo, sugiere evitar tecnicismos y estructuras complejas que dificulten la comprensión. Además, justifica la importancia de plantear un diseño atractivo con tipografías claras que ayude a la comprensión de aquellas palabras menos comunes mediante ejemplos, imágenes o pictogramas.

Dentro del proyecto europeo *Caminos hacia la educación de adultos para personas con discapacidad intelectual*, junto a otras asociaciones europeas, diseñaron el manual *Información para todos. Las reglas europeas para hacer información fácil de leer y comprender* (2009). En él, proponen una guía detallada sobre reglas para hacer la información más accesible y fácil de comprender para personas con discapacidad intelectual. El contenido se estructura en cinco capítulos sobre distintas áreas de accesibilidad, entre ellas, la información escrita. En este ámbito se establecen reglas para la maquetación, como el uso de tipografías claras (Arial o Tahoma), tamaños de letra adecuados (mínimo 14 puntos) y un formato visual accesible. Además, se recomienda la inclusión de imágenes explicativas y estructuras simples para mejorar la comprensión. Ciertas características de las personas con TEA, como las dificultades en la comprensión del lenguaje complejo y la necesidad de estructuras claras previsibles, hacen que la adaptación de textos mediante pautas de lectura fácil sea crucial. Si bien es cierto que los *takes* e intervenciones en el doblaje dependen de un guion original que, en el proceso de traducción, debe sufrir los menos cambios posibles, adaptar esos diálogos a un formato de lectura fácil puede garantizar que las personas neurodivergentes comprendan mejor el contenido y puedan hacer frente al proceso de grabación. Esto implicaría utilizar estructuras gramaticales claras, incluir símbolos de ajuste adaptados y adecuar el diseño de los textos según las normativas que se han planteado.

6.2.2. Los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación

Los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC) se refieren a las herramientas empleadas en contextos educativos o terapéuticos que ayudan a personas con dificultades en el lenguaje y la comunicación. El objetivo de los SAAC es enseñar un conjunto organizado de símbolos o signos no verbales que pueden tener o no soporte físico y que permiten a las personas expresar sus ideas, necesidades o emociones de forma efectiva (Tamarit, 1989). Los sistemas alternativos se utilizan para aquellas personas que sí tienen capacidad de habla, pero solo a través de la palabra por lo que necesitan un recurso que complemente y amplíe su comunicación. Al mismo tiempo, los sistemas alternativos se emplean cuando la persona no utiliza su voz y necesita comunicarse por una vía distinta, como imágenes o dispositivos (Plena Inclusión, s.f.). Desde un enfoque multidisciplinar, los SAAC buscan recuperar la intención comunicativa y ofrecer al usuario una manera efectiva de participar en su entorno (Echeguia, 2016). Además de permitirles la comunicación e interacción social, los SAAC posibilitan trabajar de manera anticipada, ayudando a la persona a comprender qué ocurrirá durante el día con calendarios o agendas visuales. Esto favorece el control de la conducta y la regulación emocional y un uso constante y adecuado mejora el comportamiento, reduce las crisis emocionales y aumenta la interacción social (Echeguia, 2016).

Algunos de las formas más empleadas de SAAC son: el lenguaje corporal y las expresiones faciales; los sistemas de signos; el señalamiento con la mirada (*eye-tracking*); los mensajes escritos; las ayudas para la comunicación con salida de voz (VOCAs, por sus siglas en inglés); y los sistemas de símbolos (Communication Matters et al., 2013). Los sistemas de símbolos diseñados para la comunicación aumentativa y alternativa pueden dividirse en gestuales y gráficos. En el caso de los gestuales, los símbolos van desde la mímica o gestos cotidianos hasta lenguajes más elaborados, como el lenguaje signado o bimodal que combina habla y signos manuales. No debe confundirse con el lenguaje de signos, que se considera un idioma completo. Por otro lado, los símbolos gráficos incluyen imágenes básicas, el uso de palabras o frases escritas. En personas con una discapacidad mayor o que no saben leer ni escribir, se emplean los sistemas pictográficos como los Símbolos Pictográficos para la Comunicación (SPC) o el Sistema de Comunicación y Acción

para la Autonomía Personal[3] (ARASAAC), diseñado por el Portal Aragonés de Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA), disponible bajo licencia *Creative Commons* (Basil, s.f.).

Mayer Johnson (1985) define los SPC como un apoyo en la comunicación no vocal para personas con discapacidades diversas, como deficiencias físicas graves, lesión cerebral o autismo. Este sistema se basa en ilustraciones sencillas que representan conceptos concretos, acompañadas por la palabra correspondiente escrita sobre cada imagen. La autora expone las cinco claves sobre las que se asienta el diseño de los SPC:

> 1. Simbolizar las palabras y conceptos de uso más común en la comunicación diaria.
>
> 2. Ser apropiados para su uso por todos los grupos de edad.
>
> 3. Ser reproducidos clara y fácilmente en máquinas copiadoras corrientemente asequibles.
>
> 4. Ser separados fácilmente de modo que solamente sea necesario usar los símbolos apropiados para un individuo concreto.
>
> 5. Distinguirse unos de otros de una manera fácil y rápida. Las palabras de uso común en la categoría social se sombrearon de diferentes maneras con este propósito. (p.15)

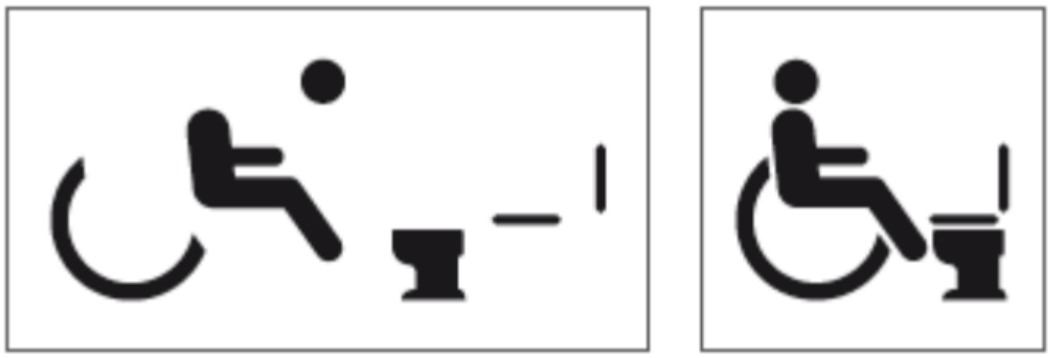
Para crear un sistema de comunicación no vocal efectivo, como los pictogramas, es esencial recopilar información desde múltiples perspectivas y contar con la participación del usuario final y su entorno cotidiano, con una planificación personalizada y detallada que responda a sus necesidades (Mayer Johnson, 1985). Con un objetivo claro, debe explicar "quién la usará, dónde se usará, y para qué servirá" (Mayer Johnson, 1985, p.20). Además, el proceso de aprendizaje de estos símbolos es fundamental (Mayer Johnson, 1985) y cualquier cambio en su forma, color o estilo puede generar confusión, haciéndolos irreconocibles y exigiendo un nuevo proceso de aprendizaje (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de España y Oficina Permanente

[3] https://arasaac.org/

Especializada (OPE), s.f.). El uso de pictogramas estimula las capacidades para comunicar opiniones, preferencias y deseos en diferentes contextos de la vida cotidiana y, además, favorece una mayor comprensión del entorno, no limitada a objetos, sino extendida a personas, acciones, sonidos o sensaciones. Esto ayuda a las personas con dificultades comunicativas a desenvolverse con más autonomía (Regis y Callejón, 2015).

La lectura fácil posibilita el acceso a la información esencial de un texto a personas con dificultades de comprensión. Sin embargo, no es una solución válida para todos, pues requiere de la competencia de lectoescritura, y, por ello, deben contemplarse otros recursos como los pictogramas (García Muñoz, 2012). La Fundación ONCE (2011-2013), en su documento *Pautas de diseño de pictogramas para todas las personas*, define los pictogramas como "un signo icónico que en su elementalidad visual transmite un significado con simplicidad y claridad, más allá de las fronteras culturales, lingüísticas o cognitivas" (p.9). Este documento explica que los pictogramas están diseñados en base a cuatro conceptos fundamentales: el referente, es decir, aquello que representa; los ítems gráficos (Figura 12), es decir, las formas visuales individuales que, combinadas, construyen el pictograma como una unidad coherente; la comprensión, que implica que sea entendible por cualquier persona; y la legibilidad, que se refiere a la claridad visual del pictograma que debe mantenerse en todas las condiciones gracias a una construcción coherente de formas, tamaños, contrastes y proporciones.

Figura 12. Ejemplo de ítems gráficos para el pictograma "aseo accesible"



Nota. Adaptado de *Pautas de diseño de pictogramas para todas las personas* (2011-2013), Fundación ONCE, p.9.

Además, los pictogramas deben pasar un proceso de validación que responde a la normativa ISO-9186-1:2014, establecida por la *International Organization for Standardization* (ISO) (Erena-Guardia et al., 2022). En España, el contenido de esta norma ha sido traducido por la Asociación Española de Normalización en un documento que se conoce como UNE-ISO 9186-1. Estas normativas establecen un ensayo de comprensión como procedimiento para cuantificar el entendimiento del símbolo. Para que un símbolo sea aceptable debe superar un umbral de comprensión del 67% de respuestas correctas ante la pregunta "¿Qué significa este símbolo?". En el procedimiento intervienen tres jueces independientes que categorizan las respuestas en siete niveles (desde "correcto con certeza" hasta "sin respuesta"), aplicando una fórmula ponderada para calcular la puntuación final. Aquellos que superan el porcentaje mencionado (67%) pueden ser incluidos en catálogos internacionales, como el ISO 7001 (símbolos de información pública) o ISO 7010 (señales de seguridad).

Otro aspecto importante que debe tenerse en cuenta cuando se trabaja con SAAC es el proceso de aprendizaje, que debe comenzar lo antes posible para favorecer la aparición del habla y potenciar el desarrollo general del usuario. Se ha demostrado que los SAAC no interfieren en el desarrollo del habla natural, sino que ayudan al éxito de la misma cuando es posible (Basil, s.f.). La Estimulación del Lenguaje Asistido o Entrada de Lenguaje Asistido es una estrategia que defiende la necesidad de utilizar los SAAC de forma activa por parte de las personas que acompañan al aprendiz. Esto significa que, para que una persona aprenda a comunicarse mediante SAAC, quienes interactúan con ella también deben utilizarlos. Se trata de que los modelos de comunicación que recibe sean claros y constantes, de modo que pueda imitarlos y aprender a usarlos (Literacy Instruction for Students with Significant Disabilities, s.f.). Bondy y Frost (1994) diseñaron el Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS, por sus siglas en inglés) como un sistema de entrenamiento para los niños con TEA. Los autores sustentan su teoría en la afirmación de que los resultados tangibles, como obtener un objeto deseado, suelen ser más motivadores que los resultados sociales, como una sonrisa o una felicitación. Por ello, el sistema PECS inicia su entrenamiento enseñando al niño a realizar peticiones. Luego se avanza hacia frases más largas y, por último, a formas de comunicación más complejas. Bondy y Frost (1994) se basan

en la lógica del refuerzo positivo y el conductismo, así como en enfoques más centrados en el desarrollo del lenguaje y de las relaciones sociales.

> "PECS enseña desde el inicio la naturaleza social de la comunicación: la primera habilidad que aprenden los niños es acercarse a un interlocutor para solicitar un objeto deseado. Una vez adquirida esta habilidad, el uso de PECS se amplía para que los niños desarrollen un vocabulario amplio, estructuras de frases y otras funciones comunicativas. A través de PECS, muchos niños también aprenden vocabulario conceptual, ya que las actividades están diseñadas para ser motivadoras desde la perspectiva del propio niño". (Bondy y Frost, 2001, p.742)

Para las personas con TEA, el sistema PECS resulta eficaz al fomentar la iniciativa comunicativa y la autonomía, pues introduce la comunicación funcional de manera estructurada y práctica desde el inicio del aprendizaje (Bondy y Frost, 2001). La Tabla 11 representa las seis fases propuestas por los autores para el aprendizaje basado en el sistema PECS:

Tabla 11. Las seis fases de PECS

			
Fase 1	***Fase 2***	***Fase 3***	***Fase 4***
Cómo comunicarse. *Los individuos aprenden a intercambiar imágenes individuales por artículos o actividades que realmente les gustan.*	*Distancia y persistencia.* *Aun utilizando imágenes individuales, las personas aprenden a generalizar esta nueva habilidad al usarla en diferentes lugares, con diferentes personas y a*	*Discriminación de imágenes.* *Las personas aprenden a elegir entre dos o más imágenes para pedir sus cosas favoritas. Estas se colocan en un Libro de Comunicación – una*	*Estructura de la oración.* *Los individuos aprenden a construir oraciones simples en un Tira-frase desmontable usando una imagen de "Quiero" seguida de*

	través de distancias. También se les enseña a ser comunicadores más persistentes.	*carpeta anillada con tiras autoadhesivas de bucle y de gancho, donde las imágenes se almacenan y se toman fácilmente para la comunicación.*	*una imagen del elemento que se solicita.*
			
Atributos y vocabulario adicional	***Fase 5***	***Fase 6***	
Los individuos aprenden a expandir sus oraciones añadiendo adjetivos, verbos y preposiciones.	*Peticiones en respuesta. Los usuarios aprenden a usar PECS para responder preguntas como "¿Qué quieres?"*	*Comentario. A los individuos se les enseña a comentar en respuesta a preguntas como "¿Qué ves?", "¿Qué oyes?", y "¿Qué es?". Aprenden a componer oraciones comenzando con "Veo", "Escucho", "Siento", "Es un", etc.*	

Nota. Adaptado de *El Sistema de Comunicación por el Intercambio de Imágenes (PECS),* Pyramid Educational Consultants, www.pecs-spain.com, s.f.

Algunas investigaciones (Bravo Párraga y Prado Soledispa, 2025; Haro Astudillo et al., 2024) destacan los beneficios que aporta la utilización de pictogramas para mejorar la motivación, reforzar la memoria verbal y favorecer la expresión espontánea y la iniciativa comunicativa. Mendoza-Mera y Delgado-Gonzembach (2022) añaden la eficacia de los pictogramas para la comprensión

lectora y la autonomía del aprendizaje. Por su parte, Morocho y Cabrera (2023) explican que el uso de pictogramas puede ayudar a que los usuarios modulen la voz, articulen bien las palabras y pronuncien correctamente. Con esto, se propone el uso de pictogramas en el aprendizaje y práctica del doblaje, pues puede resultar una estrategia eficaz en la comprensión y retención de mensajes, la estructuración del discurso y la adquisición de habilidades lingüísticas básicas.

6.3. INTERVENCIONES TERAPÉUTICAS PARA PERSONAS CON TEA

La intervención en personas con TEA incluye un conjunto de acciones personalizadas, y coordinadas entre distintos profesionales, para abordar las necesidades individuales de cada persona diagnosticada. Al tratarse de un trastorno complejo, se han probado diferentes intervenciones terapéuticas en busca de una cura que aún no ha sido encontrada (Fuentes-Biggi et al., 2006). De hecho, según la investigación de Parellada et al. (2023), aún no existen una prueba que muestre biomarcadores fiables que demuestren si un tratamiento funciona o no. Aunque no existe una guía universal para el tratamiento de los síntomas nucleares del TEA, sí se ha llegado al acuerdo de que las intervenciones deben favorecer el desarrollo de habilidades sociales y la comunicación funcional a través de terapias integrativas que se adapten a cada persona y sus necesidades (Alcalá y Ochoa, 2021). El sitio web Information Autism (s.f.), propiedad de la Fundación John y Lorna Wing, presenta catorce principios para la intervención en el autismo que deben cumplirse en su mayoría, si no todos, para desarrollar una intervención que ayude a las personas con TEA. Los principios son los siguientes:

1. La intervención tiene que estar basada en una buena comprensión del autismo, fundamentándose en teorías actualizadas y precisas sobre el trastorno, reconociendo la diversidad del espectro y no debe realizarse en busca de una cura.
2. El conocimiento y respeto por la persona es fundamental. Quienes implementan la intervención tienen que conocer al individuo, respetar sus sentimientos y opiniones. Así, se fomenta la autonomía y se pueden prevenir abusos.

3. Se debe tener en cuenta la capacidad de la persona para consentir la intervención, respetando sus derechos y protecciones legales.
4. La intervención debe adaptarse a las necesidades individuales y específicas de cada persona, considerando cada una de sus particularidades sensoriales y cognitivas.
5. Debe existir una teoría sólida y plausible desde el punto de vista científico en la que se base el programa de intervención.
6. Además, debe existir evidencia científica que respalde la eficacia de la intervención en personas neurodivergentes.
7. La intervención debe ser efectiva en entornos de laboratorio, pero también en situaciones cotidianas.
8. Deben hacerse cargo de la intervención profesionales debidamente capacitados y con experiencia relevante en el trastorno.
9. Los profesionales deben adherirse a guías y protocolos reconocidos para la implementación de la intervención.
10. Se debe monitorear y evaluar la intervención de forma periódica para asegurar su efectividad continua.
11. Los beneficios deben ser tangibles y relevantes para las personas con TEA y sus entornos.
12. La intervención no debe causar daños físicos o emocionales importantes.
13. Los beneficios deben superar cualquier costo o riesgo potencial asociado.
14. La intervención debe ofrecer un valor adecuado en términos de tiempo y recursos invertidos.

Larumbe et al. (2018) explican que la intervención incluye tratamiento clínico, tratamiento educativo y el seguimiento continuo de las personas afectadas, poniendo atención a su evolución y adaptación. Los autores definen estas tres áreas como:

- Tratamiento clínico: incluye sesiones de evaluación psicológica y psiquiátrica, complementadas con pruebas estandarizadas que evalúan el desarrollo cognitivo, la comunicación y la conducta adaptativa. Además, se realiza una consulta en neuropediatría para

descartar o identificar comorbilidades asociadas al TEA, como la epilepsia o los trastornos del sueño.

- Tratamiento educativo: se elabora un Plan de Intervención Individualizado (PII) para cada niño que incluye metas específicas para su desarrollo y es ajustado periódicamente a sus necesidades. Si el nivel de gravedad TEA es alto, el alumno puede recibir apoyo en aulas ordinarias o Unidades de Transición (UT-TEA) con personal especializado en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje.
- Seguimiento y coordinación: la coordinación entre los diferentes profesionales que intervienen (personal educativo, clínico, familia) es crucial para garantizar la coherencia en las estrategias de intervención y la generalización de habilidades a distintos contextos.

Fuentes-Biggi et al. (2006) revisaron diversas fuentes, incluyendo bases de datos y guías internacionales, para establecer recomendaciones sobre tratamientos que mejoren la calidad de vida de las personas con TEA. Los investigadores enfatizan que la educación, las habilidades comunicativas y el apoyo comunitario son fundamentales, aunque todos los tratamientos deben ser adaptados a las necesidades individuales. Las conclusiones de Fuentes-Biggi et al. (2006) subrayan que no hay un único método de tratamiento óptimo y que muchos tienen limitaciones significativas. Sin embargo, la falta de evidencia no implica que el tratamiento sea ineficaz, sino que no se ha demostrado hasta ese momento. Bajo esta misma premisa, Friedman y Sterling (2019) explican que, a pesar de que los estudios son variados y a veces contradictorios, las intervenciones dirigidas a mejorar el lenguaje pueden influir y beneficiar otras áreas, como las funciones ejecutivas.

El sitio web Planeta Visual (s.f.) es un recurso educativo diseñado para apoyar a personas con TEA mediante el uso de materiales visuales. El objetivo de este recurso es facilitar la comunicación y el aprendizaje, ofreciendo una variedad de herramientas organizadas en cuatro categorías: Desarrollo Social, Comunicación y Lenguaje, Anticipación y Flexibilidad y Simbolización. Dentro de la categoría de Comunicación y Lenguaje, que es la que mayor relación guarda con esta investigación, se pueden encontrar tres trastornos y sus niveles de gravedad: el trastorno de las funciones comunicativas, el trastorno del lenguaje y el trastorno

del lenguaje receptivo. En las tablas 12, 13 y 14 se describen estos trastornos por niveles y objetivos a cumplir en cada uno de ellos.

Tabla 12. Niveles, objetivos y contenidos del trastorno de las funciones comunicativas

Nivel 1. Ausencia de comunicación (relación intencionada, intencional y significante) y de conductas instrumentales con personas.	
Objetivos	***Contenidos***
Fomentar la producción de discurso narrativo: referido a situaciones de su vida cotidiana; referido a narraciones populares, cuentos e historias. *Fomentar la descripción.* *Mejorar la comunicación referencial.* *Mejorar la búsqueda de información y realización de preguntas.* *Seguir ampliando el léxico.* *Asentar la producción correcta de los aspectos más formales del lenguaje (morfología, sintaxis, fonología): uso de palabras-función: preposiciones, nexos…; uso de morfemas verbales para indicar pasado, futuro…; corrección en la producción de los sonidos del habla.*	*Nexos en la narración, iniciadores de una historia, estructura de un relato.* *Vocabulario referido a términos mentales.* *Preguntas Q.* *Palabras-función, verbos en pasado y futuro.*
Nivel 2. Conductas instrumentales con personas para lograr cambios en el mundo físico, sin otras pautas de comunicación.	
Objetivos	***Contenidos***
Transmitir la idea de comunicación creando un entorno público. *Lograr que las peticiones se realicen mediante significantes, y no sólo mediante acciones instrumentales con personas.* *Desarrollar la conducta de señalar.*	*Sistemas aumentativos: sin ayuda y con ayuda.* *Empleo de significantes (vocalizaciones, signos, imágenes…) para obtener los deseos.* *Comprensión de la estructura de aprendizaje (ABC).* *Motivación en la comunicación.*

Dar significado comunicativo a las vocalizaciones espontáneas del niño y reforzar las aproximaciones sucesivas. *Fomentar la espontaneidad en la petición.* *Ofrecer alternativas al lenguaje oral. Aprender signos manuales; emplear el procedimiento del intercambio de imagen.*	
Nivel 3. Conductas instrumentales con personas para pedir (cambiar el mundo físico) pero no para compartir experiencias o cambiar el mundo mental.	
Objetivos	***Contenidos***
Desarrollar la capacidad de comentar o predicar propiedades y relaciones de los objetos y las situaciones de la forma más espontánea posible. *Describir acontecimientos cotidianos y extraordinarios.* *Preguntar para obtener más información en situaciones de la vida diaria.* *Narrar historias populares.* *Narrar vivencias personales presentes y pasadas.* *Dar información, de referencia o de predicción.*	*Enlaces temporales y de acción.* *Fórmulas morfosintácticas.* *Vocabulario genérico: sujetos, verbos, cualidades…* *Evocación de hechos, cuentos, incidentes y acontecimientos siguiendo un orden temporal.* *Empleo de la estructura de una narración: introducción, nudo y desenlace.* *Conocimiento de las fórmulas de comienzo y fin de textos narrativos literarios.* *Placer por compartir información.*
Nivel 4. Conductas comunicativas de declarar, comentar, … Con escasas "cualificaciones subjetivas de las experiencias" y declaraciones sobre el mundo interno.	
Objetivos	***Contenidos***
Aprender a usar e interpretar las conductas no verbales. *Desarrollo de capacidades semánticas para comprender bien qué significan los verbos mentales.* *Desarrollar la capacidad para hablar de estados internos.*	*Conversación recíproca.* *Conductas comunicativas no verbales.* *Verbos mentalistas y adjetivos referentes a estados internos.* *Conversación y discurso narrativo.*

Mejorar las habilidades conversacionales y el discurso narrativo, siguiendo unas reglas de discurso apropiadas. Se pueden establecer micro objetivos de este objetivo general: mejorar la toma de turnos, centrarse en un tema, no hacer preguntas irrelevantes ni dar información no necesaria, seguir un tópico, seguir un tema de conversación introducido por otros.	

Nota. Adaptado de *Comunicación y Lenguaje*, por www.planetavisual.catedu.es, s.f.

Tabla 13. Niveles, objetivos y contenidos del trastorno del lenguaje expresivo.

Nivel 1. Mutismo total o funcional. Puede haber verbalizaciones que no son propiamente lingüísticas.	
Objetivos	***Contenidos***
Fomentar una relación vincular positiva en un entorno organizado y predecible. *Enseñar el primer signo comunicativo simbólico, es decir, la primera palabra con carácter funcional (petición de objeto o acción).* *Asociar la emisión de determinada forma comunicativa (expresión oral de sonidos) con la consecución de metas placenteras.* *Dotar de significado a los episodios de mutismo funcional (canturreos, jerga…) asociándolo con conductas, objetos o acciones, y aumentar los episodios de juego vocal*	*Expresión a través de símbolos.* *Asociación signo (sea cual sea su naturaleza) – meta.* *Canciones, sonidos, ruidos de animales y del entorno próximo.*
Nivel 2. Lenguaje compuesto de palabras sueltas o ecolalias. No hay creación formal de sintagmas y oraciones.	
Objetivos	***Contenidos***
Fomentar la unión de dos palabras con significado (frase) para hacer peticiones o para hacer las primeras declaraciones.	*La frase simple.* *Verbos, adjetivos y contrastes, relaciones, nombres.*

Adquirir y aumentar el sistema léxico: expresar los términos propios de su lengua referidos a agentes y objetos (sustantivos) y a acciones (verbos); expresar los términos que permiten describir cualidades, propiedades y características de los objetos y eventos que le rodean (adjetivos y adverbios).	
Nivel 3. Lenguaje oracional. Hay oraciones que no son ecolálicas, pero que no configuran discurso o conversación.	
Objetivos	***Contenidos***
Fomentar la producción de discurso narrativo: referido a situaciones de su vida cotidiana; referido a narraciones populares, cuentos e historias. *Fomentar la descripción.* *Mejorar la comunicación referencial.* *Mejorar la búsqueda de información y la realización de preguntas.* *Seguir ampliando el léxico.* *Asentar la producción correcta de los aspectos más formales del lenguaje (morfología, sintaxis, fonología): uso de palabras-función: preposiciones, nexos…; uso de morfemas verbales para indicar pasado, futuro…; corrección en la producción de los sonidos del habla.*	*Nexos en la narración, iniciadores de una historia, estructura de un relato.* *Vocabulario referido a términos mentales.* *Preguntas Q.* *Palabras-función, verbos en pasado y futuro.*
Nivel 4. Discurso y conversación, con limitaciones de adaptación flexible en las conversaciones y de selección de temas relevantes. Frecuentemente hay anomalías prosódicas.	
Objetivos	***Contenidos***
Disminuir el lenguaje pedante y el uso idiosincrásico del lenguaje. *Normalizar la prosodia y tomar conciencia de su importancia expresiva.*	*Conversación: cómo empezar, cómo terminar, cómo mantener, toma de turnos.*

Mejorar las habilidades conversacionales: iniciar intercambios de forma adecuada; ampliar los temas de conversación y saber ajustar el lenguaje al interlocutor; terminar de forma adecuada las conversaciones; tomar turnos adecuadamente y no "acaparar" conversaciones.	

Nota. Adaptado de *Comunicación y Lenguaje*, por planetavisual.catedu.es, s.f.

Tabla 14. Niveles, objetivos y contenidos del trastorno del lenguaje receptivo.

Nivel 1. Sordera central. Tendencia a ignorar el lenguaje. No hay respuesta a órdenes, llamadas o indicaciones.	
Objetivos	***Contenidos***
Fomentar una relación vincular positiva en un entorno organizado y predecible. *Reducir el lenguaje adulto a palabras simples o frases de dos palabras con apoyo visual de signos o fotografías.* *Desarrollar la comprensión de órdenes sencillas: partir de un código que combine lo oral con lo argumentativo, bien signo o bien apoyo gráfico.*	*Discurso mínimo de aproximación, búsqueda de fórmulas alternativas al lenguaje oral para garantizar la comprensión.* *Respuesta a los deseos formulados por el adulto en el código correspondiente.*
Nivel 2. Asociación de enunciados verbales con conductas propias, con indicio de que los enunciados se asimilen a un código.	
Objetivos	***Contenidos***
Ampliar el léxico receptivo: signos de señal y signos de comando. *Ampliar el léxico receptivo: sustantivos, acciones sencillas.* *Aprender las primeras categorías.* *Aprender a responder a las primeras preguntas Q sencillas.*	*Signos/pictogramas de las actividades que suceden en las rutinas diarias.* *Categorías sencillas referidas al contexto de la persona con autismo.*
Nivel 3. Comprensión literal y poco flexible de enunciados, con alguna clase de análisis estructurales. No se comprende discurso.	

Objetivos	*Contenidos*
Enseñar a extraer el significado global de diferentes narraciones y descripciones: mejorar los procesos de inferencia y cohesión. *Mejorar la memoria auditiva para ser capaz de retener información y poder usarla.* *Mejorar la comprensión en situación de exposición a un pequeño grupo.* *Ampliar el léxico receptivo de conceptos más complejos y categorías abstractas.*	*Estructura de frases simples y complejas (subordinadas y coordenadas).* *Inferencia y coherencia.* *Nexos y palabras función.* *Relaciones complejas entre las palabras y adquiridas.*
Nivel 4. Se comprende discurso y conversación, pero se diferencia con gran dificultad el significado literal del intencional.	
Objetivos	*Contenidos*
Aprender a separar el significado intencional del literal en los enunciados. *Fomentar la comprensión de metáforas, ironías y frases hechas.* *Saber interpretar las señales del contexto que afectan a la comprensión del discurso.*	*Frases hechas.* *Léxico receptivo: significados múltiples de las palabras.* *Formas gramaticales complejas.*

Nota. Adaptado de *Comunicación y Lenguaje*, por planetavisual.catedu.es, s.f.

García de la Torre (2002) explica que en las técnicas de intervención del lenguaje para personas con TEA debe buscarse el desarrollo de habilidades comunicativas, la mejora de las interacciones sociales y la reducción de conductas desadaptativas. La autora explica que para conseguirlo es necesario involucrar al entorno de las personas con TEA y garantizar la coherencia y previsibilidad del contexto: "debemos implicar a todas las personas del entorno del autista, padres y profesores, de tal manera que los objetivos de la intervención sean funcionalmente relevantes en todos los contextos y que se asegure la generalización de las adquisiciones" (p.415). Todas las técnicas que se utilicen como tratamiento deben aplicarse de manera gradual y estructurada, fomentando la iniciativa de la persona neurodivergente y reforzando cada avance con apoyos adecuados, que luego se

retiran progresivamente. García de la Torre (2002) propone varias etapas de intervención: 1) establecer las bases de la comunicación y la comprensión básica; 2) promover un lenguaje expresivo a partir de fonemas y palabras de interés; 3) extender su uso a distintos contextos, introducir reglas gramaticales y 4) trabajar habilidades conversacionales mediante técnicas como el modelado y el juego de rol. Asimismo, describe programas específicos como el enfoque conductista de Lovaas, centrado en el moldeamiento y refuerzo de la conducta verbal; los programas individualizados de Rutter, que se centran en el desarrollo afectivo y cognitivo; el Sistema de Comunicación Total, que une lenguaje oral y signos apoyados en técnicas operantes; y la Comunicación Facilitada, que favorece la expresión a través de un facilitador.

Cano-Villagrasa (2024) recoge algunas de las terapias conductuales que pueden ayudar a los niños con TEA, especialmente cuando también presentan epilepsia, a mejorar su uso del lenguaje y otras habilidades sociales y funcionales. Entre ellas, el autor explica que las terapias que se basan en modificar conductas mejoran síntomas asociados a este trastorno enseñando comportamientos adecuados en contextos naturales, como el juego. Las terapias de atención conjunta y las terapias de comunicación social y conductual ayudan a reducir la gravedad de los síntomas y mejoran la socialización y la capacidad cognitiva. Otros métodos comunes que propone Cano-Villagrasa (2024) son las intervenciones ABA (*Applied Behavior Analysis*) y TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication- handicapped Children*), que fomentan la autonomía y el desarrollo del lenguaje de forma personificada. Además, las intervenciones específicas del lenguaje, como el PECS. En esta línea, investigaciones recientes (Kohli et al., 2022) han explorado cómo los modelos de aprendizaje automático pueden personalizar y optimizar el tratamiento ABA mediante la predicción de objetivos terapéuticos ajustados al perfil de cada persona con TEA. Esto permite mejorar la priorización de recursos y la eficacia de la intervención.

En resumen, todas estas intervenciones buscan la mejora del lenguaje, la autonomía y la inclusión social de las personas con TEA desde la etapa infantil y teniendo en cuenta otras patologías que puedan dificultar aún más los procesamientos lingüísticos de estos sujetos. Las intervenciones y tratamientos deben ser individualizadas, integradoras y basadas en evidencia y deben combinar

terapia conductual intensiva con herramientas farmacológicas para tratar comorbilidades (Alcalá y Ochoa, 2021).

6.4. DOBLAJE Y TEA

Según la investigación existente sobre TEA (National Institute on Deafness and Other Communication Disorders (NIH), 2020; Talero-Gutiérrez et al., 2015; Martos-Pérez y Paula-Pérez, 2011; Miguel Miguel, 2006; Wing, 1981), algunas de las áreas en las que los individuos con este trastorno presentan más dificultades persistentes son la comunicación social, la interacción y la flexibilidad cognitiva. Ante esto, el doblaje audiovisual es una herramienta innovadora que puede proporcionar una mejora en la calidad de vida de las personas neurodivergentes, integrando el uso de la voz, la interpretación emocional y la colaboración social.

Una de las principales áreas afectadas en personas con TEA es la comunicación, tanto verbal como no verbal. En este sentido, la Comunicación Aumentativa Alternativa (CAA) incluye todas las estrategias y herramientas que se emplean para enseñar comunicación alternativa al lenguaje oral, mientras que la Comunicación Aumentativa engloba los apoyos para mejorar y aumentar la comunicación mediante el lenguaje oral (Abril Abadín et al., 2009; ConecTEA, s.f.). Estos tipos de comunicación presentan una serie de características que han de tenerse en cuenta para garantizar que cualquier persona pueda relacionarse y comunicarse con el entorno que le rodea: la manipulación de la comunicación puede darse con ayuda (pictográfica, fotográfica, icónica o abstracta) o sin ayuda (kinestésica, proxémica, gestual, expresiva o mediante lenguaje de señas); se pueden utilizar sistemas de alta tecnología (*softwares*, sintetizadores de voz/habla, dispositivos móviles) o sistemas de baja tecnología (tableros, cuadernos, PECS y comunicadores); la población candidata para el uso de CAA puede ser por causas evolutivas, sensoriales, neurológicas, emocionales o trastornos generalizados del desarrollo; y, por último, la simbología disponible incluye sistemas pictográficos de comunicación, pictogramas, sistema BLISS, sistemas ortográficos, sistemas logográficos y sistemas PECS. Sin embargo, solo el 25-30% de los niños con TEA desarrollan lenguaje funcional, por lo que aún no se ha podido demostrar que las intervenciones verbales o CAA sean válidas para niños mínimamente verbales con TEA (Brignell et al., 2018). Por otro lado, se ha comprobado que las intervenciones

basadas en la "densidad fonológica" pueden mejorar las dificultades fonológicas (Petinou, 2021). Esta idea sugiere utilizar palabras con fonemas parecidos entre sí, como por ejemplo: "bala", "pala" y "mala". La repetición de estos sonidos ayuda a cometer menos errores fonológicos y a pronunciar las palabras con más precisión.

Otro modelo de intervención que resulta interesante para ser tenido en cuenta en el desarrollo del taller de doblaje adaptado es el basado en la lectura compartida. Este modelo implica una presentación estructurada y repetida de los textos, el trabajo explícito sobre la estructura narrativa (planteamiento-nudo-desenlace) y el uso de estrategias de comprensión como la evocación directa de información, la conexión con personajes y eventos, la reformulación narrativa y la inferencia. La investigación de Henry y Solari (2020) demuestra que la aplicación de esta intervención en los entornos educativos de los niños con TEA mejora significativamente el vocabulario, la comprensión auditiva y la capacidad narrativa.

El doblaje como terapia para personas neurodivergentes se alinea con los principios del enfoque TEACCH. Este enfoque promueve la adaptación del entorno para facilitar la comunicación y la interacción social, algo que de manera natural se produce en el doblaje. Al enfrentarse a secuencias de comunicación predeterminadas, los participantes pueden reducir la ansiedad, se favorece la toma de turnos y se facilita la interpretación de claves sociales como el tono y ritmo de la voz, la expresión facial y los gestos. Esto se refuerza aún más al considerar los principios fundamentales del TEACCH: la colaboración entre profesional y familias, que puede involucrar a terapeutas, educadores y familiares en el proceso de doblaje; la individualización, adaptando las sesiones a los intereses y habilidades de cada participante; el uso de apoyos visuales como guiones e imágenes en pantalla; el desarrollo de habilidades de comunicación, socialización y autonomía; el énfasis en las fortalezas, aprovechando los intereses especiales y habilidades auditivas-visuales; y la generalización de las habilidades practicadas a situaciones de la vida real (Guzmán et al., 2017).

Para trabajar la comunicación en personas con TEA, es fundamental reconocer que esta no implica únicamente el lenguaje verbal, sino cualquier intercambio de información (Gándara Rossi, 2007). El doblaje ofrece una estructura predecible y organizada que permite a los participantes practicar tanto la expresión verbal como la no verbal, utilizando la prosodia y el lenguaje corporal de manera

funcional. Al presentar los diálogos y las escenas ya estructurados, se facilita que los participantes se involucren de manera más natural y con menor ansiedad, lo cual es clave según el enfoque TEACCH. Weiner y Mehrabian (1968), citados por Gándaro Rossi (2007), aseguran que en comunicación un 7% corresponde a las palabras, mientras que el resto depende del lenguaje corporal (55%) y el tono de la voz (38%). Esto refuerza la importancia de trabajar la prosodia y la expresión facial, que son aspectos centrales del doblaje. La expresión facial es crucial a la hora de transmitir emociones y fomentar las interacciones sociales. Del mismo modo, percibir e interpretar estas emociones en los demás, mejora significativamente la interacción social (Miguel Miguel, 2007; Ekman y Rosenberg, 1998). Frith (1994), citado en Miguel Miguel (2007), señala que el desempeño en tareas que implican la comprensión de emociones, creencias e intenciones de los demás está íntimamente relacionado con la competencia social. Dado que las personas neurodivergentes tienen dificultades para interpretar las emociones de los demás, el proceso de doblaje, mediante el que se visualizan y analizan fragmentos audiovisuales, se convierte en una herramienta útil para desarrollar su capacidad para reconocer e interpretar las emociones expresadas en las escenas, comprendiendo mejor las intenciones y motivaciones detrás de los diálogos. Además, al reproducirse diálogos ya existentes, el doblaje puede apoyarse en sistemas de comunicación funcional donde se empleen señales visuales y, en el caso de presentarse ecolalia, como explica Gándara Rossi (2007), esta puede aprovecharse como base para desarrollar el lenguaje funcional.

Una de las intervenciones más utilizadas para mejorar las competencias sociales en personas con TEA es el Entrenamiento en Grupo de Habilidades Sociales (*Social Skills Group Training*, SSGT). Choque Olsson et al. (2017) proponen un programa de SSGT denominado *KONTAKT* con el que miden la capacidad de respuesta social en niños y adolescentes. Los resultados demuestran que la SSGT es una intervención factible y segura, aunque su eficacia es variable y limitada, pues en su investigación se observó un impacto significativo en las valoraciones de los padres y algunas mejoras en la conducta social de adolescentes y niñas. Aunque la investigación presenta limitaciones, subraya la importancia de seguir investigando y desarrollando estrategias adaptativas en contextos clínicos reales. El aspecto colaborativo del doblaje presenta un componente de interacción social. Al doblar escenas en grupo, los participantes deben trabajar juntos, turnándose para hablar,

coordinándose y proporcionando retroalimentación a sus compañeros. Este apoyo y colaboración fomenta la concentración, la resolución de conflictos y el apoyo mutuo entre pares. Por otro lado, el reconocimiento y la expresión de emociones se fomentan al asumir distintos personajes y situaciones. La práctica de doblaje trabaja la empatía y la autorregulación emocional, mejora la comprensión de emociones ajenas y la interpretación de señales no verbales. Esto contribuye a mejorar la calidad de vida de las personas con TEA en términos de bienestar emocional y social y fomenta su autodeterminación y capacidad para integrarse mejor en su entorno (Vidriales Fernández et al., 2017; Khanna et al., 2014; Schalock y Verdugo, 2003)

VII – MATERIAL Y MÉTODO

VII - MATERIAL Y MÉTODO

El doblaje, como se ha explicado en capítulos anteriores, es una disciplina artística y profesional que pertenece al ámbito de la comunicación audiovisual. Sin embargo, sus particularidades permiten aprovechar sus beneficios en otros ámbitos como la medicina y la educación. Partiendo de que esta tesis doctoral se realiza desde el ámbito de las Ciencias Sociales, se cree que las técnicas metodológicas empleadas para diseñar y validar un programa de intervención basado en el doblaje para personas neurodivergentes deben seguir las corrientes formuladas por la Investigación Basada en la Comunidad (IBC), también conocida como Investigación Comunitaria, Investigación con Participación Comunitaria o Investigación Centrada en la Comunidad. La IBC tiene como característica principal la participación y el impacto de los investigadores no académicos en la creación de conocimiento, de manera que la comunidad estudiada se considera una entidad social y cultural en la que los miembros están comprometidos y participan activamente en el proceso de investigación (Schulz et al., 1997; Hatch et al., 1993, citados en Israel et al., 1998).

En su investigación, Israel et al. (1998) proponen una serie de principios básicos para la IBC. Los autores afirman que se debe tener en cuenta que estos principios pueden adaptarse y evolucionar a medida que se realicen más investigaciones en el campo. La implementación de estas características fundamentales varía en función del contexto de la investigación, sus objetivos y la comunidad involucrada. Además, estos principios deben entenderse dentro de un rango de aplicación que reconoce su complejidad y la variación de las circunstancias específicas de cada proyecto de investigación y no como reglas fijas. Los principios propuestos por Israel et al. (1998), basados en investigaciones anteriores, que se cumplen en la tesis son los siguientes:

- La comunidad es una identidad colectiva e individual construida socialmente gracias a las interacciones y caracterizada por la conexión emocional, los valores compartidos y el compromiso con las necesidades comunes (Israel et al., 1994; Steuart, 1993; Saranson, 1974; Klein, 1968). Al fortalecer el sentido de comunidad a través del

compromiso colectivo, la IBC asegura que la técnica de doblaje desarrollada sea relevante, accesible y eficaz, garantizando que las intervenciones sean culturalmente apropiadas y sostenibles a largo plazo.

- Para abordar las preocupaciones colectivas es necesario identificar y aprovechar las fortalezas, recursos y relaciones existentes dentro de las comunidades (McKnight, 1994; Steuart, 1993; Minkler, 1989; McKnight, 1987). Aprovechando las habilidades y recursos existentes dentro de la comunidad de personas con TEA, como familias, asociaciones, educadores y terapeutas, este proyecto puede mejorar significativamente la adquisición de conocimientos y la calidad de vida de las personas neurodivergentes.
- Todas las partes participan como miembros iguales y comparten el control sobre todas las fases del proyecto (de Koning y Martin, 1996; Green et al., 1995; Bishop, 1994; Hatch, 1993). En este programa de intervención, las asociaciones colaborativas entre personas con TEA, sus familias, educadores, terapeutas y otros actores relevantes aseguran que todas las fases del proyecto reflejen las necesidades y prioridades de la comunidad.
- La IBC tiene la intención de generar conocimientos sobre salud y bienestar, a la vez que los integra en iniciativas de cambio social (Schulz et al., 1998; Stringer, 1996; Lincoln y Reason, 1996; Israel et al., 1994; Park et al., 1993; Singer, 1993; Maguire, 1987). Esta combinación asegura que la propuesta de doblaje no solo obtenga resultados con datos relevantes, sino que el conocimiento adquirido se traduzca en prácticas efectivas que produzcan un impacto positivo y una mejora en la calidad de vida de las personas neurodivergentes y sus entornos.
- Se promueve un proceso de co-aprendizaje y capacitación que facilita la transferencia recíproca de conocimientos y habilidades (Schulz, 1997; Stringer, 1996; de Koning y Martin, 1996; Lillie-Blanton y Hoffman, 1995; Bishop, 1994; Eng y Parker, 1994; Israel et al., 1994; Labonte, 1994; Labonte, 1994; Minkler, 1994; Robertson y Singer, 1993; Nyden y Wiewel, 1992; Freire, 1987). Al reconocer y abordar las desigualdades, se asegura que las necesidades de las personas con

TEA sean valoradas y tenidas en cuenta para mejorar la calidad y adecuación de las técnicas de doblaje y empoderar a los participantes.

- Es un proceso cíclico e iterativo que abarca todas las fases de investigación: desde la creación y el mantenimiento de relaciones, hasta la implementación de acciones y el establecimiento de mecanismos para su sostenibilidad (Stringer, 1996; Fawcett et al., 1996; Altman, 1995; Israel et al., 1994; Hatch et al., 1993; Levine et al., 1992; Reason y Rowan, 1981; Tandon, 1981). Este enfoque asegura que el proyecto no solo responda a las necesidades actuales de las personas neurodivergentes, sino que se mantenga en el tiempo evolucionando y promoviendo una mejora continua.
- Se aborda la salud desde un enfoque positivo (Hancock, 1993; Kelly et al., 1993; Antonovsky, 1985), que promueve el bienestar físico, mental y social, y desde un modelo ecológico que considera factores biomédicos, sociales, económicos, culturales, históricos y políticos (Schulz et al., 1997; Stokols et al., 1996; Green et al., 1996; Brown, 1991; Gottlieb y McLeroy, 1994; Israel et al., 1994; Krieger, 1994; McKinlay,1993; Hancock, 1993; Stokols, 1992). Abordar el proyecto de doblaje desde esta perspectiva garantiza que se tengan en cuenta todos los factores de salud y bienestar que influyen en la calidad de vida de las personas neurodivergentes y se promueva un entorno inclusivo y comprensivo.

La inclusión de personas neurodivergentes, especialmente aquellas con Trastorno del Espectro Autista, y su entorno en el proceso de adaptación metodológica del doblaje es esencial para asegurar que el programa de intervención sea efectivo y cumpla con las necesidades para las que se diseña. La participación permite a las personas neurodivergentes y sus entornos ser coinvestigadores y cocreadores del proceso, desde la identificación de necesidades hasta la evaluación de resultados. Así, se logra que las personas con TEA y sus entornos se sientan valoradas y escuchadas, lo que mejora su motivación e implicación en el proceso. Además, el programa de intervención aporta soluciones alineadas con las necesidades y contextos específicos de los participantes y asegura su continuidad y adaptación en el tiempo y a casos concretos.

7.1. DISEÑO DEL ESTUDIO

Bajo los principios de la IBC, esta investigación propone un enfoque metodológico que combina diferentes técnicas para asegurar la participación de las personas neurodivergentes y sus entornos en el proceso de investigación y en el diseño de una técnica de doblaje adaptada para personas con TEA. Pickard et al. (2021) explican que la "investigación participativa en autismo" se plantea como la solución actual en la investigación sobre TEA, a pesar de que aún existen ciertas dificultades, como la confusión metodológica, la comunicación efectiva o las dificultades de trabajar en entornos académicos, que pueden limitar la implicación de las personas neurodivergentes y sus entornos en las etapas del proceso de investigación. Por ello, se presenta una metodología flexible, apoyada en las opiniones de expertos académicos, profesionales, personas con TEA y sus familiares, que tiene como objetivo valorar y mejorar la propuesta de un taller de doblaje adaptado para personas neurodivergentes.

7.1.1. Grupo de expertos

La propuesta de un taller de doblaje adaptado para personas con TEA supone el diseño de una metodología innovadora y experimental. Por ello, se recurre a la técnica cualitativa del grupo de expertos, con el objetivo de que contrasten, enriquezcan y ajusten la intervención desde diferentes perspectivas profesionales. La participación de especialistas en ámbitos complementarios para la investigación (psicología, terapia ocupacional y locución audiovisual) permite recoger aportaciones en torno a los ejes principales de la metodología: estructura didáctica, pertinencia técnica, accesibilidad comunicativa y aplicabilidad terapéutica. Para la formación del grupo de expertos, se recurre al método de agregados individuales que, a través de una consulta personal, recoge las valoraciones de los expertos evitando los sesgos derivados de la presión de grupo (González López et al., 2017; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Corral, 2008). Este método, que no exige del encuentro grupal, contrasta las visiones de los perfiles expertos en búsqueda de coherencia y viabilidad práctica, en lugar de consenso. Para mitigar las limitaciones de este método, se complementa con algunas características de otros métodos iterativos. Esta combinación permite mejorar la calidad y confiabilidad de los datos y es un enfoque habitual en este tipo de investigaciones en las que se pretende

equilibrar la opinión de expertos con la validación de los procesos (Rodríguez Cortezo, 2001).

Cualquier instrumento de medición debe garantizar la validez de contenido, la validez de constructo y la fiabilidad para ser considerado riguroso y útil en investigación (Robles Garrote y Rojas, 2015). La validez del contenido se refiere a la medida en que los ítems del instrumento representan de manera adecuada el conjunto de características o conductas del fenómeno que se está midiendo (Corral, 2008). Por otro lado, la validez de constructo se refiere a la pertinencia y representatividad de las medidas del fenómeno que se evalúa que se han obtenido a partir del instrumento (Robles Garrote y Rojas, 2015). Por último, la fiabilidad puede definirse como la capacidad del instrumento para medir con precisión y minimizar el error esperado. Esto puede evaluarse a través de la consistencia interna, la estabilidad a largo plazo y el grado de acuerdo entre los expertos (Robles Garrote y Rojas, 2015).

Para la validación de la metodología, se realiza una entrevista individual con cada experto en la que se explica el formato de evaluación, el propósito de la investigación, los objetivos y la descripción de la muestra, así como otras variables que puedan ser relevantes para su valoración (Balderas Sánchez et al., 2022). Una vez que se realizan todas las entrevistas, se recogen las opiniones aportadas para calcular el índice de validez del instrumento y determinar qué ítems deben mantenerse, ajustarse o eliminarse en función de su adecuación al objetivo de la investigación (Balderas Sánchez et al., 2022). Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) proponen una guía para la realización de un panel de expertos. Los investigadores explican que para que el juicio sea eficiente deben darse los siguientes pasos: 1) definir la finalidad del juicio de expertos, 2) seleccionar a los jueces, 3) explicitar las dimensiones y los indicadores que está midiendo cada uno de los ítems de la prueba, 4) especificar el objetivo de la prueba, 5) establecer los pesos diferenciales de las dimensiones de la prueba, 6) diseñar las plantillas de evaluación, 7) calcular la concordancia entre jueces y 8) elaborar las conclusiones.

7.1.1.1. ***Finalidad del juicio de expertos***

Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) argumentan que el panel de expertos puede emplearse con distintos objetivos metodológicos, desde establecer la equivalencia semántica de una prueba traducida hasta validar el contenido de

un instrumento elaborado por los propios investigadores. En la presente investigación, el objetivo del panel de expertos es precisamente este último y se centra en dos dimensiones complementarias:

- Validar los procedimientos metodológicos de la tesis, como la observación participante, el grupo focal con familiares y terapeutas y con las personas con TEA participantes en el taller.
- Validar el contenido, estructura y adaptación del taller de doblaje audiovisual, incluyendo: los materiales, las fases de desarrollo, el tipo de ejercicios y la adecuación a las características del colectivo TEA.

*7.1.1.2. **Selección de los perfiles***

Para la selección de los perfiles, debe existir un balance entre el sector empresarial, el mundo académico y la administración. De igual modo, se debe atender a la diversidad en aspectos como el género, la edad y/o la procedencia geográfica para garantizar que no haya una excesiva homogeneidad en los resultados (Rodríguez Cortezo, 2001). La formación y trayectoria profesional de estos perfiles son la clave para poder recoger sus opiniones como evidencia y como valoraciones críticas de la metodología diseñada (Escober-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Skjong y Wentwoth (2001) explican que los expertos deben seleccionarse teniendo en cuenta su experiencia en decisiones basadas en evidencia (formación, investigaciones publicadas, premios, proyectos, etc.), el reconocimiento en la comunidad, la disponibilidad y su motivación para participar. Además, para los autores es clave la imparcialidad y algunas cualidades personales relacionadas con la autoconfianza y la adaptabilidad. Aunque no hay una opinión unánime sobre el número de expertos que debe conformar el panel, algunos autores sugieren reunir un mínimo de tres o cuatro expertos (Corral, 2008; Arquer, 1994), mientras que otros recomiendan cinco (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008), o un rango entre cinco y siete (Balderas Sánchez et al., 2022; Almanasreh et al., 2019). Otras propuestas elevan el rango hasta diez validadores (Hyrkäs et al., 2003).

Para decidir el método de selección de expertos, se deben tener en cuenta factores como el tiempo, la preparación del evaluador, la profundidad de los resultados esperados, el esfuerzo que se desee invertir y los recursos disponibles (Cabero Almenara y Llorente Cejudo, 2013). Entre los más utilizados se encuentra el biograma, una herramienta que representa sintéticamente la trayectoria vital y

profesional del experto (Domingo Segovia et al., 2017). A continuación, se presenta el biograma que ha sido diseñado para presentar a cada experto de esta investigación.

7.1.1.2.1. Dr. D. Francisco José Moya Faz: experto en psicología

Se propone como participante al Dr. D. Francisco José Moya Faz, catedrático en Psicogeriatría, experto en psicología clínica y de la salud. La inclusión en el panel de expertos obedece a su trayectoria docente, así como a sus investigaciones en psicología aplicada, salud mental e inteligencia emocional.

Tabla 15. Biograma Dr. D. Francisco José Moya Faz

Categoría	***Información***
Nombre	*Francisco José Moya Faz*
Afiliación académica	*Director Cátedra Psicogeriatría en UCAM - Facultad Medicina* *Profesor e investigador en UCAM - Facultad Medicina. UCAM*
Formación	*Doctor en Psicología* *Doctor en Ciencias de la Salud* *Máster en Geriatría y Gerontología* *Máster en Criminología* *Máster en Bioética* *Licenciado en Psicología*
Docencia universitaria	*Psicogeriatría (Grado en Psicología, Presencial y a Distancia)* *Ciencias Psicosociales aplicadas a la salud (Grado en Fisioterapia)* *Psicopatología y Modificación de conducta (Grado en Terapia Ocupacional)* *Psicopatología Criminal y Psiquiatría Forense (Grado en Criminología)* *Docencia en Máster en Geriatría. Máster en Psicología General Sanitaria y Máster en Criminología* *Docencia en Programa de Doctorado en Ciencias de la Salud*
Líneas de investigación	*Psicología de la Salud y envejecimiento saludable y patológico: Factores psicosociales, victimales, bioéticos, personalidad, estilo de vida y factores de riesgo*

	Duelo y necesidades espirituales al final de la vida
Proyectos destacados	*Spirituality and Social Ethics in Social Work. ERASMUS+ Programme. 2019-2021* *El proceso de duelo por pandemia en aislamiento. UCAM. PMAFI-COVID19/14. 2020- 2021. Investigador Principal* *Predicción de deterioro cognitivo y demencia mediante marcadores hormonales y disruptores endocrinos PREDECODEM. INVENTIUM. 31/12/2023-31/12/2025. Investigador Principal*
Aportación al proyecto	*Su amplia experiencia en evaluación psicométrica, diseño de instrumentos y realización de estudios clínicos le confiere un profundo conocimiento de los procesos de validación de métodos y herramientas de investigación. Asimismo, su liderazgo en proyectos sobre calidad de vida y estimulación cognitiva en enfermedades neurodegenerativas —incluyendo Parkinson y esquizofrenia— y su rol como investigador principal en estudios relacionados con duelo pandémico y envejecimiento aportan un sólido fundamento en análisis de datos, revisión experta y aplicación de técnicas cualitativas.*

Nota. Elaboración propia.

Además del cuestionario de evaluación, se realiza una entrevista estructurada con este experto. La reunión se orienta a analizar la metodología de tres componentes del estudio: 1) la observación participante, 2) el grupo focal con familiares, terapeutas y personas con TEA que han participado en la intervención y 3) la metodología del taller de doblaje adaptado. Se plantea un guion que aborda aspectos relacionados con la adecuación y validez de los indicadores observacionales, la pertinencia de los contenidos de las entrevistas, la adaptación a los formatos comunicativos para personas neurodivergentes y el diseño de las dinámicas grupales del *focus group* para garantizar la recogida de datos objetiva.

La experiencia investigadora del Dr. Moya Faz en estudios clínicos, diseño de pruebas y validación psicométrica enriquece el planteamiento metodológico y aporta fiabilidad al enfoque cualitativo adoptado. Las sugerencias aportadas por este experto se incorporan en la versión final de los protocolos de recogida de datos.

7.1.1.2.2. Dña. Mª del Carmen Robles Andreu: experta en locución y doblaje audiovisual.

Se propone como juez a la profesora universitaria Dña. Mª del Carmen Robles Andreu, experta en comunicación y locución audiovisual. Se justifica la elección de este perfil por su formación y docencia en doblaje, comunicación audiovisual, trastornos de la voz e inteligencia emocional y psicología de la comunicación. El objetivo de la entrevista es validar la pertinencia técnica del doblaje adaptado a personas con TEA desde la perspectiva de una especialista en formación vocal.

Tabla 16. Biograma Dña. M.ª del Carmen Robles Andreu

Categoría	***Información***
Nombre	*María del Carmen Robles Andreu*
Afiliación académica	*Profesora e investigadora en UCAM – Facultad de CCSS y de la Comunicación*
Formación	*Licenciada en Periodismo* *Licenciada en Publicidad y Relaciones Públicas*
Docencia universitaria	*Inteligencia Emocional y Psicología de la Comunicación (Grado en Comunicación Audiovisual, Grado en Periodismo, Grado en Publicidad y Relaciones Públicas)* *Comunicación Oral (Grado en Comunicación Audiovisual, Grado en Periodismo, Grado en Publicidad y Relaciones Públicas)* *Información en Radio (Grado en Periodismo)* *Programas Informativos (Grado en Comunicación Audiovisual)* *Doblaje Audiovisual (Grado en Comunicación Audiovisual)* *Las Cualidades de la Voz en la Locución Profesional (Máster Universitario de Trastornos de la Voz, el Lenguaje y la Comunicación)* *Inteligencia Emocional en el entorno del trabajo: la gestión del capital humano (Máster en Producción Musical)* *Estructura de la Industria de la Música (Máster en Producción Musical)*
Líneas de investigación	*Industria música, información radio, comunicación oral, doblaje audiovisual, radio universitaria* *Grupo de investigación: Comunicación Audiovisual Digital (DIGITALAC)*

Proyectos destacados	*iradioUCAM (Radio Universitaria)* *"Taller iradioUCAM: tu voz en la radio" junto a la Fundación la Caixa (Radio y Mayores)*
Aportación al proyecto	*Su experiencia investigadora, especialmente en voz, locución y radio, sumada a su trabajo en innovación docente, aporta una visión experta para validar la viabilidad técnica, expresiva y pedagógica del doblaje adaptado para personas con TEA.*

Nota. Elaboración propia.

La entrevista estructurada con la experta se organiza en cinco bloques temáticos: 1) adaptaciones técnicas del doblaje, 2) dimensión expresiva y comunicativa, 3) estructura didáctica del taller, 4) perfil del facilitador y 5) criterios de evaluación del proceso. Con este guion se abordan aspectos relacionados con la simplificación de materiales (uso de pictogramas, reducción de carga textual, eliminación de personajes secundarios), la pertinencia de trabajar escenas completas y no *takes* fragmentados y las oportunidades de introducir el doblaje profesional en un entorno terapéutico y educativo sin reducir su esencia expresiva. Además, se expone la progresión de contenidos del taller, el tipo de ejercicios más adecuados para participantes que no tienen experiencia previa y los perfiles profesionales que podrían acompañar a este tipo de iniciativas.

Las opiniones y sugerencias de mejora ofrecidas por Mª del Carmen Robles se integran en la revisión de la propuesta metodológica. De esta manera, se asientan los principios del doblaje profesional y se refuerza su posible aplicación en contextos formativos adaptados a la neurodivergencia.

7.1.1.2.3. D. Víctor Díez Belmonte: director de Innovación y Diversidad de Género de ASTRADE

Se propone como experto a D. Víctor Díez Belmonte, psicólogo y actual director de Innovación y Diversidad de Género en ASTRADE. La elección de este perfil se justifica por su experiencia en el diseño, implementación y evaluación de nuevas metodologías de intervención para personas con TEA, además de por su formación en metodologías específicas como HAPPY, Apoyo Conductual Positivo y TEACCH.

Tabla 17. Biograma D. Víctor Díez Belmonte

Categoría	***Información***
Nombre	*Víctor Díez Belmonte*
Profesión	*Psicólogo*
Formación	*Graduado en Psicología* *Metodología HAPPY* *Apoyo Conductual Positivo* *Metodología TEACH*
Ocupación en Astrade	*Director de Innovación y Diversidad*
Líneas de actuación	*Diseñar, implementar y evaluar el impacto de nuevas metodologías de intervención* *Asesorar técnicamente a profesionales* *Intervención Domiciliaria*
Proyectos destacados	*Participación en programa COAU. Compromiso Autismo* *Responsable de proyectos de accesibilidad de Espacios para resultar amigables a personas diagnosticadas dentro del Espectro Autista*
Aportación al proyecto	*Sus valoraciones permiten contrastar la pertinencia de la metodología de doblaje adaptado con las necesidades reales del colectivo. Este perfil resulta clave para asegurar que la propuesta tenga un impacto real en la inclusión y el bienestar de las personas neurodivergentes, integrando el taller dentro de un marco más amplio de accesibilidad, autonomía y calidad de vida.*

Nota. Elaboración propia.

Tanto a este experto como a los dos siguientes, se realiza una entrevista estructurada en la que se piden valoraciones cualitativas sobre los diferentes instrumentos metodológicos diseñados para evaluar el impacto del taller de doblaje adaptado. En el primer bloque de la entrevista se pregunta sobre la OP y los indicadores que se plantean para su medición. El segundo bloque evalúa el grupo focal como complemento al instrumento anterior y se pide al experto que valore los aspectos más importantes para explorar durante el *focus group*. Tras esto, se le explica el taller de doblaje y su estructuración y se le invita a valorar las

adaptaciones realizadas, así como su adecuación como intervención para personas con TEA. El penúltimo bloque evalúa la transferencia y aplicabilidad del proyecto en otros contextos, mientras que el quinto bloque funciona como cierre de la entrevista y se organiza como un espacio abierto para dar una opinión libre sobre aquellos aspectos que quiera considerar.

7.1.1.2.4. Dña. María Ruiz Sánchez: directora del Centro de Referencia ASTRADE Murcia

Se propone como experta profesional a Dña. María Ruiz Sánchez, terapeuta ocupacional y directora del Centro de Referencia La Flota (Murcia) de Astrade. Este perfil se añade al ser el nexo entre la asociación y los familiares de los usuarios, lo que garantiza la accesibilidad a estos y la evaluación de los ítems planteados para la medición de los beneficios de los participantes.

Tabla 18. Biograma Dña. María Ruiz Sánchez

Categoría	***Información***
Nombre	*María Ruiz Sánchez*
Profesión	*Terapeuta Ocupacional*
Formación	*Diplomada en Terapia Ocupacional* *Postgraduada en Terapia Ocupacional Pediátrica* *Formación en el modelo de la Integración Sensorial* *Formación específica en población TEA*
Ocupación en ASTRADE	*Directora del Centro de Referencia La Flota (Murcia)*
Líneas de actuación (qué labores realizáis)	*Dirige el Centro de Referencia La Flota (Murcia), cuyo objetivo es desarrollar habilidades que les permitan alcanzar una mayor independencia y una vida más plena. Organiza y supervisa talleres donde su objetivo principal es ayudar a los adultos con TEA a adquirir habilidades pre-laborales, habilidades sociales y a desarrollar estrategias para la vida independiente*
Proyectos destacados (otros)	*Colabora en todos los proyectos que realizan los usuarios de Astrade con las diferentes empresas a las que acuden para realizar prácticas prelaborales*

Aportación al proyecto	*Su experiencia en terapia ocupacional pediátrica y en integración sensorial, junto con su formación específica en TEA, permite que adapte y supervise las intervenciones terapéuticas para optimizar el desarrollo funcional de los participantes. Además, su colaboración activa con empresas para facilitar prácticas prelaborales aporta un valioso puente entre la intervención terapéutica y la inclusión laboral, enriqueciendo así el enfoque práctico y aplicado del proyecto.*

Nota. Elaboración propia.

Se realiza la entrevista estructurada a este perfil, con la misma estructura que al experto anterior, para conocer sus opiniones sobre: 1) la OP; 2) el grupo focal; 3) el taller de doblaje adaptado; 4) la transferencia y aplicabilidad y 5) opinión general.

7.1.1.2.5. Dña. Carmen Julia Carceller Cobos

Se propone como experta profesional a Dña. Carmen Carceller Cobos, comunicadora especializada en Dirección de Comunicación y actual responsable de Desarrollo y Relaciones Institucionales en ASTRADE. Su participación en el grupo de expertos se justifica por la experiencia en el diseño y coordinación de proyectos orientados a la inclusión social y educativa de personas con TEA. La trayectoria de esta profesional en el desarrollo de proyectos innovadores como *VirtualTEA, EspecialisTEA* o *Neuropersonal Trainer Guttman* refuerzan la perspectiva comunicativa y social del estudio. Además, su perspectiva aporta una visión institucional que puede ser útil en cuestiones de transferencia del taller y de la metodología a otras instituciones.

Tabla 19. Biograma Dña. Carmen Julia Carceller Cobos

Categoría	***Información***
Nombre	*Carmen Julia Carceller Cobos*
Profesión	*Comunicadora*
Formación	*Grado en Periodismo* *Máster en Dirección de Comunicación*
Ocupación en ASTRADE	*Responsable de Desarrollo y Relaciones Institucionales*

Líneas de actuación (qué labores realizáis)	*Relaciones con entidades* *Elaboración de convenios* *Coordinación de proyectos* *Campañas, eventos y prácticas* *Apoyo en comunicación y diseño*
Proyectos destacados (otros)	*Vinos Talentismo* *VirtualTEA* *EspecialisTEA* *Neuropersonal Trainer Guttman* *Sastre* *Dj Makers* *BBMiradas*
Aportación al proyecto	*Su experiencia en comunicación institucional y desarrollo de proyectos inclusivos aporta una visión experta para validar la pertinencia social, comunicativa y colaborativa del doblaje adaptado para personas con TEA.*

Nota. Elaboración propia.

Como se ha explicado con los perfiles anteriores, para recoger sus aportaciones, además del cuestionario, se mantiene una entrevista estructurada en la que se le pide su opinión sobre las técnicas metodológicas de la observación participante, el *focus group* y el taller de doblaje.

7.1.1.3. ***Dimensiones e indicadores***

Un aspecto fundamental antes de comenzar el panel de expertos es contar con una definición y descripción precisa de las tareas o actividades que se van a evaluar, de manera que se eviten las interpretaciones erróneas de los participantes (Arquer, 1994). En ningún caso se debe asumir que los expertos van a identificar el ítem solo por su definición, pues pueden coexistir múltiples definiciones de un mismo constructo (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Para el desarrollo del grupo de expertos de esta investigación, en cada entrevista individual, se proporciona una descripción clara del objetivo de investigación, el perfil de la muestra, la metodología aplicada y los aspectos clave

del taller de doblaje adaptado. Para cumplir con los dos objetivos propuestos en el panel de expertos, se presentan las dimensiones e indicadores organizados en dos bloques: por un lado, los orientados a valorar la adecuación metodológica y, por otro, aquellos centrados en la calidad y pertinencia de la adaptación del taller de doblaje.

Tabla 20. Dimensiones e indicadores que evalúan la metodología empleada

Dimensión	***Indicadores***
Pertinencia metodológica	*Coherencia entre objetivos y técnicas utilizadas* *Justificación teórica* *Adecuación al perfil TEA*
Rigor en la aplicación	*Claridad en la descripción del proceso* *Detalle de instrumentos* *Control de sesgos*
Ética y sensibilidad	*Adaptaciones a necesidades del colectivo TEA* *Inclusividad en el proceso*

Nota. Elaboración propia.

Tabla 21. Dimensiones e indicadores que evalúan el taller de doblaje adaptado

Dimensión	***Indicadores***
Claridad y estructura del taller	*Secuencia lógica de actividades* *Objetivos por sesión* *Duración adecuada*
Adaptación a personas con TEA	*Apoyos visuales o tecnológicos* *Regulación de estímulos* *Flexibilidad según nivel del participante*

Valor formativo/terapéutico	*Potencial para trabajar habilidades* *Participación esperada* *Transferencia a otros contextos*

Nota. Elaboración propia.

*7.1.1.4. **Objetivo de la prueba***

Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) explican la importancia de especificar claramente el objetivo de la prueba. Esto quiere decir que se debe dar a los jueces información detallada sobre el uso de los resultados que se obtengan. De este modo, los expertos pueden valorar los ítems de acuerdo con su pertinencia y adecuación al propósito del instrumento, "ya que la validez de los ítems está directamente relacionada con su utilización" (Escobar-Pérez y Cueva-Martínez, 2008, p. 31).

Teniendo en cuenta las aportaciones de estos autores, el objetivo de la prueba de esta investigación es evaluar la pertinencia, coherencia y aplicabilidad de una metodología de intervención basada en el doblaje audiovisual adaptado a personas con TEA. En esta metodología se incluyen los procedimientos de evaluación asociados (observación participante, entrevistas y grupo focal) y el diseño del taller de doblaje (contenidos, materiales, estructura y progresión). Los resultados obtenidos se utilizan para:

- Verificar que las metodologías empleadas recogen la información de manera rigurosa y significativa.
- Validar que la adaptación del taller de doblaje es adecuada para favorecer la comunicación, la expresión emocional y la participación de personas con TEA, sin perder las características propias expresivas del doblaje.
- Detectar posibles mejoras en el diseño del taller o en los instrumentos de evaluación para su futura implementación en contextos terapéuticos o educativos.

7.1.1.5. Pesos diferenciales de las dimensiones de la prueba

En ocasiones, una prueba puede comprender diferentes dimensiones que presentan pesos diferenciados en función de su relevancia en el objetivo final de la investigación (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). La prueba diseñada para esta tesis incluye dos dimensiones: la pertinencia metodológica de los procedimientos empleados para evaluar la implementación del taller de doblaje adaptado y el diseño y contenido del propio taller de doblaje audiovisual para personas con TEA. El peso asignado a cada una de estas dimensiones difiere en función de su importancia, así como de la especialidad de los expertos que los valoran.

Tabla 22. Peso diferencial de las dimensiones evaluadas por el panel de expertos

Dimensión	*Peso*	*Experto*	*Justificación*
Pertinencia metodológica	*40%*	*Experto académico en psicología* *Psicólogo y terapeuta ocupacional de ASTRADE* *Responsable de Desarrollo y Relaciones Institucionales de ASTRADE*	*Incluye la observación participante, el focus group y las entrevistas. Son clave para la validación de la intervención pero su función es instrumental frente al contenido principal del taller*
Taller de doblaje adaptado	*60%*	*Experta académica en locución y doblaje* *Experto académico en psicología* *Psicólogo y terapeuta ocupacional de ASTRADE* *Responsable de Desarrollo y Relaciones Institucionales de ASTRADE*	*Esta dimensión representa el núcleo innovador y aplicado de la tesis. Se evalúan los materiales, las fases, los objetivos del taller y su adecuación a personas con TEA. Su validez afecta directamente a la eficacia del recurso propuesto.*

Nota. Elaboración propia.

*7.1.1.6. **Plantillas de evaluación***

Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) proponen una plantilla de evaluación que puede ser aplicada en la mayoría de paneles de expertos. En este instrumento de evaluación, los autores detallan cuatro criterios sobre los que los jueces emiten su valoración para cada uno de los ítems. El criterio de suficiencia hace referencia a si el conjunto de elementos incluidos en cada categoría es suficiente para representar adecuadamente el aspecto que se quiere evaluar. En el apartado de claridad se valora si el lenguaje empleado es accesible, preciso y comprensible, evitando las ambigüedades y las construcciones confusas. La coherencia indica el ajuste conceptual del ítem con el marco teórico y objetivo al que pertenece. Por último, la relevancia valora si es necesaria la inclusión de cada ítem o si puede evitarse sin afectar a la medición.

Tabla 23. Categoría, calificación e indicadores para la planilla de evaluación

Categoría	***Calificación***	***Indicador***
Suficiencia	*1. No cumple con el criterio* *2. Bajo nivel* *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*1. Los ítems no son suficientes para medir la dimensión* *2. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total* *3. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente* *4. Los ítems son suficientes*
Claridad	*1. No cumple con el criterio* *2. Bajo nivel* *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*1. El ítem no es claro* *2. El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas* *3. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem*

		4. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada
Coherencia	*1. No cumple con el criterio* *2. Bajo nivel* *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*1. El ítem no tiene relación lógica con la dimensión* *2. El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión* *3. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo* *4. El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo*
Relevancia	*1. No cumple con el criterio* *2. Bajo nivel* *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*1. El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión* *2. El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este* *3. El ítem es relativamente importante* *4. El ítem es muy relevante y debe ser incluido*

Nota. Adaptado de *Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización* (p.35), por J. Escobar-Pérez y A. Cuervo-Martínez, 2008, Avances de Medición.

El Anexo 1 recoge la carta de solicitud que se envía a los expertos en la que aparece la plantilla de evaluación que deben emplear para validar la metodología y el taller de doblaje. Esta plantilla de evaluación es una adaptación de las propuestas por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) y Miralles González-Conde y Pintado Giménez (2021).

*7.1.1.7. **Cálculo de concordancia***

Tras la evaluación de los expertos es necesario conocer el grado de concordancia entre ellos. Para esto, se utilizan medidas estadísticas de concordancia. Las más comunes en estos casos son el coeficiente Kappa de Cohen

y el coeficiente de concordancia de Kendall (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

El coeficiente Kappa fue establecido por Cohen (1960) como una medida estadística fundamental para evaluar la concordancia entre evaluadores. Cuando se comparan dos o más evaluaciones, el coeficiente Kappa de Cohen (κ) sirve para reflejar la concordancia entre ellos y puede calcularse en tablas de cualquier dimensión. El valor de este coeficiente oscila entre -1 y +1, donde +1 representa una concordancia total, 0 indica que el acuerdo observado se debe al azar y los valores negativos reflejan desacuerdo (McHugh, 2012; Cerda y Villarroel, 2008; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Para realizar el cálculo, se debe estimar para cada celda concordante el número de coincidencias que podrían haberse dado debido al azar. Esta estimación se compara con el número real de veces que sí coinciden. La diferencia entre ambos es el cociente que da como resultado el valor Kappa (Cerda y Villarroel, 2008). La fórmula se expresa como: $\kappa = (Po - Pe) / (1 - Pe)$, donde *Po* representa la concordancia observada y *Pe* la concordancia esperada por azar.

Landis y Koch (1977) proponen una escala para interpretar los valores del coeficiente Kappa según el nivel de acuerdo entre evaluadores:

- 0: ausencia de acuerdo,
- 0.01-0.20: acuerdo leve,
- 0.21-0.40: acuerdo débil,
- 0.41-0.60: acuerdo moderado,
- 0.61-0.80: acuerdo sustancial y
- 0.81-1.00: acuerdo casi perfecto.

Sin embargo, McHugh (2012) advierte que cualquier coeficiente que presente un valor inferior a 0.60 debe considerarse como un acuerdo insuficiente, especialmente en la investigación clínica donde se requiere mayor precisión.

Para ser rigurosos en la utilización del coeficiente Kappa en investigación científica, deben considerarse varios factores que pueden afectar a su interpretación. Feinstein y Cicchetti (1990) explican la importancia de la prevalencia del fenómeno. Esto implica que cuando la prevalencia de una categoría es muy alta o muy baja, el valor Kappa puede verse reducido, incluso cuando el acuerdo observado es alto. Los autores denominan a esto como la "paradoja de prevalencia". Además, el valor Kappa también puede verse afectado cuando se da

una tendencia sistemática en un evaluador a clasificar los casos en una categoría con mayor frecuencia que otro (Cicchetti y Feinstein, 1990). Por su parte, Gwet (2014) advierte que cuando existen menos categorías el coeficiente puede elevarse artificialmente y dificultar una comparación justa entre investigaciones. Por el contrario, cuando se presentan muchas categorías, el acuerdo casual entre evaluadores es menos probable y el valor Kappa puede verse disminuido, incluso si el grado del acuerdo es alto. El tamaño de la muestra también es un factor relevante que debe tenerse en cuenta: cuando la muestra es insuficiente pueden aparecer estimaciones inestables con amplios intervalos de confianza, lo que compromete la validez estadística (Sim y Wright, 2005).

Tabla 24. Coeficiente Kappa de Cohen

Coeficiente	*Escala*	*Información*	*Hipótesis*	*Rechazo de la H_0*
Estadístico Kappa ***(κ)***	*Nominal*	*El grado de acuerdo entre evaluadores*	*H_0: el grado de acuerdo es 0, es decir no hay acuerdo.* *H_1: existe un acuerdo significativo entre evaluadores, es decir $\kappa > 0$*	*Se rechaza H_0 cuando el valor observado excede al valor crítico (con un α de 0.05). El SPSS indica el nivel de significancia, y cuando es inferior al 0.05, se rechaza la H_0 y se concluye que hay acuerdo entre los evaluadores, el valor de κ brinda la proporción de acuerdo quitándole el acuerdo que puede darse por azar*

Nota. Adaptado de *Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización* (p.35), por J. Escobar-Pérez y A. Cuervo-Martínez, 2008, Avances de Medición.

Tras el cálculo del coeficiente Kappa, se deben elaborar las conclusiones del panel de expertos donde se recoja y analice toda la información que los jueces han aportado para determinar, en base a sus valoraciones, qué ítems del instrumento deben mantenerse, modificarse o eliminarse (Escudero-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

*7.1.1.8. **Entrevista a los expertos***

En investigación, la entrevista se entiende como un encuentro entre sujetos cuyo objetivo es explorar y comprender las percepciones individuales (Tonon,

2009). Pertenece, por tanto, a la investigación cualitativa y puede clasificarse en función del número de personas (individual o grupal), el grado de estructuración (estructurada, semiestructurada o no estructurada) y el momento de aplicación (inicial, de seguimiento o final), pero manteniendo siempre características comunes que le otorgan validez metodológica (Folgueiras, 2016).

A pesar de que, en ocasiones, la entrevista se ha visto como un simple método de recolección de datos, su empleo se justifica dentro de un diseño de investigación flexible en el que se le otorga un papel principal al sujeto entrevistado. Para facilitar que el sujeto se exprese y ofrezca información relevante, el entrevistador tiene que favorecer un clima de confianza y cercanía y evitar que el encuentro se perciba como un interrogatorio (Trindade, 2016). Esta metodología hace que se puedan investigar fenómenos sociales dentro de su contexto natural y teniendo en cuenta el significado que cada sujeto otorga a sus vivencias y experiencias (Tonon, 2009).

Meneses y Rodríguez (2011) exponen las ventajas y limitaciones de la entrevista como técnica metodológica. Los autores explican que es una herramienta valiosa en tanto a su capacidad para obtener información rica, profunda y contextualizada desde la perspectiva del sujeto entrevistado. Al presentar un carácter interactivo y flexible, permite que las preguntas puedan ser ajustadas durante el trabajo de campo, lo que facilita la comprensión de estas y el diálogo. Además, puede servir como orientación al diseño metodológico y la elaboración de otros instrumentos si se utiliza en etapas tempranas de la investigación, o como complemento para una triangulación eficaz con otros métodos cuantitativos, porque aporta los matices que estos no suelen recoger. Por otro lado, no deben obviarse las limitaciones que pueden aparecer en la recogida de información cuando se emplea la técnica de la entrevista. Meneses y Rodríguez (2011) subrayan el empleo de una gran cantidad de tiempo, tanto en su realización como en el análisis de datos posterior, sobre todo teniendo en cuenta que la información obtenida es indirecta y se recoge en un entorno artificial, no en el que ocurren los hechos. También debe tenerse en cuenta la influencia que el entrevistador pueda ejercer en las respuestas dadas o en su interpretación. Los autores concluyen comparando este método individual con otros grupales, como el *focus group*, en los que la interacción con otros sujetos enriquece la información.

Teniendo en cuenta que esta tesis doctoral se fundamenta en los principios de la IBC, la inclusión de la entrevista como técnica metodológica es esencial. De

entre las tipologías según el grado de estructuración, se selecciona la entrevista estructurada, que siguiendo a Folgueiras (2016) implica que:

> "se decide de antemano que tipo de información se quiere y en base a ello se establece un guion de entrevista fijo y secuencial. El entrevistador sigue el orden marcado y las preguntas están pensadas para ser contestadas brevemente. El entrevistado debe acotarse a este guion preestablecido a priori". (p.3)

Ese guion funciona como un protocolo que el entrevistador debe seguir para aplicar a todos los sujetos las mismas preguntas, que son cerradas y previamente categorizadas. Esto ayuda a la recolección de las respuestas y su posterior análisis, aunque reduce la flexibilidad de interacción (Del Rincón et al., 1995, citados en Vargas Jiménez, 2011). Además, la planificación anticipada permite que el entrevistador controle la duración de la entrevista, priorice los temas según la relevancia dentro del estudio y evite la desviación del objetivo principal del encuentro (Robles, 2011).

Se escoge esta tipología y se consideran las fases que toda entrevista en profundidad debe contener, según Robles (2011): la primera fase de correspondencia está centrada en establecer un vínculo con la persona entrevistada, observar su comportamiento comunicativo y preparar el contexto. La segunda fase corresponde al análisis y, en ella, se estudian en profundidad las respuestas, que se organizan por temas y categorías. Robles (2011) da recomendaciones para conducir una entrevista de forma ética, respetuosa y eficaz. Los pasos que este autor propone son:

1. Inicio con preguntas básicas y cotidianas. La entrevista debe comenzar con temas accesibles y que estén relacionados con rutinas simples de la vida diaria. Este momento inicial está alineado con la idea de "integración", propuesta por Fernández Morales (2003), que favorece la confianza del entrevistado y otorga un rol claro al entrevistador.
2. Progresión hacia temas más personales. En esta etapa se pretende alcanzar una comprensión profunda del significado y valor que el sujeto da a sus vivencias.

3. Estilo de preguntas y actitud del entrevistador. Las preguntas abiertas invitan a desarrollar ideas y favorecen la comunicación del entrevistado. Es imprescindible que el entrevistador no emita juicios, interrumpa, dé opiniones o rebata los puntos de vista del entrevistado para favorecer un diálogo libre y respetuoso.
4. Evitar temas conflictivos al inicio. Robles (2011) explica que no deben abordarse cuestiones ambiguas, polémicas o conflictivas al principio de la entrevista. Estas deben reservarse para el momento en el que el entrevistado tiene mayor disposición a profundizar.
5. Estrategia ante bloqueos o falta de fluidez. Robles (2011) ofrece cuatro estrategias que pueden emplearse cuando el entrevistado se siente incómodo o bloqueado: repetir sus propias palabras o frases para retomar el hilo, resumir lo que se ha conversado hasta el momento, hacer pausas o recesos leves y replantear preguntas o introducir nuevos temas.

El objetivo que se pretende conseguir con la entrevista en esta investigación es obtener una validación cualitativa de la propuesta metodológica de doblaje adaptado. Gracias a las valoraciones de profesionales expertos en el ámbito clínico, educativo y comunicativo, se pretende reforzar la pertinencia y aplicabilidad de la propuesta, además de detectar áreas de mejora. A pesar de que se diseñan distintos guiones adaptados al perfil de cada experto participante, todos cumplen con una estructura dividida en bloques temáticos: metodologías propuestas, progresión didáctica, transferencia y aplicabilidad, adaptaciones técnicas y propuestas y perspectivas futuras.

Tabla 25. Categorías de la entrevista a los expertos

Categoría	***Propósito de la categoría***	***Tópicos evaluados***
Metodologías propuestas	*Validar la pertinencia de las técnicas de observación participante y focus group*	*- Valoración de la OP como técnica para captar procesos no verbalizados* *- Pertinencia del focus group como herramienta de contraste* *- Necesidad de recoger datos cualitativos*

Progresión didáctica	*Analizar la adecuación de las fases y contenidos del taller para participantes sin experiencia previa*	*- Valoración de las cuatro fases como secuencia lógica* *- Adecuación del ritmo progresivo* *- Necesidad de instrucciones claras y apoyos visuales*
Transferencia y aplicabilidad	*Valorar las posibilidades del taller para ser implementado en otros contextos*	*- Opinión sobre la escalabilidad del modelo* *- Posibilidad de replicarlo en otros contextos* *- Utilidad en espacios terapéuticos*
Adaptaciones técnicas	*Validar la pertinencia y viabilidad de las modificaciones técnicas propuestas para personas con TEA*	*- Uso de pictogramas y takes individuales* *- Posibilidad de profesionalización* *- Perfil del facilitador* *- Nivel de dificultad según evolución*
Propuestas y perspectivas futuras	*Recoger sugerencias para ampliar el alcance de la propuesta y líneas futuras de investigación*	*- Propuestas de mejora de la metodología actual* *- Aportaciones de técnicas o actividades para aplicar en el futuro*
Categoría	*Propósito de la categoría*	*Tópicos evaluados*

Nota. Elaboración propia.

Las preguntas se diseñan con el objetivo de recoger la valoración de los profesionales y académicos expertos y validar la metodología propuesta para el taller. Además de valorar el impacto del taller para las personas con TEA, se busca recoger aportaciones cualitativas que orienten la implementación de la actividad. La formulación de las preguntas se adapta a cada perfil entrevistado, para cumplir con los pesos diferenciales de las dimensiones de la prueba que se han explicado en epígrafes anteriores. Para facilitar la identificación de los entrevistados, se emplea la siguiente codificación: (EP) para los expertos profesionales; (EA-PSI) para el experto académico en psicología y (EA-DOB) para la experta académica en comunicación.

A continuación, se detallan las preguntas siguiendo los bloques recogidos en la Tabla 25.

Bloque 1. Metodologías propuestas

1.1. Observación participante

- ¿Considera que los indicadores observados son adecuados para valorar el progreso de los participantes? (EP) (EA-PSI)
- ¿Incluiría otros indicadores relevantes desde su especialidad? (EP) (EA-PSI)
- ¿Piensa que el registro audiovisual puede ser útil para el seguimiento terapéutico o educativo de los participantes? (EP)

1.2 *Focus group*

- ¿Le parece adecuada la realización de este grupo focal como complemento a la observación? (EP) (EA-PSI)
- ¿Qué aspectos cree que sería importante explorar durante el *focus group* para obtener información relevante desde el punto de vista terapéutico? (EP) (EA-PSI)

Bloque 2. Progresión didáctica

- Desde su experiencia, ¿le parece adecuado utilizar el doblaje como herramienta de intervención con personas con TEA? (EP) (EA-PSI)
- ¿Qué opina sobre la estructura en fases y la duración del taller? ¿Se han ajustado a las necesidades de los participantes? (EP) (EA-PSI)
- ¿Le parece adecuada esta progresión para personas sin experiencia previa en doblaje? (EA-DOB)
- ¿Qué actividades o enfoques didácticos sugeriría para facilitar el aprendizaje? (EA-DOB)
- ¿Qué indicadores técnicos le parecen útiles para valorar la evolución de una persona en un taller como este (sin formación actoral)? (EA-DOB)
- ¿Considera útiles aspectos como: modulación, sincronización, presencia vocal, expresividad? ¿Añadiría otros? (EA-DOB)

Bloque 3. Transferencia y aplicabilidad

- ¿Cree que este tipo de talleres podría implementarse en contextos clínicos o educativos reales? (EP) (EA-PSI) (EA-DOB)
- ¿Qué barreras o condiciones deberían tenerse en cuenta para facilitar su replicabilidad? (EP) (EA-PSI)
- ¿Considera que esta metodología puede impactar positivamente en la expresión emocional, la comunicación o la calidad de vida de las personas con TEA? (EP) (EA-PSI)

Bloque 4. Adaptaciones técnicas

- ¿Cree que los materiales adaptados (pictogramas, frases sencillas, escenas sin personajes secundarios) han sido eficaces en el taller? (EP) (EA-PSI) (EA-DOB)
- ¿Qué le parecen estas adaptaciones desde el punto de vista técnico y expresivo? (EA-DOB)
- ¿Cree que puede afectar a la calidad de la experiencia de doblaje? (EA-DOB)
- ¿Añadiría alguna otra simplificación o cuidado técnico que no se ha contemplado? (EA-DOB)
- ¿Quién cree que debe estar al frente del taller: profesional de la comunicación/doblaje o terapeuta? (EP) (EA-PSI) (EA-DOB)
- ¿Qué formación o habilidades serían imprescindibles para trabajar en este contexto? (EP) (EA-PSI) (EA-DOB)

Bloque 5. Propuestas y perspectivas futuras

- Si tuviera que diseñar un taller de doblaje adaptado para personas neurodivergentes, ¿qué no dejaría fuera? (EA-DOB)
- ¿Considera que esta dimensión expresiva del doblaje puede aprovecharse fuera del ámbito profesional, como herramienta de desarrollo personal y comunicativo? (EA-DOB)
- ¿Qué recomendaciones generales haría para mejorar la propuesta metodológica? (EP) (EA-PSI) (EA-DOB)
- ¿Quiere añadir una reflexión final? (EP) (EA-PSI) (EA-DOB)

7.1.2. Observación participante

La metodología incorpora un estudio de observación participante (OP) con el que se pretende evaluar las características individuales de las personas con TEA durante el taller. Esta evaluación posibilita la adaptación de las técnicas de doblaje a las necesidades específicas de cada participante. Además, la observación permite analizar los cambios en las habilidades sociales, la comunicación emocional y la calidad de vida de la muestra.

El estudio observacional tiene como objetivo describir la presencia, característica o distribución de un fenómeno en una población en un momento o período de tiempo determinado, sin establecer relaciones causales con otros factores (Veiga de Cabo et al., 2008). Esta técnica se emplea en situaciones en las que se da un fenómeno que se aparta de lo habitual, es decir, "aquellos espacios sociales donde lo normal es puesto entre paréntesis" (Callejo Gallego, 2002, p. 413). La observación en investigación debe ser sistemática y, para ello, se requiere definir claramente las 5 w's del periodismo: qué se desea conocer (*what*), identificar los objetos del estudio (*who*), seleccionar el contexto adecuado (*where*), establecer el período de observación (*when*) y la manera en la que se va a realizar la observación (*why* o *how*) (De Miguel, 2005). Peretz (1998) define la observación directa como la presencia y participación en una situación social con la intención de registrarla e interpretarla, sin querer influir en ella. Este mecanismo, junto a otras metodologías cualitativas, se convierte en un método

> "extremadamente útil de vigilancia epistemológica de los contextos de censura del objeto a estudiar, a la vez que se ofrece una gran cantidad de datos sociológicos nuevos que permiten la elaboración de hipótesis de mayor calado, y menos sesgadas, del objeto de estudio". (Martínez López, 2023, p.748)

Yuni y Urbano (2005) organizan el trabajo de la OP en tres fases: la fase de diseño, en la que se elige el tema a investigar, se plantean la hipótesis y los objetivos y se construye la investigación; la fase de trabajo de campo, en la que se analiza e interpreta la realidad observada; y la fase informativa, en la que se dan a conocer los resultados obtenidos en la fase anterior. Por su parte, De Miguel (2005) la clasifica en cuatro etapas:

- La etapa inicial o exploratoria, en la que se definen de manera general el objeto de estudio.
- La etapa definitoria, donde se describen las variables teniendo en cuenta las hipótesis planteadas en la fase anterior. A diferencia de otros métodos, el diseño de investigación de la OP debe mantenerse flexible, tanto antes como durante el proceso. Hasta que no participe activamente en el campo, puede resultar difícil determinar las preguntas específicas que se deben plantear o mejorar la manera de formularlas (Piñeiro Aguiar, 2015).
- La etapa reductora, en la que el investigador sintetiza y condensa la información recopilada para formular la teoría. En esta fase de codificación, los datos se analizan de manera continua para afinar la hipótesis de trabajo (Munarriz, 1992).
- La etapa de integración, que es la última fase en la que se relacionan todos los datos recogidos y se verifica su significación. Esta fase comienza cuando se produce una saturación en la recogida de datos, es decir, cuando la información empieza a ser repetitiva o similar (Álvarez-Gayou, 2003).

Para garantizar la rigurosidad de la OP, deben darse las siguientes condiciones metodológicas: el investigador debe ser externo al grupo observado para garantizar la objetividad; el proceso de observación implica una convivencia prolongada que permita obtener un conocimiento profundo de las prácticas de los sujetos observados; el ámbito de observación debe estar claramente definido y delimitado; el investigador debe redactar una monografía detallada en la que se describan los hallazgos; y, por último, debe presentar este informe ante la comunidad académica, quien asegura la validez y fiabilidad de la investigación (Sánchez Serrano, 2017).

La figura del investigador/observador fue diferenciada por Gold (1958, citado en Jankowski y Sabourin, 2016) en cuatro posturas:

- Participante completo. Es miembro del grupo observado, pero no revela su identidad como observador para evitar alterar el comportamiento del grupo.

- Participante como observador. También forma parte del grupo pero en este caso sí se conoce su faceta como investigador.
- Observador como participante. El investigador participa ocasionalmente y su principal objetivo es recolectar datos. Es recomendable que se presente ante el grupo, explique cuáles son sus objetivos y resuelva las dudas de los sujetos observados (Corbetta, 2005).
- Observador completo. Se mantiene oculto o es visible en contextos en los que los participantes no pueden verle, para que no sepan que están siendo observados.

La OP también se conoce como observación etnográfica o antropológica, que "constituye una de las técnicas más importantes en estas ciencias sociales" (Sierra Bravo, 1998, p.256). El observador participante tiene la oportunidad de realizar una descripción detallada del objeto de estudio, conocer el trasfondo de los hechos y ser testigo de los incidentes fortuitos, lo que mejora la calidad de la interpretación (Kawulchi, 2006; Callejo Gallego, 2002). Para facilitar y mejorar la información, se recomienda que el investigador tome notas durante el trabajo de campo y, además, registre la observación en un soporte audiovisual (Punch, 2005). Además de recoger las notas de campo, es importante que el investigador participante aborde su trabajo con paciencia, mirada activa, posea una gran capacidad de observación, trabaje la memoria y sea capaz de realizar entrevistas informales a los participantes (Piñeiro Aguiar, 2015). Estos instrumentos deben servir para evitar que los datos no estén sesgados por el juicio del investigador, que debe conocer que su figura influye en el proceso y tenerlo en cuenta en el análisis de los datos (DeWalt y DeWalt, 2001; Merrian, 1991).

Los datos recopilados suelen consistir en elementos descriptivos, que abarcan tanto palabras habladas como escritas, junto con relatos detallados de los acontecimientos observados. El investigador se siente integrado en la experiencia, lo que le impulsa a reflexionar detenidamente sobre sus propias reacciones, intenciones y motivaciones, así como sobre las de los demás implicados (Munarriz, 1992). En este contexto, la relación de confianza entre el investigador y los sujetos observados es fundamental para facilitar el acceso a información más profunda y auténtica. Esto se conoce como *rapport* y se construye a través de la empatía y el respeto hacia las vivencias de los participantes (Olaz, 2023). Cuando esta relación

es efectiva, se reduce el riesgo de que los participantes alteren su comportamiento debido a la presencia del observador (Piñeiro Aguiar, 2015). La construcción de un buen *rapport* es un proceso que involucra a personas que, gracias a sus experiencias, empatía y relaciones con el campo, pueden apoyar al investigador. Estas "personas clave" actúan brindando información, facilitando el acceso a otras personas y a nuevas oportunidades (Robledo Martín, 2009).

En el contexto del TEA, la observación participante es una técnica valiosa que permite obtener información detallada sobre los comportamientos, interacciones sociales y patrones de comunicación de las personas con este trastorno. Sin embargo, su aplicación requiere tener en cuenta algunas consideraciones: en el ámbito clínico, es habitual utilizar herramientas de observación estandarizadas, que incluyen una variedad de tareas estructuradas y semiestructuradas diseñadas para facilitar la observación de conductas sociales y comunicativas (Lord et al., 2012). Por otro lado, otro aspecto crucial para tener en cuenta al aplicar la OP a personas con TEA es el tiempo de observación. En entornos clínicos, durante las observaciones breves, la baja frecuencia de comportamientos atípicos puede no sobresalir entre las altas frecuencias de comportamiento típico (Gabrielsen et al., 2015). Aunque estas indicaciones están orientadas al diagnóstico, es importante destacar que pueden resultar beneficiosas para el desarrollo y la planificación de intervenciones terapéuticas o talleres: las conductas observadas, junto a los desafíos y fortalezas identificados, pueden proporcionar una valiosa orientación para dar forma a los objetivos y estrategias de tratamiento.

El uso de la OP puede inferirse en intervenciones terapéuticas para personas neurodivergentes, como las intervenciones basadas en la imitación (Del Toro Alonso, 2016; Ingersoll y Schereibman, 2006; Escalona et al., 2002; Field et al., 2001, citados en Arias et al., 2014). La metodología observacional permite describir de forma reflexiva la comunicación y las interacciones dentro de las díadas terapéuticas, realizar un análisis cuantitativo de la evolución de las modalidades comunicativas e identificar patrones de comportamiento comunicativo (Arias et al., 2014). Sin embargo, la OP debe combinarse con otras herramientas de evaluación, como cuestionarios, entrevistas o grupos focales con padres, cuidadores y terapeutas para obtener una imagen más completa del funcionamiento del individuo.

A continuación, se presenta la metodología de observación participante detallada que se emplea durante las sesiones de doblaje:

Cada sujeto cuenta con una ficha de observación estructurada en la que se registran las habilidades observadas, las dificultades que presentan y los avances que consiguen. En cada sesión, se valoran del 1 al 5 estos aspectos, junto con un apartado de observaciones donde se añaden comentarios cualitativos. Las observaciones detalladas sobre el comportamiento, las reacciones y cualquier aspecto relevante sirven para comprender mejor el proceso de aprendizaje y adaptación de los participantes.

Las fichas incluyen apartados específicos para valorar los principales aspectos que se trabajan en el taller:

- Datos de identificación: incluye un código único para cada sujeto, la fecha y duración de la sesión y el nombre del observador.
- Escala de valoración: se utiliza una escala Likert de 1 a 5 para evaluar los siguientes aspectos:
    - Habilidades de comunicación verbal y no verbal: se observa la claridad, la intensidad, la modulación y la expresividad de la voz.
    - Interacción social: se registra la capacidad de trabajar en equipo, tomar turnos y respetar las intervenciones de otros.
    - Expresión emocional: se percibe la habilidad para reconocer y expresar emociones en distintos contextos.
    - Adaptabilidad y flexibilidad cognitiva: se evalúa la capacidad para adaptarse a distintos personajes y situaciones.
- Observaciones cualitativas: se reserva un espacio para apuntar comentarios detallados sobre comportamientos específicos, reacciones y cualquier otro aspecto relevante observado.

El proceso de observación es continuo. El investigador vigila activamente durante toda la sesión, recogiendo notas breves en caso de ser necesario. Al finalizar la sesión, se completa la ficha de observación para recoger los eventos y preservar la integridad de las anotaciones. Durante este registro, el investigador asigna las puntuaciones cuantitativas para cada aspecto evaluado y añade los datos cualitativos, describiendo cualquier incidente relevante. Por último, compara los

registros con las de sesiones anteriores para identificar patrones de mejora o áreas que requieren atención especial.

La OP se divide en cuatro fases. La primera fase corresponde a las sesiones en las que se introduce a los sujetos en el entorno del doblaje. Durante estas, los sujetos conocen el escenario en el que se va a realizar el taller y a la facilitadora, así como los principales conceptos y dinámicas que se van a seguir durante todo el taller. En esta fase, las notas de campo recogen observaciones más generales sobre la motivación, la participación, la comunicación y el control vocal (Tabla 26).

Tabla 26. Ficha de observación. Fase 1

Código del participante: ***Fecha de sesión:*** ***Duración de la sesión:*** ***Observador:***			
Escala de valoración: 1 – Muy bajo | 2 – Bajo | 3 – Medio| 4 – Alto | 5 – Muy alto			
Motivación y participación			
Parámetro	*Indicador*	*Valoración*	*Observación*
Interés inicial	*Reacción al inicio de los ejercicios de vocalización*	*1-5*	
Atención sostenida	*Capacidad de mantener la atención durante los ejercicios vocales y de emociones*	*1-5*	
Participación voluntaria	*Nivel de participación en los ejercicios de calentamiento vocal y representación*	*1-5*	
Motivación	*Grado de motivación para participar en cada ejercicio y completarlo*	*1-5*	
Curiosidad por la actividad	*Muestra interés por los ejercicios o por explorar nuevas vocalizaciones*	*1-5*	

Actitud ante el entorno	*Respuesta ante el entorno*	*1-5*	
Comunicación y control vocal			
Parámetro	*Indicador*	*Valoración*	*Observación*
Claridad y tono de la voz	*Calidad del tono y claridad de la voz en los ejercicios de vocalización*	*1-5*	
Uso de lenguaje no verbal	*Expresión facial o corporal en la representación de emociones*	*1-5*	
Respuesta a instrucciones	*Nivel de comprensión y seguimiento de las instrucciones vocales y emociones*	*1-5*	
Control de volumen	*Capacidad de ajustar el volumen según lo requerido en los ejercicios*	*1-5*	
Adaptación emocional	*Capacidad para reflejar diferentes emociones con la voz y la expresión corporal*	*1-5*	

Nota. Elaboración propia.

La segunda fase introduce a la muestra en el trabajo prosódico para la representación de emociones. En estas sesiones, se trabaja con fragmentos audiovisuales que resultan atractivos para los participantes y que son, sobre todo, películas de animación que han visto y están dentro de sus gustos personales. La elección de este tipo de productos audiovisuales ofrece una representación clara de las emociones que facilita la identificación y la reproducción de estas por parte de las personas con TEA. Por otro lado, la familiaridad con los fragmentos escogidos aumenta la motivación y la disposición a participar y, además, puede reducir la ansiedad ante la novedad o la complejidad de los diálogos. Así, se crea un ambiente seguro que fomenta la expresión emocional de los participantes.

En esta fase, la hoja de observación (Tabla 27) recoge las habilidades de comunicación verbal y no verbal, la interacción social, la expresión emocional y la

adaptabilidad cognitiva. Al igual que en la fase anterior, cada parámetro se valora en una escala del 1 al 5 y se añade la opción de observaciones cualitativas.

Tabla 27. Ficha de observación. Fase 2

Código del participante: ***Fecha de sesión:*** ***Duración de la sesión:*** ***Observador:***		
Escala de valoración: 1 – Muy bajo | 2 – Bajo | 3 – Medio| 4 – Alto | 5 – Muy alto		
Habilidades de comunicación verbal y no verbal		
Aspecto	*Valoración*	*Observaciones*
Claridad de voz	*1-5*	
Intensidad vocal	*1-5*	
Modulación	*1-5*	
Expresividad	*1-5*	
Lenguaje corporal	*1-5*	
Interacción social		
Aspecto	*Valoración*	*Observaciones*
Trabajo en equipo	*1-5*	
Respeto de turnos	*1-5*	
Atención a otros	*1-5*	

Iniciativa de interacción	*1-5*	
Expresión emocional		
Aspecto	*Valoración*	*Observaciones*
Reconocimiento de emociones	*1-5*	
Expresión vocal de emociones	*1-5*	
Congruencia emocional	*1-5*	
Adaptabilidad y flexibilidad cognitiva		
Aspecto	*Valoración*	*Observaciones*
Asunción de personajes	*1-5*	
Adaptación a cambios	*1-5*	
Flexibilidad interpretativa	*1-5*	

Nota. Elaboración propia.

La tercera y cuarta fase de la OP se centra en la práctica en sí de doblaje. En estas etapas se enseña a los participantes el proceso de grabación profesional del doblaje y, para ello, se implementa la metodología de doblaje adaptada que se ha diseñado expresamente para personas con TEA. Se observa la capacidad de la muestra de integrar la técnica de doblaje con la expresión emocional y la adaptación a los personajes, siguiendo las dinámicas aprendidas en las sesiones anteriores. Las notas de campo (Tabla 28) se centran en la ejecución práctica, evaluando la fluidez de la interpretación, la capacidad para ajustar la prosodia a las emociones de los personajes y la precisión en la sincronización propia del doblaje. Además, se sigue

valorando la comunicación verbal y no verbal, la interacción con los compañeros y la flexibilidad cognitiva. Al igual que en las fases anteriores, las hojas de observación incluyen un apartado de observación cualitativa que contextualiza los desafíos y logros de cada participante. Además de estas notas de campo, y para complementar la OP, se registran grabaciones sonoras del trabajo de los sujetos. Estas grabaciones capturan los elementos verbales y no verbales. El material es revisado para triangular las observaciones registradas en las fichas y profundizar en el análisis de patrones de comunicación y conducta.

Tabla 28. Ficha de observación. Fase 3

Código del participante: ***Fecha de sesión:*** ***Duración de la sesión:*** ***Observador:***		
Escala de valoración: 1 – Muy bajo | 2 – Bajo | 3 – Medio| 4 – Alto | 5 – Muy alto		
Habilidades de comunicación verbal y no verbal		
Aspecto	*Valoración*	*Observaciones*
Claridad de voz	*1-5*	
Intensidad vocal	*1-5*	
Modulación	*1-5*	
Expresividad	*1-5*	
Lenguaje corporal	*1-5*	
Interacción social		
Aspecto	*Valoración*	*Observaciones*

Trabajo en equipo	*1-5*	
Respeto de turnos	*1-5*	
Atención a otros	*1-5*	
Iniciativa de interacción	*1-5*	
Interacción con el material audiovisual		
Aspecto	*Valoración*	*Observaciones*
Sincronización labial	*1-5*	
Sincronización temporal	*1-5*	
Cambios de ritmo	*1-5*	
Reproducción de emociones	*1-5*	
Cambio de registro vocal	*1-5*	
Adaptabilidad y flexibilidad cognitiva		
Aspecto	*Valoración*	*Observaciones*
Asunción de personajes	*1-5*	
Adaptación a cambios	*1-5*	
Flexibilidad interpretativa	*1-5*	

Nota. Elaboración propia.

7.1.3. *Focus group*

Dentro de las técnicas de investigación cualitativa, los *focus group* o grupos de discusión permiten obtener información valiosa de sujetos que pertenecen al grupo o mercado objetivo que se está investigando. A través de una entrevista no estructurada y natural, los sujetos son invitados a debatir en una conversación guiada por un moderador. Para algunos autores, los grupos de discusión son la técnica de investigación cualitativa más importante (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2017; Malhotra, 2008). Según Ibáñez (2015), este procedimiento tiene una perspectiva estructural: la metodología y la dinámica de grupo deben planificarse cuidadosamente, pero lo determinante radica en el sujeto de la investigación, es decir, en cómo los participantes interactúan, responden y construyen el conocimiento dentro del debate. Mientras que la observación directa permite estudiar roles sociales, los *focus group* examinan cómo se construyen y desarrollan las opiniones dentro de un contexto cultural, pues su utilidad radica en la posibilidad de explicar el pensamiento y la experiencia de las personas en un entorno de interacción en el que se fomenta el debate, incluso de cuestiones consideradas tabú (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2012).

Para la presente investigación, se cree conveniente esta opción metodológica porque permite acceder a experiencias subjetivas y percepciones compartidas dentro de un grupo que vive situaciones similares: por un lado, los participantes en el taller y, por otro, los familiares y terapeutas de los participantes. La interacción entre los sujetos genera un diálogo del que pueden surgir ideas y reflexiones que no aparecerían en entrevistas individuales y, además, ayuda a comprender cómo se construyen y comparten las interpretaciones sobre el taller en la vida de las personas neurodivergentes. Se busca conocer las emociones asociadas a los cambios observados en las personas con TEA tras participar en el taller y las creencias y expectativas sobre el impacto de esta actividad en la comunicación, la socialización y la autoestima de los participantes. Además, se pretende conocer las evaluaciones y valoraciones sobre la utilidad del taller desde una perspectiva práctica y terapéutica.

Escobar y Bonilla-Jiménez (2015) defienden que los grupos focales pueden abordarse desde dos enfoques epistemológicos: el realismo y el constructivismo contextual. En el enfoque del realismo, los investigadores poseen categorías

conceptuales definidas antes de la investigación que utilizan para analizar los datos obtenidos en la discusión grupal. Bajo este enfoque, los resultados deben ser consistentes y reflejar la realidad de manera precisa. Por otro lado, los autores explican que, bajo el enfoque del constructivismo contextual, en los grupos de discusión el conocimiento es visto como algo que se construye y varía según las experiencias de los participantes y el entorno en el que se encuentren. De este modo, la interacción entre el investigador y los sujetos es crucial, pues la experiencia, interpretación y habilidades del moderador pueden afectar a los resultados. En esta investigación, se aborda la técnica de *focus group* desde el enfoque constructivista ya que se considera que el conocimiento aportado por los sujetos participantes está influenciado por las experiencias y contextos personales. En concreto, se busca conocer:

- Cómo las personas con TEA expresan su vivencia del taller, favoreciendo interpretaciones espontáneas sobre los aspectos que han disfrutado, los desafíos a los que se han enfrentado y los aprendizajes que consideren significativos. En este caso, el *focus group* se convierte en una herramienta en la que se admiten formas de comunicación menos convencionales, como el lenguaje no verbal, las estereotipias, las ecolalias o la modulación de la voz como modos legítimos de expresión en las personas neurodivergentes.
- Y cómo las familias y terapeutas interpretan la experiencia de las personas TEA en el taller de doblaje, basándose en sus creencias, emociones y vivencias individuales y colectivas. Este enfoque no busca una verdad objetiva, sino que las familias puedan compartir sus interpretaciones sobre los beneficios, dificultades y cambios que han observado en los participantes del taller y cómo esas experiencias se entrelazan con las perspectivas de los terapeutas, aportando un panorama más rico y matizado.

Aunque la investigación cualitativa se considera un proceso dialógico, debe estar planificada con una meticulosa metodología en la que se incluye la selección de participantes, la logística y el entorno adecuado para la reunión. Además, se hace hincapié en la importancia de la figura del moderador, que debe fomentar la participación equitativa, mantener el enfoque en los temas relevantes y ser sensible a las emociones y experiencias de los sujetos participantes. Esta metodología

también debe establecer los acuerdos previos sobre la participación y la confidencialidad y describir la manera en la que se registra, transcribe y analiza la conversación para convertirla en conocimiento del que extraer hallazgos significativos (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2012). Siguiendo a Malhotra (2008), para la realización de esta técnica deben darse los siguientes pasos: establecer los objetivos del *focus group* y las preguntas que responderán los participantes, redactar un cuestionario de selección, establecer el perfil del moderador, llevar a cabo las sesiones, revisar y analizar los datos, resumir los resultados y planear la investigación o acción de seguimiento.

7.1.3.1. ***Definición de la muestra***

Uno de los puntos clave en la propuesta metodológica de un grupo de discusión es la selección de los participantes, pues una muestra adecuada garantiza que los datos obtenidos sean representativos y relevantes para el estudio (Sanz-Marcos, 2025). Por otro lado, debe definirse la composición del grupo en cuanto a criterios de homogeneidad y heterogeneidad. Los grupos homogéneos facilitan la comparación entre *focus groups* y permiten analizar patrones comunes, mientras que los grupos heterogéneos pueden generar debates más ricos al incorporar diferentes puntos de vista. Aun así, es clave que los participantes compartan una experiencia común y estén involucrados en la misma situación (Merton y Kendall, 1946, citados en Sanz-Marcos, 2025). Los familiares de las personas con TEA conforman un grupo homogéneo al compartir una experiencia común: la participación de sus hijos en el taller de doblaje. La inclusión de los terapeutas aporta heterogeneidad al grupo, permitiendo contrastar perspectivas y enriquecer el diálogo con una visión profesional y especializada. Dado que los familiares se conocen entre sí y también mantienen relación con los terapeutas, el grupo de discusión se desarrolla en un entorno de confianza, lo que promueve una mayor comodidad y espontaneidad para expresar opiniones y compartir experiencias (Sanz-Marcos, 2025).

De esta manera, la muestra de esta investigación está compuesta por las personas con TEA que han realizado el taller, sus familiares y dos terapeutas de la Asociación ASTRADE que acompañaban a los participantes a las sesiones. La selección de los sujetos responde a un muestreo por conveniencia, basado en la accesibilidad y disponibilidad de los participantes, sus familiares y los terapeutas

que han estado involucrados en el proceso. Este tipo de muestreo presenta sesgos por lo que no se puede inferir que las conclusiones sean aplicables a todos los familiares y terapeutas de personas neurodivergentes, sino que deben interpretarse como hallazgos preliminares dentro del contexto específico del taller. A continuación, se presentan los criterios de inclusión y exclusión de la muestra:

- Criterios de inclusión.
    - Personas con TEA que han participado en el taller (N=6).
    - Familiares de los participantes en el taller (N=6).
    - Terapeutas de ASTRADE: se incluyen dos profesionales que han trabajado directamente con los participantes del taller, con la intención de proporcionar una perspectiva profesional sobre los cambios observados en las habilidades comunicativas y socioemocionales (N=2).
- Criterios de exclusión.
    - Participantes que no pueden acudir por motivos personales al encuentro.
    - Familiares que no han tenido contacto cercano con el proceso del taller o que no pueden acudir al encuentro.
    - Profesionales que no hayan intervenido directamente en la experiencia de los participantes.

El tamaño final de la muestra es n=14 (6 personas con TEA, 6 familiares y 2 terapeutas). Este tamaño es adecuado para los *focus group*, aunque no se sitúa dentro del rango recomendado (6 a 10 participantes) para garantizar una interacción fluida sin perder profundidad en las respuestas (Krueger y Case, 2000). Sin embargo, en este contexto, la interacción grupal no implica una conversación espontánea continua, sino una secuencia de intervenciones individuales que, aunque puedan ser breves, ofrecen testimonio valioso y representativo de las personas con TEA.

7.1.3.2. ***Objetivos del focus group y preguntas a los participantes***

La definición de los objetivos que se pretenden conseguir con la técnica del grupo de discusión es fundamental, pues orienta el diseño metodológico, la recolección de datos y el análisis de los resultados. Escobar y Bonilla-Jiménez (2017) plantean que es necesario responder a una serie de preguntas clave: ¿qué se desea

lograr con la investigación?, ¿cuál es el propósito central del estudio?, ¿qué tipo de información se busca obtener del grupo de participantes? y ¿qué datos son necesarios para responder a las necesidades del estudio? De estas preguntas puede desglosarse un objetivo general, que define el propósito amplio del estudio, y objetivos específicos, que son pasos más concretos que permiten cumplir el objetivo principal.

De esta manera, el objetivo principal del *focus group* a personas con TEA que han participado en el taller, sus familiares y los terapeutas es: explorar su percepción sobre el impacto del taller de doblaje, centrándose en habilidades de comunicación, expresión emocional y bienestar general.

De este objetivo general derivan los siguientes objetivos específicos:

- Identificar cambios percibidos en la comunicación verbal y no verbal de los participantes del taller.
- Explorar la percepción de los familiares y terapeutas sobre la integración social y la participación de los asistentes al taller.
- Evaluar la utilidad del doblaje como herramienta terapéutica.
- Obtener sugerencias para mejorar la estructura y metodología del taller en futuras ediciones.

En cuanto al planteamiento de las preguntas y temas a tratar, se deben seleccionar los asuntos que se van a discutir, formular adecuadamente las preguntas, identificar expresiones o palabras clave que puedan ser relevantes y establecer estrategias para presentar los temas y considerar conexiones entre las diferentes cuestiones (Cameron, 2005). Sanz-Marcos (2025) plantea dos estrategias a seguir a la hora de preparar las preguntas para los participantes de los grupos focales. La primera es una guía que lista temas y preguntas para recordar al moderador y la segunda es un cuestionario de ruta en el que se secuencian las preguntas recomendadas. Según la investigadora, la segunda opción es mejor para los facilitadores que no tienen mucha experiencia. Estas herramientas serán necesarias en aquellos grupos muy participativos, pues puede ser necesario intervenir para guiar la conversación hacia nuevos temas, pero también en grupos menos comunicativos, para reformular preguntas o introducir estímulos que activen la conversación (Cameron, 2005).

Tabla 29. Guía de preguntas para el focus group

Categoría de análisis	***Pregunta guía***	***Justificación***
Comportamientos y opiniones	*¿Han notado algún cambio en la actitud de la persona con TEA durante o después del taller?*	*Permite identificar cambios observables en la disposición hacia la actividad y la interacción con el entorno del taller*
Actitudes y percepciones	*¿Cómo describirían la experiencia del taller para la persona con TEA? ¿Han mencionado algo sobre su participación?*	*Se centra en percepciones indirectas, ya que muchas personas con TEA pueden no expresar verbalmente sus emociones o valoraciones*
Motivación profunda	*¿Qué esperaban que la personas con TEA obtuviera de la experiencia?*	*Explora expectativas iniciales y qué aspectos del doblaje le parecen atractivos como herramienta de desarrollo*
Impacto en la comunicación	*¿Han observado cambios en la manera en que la persona con TEA usa la voz, la entonación o el ritmo del habla después del taller?*	*Permite evaluar si el taller ha influido en la modulación vocal, un área clave en la comunicación de personas con TEA*
Construcción de identidades	*¿Han percibido si la persona con TEA se muestra más interesada en imitar voces, representar personajes o jugar con la voz en su día a día?*	*Explora si el taller ha despertado un interés o una forma de autoexpresión sin depender de cambios emocionales*
Uso del lenguaje clave	*¿Han notado si la persona con TEA repite frases o estructuras lingüísticas que haya practicado en el taller?*	*Ayuda a detectar si el doblaje ha tenido un impacto en la comunicación funcional o la ecolalia*
Cultura grupal	*¿Cómo describirían la dinámica del grupo en el taller? ¿Hubo algún momento en el que la persona con TEA pareciera más cómoda o participativa?*	*Permite entender cómo se integraron dentro del grupo y si hubo ajustes en la dinámica para facilitar su participación*

Expresión de emociones	*Si bien los cambios emocionales pueden no ser evidentes, ¿han notado alguna diferencia en la forma en que la persona con TEA se enfrenta a situaciones nuevas desde el taller?*	*Redirige la pregunta para enfocarse en adaptaciones o estrategias en lugar de emociones explícitas*
Narrativas colectivas	*Si tuviera que describir el taller en una palabra o frase, ¿cuál sería? ¿Por qué?*	*Proporciona una visión global de la experiencia desde los familiares y terapeutas*
Preguntas específicas para los participantes	*¿Te ha gustado el taller? ¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿Hay algo que te haya parecido difícil? ¿Repetirías la experiencia?*	*Información relevante sobre el disfrute, percepción de dificultad y motivación de las personas con TEA que han realizado el taller*

Nota. Elaboración propia.

*7.1.3.3. **Perfil del moderador***

La figura del moderador es clave en la realización de un grupo de discusión, pues de ella depende que se cree un ambiente de confianza, que la discusión ocurra sin desviaciones y que se produzca conocimiento con las aportaciones de los participantes (Malhotra, 2008). Una de las principales labores del moderador es equilibrar la participación: es crucial controlar la aparición de liderazgos, pues algunos participantes pueden dominar la conversación y sesgar las conclusiones (Stewart y Shamdasani, 1990, citados por Sanz-Marcos, 2025). Para conseguir un buen funcionamiento de la sesión, ser capaz de interpretar matices en la comunicación y aportar valor en el análisis de datos, Malhotra (2008) resume las habilidades que debe tener el moderador en:

> Amabilidad con firmeza: el moderador debe combinar un desapego disciplinado con una empatía comprensiva, para fomentar la interacción necesaria.
>
> Permisividad: el moderador tiene que ser permisivo y, al mismo tiempo, permanecer alerta ante las señales que indiquen que la cordialidad se está deteriorando o que la finalidad del grupo se está desviando.

> Involucramiento: el moderador necesita fomentar y estimular una intervención personal intensa.
>
> Entendimiento incompleto: el moderador debe animar a los individuos a ser más específicos respecto de comentarios generalizados, al manifestar un entendimiento incompleto.
>
> Motivación: el moderador tiene que motivar a los integrantes que no respondan para que participen.
>
> Flexibilidad: el moderador necesita ser capaz de improvisar y modificar el esquema planeado entre las distracciones del proceso grupal.
>
> Sensibilidad: el moderador debe ser lo suficientemente sensible para guiar la discusión de grupo a un nivel tanto intelectual como emocional. (p.147)

Otras habilidades importantes que el facilitador debe poseer son: conocer el tema que va a tratar (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013) y no mostrar posiciones autoritarias ni prejuicios con respecto a las opiniones de los participantes (Karger, 1987). Además de estas habilidades, para ejecutar bien su trabajo, el moderador debe ser consciente de las fases que van atravesando los participantes durante la sesión y organizar su guion, o guía temática, en base a ellas. En este sentido, las fases propuestas por Lamnek (1998) son las siguientes: extrañamiento, los participantes actúan con cautela mientras se familiarizan con la dinámica; orientación, aparecen opiniones generales que encaminan el debate; adaptación, se establecen roles y patrones de interacción que proporcionan fluidez al diálogo; confianza, se expresan acuerdos y desacuerdos con mayor soltura; conformidad, se consolida un consenso, explícito o implícito; y finalización de la discusión, disminuye la participación y las ideas comienzan a repetirse, lo que da a entender que el grupo ha alcanzado su objetivo discursivo. Además del moderador, Linares (2009) añade otras figuras como el relator y los observadores que pueden estar presentes durante la sesión con la intención de acompañar al facilitador, anotar respuestas y observar las reacciones y mensajes encubiertos de los participantes.

Según Hernández et al. (2010), el investigador debe manejar las emociones personales sin que distorsionen los hallazgos y evitar las influencias personales en la recolección de datos. En cuanto a la figura del facilitador en esta investigación, es la investigadora principal la que ocupa el puesto. Su función consiste en registrar

el desarrollo de la sesión, conducir el diálogo y observar las interacciones. Se invita a la directora de la investigación a participar como relatora con la intención de obtener también una visión externa sobre las respuestas y actitudes de los participantes en el grupo focal, pero sin intervenir de forma directa en la discusión.

*7.1.3.4. **Lugar de la sesión y materiales necesarios***

El espacio en el que se desarrolla la sesión debe favorecer a que se produzca una conversación fluida y cómoda para los participantes: un lugar silencioso, con mobiliario confortable y con una disposición que facilite la comunicación visual entre todos los participantes (Cortés Gómez, 2008; Gil Flores, 1992).

En cuanto al material necesario para la grabación de la sesión, Sanz-Marcos (2025) recomienda disponer de material básico como bolígrafos y papel para tomar notas, facilitar las firmas de consentimiento de los participantes o diseñar tarjetas identificativas. Además, deben prepararse dispositivos de grabación audiovisual que registran la sesión para facilitar la transcripción, el guion de la sesión y los posibles cuestionarios previos (De Miguel, 2005). Algunos autores proponen incluir un tentempié para los participantes (Sanz-Marcos, 2025; Malhotra, 2008).

En el *focus group* el espacio debe cumplir los siguientes criterios:

- Lugar de la sesión: sala de reuniones en la sede de ASTRADE.
- Condiciones acústicas: se prioriza una sala silenciosa para facilitar la grabación y la concentración de los participantes.
- Mobiliario: sillas cómodas para todos los participantes, iluminación suave y uniforme para crear un ambiente acogedor.
- Material necesario: tarjetas identificativas, hojas y bolígrafos, consentimientos informados preparados. Para la grabación: iPhone 15.
- Extra: agua embotellada y pequeño tentempié.

*7.1.3.5. **Recolección, revisión y análisis de los datos***

Las técnicas de investigación cualitativa, especialmente la de *focus group*, requieren de un proceso de análisis estructurado en el que se combina la transcripción, la observación contextual y el uso de herramientas especializadas que garanticen un enfoque riguroso. El propósito del análisis de datos debe ser

canalizar las respuestas recolectadas hacia el objetivo principal de la investigación (Krueger y Casey, 2000). Esto implica la necesidad de tener un registro completo de la información, tanto del lenguaje hablado como de la comunicación no verbal de los participantes. Para ello, se recomienda el uso de grabaciones en audio o vídeo y un diario de observaciones en el que el moderador, o el relator, anote las impresiones y detalles relevantes durante la sesión (Rabiee, 2004). Estos tres tipos de narraciones (verbales, no verbales y anotaciones) son información no estructurada que el investigador debe organizar y analizar para comprender e interpretar de manera profunda y detallada el fenómeno estudiado (Hernández Samperi et al., 2010).

Ante la escasez de literatura sobre cómo analizar los resultados obtenidos en grupos focales, Onwuegbuzie et al. (2011) recogen cuatro técnicas adecuadas: el análisis de comparación constante, el análisis clásico de contenido, las palabras clave en contexto y el análisis del discurso.

1. El análisis de comparación constante es una técnica derivada de la teoría fundamentada de Glaser y Stauss (1967) que propone descomponer los datos en unidades, codificarlas y agruparlas en categorías temáticas. El análisis de datos cualitativos es contextual y dinámico, pues supone un proceso continuo de revisión y comparación de los datos recolectados. Por ello, la flexibilidad y adaptabilidad son esenciales, ya que los datos iniciales se reexaminan conforme se recogen e interpretan más datos (Hernández Samperi et al., 2010). Toda esta información debe ser categorizada para encontrar similitudes y diferencias entre los datos y generar resultados de orden superior (Hernández Samperi et al., 2010). Báez y Tudela (2009) proponen tres grandes categorías que pueden observarse: 1) comportamiento y opiniones, donde se incluyen respuestas conscientes y fáciles de obtener sobre aspectos cotidianos (qué, cuándo, dónde, con quién y con qué frecuencia); 2) actitudes, estereotipos y percepciones, aparecen aspectos más complejos y difíciles de obtener porque dependen de la interpretación subjetiva del moderador; y 3) motivación profunda, se recogen las respuestas relacionadas con el inconsciente humano que son difíciles de analizar porque dependen de la interpretación que hace el investigador en base a pistas sutiles.

2. El análisis clásico de contenido consiste en identificar y categorizar datos en códigos predefinidos y luego cuantificar la frecuencia con la que aparecen y su contexto dentro del discurso. Onwuegbuzie et al. (2011) afirman que este método es útil cuando se combinan técnicas cuantitativas y cualitativas.
3. La técnica de palabras clave en el contexto analiza el significado de palabras o frases clave dentro de la interacción grupal. Fielding y Lee (1998) (citados en Onwuegbuzie et al., 2011) resaltan que este método posibilita comprender el lenguaje y la cultura de los participantes, permitiendo la aplicación a nivel individual o a nivel comparativo entre grupos.
4. El análisis del discurso examina cómo el lenguaje construye significados en contextos sociales, haciendo posible la identificación de conceptos como comunidad, identidad o experiencia de grupo. Onwuegbuzie et al. (2011) citan a Potter y Wetherell (1987) para explicar los tres principios de esta técnica: antirrealismo (las descripciones no son verdaderas ni falsas), construccionismo (los significados se crean y transforman en interacción) y reflexividad (el investigador influye en el análisis).

Además de estas técnicas, Sanz-Marcos (2025) añade la utilización de programas informáticos especializados como *NVivo, Atlas.ti* o *Taguette*, para gestionar, organizar y analizar la información de manera creativa y sistemática. *Atlas.ti* (s.f.) ofrece herramientas avanzadas impulsadas por inteligencia artificial, incluyendo integración con OpenAI, que facilitan la codificación automática y el descubrimiento de patrones de datos. Por su parte, *Taguette* (s.f.) es una herramienta gratuita y de código abierto que permite a los investigadores resaltar palabras, frases o párrafos y codificarlos para poder organizarlos y facilitar el análisis de datos no estructurados.

Para garantizar la interpretación rigurosa de la información obtenida en los grupos focales de esta investigación, las sesiones son registradas mediante grabaciones en audio. Además, la investigadora principal, que actúa como relatora, recoge información en un diario de observación en el que anota los detalles relevantes sobre la kinésica, las interacciones grupales y las reacciones emocionales. Posteriormente, las grabaciones son transcritas de manera literal, a través de la herramienta de IA *TurboScribe*, para asegurar la fidelidad del contenido y facilitar el análisis.

En cuanto al tratamiento de los datos obtenidos, se emplea el análisis de comparación constante para fragmentar las respuestas en unidades de significado, codificarlas y agruparlas en categorías temáticas. Para facilitar la codificación, la organización y la vinculación de información con códigos específicos se recurre al software *Atlas.ti*, en concreto, al análisis *Codificación intencionada IA*.

VIII – RESULTADOS

VIII - RESULTADOS

Este capítulo presenta los hallazgos derivados de la creación, implementación y evaluación del taller de doblaje adaptado para personas con TEA. El principal resultado de esta investigación es, precisamente, el diseño de un taller de doblaje adaptado para personas neurodivergentes. La construcción de este taller no parte de una propuesta cerrada, sino que se elabora de manera progresiva a lo largo de las sesiones. Al estar basado en los principios de la IBC, las respuestas, avances y dificultades de los participantes con TEA son el eje fundamental sobre el que se articula su diseño. De este modo, las particularidades de las personas neurodivergentes que han conformado el taller son las que orientan la selección de dinámicas, la introducción de adaptaciones y la organización de las sesiones y las fases del taller. Las opiniones de las personas con TEA sobre la práctica de doblaje han configurado una metodología flexible y en constante evolución, que se adapta a los retos planteados por los participantes que generaban necesidades de ajustar o rediseñar la actividad. En consecuencia, la práctica del doblaje no se basa solo en las dimensiones técnicas (prosodia, sincronía y ajuste), sino también en su valor social, expresivo y motivacional.

Además, del diseño del taller de doblaje adaptado, se presentan los datos obtenidos en las diferentes metodologías cualitativas empleadas: la observación participante, las entrevistas, el grupo de expertos y el *focus group*. Estas técnicas han proporcionado una visión amplia, contrastada y enriquecida de la experiencia. Asimismo, las opiniones recogidas han ayudado a la configuración final del taller de doblaje y ofrecen mejoras que pueden ser implementadas en futuras aplicaciones de la actividad en este contexto, o en otros diferentes.

8.1. TALLER DE DOBLAJE PARA PERSONAS CON TEA

El taller de doblaje para personas con TEA es el principal resultado de esta investigación. En su diseño se integran las adaptaciones metodológicas necesarias para facilitar el acceso a la práctica de doblaje para las personas neurodivergentes. No obstante, el diseño del taller de doblaje no solo busca recoger esas adaptaciones,

sino también transformar el doblaje en una actividad significativa con potencial de ser replicable en entornos clínicos, educativos y socioculturales. De este modo, se propone utilizar el doblaje audiovisual como una herramienta innovadora para mejorar la calidad de vida y las habilidades sociales de personas con TEA. El proceso de doblaje se adapta para trabajar aspectos como la comunicación verbal y no verbal, la interpretación emocional y la interacción social en un entorno seguro, accesible y estructurado.

Antes de comenzar a describir el taller, es importante mencionar que los procesos y herramientas propuestos son fruto de la experiencia piloto desarrollada. Esta práctica ha permitido testar, desde una perspectiva aplicada, cada uno de los elementos que conforman la propuesta:

- los ejercicios técnicos,
- las adaptaciones comunicativas,
- los recursos didácticos,
- los apoyos visuales y
- la estructura de las sesiones.

Por ello, el taller no se presenta como una construcción teórica cerrada, sino como un proceso dinámico y flexible que ha permitido identificar qué herramientas son efectivas, cuáles requieren ajustes y qué aspectos deben replantearse o incorporarse. A pesar de que el punto de partida es acercar la actividad de la forma más real posible a la práctica profesional del doblaje, la metodología ha sido diseñada en base a la experiencia de las voces protagonistas: las personas con TEA que han participado activamente en el taller. Sus progresos, reacciones y requerimientos han marcado la toma de decisiones pedagógicas, técnicas y expresivas. Esto ha convertido el proyecto piloto en una validación empírica de la propuesta metodológica y, además, ha construido un puente entre la fundamentación teórica y la práctica real del doblaje inclusivo.

Tal y como se expone más adelante, el taller se organiza en sesiones semanales de una hora de duración. En estas sesiones, los participantes en el taller realizan actividades relacionadas con la voz, las emociones y el doblaje. Al proyecto piloto asisten diez usuarios de la Asociación para Personas con Trastorno del Espectro del Autismo de la Región de Murcia (ASTRADE), en concreto, del Centro de Referencia "La Flota" de Murcia. De ellos, ocho completaron el taller en su

totalidad y son, por tanto, los que conforman la muestra de estudio. Todos los participantes son usuarios del Servicio de Atención en la Vida Adulta, gracias al cual reciben apoyo para mejorar sus habilidades cognitivas, sociales y laborales en entornos naturales, centros de día y programas de Empleo con Apoyo. Siguiendo una intervención multidisciplinar que acompaña su proceso de autonomía e inclusión, estos usuarios participan en dinámicas terapéuticas con formación en competencias sociolaborales, orientación educativa y acceso a prácticas profesionales en empresas ordinarias. El taller de doblaje se ha enmarcado dentro de estas dinámicas, integrándose en su proyecto de vida adulta con un componente creativo y profesional. De esta manera, la actividad se alinea con los objetivos de autonomía, participación y mejora de la calidad de vida que rigen los servicios de ASTRADE.

Todas las sesiones mantienen una misma estructura, aunque los ejercicios específicos que se realizan dentro de cada bloque varían progresivamente a lo largo del programa. Esta organización responde a los criterios de anticipación fundamentales en las intervenciones con personas con TEA. La repetición de un esquema de trabajo facilita que los participantes conozcan con antelación lo que se llevará a cabo y contribuye a generar un entorno seguro y menos incierto. Además, para apoyar el aprendizaje y recuerdo de esta estructura, se coloca en la sala de doblaje una hoja impresa con apoyo visual que incluye los bloques de actividad representados mediante pictogramas y lenguaje fácil (Anexo 2). Al permanecer visible durante toda la sesión, este recurso visual permite ver a los participantes qué parte del taller se está llevando a cabo y cuál viene a continuación. Esto resulta fundamental para reducir la ansiedad ante cambios, mejorar la orientación temporal y fomentar una mayor autonomía en el desarrollo de ejercicios.

La metodología del taller busca desarrollar habilidades sociales y emocionales a través de:

- El uso de la voz y la prosodia para expresar emociones y mejorar la comunicación.
- El trabajo en equipo y la interacción con otros participantes para completar escenas, fomentando la colaboración y la comprensión de emociones ajenas.

- La interpretación de personajes, que les ayuda a comprender mejor las diferentes perspectivas y desarrollar empatía.

A continuación, se ofrece una descripción detallada de los objetivos, estructura y temporalización, ejercicios prosódicos, adaptaciones del doblaje y beneficios para los participantes del taller.

8.1.1. Objetivos del taller

El objetivo principal del taller piloto es diseñar y testar una propuesta metodológica de doblaje adaptado que permita a las personas con TEA participar en actividades de expresión vocal y emocional, evaluando su viabilidad, accesibilidad y eficacia a través de una experiencia práctica estructurada. De este objetivo principal derivan los siguientes:

- Mejorar la comunicación verbal y no verbal, utilizando el doblaje para trabajar la claridad en el discurso y la expresión emocional.
- Desarrollar habilidades sociales, fomentando el trabajo en equipo, la toma de turnos y la interacción con otros compañeros en un entorno de confianza.
- Aumentar la flexibilidad cognitiva, ayudando a los participantes a adaptarse a diferentes personajes, emociones y situaciones, contribuyendo a mejorar su capacidad de respuesta y adaptación a los cambios.
- Fomentar el reconocimiento y la expresión de emociones a través de la interpretación de personajes.
- Promover el bienestar emocional, participando en actividades lúdicas que favorecen la autonomía, la autoestima y el bienestar personal.

8.1.2. Selección del centro y los participantes

La elección como objeto de estudio de personas con TEA surge, inicialmente, por la oportunidad de colaboración con una entidad especializada: ASTRADE. El TEA es uno de los campos prioritarios de atención en los estudios sobre neurodiversidad, debido a sus necesidades comunicativas, emocionales y sociales. Por ello, la posibilidad de explorar la expresividad vocal y emocional a través del

doblaje en este colectivo es una oportunidad de innovación pedagógica, terapéutica y sociocultural. La colaboración con ASTRADE y, concretamente, con su Centro de Referencia "La Flota" permite desarrollar la propuesta con una población que ya se encuentra integrada en programas de autonomía personal y desarrollo de habilidades comunicativas.

ASTRADE, fundada en 1996 como asociación sin ánimo de lucro por familias con miembros con TEA, ofrece atención integral durante todo el ciclo vital gracias a servicios de intervención, formación, psicosociales, ocupacionales y pre-laborales. En el Centro de Referencia de "La Flota", abierto en 2023, trabajan más de 100 profesionales especializados que ofrecen unidades para empleo con apoyo, habilidades sociales, integración comunitaria y centro de día. La asociación tiene un firme compromiso con la mejora de la calidad de vida, reflejado en proyectos de integración laboral y comunitaria, lo que asegura que el taller parta de una base sólida para su aplicación real y escalable. La elección del centro se justifica por:

- Su experiencia y trayectoria en atención a personas con TEA en todas las etapas vitales.
- El equipo profesional cualificado y su enfoque comunitario y de inclusión social.
- La alineación de los objetivos del taller con los programas y valores de la entidad.

El equipo técnico del centro realiza la selección de participantes, priorizando aquellos perfiles que presentan un interés por el lenguaje, la comunicación, las actividades creativas y el mundo audiovisual. A pesar de ser una muestra reducida y de carácter exploratorio, su participación ha resultado clave para validar los elementos metodológicos del taller y plantear futuras líneas de adaptación e intervención.

8.1.3. Estructura y temporalización

El taller de doblaje se lleva a cabo durante 23 semanas, con sesiones semanales de una hora para cada grupo. Durante estas sesiones, los sujetos aprenden de manera progresiva las habilidades relacionadas con la expresión oral, la sincronización y la interpretación de la voz. Para garantizar un entorno más profesional y enriquecer la actividad, las sesiones se realizan en el estudio de

factuals de la Universidad Católica de Murcia (UCAM), un espacio equipado con la tecnología específica de grabación y preparado para reproducir las condiciones reales de un entorno de doblaje profesional. El hecho de que los participantes se desplacen fuera de su centro habitual constituye, en sí mismo, un factor estimulante y beneficioso que promueve la ruptura de rutinas rígidas, fomenta la adaptación a nuevos entornos y refuerza la percepción de que están realizando una actividad significativa y profesional.

Tal y como se ha expuesto anteriormente, el objetivo principal es diseñar y testar una adaptación metodológica del doblaje audiovisual para personas con TEA. Teniendo en cuenta que la práctica profesional del doblaje varía significativamente según el tipo de contenido que se trabaja, el taller se ha dividido en dos modalidades distintas. Así, se permite una adaptación concreta que atiende a las particularidades expresivas, técnicas y cognitivas de cada formato. Para ello, se divide a los participantes en dos grupos, en función de sus intereses personales, de tal manera que el taller queda estructurado de la siguiente manera:

- Grupo de ficción: los participantes doblan escenas de películas y series, interpretando diálogos de personajes ficticios que presenten un amplio rango emocional.
- Grupo de *factuals*: en este grupo, se trabajan contenidos más cercanos a la realidad, ayudando a los participantes a practicar habilidades de comunicación centradas en la narración de hechos y experiencias reales.

A pesar de que todos los participantes seleccionados lo hacen de manera voluntaria y demuestran habilidades o gustos relacionados con el mundo audiovisual, ninguno de ellos tiene experiencia previa en actividades vinculadas directamente con la práctica profesional del doblaje. Esta condición inicial hace necesaria una estructura progresiva del taller, que se organiza en fases evolutivas en las que los participantes van adquiriendo conocimientos y competencias, desde el trabajo básico de la voz y sus cualidades prosódicas, hasta la práctica real de realizar doblajes de un idioma extranjero al castellano. Por esta razón, se diseñan cuatro etapas con objetivos diferenciados y complementarios que permiten una progresión coherente en el proceso de aprendizaje y adaptación de los participantes.

*8.1.3.1. **Fase 1. Adaptación al entorno, conciencia vocal y corporal***

Los objetivos de la primera fase son: facilitar la adaptación al entorno de trabajo, propiciar la familiarización con la figura de la profesora de doblaje y asegurar la adquisición de los conceptos básicos vinculados al proceso de doblaje audiovisual.

Esta etapa ocupa las tres primeras semanas del taller. En la primera sesión, los participantes son recibidos en el entorno universitario y se realiza con ellos un recorrido por los principales espacios vinculados a la producción audiovisual: platós de televisión, estudios de radio, salas de edición y, por supuesto, la sala de doblaje en la que realizan el taller. Además, se presenta a la profesora responsable del proyecto, quien les explica la finalidad del taller y los motivos por los que se ha elegido el doblaje como herramienta de trabajo. También se les invita a dialogar sobre las expectativas que tienen de la actividad y a expresar sus gustos en cuanto a productos audiovisuales. Aunque en esta primera sesión no se realiza ninguna actividad de trabajo prosódico o emocional, sí se crea un entorno seguro, que favorece la anticipación, reduce la incertidumbre y ayuda a generar confianza en los participantes.

Durante la segunda sesión, ya ubicada en el estudio de doblaje, se explica a los participantes los principales conceptos relacionados con algunas cualidades prosódicas de la voz, como el tono, la intensidad y el ritmo. Para ello, se plantean ejercicios en los que se relacionan estas cualidades con ejemplos y pictogramas accesibles para ellos (Anexo 3). Una vez explicados estos conceptos, se comprueba que han adquirido el conocimiento mediante estrategias gamificadas en las que se les pide que adivinen si un sonido es agudo, grave, rápido, lento, con intensidad débil o intensidad alta. Se utilizan fragmentos de películas y series en las que los personajes cumplen con algunas de estas características. Por ejemplo, se recurre a la voz de Mickey Mouse para el tono agudo; a la de Mufasa (*El Rey León, The Lion King*, Minkoff y Allers, 1994*)* para el tono grave; al personaje Flash Slothmore, el perezoso de la película de animación *Zootrópolis* (*Zootopia*, Moore et al., 2016), para el ritmo lento; al personaje de Gerardo de la serie *Aquí No Hay Quien Viva* (Moreno, 2003) para el ritmo rápido; al Sombrero Seleccionador (*Harry Potter y la Piedra Filosofal, Harry Potter and the Philosopher's Stone*, Columbus, 2001) para la intensidad baja; y la escena de *Monstruos S.A.* (*Monsters, Inc.*, Docter et al., 2001) en la que Boo grita al ver por primera vez a Sulley para la intensidad alta.

En la última sesión de esta etapa, se entrega a cada participante un cuaderno con ejercicios explicados mediante pictogramas (Anexo 4). Estos ejercicios trabajan la respiración, la vocalización, la musculatura facial, el cambio de tono y la expresión de algunas emociones (miedo, tristeza y alegría). Para la práctica de la interpretación emocional a través de la voz, se implementa un sistema visual basado en un código de colores. Cada emoción se asocia a un color específico: el rojo representa el miedo, el azul la tristeza y el verde la alegría. Durante el ejercicio, se presenta una lista de palabras impresas en distintos colores y se les indica que deben leer cada una interpretándola según la emoción asociada al color. Esta actividad combina la lectura, el reconocimiento visual y la interpretación emocional, lo que conecta la prosodia con el significado y la expresión afectiva. Todos estos ejercicios se explican detenidamente y se invita a los participantes a comprobar qué pasa en su cuerpo y en su voz cuando los realizan, promoviendo el autoconocimiento corporal y vocal. Esta estrategia ayuda a la interiorización de los conceptos y a una mayor conexión entre la expresión física y la expresión emocional.

8.1.3.2. ***Fase 2. Trabajo prosódico para la representación de emociones***

La segunda fase del taller ocupa de la cuarta a la novena sesión. El objetivo de esta etapa es iniciar el trabajo prosódico orientado a la representación de emociones. A través de dinámicas lúdicas, se busca que los participantes identifiquen y reproduzcan distintos estados emocionales con su voz. Además, comienza a introducirse el doblaje audiovisual utilizando fragmentos de películas de animación que los participantes han visto previamente y son de su interés. Las sesiones incluyen dinámicas de análisis emocional de los personajes, ejercicios de interpretación y doblaje de las escenas. Aquí se trabaja la comunicación verbal y no verbal, además de la interacción social y la flexibilidad cognitiva.

Cada una de las sesiones se centra en una emoción específica (alegría, enfado, miedo, tristeza y enamoramiento) con la intención de trabajar la expresión vocal de forma gradual y diferenciada. Además, debido a las fechas, se dedica una sesión exclusiva a productos relacionados con la Navidad. Para facilitar la identificación emocional, se entregan a los participantes guiones impresos con los textos que tienen que interpretar, en los que se aplica el sistema de código de colores introducidos en la fase anterior (Anexo 5). Esta guía visible ayuda a vincular cada

emoción con un color determinado y favorece la regulación emocional durante la actividad. A pesar de que ya se realiza esta dinámica, cercana a la práctica de doblaje, aún no se explica la metodología profesional, no se utilizan *takes*, ni los símbolos de ajuste.

Tabla 30. Productos trabajados en la segunda fase del taller

Producto	*Emoción trabajada*
Vaiana (Moana, Musker y Clements, 2016)	*Alegría*
Gru 2. Mi Villano Favorito (Despicable Me 2, Coffin y Renaud, 2013)	*Alegría*
Hotel Transylvania 2 (Tartakovsky, 2015)	*Alegría*
Toy Story 4 (Cooley, 2019)	*Alegría*
La Familia Addams 2: La Gran Escapada (The Addams Family 2, Tiernan y Vernon, 2021)	*Alegría*
Hércules (Hercules, Clements y Musker, 1997)	*Enamoramiento*
Elemental (Sohn, 2023).	*Enamoramiento*
Toy Story (Lasseter, 1995)	*Enfado*
Alicia en el País de las Maravillas (Alice in Wonderland, Burton, 2010)	*Enfado*
Hércules (Hercules, Clements y Musker, 1997)	*Miedo*
Pixar Cars: en la carretera (Cars on the Road, Docter, 2022)	*Miedo*
Pesadilla Antes de Navidad (The Nightmare Before Christmas, Selick, 1993)	*Especial Navidad*
La Bella y la Bestia (Beauty and the Beast, Wise y Trouslade, 1991)	*Especial Navidad*
El Grinch (Dr. Seuss' The Grinch, Mosier y Cheney, 2018)	*Especial Navidad*
Se Armó el Belén (The Star, Reckart, 2017)	*Especial Navidad*

Nota. Elaboración propia.

Además del aspecto emocional, se siguen trabajando los aspectos prosódicos de la voz. Para ello, se utiliza el *software PreLingua*, desarrollado por el *Speech Technology Group* (ViVoLab) de la Universidad de Zaragoza. Esta herramienta

recurre a la gamificación para entrenar de manera lúdica y visual distintos aspectos vocales, como la conciencia fonológica, la intensidad del sonido, la duración y la entonación. El trabajo se realiza mediante actividades interactivas en las que el sujeto debe modular los aspectos mencionados para conseguir los objetivos del juego (Rodríguez et al., 2011).

> "*PreLingua* reúne un conjunto de aplicaciones con formato de juego que utilizan procesamiento del habla para entrenar a pacientes con retraso en el desarrollo del lenguaje o necesidades vocales específicas en contextos de educación especial. *PreLingua* es una herramienta diseñada para trabajar con sonidos sostenidos sonoros y sordos, y su interfaz visual no requiere configuración previa. Está especialmente diseñada para niños y adultos con discapacidad, mediante gráficos visuales atractivos que representan parámetros vocales importantes. Estos parámetros se obtienen directamente de la información acústica del usuario, en lugar de emplear un sistema de reconocimiento automático del habla". (Rodríguez et al., 2011)

En esta fase también se incorporan ejercicios complementarios de calentamiento vocal que se centran en el entrenamiento articulatorio y prosódico. Se trabajan consonantes de difícil pronunciación, como la /r/, la /s/, la /x/ o grupos consonánticos específicos. Para ello, se diseñan ejercicios de lectura guiada con palabras y frases seleccionadas que contienen esas combinaciones (Anexo 6). Estos ejercicios, que se realizan al inicio de la sesión, tienen la intención de reforzar la precisión articulatoria, mejorar la fluidez verbal y preparar el aparato fonador para las tareas de interpretación posteriores.

8.1.3.3. ***Fase 3. Práctica de doblaje (castellano-castellano)***

Esta fase constituye el núcleo del taller. El objetivo principal aquí es enseñar a los participantes la práctica del doblaje y observar sus necesidades y progresos para realizar las adaptaciones metodológicas pertinentes. Debido a esto último, es la etapa más importante y, por tanto, la que más ocupa en el tiempo, porque en estas sesiones se recogen las claves para adaptar el doblaje profesional a las características, ritmos y cualidades de las personas con TEA. De la observación participante se extraen los avances, dificultades y estrategias espontáneas que

configuran las propuestas de adaptación para el disfrute de los participantes como disciplina artística y su posible incorporación profesional en el ámbito del doblaje.

La tercera fase del taller comienza en la décima semana y acaba en la décimo novena para el grupo de *factuals* y en el décimo octava para el grupo de ficción. Esta diferencia responde a la planificación interna del centro de referencia de los participantes y no tiene implicaciones metodológicas relevantes. Los objetivos son iguales para ambos grupos, sin embargo, se produce una diferenciación en cuanto a los contenidos en función del tipo de producto audiovisual con el que trabaja cada uno: el grupo de ficción se centra en el doblaje de escenas narrativas de películas y series de animación, mientras que el grupo de *factuals* realiza la práctica con intervenciones de documentales y *realities shows*.

Tabla 31. Productos trabajados en la tercera fase del taller

Grupo de ficción	*Grupo de factuals*
Aladdín (Aladdin, Clements y Musker, 1992)	*Diarios de Eurovisión (Eurovision Diaries, Asikainen, 2023)*
La Sirenita (The Little Mermaid, Clements y Musker, 1989)	*En Cuerpo y Alma (À Corps Perdus, Demaizière y Teurlai, 2024)*
Mulán (Mulan, Bancroft y Cook, 1998)	*Abbey Road: si las Paredes Cantasen (If These Walls Could Sing, McCartney, 2022)*
Toy Story Toons: Viaje a Hawaii (Hawaiian Vacation, Rydstrom, 2011)	*David Beckahm: al rescate del equipo (Save Our Squad with David Beckahm, Soyle, 2022)*
Frozen Fever (Buck y Lee, 2015)	*Nacidos de la Tormenta (Stormborn, Pope, 2020)*
Las Supernenas (The Powerpuff Girls, McCracken, 1998-2005)	
¡Diversión en Verano con Barbie! (Barbie en Español, 2022)	

Nota. Elaboración propia.

Una de las adaptaciones más relevantes que se diseñan en esta fase es la de los símbolos de ajuste, que se simplifican y transforman en pictogramas para facilitar la comprensión y ejecución por parte de las personas con TEA. Para que los participantes adquieran este conocimiento, se introducen ejercicios prácticos de

reconocimiento de los símbolos de ajuste adaptados y se entrega una lista a cada uno de ellos para ayudarlos en la asimilación de estos nuevos conceptos (Anexo 7). Estos ejercicios prácticos emplean la metodología TEACCH, basada en la estructuración visual y la participación. En concreto, se prepara una hoja en formato A3 con una intervención extraída de un producto audiovisual y se coloca en un lugar visible para todo el grupo. A cada participante se le entrega una serie de fichas con cada símbolo de ajuste. Tras la visualización, en repetidas ocasiones, del fragmento, se invita a los sujetos a identificar qué símbolo de ajuste corresponde a cada parte del guion. La dinámica, que es percibida como un juego, resulta altamente motivadora: los participantes desean salir a colocar su ficha sobre el guion, lo que favorece la atención, la toma de decisiones y, lo más importante, la interiorización de los símbolos de ajuste desde una experiencia significativa.

Estos símbolos se explican y detallan más adelante, dentro del apartado "Adaptación del doblaje". Otro de los progresos que se dan en esta etapa en relación con las anteriores es la interpretación individual de personajes: a cada uno de los sujetos se le asigna un personaje específico de los productos antes presentados. Esta estrategia refuerza la identificación con el rol y favorece un mayor grado de implicación en la tarea. Además, posibilita la colaboración, el trabajo en equipo y el respeto por los turnos, aspectos esenciales tanto en la práctica de doblaje como en la interacción social.

Al igual que en la fase anterior, se mantiene el bloque de trabajo prosódico y vocal al inicio de la sesión. Con estos ejercicios se prepara fonológicamente la voz y se realiza una transición lúdica hacia la actividad principal. En esta fase, además de aumentar la dificultad de las actividades de la etapa anterior, se incorporan nuevos ejercicios de calentamiento, como la interpretación de una misma frase con distintas emociones (Anexo 8), con el objetivo de afinar la modulación prosódica y desarrollar la flexibilidad expresiva. Para ello, se les muestra una frase y se pide que la interpreten imitando la voz de un robot. Tras esto, la misma frase se muestra acompañada de pictogramas que ilustran las emociones trabajadas en sesiones anteriores del taller. Este ejercicio permite observar de manera concreta cómo varían las cualidades prosódicas de la voz en función de la intención emocional, lo que refuerza la conciencia de la expresión por encima del contenido textual.

En esta fase, los participantes evolucionan en aspectos como la fluidez verbal, la prosodia, la adecuación emocional de la voz, la sincronía con la imagen y la

capacidad para adaptarse a los matices del personaje interpretado. Se constituye el núcleo del aprendizaje técnico del doblaje y se experimenta la utilización del doblaje como herramienta inclusiva, expresiva y capaz de incluir a las personas con TEA en el mundo profesional.

8.1.3.4. ***Fase 4. Práctica de doblaje (inglés-castellano)***

La última fase del taller tiene un matiz exploratorio, pues el objetivo principal es observar cómo se enfrentan los participantes a un nuevo desafío: el doblaje desde un idioma extranjero, en este caso del inglés, al castellano. A diferencia de las fases anteriores, no busca consolidar aprendizajes sino explorar nuevas posibilidades metodológicas y evaluar el grado de transferencia de las competencias adquiridas a una situación comunicativa más compleja. Precisamente por ese carácter exploratorio, la duración de esta fase es más reducida que la anterior, ocupando desde la vigésima hasta la vigésimo tercera sesión en el caso del grupo de *factuals*, y desde la décimo novena hasta la vigésimo sexta sesión en el caso del grupo de ficción. Al igual que en la fase anterior, la diferencia en el número de sesiones se debe a la organización del centro de referencia de los participantes y a las actividades externas que tenían organizadas. La estructura de las sesiones imita a la de la fase anterior, aplicando el único cambio en el lenguaje original de las piezas audiovisuales.

Para facilitar la transición a esta nueva exigencia, en la primera sesión se trabaja con fragmentos que los participantes ya han doblado previamente en castellano. Esto reduce la carga cognitiva inicial y les permite centrarse en la adaptación fonética, sin procesar nuevos contenidos narrativos. Una vez superada esta primera sesión, se trabaja con productos nuevos y se focaliza el trabajo en la interpretación. La dificultad más importante de esta fase para las personas con TEA reside en la necesidad de enfrentarse simultáneamente a múltiples niveles de procesamiento lingüístico y emocional. Además de escuchar el idioma extranjero, deben reproducirlo en castellano manteniendo la sincronía labial, la entonación adecuada y la carga emocional del original. La sobrecarga cognitiva resulta desafiante para los perfiles neurodivergentes, pues implica un mayor esfuerzo en términos de comprensión inferencial, flexibilidad cognitiva y gestión emocional. Además, al trabajar con un idioma extranjero, los participantes pierden la guía vocal familiar que les sirve de apoyo y deben recrear al personaje a partir de una

estructura lingüística ajena. Por estos motivos, esta etapa plantea una oportunidad para observar con cautela las respuestas del grupo ante un nuevo escenario expresivo.

Tabla 32. Productos trabajados en la cuarta fase

Grupo de ficción	*Grupo de factuals*
Del Revés (Inside Out, Docter, 2015)	*El Reto de Diseño de Ellen (Ellen's Design Challenge, DeGeneres, 2015)*

Nota. Elaboración propia.

Esta estructura proporciona un aprendizaje progresivo y una adaptación segura para la adquisición de habilidades comunicativas, expresivas y sociales en personas neurodivergentes. Se propone este modelo por combinar un aprendizaje técnico de la profesión con una experiencia adaptada a las necesidades específicas de estos sujetos.

8.1.3.5. Estructura de las sesiones

Una vez descritas las cuatro etapas que componen el taller de doblaje adaptado, es necesario explicar la estructura interna de las sesiones, que se mantiene constante a lo largo de toda la intervención. La repetición de esta secuencia de actividades responde a las necesidades de anticipación y previsibilidad de las personas con TEA. Aunque se mantiene la estructura, los ejercicios dentro de cada bloque se ajustan a los objetivos de cada fase y a la progresión individual de los participantes.

La estructura básica de las sesiones incluye los siguientes bloques:

1. **Bienvenida y explicación de la sesión (5 minutos).** Se recibe a los participantes con una breve conversación informal, se repasan los ejercicios que realizan ese día siguiendo la guía de pictogramas (Anexo 2) y se anticipa el producto audiovisual con el que se trabaja en la sesión.
2. **Ejercicios de calentamiento vocal y emocional (20 minutos).** Se aplican los ejercicios explicados anteriormente para preparar a los participantes ante el trabajo vocal: ejercicios de respiración,

articulación, prosodia y reconocimiento emocional. A partir de la tercera etapa del taller, se incluyen aquí los ejercicios relacionados con los símbolos de ajuste (Anexos 3, 4, 6, 7 y 8).

3. **Breve pausa (5 minutos).** Se interrumpe la sesión para que los participantes puedan beber agua o descansar antes de comenzar la práctica de doblaje.
4. **Práctica de doblaje (25 minutos).** Según la etapa del taller, los participantes doblan a sus personajes o fragmentos. Este bloque es el núcleo de la actividad y en el que se desarrolla el trabajo creativo, emocional y de cooperación entre los participantes.
5. ***Feedback* y reflexión final (5 minutos).** Antes de que los participantes abandonen el estudio de grabación, se abre un espacio de puesta en común sobre lo experimentado. Se permite a los participantes expresar lo que opinan sobre la actividad y proponer nuevas actividades o productos para las siguientes. Además, aquí se celebran los logros individuales y grupales y se anticipa lo que se trabajará en la próxima sesión.

Esta estructura responde a una lógica pedagógica fundamentada en la anticipación, la seguridad emocional y la accesibilidad cognitiva. Esto contribuye a generar un entorno significativo, estructurado y emocionalmente seguro, elementos clave para el aprendizaje en personas con TEA.

8.1.4. Adaptación del doblaje

En el desarrollo de la propuesta metodológica del taller, se llevan a cabo adaptaciones específicas que permiten ajustar la práctica del doblaje a las necesidades de personas con TEA. Estas modificaciones respetan los principios técnicos fundamentales del doblaje, aunque transforman su aplicación para generar una experiencia inclusiva, accesible y significativa. Las adaptaciones se realizan en tres líneas: por un lado, el cambio en los símbolos de ajuste que permiten representar de forma visual y comprensible los aspectos técnicos o expresivos del doblaje; por otro, la modificación de los *takes* o intervenciones, pues se simplifican en cuanto a duración y, en ocasiones, estructuras gramaticales; y, finalmente, se propone una modalidad de trabajo individual y acompañada, es

decir, cada participante realiza el doblaje en grabaciones individuales, pero con el apoyo de la facilitadora que adapta el ritmo, la instrucción y el acompañamiento a las características personales de cada sujeto.

*8.1.4.1. **Símbolos de ajuste***

Los símbolos de ajuste son indicadores que utilizan los ajustadores y directores para marcar instrucciones claras sobre las particularidades de cada escena. En pro de mejorar la accesibilidad de las personas neurodivergentes a la práctica del doblaje, se hace necesario adaptar estos símbolos de ajuste para que se alineen con los principios de la lectura fácil y la accesibilidad cognitiva. Para ello, se presenta una propuesta de adaptación de los símbolos de ajuste en la que se sustituyen las abreviaturas y términos específicos por sistemas pictográficos ARASAAC.

Este cambio del lenguaje técnico a representaciones gráficas tiene implicaciones importantes: mientras que los símbolos estándar exigen abstracción y memorización, los pictogramas simplifican este proceso, haciéndolo más accesible e intuitivo para personas con dificultades en el procesamiento abstracto. Además, los símbolos adaptados eliminan aspectos técnicos que podrían generar confusión. La sustitución de los símbolos de ajuste estándar por el sistema de pictogramas se fundamenta en la asociación directa entre el símbolo y su significado, la priorización de elementos esenciales y la organización secuencial, que permite a los usuarios seguir la narrativa clara y predecible.

Los símbolos de ajuste estándar se recogen en la Tabla 33:

Tabla 33. Símbolos de ajuste estándar

Símbolo	***Significado***
(ON)	*El personaje aparece en la pantalla y se le ve la boca*
(OFF)	*Se oye la voz pero el personaje no está*
(DE)	*De espaldas*

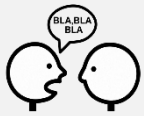
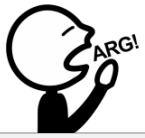
(SB)	*Sin boca. El personaje habla en pantalla pero no se le ve la boca*
(DC)	*De lado*
(ALHORA)	*Los personajes intervienen al mismo tiempo*
(AD LIBITUM)	*Cuando hay muchos personajes que hablan o hacen gestos al mismo tiempo pero no se les entiende bien*
(R)	*Reír*
(X)	*Gritar*
(G)	*Gestos sonoros*
(LL)	*Los personajes se encuentran lejos y la vocalización y la articulación pasan más desapercibidas*
(T)	*Un personaje empieza a hablar antes de que el otro haya acabado*
/	*Pausa en el discurso de un personaje (máximo de 5 segundos)*
//	*Pausa doble o pausa larga (de 5 a 15 segundos)*
…	*Pausa breve producida durante el discurso de un personaje*
(CP)	*Se produce un cambio de plano*
(A)	*Empezar a hablar antes que el original. Generalmente se aprovechan pequeñas respiraciones u otros gestos que hacen imperceptible esta licencia en el doblaje*
(LLORA)	*El personaje llora*
(TAP)	*El personaje tiene algo que le tapa la boca*
(S)	*Cuando en la versión original hay una pausa que no interesa hacer en la lengua de llegada*

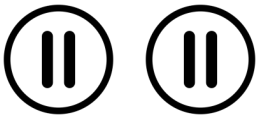
(SS)	*Sin sonido. El personaje mueve la boca pero no se oye nada.*

Nota. Elaboración propia.

En la adaptación de los símbolos de ajuste para personas neurodivergentes, se eliminan algunas indicaciones para simplificar el contenido y reducir la carga cognitiva y sensorial. Algunos símbolos [(DE), (SB), (DC), (ALHORA), (AD LIBITUM), (LL), (T), (A), (TAP), (S) y (SS)] son suprimidos para hacerla más accesible, priorizando elementos visuales y emocionales y evitando detalles técnicos que no aportan información relevante para la interpretación directa de la escena. La Tabla 34 muestra los símbolos de ajuste adaptados:

Tabla 34. Símbolos de ajuste adaptados

Pictograma	***Significado***
	*Se ve la boca del personaje hablando*
	*Se oye la voz, pero no se ve la boca del personaje hablando*
	*El personaje se está riendo*
	*El personaje grita*
	*El personaje llora*
	*El personaje hace sonidos, sin palabras*

	*Hay una pausa breve*
	*Hay una pausa larga*
	*El personaje canta*
	*El personaje susurra*

Nota. Elaboración propia.

Además, esta adaptación cumple una función pedagógica porque los pictogramas actúan como mediadores del aprendizaje. La sustitución de los símbolos estándar por el sistema pictográfico ayuda a interpretar las emociones, los gestos y las pausas narrativas de una manera intuitiva. El sistema adaptado no solo busca simplificar el proceso de doblaje, sino también generar una experiencia inmersiva y motivadora, fomentando su participación. Diseñar herramientas inclusivas permite explorar nuevas formas de expresión y participación en esta actividad artística y profesional.

*8.1.4.2. **Takes e intervenciones***

Además de los símbolos de ajuste, otro de los materiales que tienen que ser adaptados son los *takes* o intervenciones en los que se recogen los extractos de diálogo a doblar. Se realiza una propuesta con cambios metodológicos y pedagógicos que simplifican el proceso para hacerlo más accesible. Los Anexo 9 y 10 recogen todos los *takes* y las intervenciones que se han adaptado para personas neurodivergentes.

Los cambios propuestos son:

- Sustitución de símbolos de ajuste por pictogramas.

- Inclusión de descripciones narrativas: se incorporan descripciones contextuales de la escena y el personaje, lo que permite comprender la situación y emociones del personaje. Esto es una guía adicional a las indicaciones interpretativas del director. A medida que avanza el taller, se da la posibilidad de que algunos participantes puedan prescindir de esta adaptación, siendo suficiente con las indicaciones verbales de la profesora en su rol de directora de doblaje. No obstante, se considera que esta medida resulta fundamental en las etapas iniciales del proceso y en los perfiles de participantes en los que sea necesario.
- Especificación de emociones y acciones clave: en la versión adaptada, se describen las emociones explícitamente y se especifican los gestos sonoros de manera breve. La descripción emocional ayuda a las personas con TEA a enfocar su interpretación en un único estado emocional por escena.
- Identificación de palabras difíciles de pronunciar o comprender para los participantes: al señalar estos términos, se les ofrece un soporte adicional para practicar y familiarizarse con palabras que podrían generar inseguridad.
- Código del tiempo: se incluye la referencia temporal de inicio del *take* o intervención para ayudar a los sujetos a hacer su entrada con la mayor precisión. Así, se reduce la ansiedad ante la sincronización con el fragmento audiovisual.
- Adaptaciones textuales: en algunos casos es necesario simplificar las frases o palabras del diálogo original. Esta intervención busca reducir la complejidad gramatical y semántica sin alterar el significado y la coherencia del contenido. La Tabla 35 muestra una adaptación textual en la que, además de simplificar, se separa el texto en más intervenciones.
- Eliminación de personajes secundarios: para facilitar el trabajo individual de interpretación y sincronización, se suprimen las partes de diálogo que corresponden a otros personajes. Así, se elimina la

complejidad de interpretar *takes* múltiples y permite que las personas con TEA se enfoquen exclusivamente en su personaje.

Tabla 35. Comparativa entre intervención original e intervención adaptada

Intervención original	***Intervención adaptada***
Intervención 1: *Empezamos con un diseño básico, bastante bueno, con el que me sentía seguro. Lo expandimos un poco e intentamos que fuera algo más comercial. Inicialmente era una estantería para libros. Luego añadimos un escritorio alto y un pequeño armario. Hay un espejo y una repisa para las llaves y la cartera.*	*Intervención 1:* *Primero hicimos un diseño simple y bueno con el que estaba seguro.* *Después lo desarrollamos para que fuera más fácil.*
	Intervención 2: *Inicialmente era una estantería para libros.* *Luego añadimos un escritorio alto y un pequeño armario.* *Hay un espejo y una repisa para las llaves y la cartera.*
Intervención 2: *He incluido demasiadas cosas que disipan las líneas entre el diseño y el arte, pero intento mantener la practicidad sobre el resto.*	*Intervención 3:* *Añadí muchas ideas que mezclan el diseño y el arte.* *Pero quiero que sea práctico por encima de todo.*

Nota. Elaboración propia.

En el Anexo 10 se ofrece una comparación entre un *take* perteneciente a la película de *La Sirenita* (Clements y Musker, 1989) y su adaptación siguiendo las propuestas comentadas.

8.1.5. Beneficios para los participantes

Las personas neurodivergentes suelen presentar dificultades en la comunicación social, la planificación y la flexibilidad cognitiva. El doblaje, como técnica de interpretación, les permite:

- Mejorar la planificación y la memoria de trabajo, al tener que seguir secuencias de diálogos y ajustarse a los tiempos y ritmos del material audiovisual.
- Desarrollar habilidades de autorregulación emocional, al practicar la expresión de emociones con la voz.
- Reforzar la atención y concentración, esenciales para coordinar su voz con los movimientos y expresiones de los personajes.

8.2. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La OP es una de las técnicas fundamentales en esta investigación. Este método de investigación permite un seguimiento continuo, individualizado y contextualizado de la participación de cada uno de los participantes. La evaluación de cada participante se realiza mediante una ficha de observación que mide cuatro dimensiones: habilidades de comunicación verbal y no verbal, interacción social, expresión emocional y adaptabilidad/flexibilidad cognitiva.

Dado que el taller se estructura en cuatro fases progresivas, los resultados obtenidos se presentan de acuerdo con esta organización temporal. Esto se justifica al tener en cuenta los objetivos y dinámicas distintos para cada etapa. Para ofrecer una visión completa y rigurosa del proceso vivido por los participantes, se presentan los principales resultados con apoyo de tablas resumen de ejemplos significativos.

8.2.1. Fase 1. Adaptación al entorno, conciencia vocal y corporal

Los hallazgos obtenidos en la primera fase del taller se exponen teniendo en cuenta las categorías de análisis definidas en la metodología: motivación y participación, comunicación y control vocal. Además, se distinguen los resultados entre ambos grupos de trabajo (ficción y *factuals*).

8.2.1.1. Grupo de ficción

Las tres participantes muestran un alto interés inicial ante la propuesta de ejercicios de vocalización y el entorno del taller, especialmente cuando las actividades se relacionaron con sus intereses, como la animación.

Dentro de la categoría de **motivación y participación**, se muestra que la Sujeto 1 y la Sujeto 2 mantienen la atención y responden activamente a las explicaciones y preguntas de la facilitadora, mientras que la Sujeto 3 presenta más dificultades para mantener la atención, distrayéndose con las actividades de sus compañeras y concentrándose solo cuando se le dirige la palabra directamente. Del mismo modo, la participación proactiva fue alta en la Sujeto 1 y la Sujeto 2, quienes realizan las actividades propuestas sin intervenciones externas. Por el contrario, la Sujeto 3 participa sólo cuando se le pide expresamente. En término de motivación, la Sujeto 1 y la Sujeto 2 muestran entusiasmo y disposición a futuras actividades, pero para la Sujeto 3 la motivación fue media y fluctuante, condicionada por estímulos inmediatos como fragmentos de películas. En lo relativo a la actitud ante el entorno y la facilitadora, las tres mantienen una actitud positiva, aunque la intensidad varía: la Sujeto 1 y la Sujeto 2 exploran el entorno con curiosidad, mientras que la Sujeto 3 reacciona positivamente en función de los estímulos audiovisuales.

En la categoría de **comunicación y control vocal** las participantes muestran claridad y buen tono durante los ejercicios de vocalización, destacando la Sujeto 1 por su voz impostada. El lenguaje no verbal (expresiones faciales y corporales) fue adecuado en todos, con mejoras notables en la Sujeto 3 en las últimas sesiones de esta fase. Se observan emociones como alegría y entusiasmo, vinculadas generalmente a la proyección de vídeos. La Sujeto 1 y la Sujeto 2 demuestran su capacidad autónoma, pues comprenden y siguen las instrucciones de manera eficaz. Al igual que en la categoría anterior, la Sujeto 3 solo ejecuta las indicaciones cuando se le solicita. En cuanto al control del volumen, la Sujeto 3 presenta un nivel medio, mientras que las otras dos participantes tienen un volumen adecuado, ajustando su voz según los requerimientos. Aunque todas logran adaptar la voz y la expresión corporal para reflejar las distintas emociones, la Sujeto 3 es más variable y depende del contexto inmediato.

Tabla 36. Notas de la OP del grupo de ficción durante la primera fase

Sujeto	*Nº de sesión*	*Observación*
Sujeto 1	*1*	*Muestra un gran interés por la animación, lo que se traduce en una alta motivación para participar en las actividades del taller.*

Sujeto 2	*2*	*Al finalizar el taller, expresó con satisfacción que había disfrutado mucho de la actividad, demostrando que la experiencia fue positiva y significativa.*
Sujeto 3	*2*	*Muestra interés por los espacios, pero no inicia conversaciones ni con la facilitadora ni con sus compañeras, manteniendo una postura más observadora que participativa. Su comportamiento indica una combinación de interés y reserva, lo que sugiere que puede necesitar tiempo para adaptarse al entorno social del taller.*

Nota. Elaboración propia.

En términos generales, no se detectan signos de incomodidad o ansiedad relevante en ninguno de los participantes durante esta fase. Se observa que la motivación y la participación aumentan cuando las actividades están relacionadas con intereses personales o estímulos audiovisuales. El trabajo en equipo y la interacción con la facilitadora permiten el desarrollo de las habilidades comunicativas, aunque se identifica la necesidad de adaptar la intervención a quienes necesitan un mayor apoyo para mantener la atención y la participación. El nivel general de comunicación y control vocal es adecuado, aunque se observan dificultades individuales que deben ajustarse y trabajarse específicamente en las siguientes fases.

*8.2.1.2. **Grupo de factuals***

El grupo está conformado por cuatro sujetos, aunque se incorpora un quinto participante en la última sesión de esta fase y de manera puntual. Todos ellos muestran un interés muy alto desde el inicio, expresando entusiasmo y relacionando las actividades con sus intereses personales, como la radio, los deportes y la música. El Sujeto 2 y el Sujeto 4 se mantienen más distantes pero su actitud mejora conforme avanza la actividad.

Dentro de la categoría de **motivación y participación,** todos los participantes logran mantener la atención aunque se observan diferencias: el Sujeto 1 y el Sujeto 3 mantienen un enfoque alto y constante, el Sujeto 2 es más distraído pero sigue las indicaciones, prestando mayor atención a estímulos que le resultan atractivos; el Sujeto 4 fluctúa entre mayor y menor implicación. La participación también presenta variabilidad en función de los sujetos: de nuevo, el Sujeto 1 y el Sujeto 3

son activos y proactivos, mientras que el Sujeto 2 y el Sujeto 4 necesitan las intervenciones puntuales de la facilitadora para integrarse. Destaca el Sujeto 4 en este sentido, pues su participación oscila entre la voluntariedad y el distanciamiento. Por otro lado, el Sujeto 2 mantiene una actitud neutra con la facilitadora y se comunica solo cuando es interpelado, el Sujeto 4 muestra curiosidad ante esta nueva figura aunque de manera moderada y los Sujetos 1 y 3 están interesados y curiosos ante la facilitadora, con una actitud positiva que los lleva a iniciar conversaciones con esta. Del mismo modo, estos dos sujetos manifiestan una alta curiosidad por el entorno, especialmente por los nuevos espacios y equipos técnicos, una actitud proactiva a futuras actividades. El Sujeto 2 tiene una disposición media y su manera de relacionarse es, principalmente, a través de la observación o las respuestas directas y escuetas cuando es interpelado. Por último, el Sujeto 4 muestra estereotipias en todas las sesiones: el primer día las justifica él mismo argumentando que está muy contento con la actividad, pero en las sesiones posteriores tiene que abandonar la sala y no sabe identificar qué le ocurre.

En la categoría de **comunicación y control vocal** siguen destacando de forma positiva los Sujetos 1 y 3, que inician con mayor frecuencia la interacción verbal, saludando y haciendo preguntas al resto del grupo y al facilitador. Los otros dos sujetos no inician la interacción, pero sí responden de manera adecuada cuando se les pregunta. En el lenguaje no verbal coinciden todos los participantes: expresan emociones mediante gestos, expresiones faciales y corporalidad. En términos de respuesta a estímulos, todos demuestran comprender y poder adaptarse a lo que se les requiere. El Sujeto 1 y el Sujeto 3 presentan claridad de voz y un tono adecuado, el Sujeto 2 emplea un tono bajo con respuestas breves y el Sujeto 4 muestra variabilidad. Por último, el Sujeto 3 mantiene un contacto visual natural y continuado, mientras que los otros tres participantes lo establecen de forma intermitente, siendo más constante durante la escucha que al hablar.

Tabla 37. Notas de la OP del grupo de factuals durante la primera fase

Sujeto	*Nº de sesión*	*Observación*
Sujeto 1	*1*	*Durante la presentación del taller, mostró una actitud altamente motivada, expresando de manera constante su entusiasmo por temas relacionados con deportes y música. Respondió de forma muy positiva a cada pregunta o*

		propuesta del facilitador, manteniendo una actitud participativa y colaborativa.
Sujeto 2	*2*	*Se mostró desanimado, evitando el contacto visual y sin disposición para participar en las primeras actividades. Su actitud reflejaba falta de interés, y en ciertos momentos hablaba en voz baja sobre temas ajenos a la sesión. Sin embargo, cuando la dinámica cambió y se introdujeron juegos que incluían escenas de series y películas conocidas para él, su comportamiento dio un giro sorprendente.*
Sujeto 3	*1*	*Se muestra entusiasmado y expresa con energía los temas que le interesan, haciendo preguntas frecuentes sobre las actividades que se van a realizar. Aunque tiende a insistir en hablar sobre un tema específico, cuando se le indica que eso se abordará más tarde, no muestra signos de frustración y acepta la corrección de manera tranquila.*
Sujeto 4	*3*	*Se muestra distante y cabizbajo desde el inicio de la sesión. Al igual que en la sesión anterior, se le ofrece salir de la sala. Acepta y se marcha, explicando que no sabe por qué se encuentra así.*
Sujeto 5	*4*	*Nada más llegar se muestra alegre y curioso, preguntando qué ejercicios se van a realizar. En los ejercicios delante del micrófono, se le pide que hable delante del micrófono y aprovecha para reproducir con exactitud diálogos de las películas Toy Story y Shrek. Mientras que los reproduce, varía el tono, la intensidad y el ritmo, incluso refleja algunas emociones en su voz. Esto deja ver que el Sujeto 5 es un buen candidato a este taller.*

Nota. Elaboración propia.

En este grupo aparecen dos sujetos (1 y 3) que destacan por su entusiasmo y liderazgo de grupo, mientras que los otros dos (2 y 4) demuestran la necesidad de más apoyos para favorecer su implicación e interacción. Durante esta etapa no hay ningún signo disruptivo que impida el desarrollo natural de la actividad. Pese a las diferencias mencionadas, todos los participantes evidenciaron una buena disposición y capacidad de adaptación al entorno y las dinámicas propuestas.

Cabe destacar la participación puntual de un quinto sujeto, quien, por lo general, no desea unirse a ningún taller de la asociación, pero mostró interés específico por este. Al llegar está alegre y curioso, aunque distante, probablemente por ser su primer día en este nuevo entorno. Realiza los ejercicios de calentamiento cuando se le solicita expresamente, pero su motivación y actitud mejoran cuando

se muestran los fragmentos de las películas y los materiales que se van a utilizar en la sesión. Durante los ejercicios frente al micrófono, reproduce diálogos de *Toy Story* (Lasseter, 1995) y *Shrek* (Adamson y Jenson, 2001) con variaciones en tono, ritmo e intensidad, demostrando una gran capacidad para reflejar emociones mediante la prosodia. Esto sugiere que es un candidato prometedor para un taller de este estilo, pero cuya motivación puede fluctuar.

8.2.2. Fase 2. Trabajo prosódico para la representación de emociones

A continuación, se analizan los resultados correspondientes a la segunda fase del taller de doblaje adaptado. En esta fase, el trabajo se centra en la prosodia y la expresión emocional y, para ello, se utilizan escenas audiovisuales conocidas por los participantes. Las categorías que se evalúan son: habilidades de comunicación verbal y no verbal, la interacción social, la expresión emocional y la flexibilidad cognitiva.

8.2.2.1. Grupo de ficción

En la categoría de **habilidades de comunicación verbal y no verbal** se observa una evolución positiva en los tres sujetos. La Sujeto 1 y la Sujeto 2 mantienen puntuaciones máximas en todos los ítems: claridad de la voz, intensidad, modulación, expresividad y lenguaje corporal. Por su parte, la Sujeto 3 tiene un perfil variable: su modulación y expresividad mejoran conforme avanza la fase, pero no ocurre lo mismo con la claridad e intensidad vocal. Se destaca que este sujeto responde mejor a las tareas de imitación emocional cuando tiene referencias visuales, lo que sugiere que puede tener una dependencia del soporte audiovisual para alcanzar el éxito en la tarea.

En cuanto a la **interacción social**, la Sujeto 3 muestra respeto por los turnos y atención al grupo, aunque su proactividad en la interacción se mantiene en niveles más bajos, entre 1 y 3. Al igual que en la categoría anterior, necesita estímulos externos para participar, aunque mejora en actividades con mayor contenido emocional o lúdico. Por otro lado, las Sujetos 1 y 2, destacan por su actitud colaborativa y proactiva y mantienen puntuaciones constantes y altas en todos los indicadores: trabajo en equipo, respeto de turnos, atención a otros e iniciativa.

De forma general, el grupo progresa adecuadamente en la categoría de **expresión emocional**. La Sujeto 1 y la Sujeto 2 muestran una gran capacidad para reconocer emociones y mantener la coherencia emocional a través de la prosodia durante los ejercicios. En la Sujeto 3 se observa una evolución significativa: al inicio de la fase sus puntuaciones son medias, sobre todo en reconocimiento emocional y congruencia. Sin embargo, consigue avances importantes hacia el final de la etapa. Cabe destacar que logra imitar el llanto y otras emociones, algo que no alcanzaba al inicio, lo que sugiere un progreso en su capacidad expresiva e interpretativa.

Por último, los ítems relacionados con la **adaptabilidad y flexibilidad cognitiva** también muestran buenos resultados para la Sujeto 1 y la Sujeto 2. Ambas participantes se adaptan con facilidad a los cambios de tarea, personajes y registro vocal y mantienen una puntuación elevada en todas las sesiones. Estos sujetos demuestran una excelente disposición a experimentar con distintos tonos y emociones. No ocurre lo mismo con la Sujeto 3, cuyas puntuaciones son más variables. No obstante, se observa que se producen avances concretos en este participante cuando en las sesiones se utilizan escenas conocidas o atractivas para ella: su interpretación mejora con personajes que le son familiares y tareas bien estructuradas. Esto pone de manifiesto la importancia de la personalización del taller.

Tabla 38. Notas de la OP del grupo de ficción durante la segunda fase

Sujeto	***N.º de sesión***	***Observación***
Sujeto 1	*4*	*Hay que destacar la facilidad que demuestra para imitar diálogos y adaptar las emociones, realizando a la perfección el ejercicio de interpretación de escenas.*
	7	*Aunque al leer los guiones sin referencias audiovisuales la lectura se dificulta, a la hora de realizar la interpretación delante del atril lo hace a la perfección, tanto en emoción, como en pronunciación y prosodia.*
Sujeto 2	*4*	*En los ejercicios en los que debe imitar a un personaje, lo hace con facilidad demostrando dominio de su voz y rapidez para comprender los tiempos de discurso.*

	6	*Comienza a cambiar el tono de su voz para adecuarlo al personaje. Su motivación y participación sigue siendo alta y, además, comenta que la sesión ha sido muy divertida.*
Sujeto 3	*5*	*Aunque su actitud es similar a las sesiones anteriores, cuando se le pide imitar emociones, por ejemplo un llanto, lo realiza. Esto no lo había hecho hasta ahora, pues sus interpretaciones habían sido más planas y se limitaba a la lectura.*
	7	*Llega a la sesión llorando, distraída y poco participativa. Sin embargo, cuando se le anima a realizar los ejercicios los intenta hacer, aunque su interpretación, lectura y prosodia no es tan buena como en la sesión anterior. Se le anima a realizar la parte técnica a sus compañeras y, al hacerlo, consigue centrarse en eso. Hasta ese momento, se levantaba constantemente y hablaba durante el turno de sus compañeras. Sin embargo, en varios momentos comenta que lo está pasando bien.*

Nota. Elaboración propia.

*8.2.2.2. **Grupo de factuals***

Durante esta fase y en este grupo, hay dos hechos que deben destacarse antes de presentar los resultados: el Sujeto 4 decide abandonar el taller en la novena sesión argumentando que es complicado para él y, por otro lado, el Sujeto 5 decide participar en dos sesiones más de esta fase.

En la categoría de **habilidades de comunicación verbal y no verbal** se siguen observando los mismos patrones que en la fase anterior. El Sujeto 1 y el Sujeto 3 mantienen puntuaciones elevadas en todos los ítems: claridad, intensidad, modulación, expresividad y lenguaje corporal. Destaca también en esta categoría el Sujeto 5, que sigue participando en el taller y demostrando su gran expresividad y dominio prosódico al interpretar personajes. El Sujeto 2 mantiene una buena expresión corporal, pero sus puntuaciones en el resto de ítems se mantienen bajas y demuestran limitaciones en la expresividad prosódica. Los registros del Sujeto 4 no son valorables, pues abandona todas las sesiones excepto una, en la que obtiene puntuaciones bajas a pesar de mostrar una buena expresividad corporal y sólo participe en los ejercicios grupales.

Los Sujetos 1, 3 y 5 destacan en la categoría de **interacción social** por sus buenas puntuaciones. En concreto, el Sujeto 3 dinamiza las sesiones, está implicado con sus compañeros a los que anima e interpela constantemente e, incluso, llega a proponer un aumento en la dificultad de los ejercicios. El Sujeto 5 respeta los turnos, pero en ocasiones presenta algún impulso por participar más tiempo (se levanta y se dirige al atril para seguir grabando él). Ocurre lo mismo con el Sujeto 1 que llega a repetir turnos por exceso de motivación. El Sujeto 2 presenta buenas valoraciones en trabajo en equipo y atención a otros, su iniciativa de interacción sigue siendo baja, aunque se observa evolución. Con el Sujeto 4 ocurre lo mismo que en la categoría anterior: no hay datos suficientes para su valoración, pero en su única sesión completa muestra una actitud positiva y colaborativa, sobre todo en los ejercicios grupales.

En cuanto a la **expresión emocional**, los resultados siguen la misma tendencia que las categorías anteriores. El Sujeto 1, el Sujeto 3 y el Sujeto 5 recogen altas puntuaciones en estos indicadores y su evolución en prosodia emocional es significativa. Los avances del Sujeto 2 son más lentos: mantiene puntuaciones medias en ítems como el reconocimiento y la expresión bocal, pero un nivel más bajo en congruencia emocional. Se observa que este participante requiere de apoyos audiovisuales para interpretar emociones. Los datos del Sujeto 4 son iguales a las categorías anteriores: escasa participación y dependencia del trabajo grupal para expresarse con mayor libertad.

Por último, en la categoría de **adaptabilidad y flexibilidad cognitiva,** los Sujetos 1, 3 y 5 demuestran su capacidad para adaptarse a nuevos retos de interpretación y para cambiar de registro vocal con facilidad. Incluso llegan a demandar más dificultad en las próximas sesiones. Las puntuaciones del Sujeto 2 siguen siendo bajas, aunque mejora su participación general y muestra interés por otras tareas, como ayudar en la parte técnica. El Sujeto 4 muestra una mínima evolución en las tareas en grupo, pero los datos de la mayoría de sesiones no son evaluables.

Tabla 39. Notas de la OP del grupo de factuals durante la segunda fase

Sujeto	***Nº de sesión***	***Observación***
Sujeto 1	*4*	*Cuando se piden ejercicios individuales, delante del micrófono, se muestra proactivo y los realiza sin inconvenientes. Respeta los turnos de sus compañeros, pero la motivación le lleva a querer repetir su turno en varias ocasiones.*
	8	*Muestra la misma motivación y ganas de participar que en el resto de sesiones. Sigue evolucionando en los ejercicios de prosodia y de interpretación.*
Sujeto 2	*4*	*Se muestra más participativo en la fase de calentamiento que en las clases anteriores. Esto demuestra que este sujeto reacciona mejor a los ejercicios que involucran elementos lúdicos o audiovisuales. Muestra más motivación y participación, tanto individual como con sus compañeros. Se muestra contento, y gestualmente lo demuestra, con los logros de sus compañeros. Es un participante que tiene más dificultades de comunicación verbal y de interpretación de emociones y, por tanto, estos ejercicios le cuestan más. Sin embargo, con el ejercicio de imitación de diálogo de un fragmento de película, se muestra más motivado y le es más fácil interpretar al personaje.*
	6	*Durante la fase de calentamiento vocal, realiza la mayoría de ejercicios junto a sus compañeros. Se le invita a participar como técnico, grabando el ejercicio de sus compañeros, y lo hace con alegría.*
Sujeto 3	*4*	*En los ejercicios de interpretación de emociones, es capaz de reconocerlas sin problemas pero le cuesta más trabajo realizarlas con la voz. No parece un problema de comunicación verbal, sino más bien de "vergüenza" por lo que se le pide. Este sujeto dinamiza mucho el grupo y hace que las sesiones sean más divertidas y participativas para todos.*
	5	*Muestra mejoras en los cambios prosódicos y de interpretación de emociones. Anima las sesiones y demanda que la dificultad se intensifique.*
Sujeto 4	*5*	*Es la primera clase en la que se mantiene dentro del aula y participa activamente en los ejercicios. Explica que su comportamiento en las sesiones anteriores puede deberse a una sobre estimulación en el trayecto de camino al taller. Es hipersensible y la música que los compañeros ponían durante el viaje le afectaba. Su expresividad y gesticulación demuestran que está contento y disfrutando de las actividades junto a sus compañeros. Cuando se le pide hacer un ejercicio en solitario se muestra más inseguro y con miedo a hacerlo mal. No*

		se le fuerza a realizarlos pero sí que participa en algunos de los ejercicios. Cuando los hace de manera individual su prosodia e interpretación es plana y sin modulación, pero cuando los realiza con el resto del grupo se muestra más libre para hacer los cambios que se les piden. Asegura que hoy el taller le ha gustado mucho y así lo demuestra con su expresión y estereotipias.
Sujeto 5	*4*	*Se muestra alegre y participativo. Realiza los ejercicios de calentamiento imitando lo que se propone. Al igual que sus compañeros, se motiva más con ejercicios lúdicos o delante del micrófono. Le gusta hacer ejercicios con la voz, imitar y cantar. Respeta el turno de los demás, pero cuando llega su turno realiza las actividades y pide que se le deje terminar. Se muestra especialmente contento cuando se hace el ejercicio de imitar un fragmento de una película, que además conoce de memoria.*
	5	*Cuando son actividades individuales piden unos segundos para calmarse antes de realizar el ejercicio. Igual que en la sesión anterior, demuestra un buen dominio de la prosodia cuando se trata de imitar personajes y memoriza rápidamente la actitud emocional que debe realizar.*

Nota. Elaboración propia.

8.2.3. Fase 3. Práctica de doblaje (castellano-castellano)

Durante la etapa 3, los participantes comienzan a realizar prácticas reales de doblaje utilizando fragmentos en lengua castellana. El objetivo de esta fase es integrar los aprendizajes previos, vocales y emocionales, en un entorno de grabación más cercano a la práctica real. La OP recoge los progresos técnicos y los aspectos emocionales, sociales y cognitivos que se desarrollan al sincronizar la voz con la imagen, ajustar la prosodia al contenido emocional de la escena y asumir distintos personajes de manera flexible. Las categorías de análisis son las mismas que en la etapa anterior: habilidades de comunicación verbal y no verbal, interacción social, expresión emocional y adaptabilidad y flexibilidad cognitiva.

8.2.3.1. Grupo de ficción

Las observaciones cualitativas en cuanto a **habilidades de comunicación verbal y no verbal** siguen siendo sorprendentes en el caso de la Sujeto 1 y la Sujeto 2. Destacan sus imitaciones precisas de la prosodia original, el uso adecuado de la voz y la participación. También es importante resaltar el progreso significativo de la Sujeto 3 en esta etapa. Aunque esta participante comienza con puntuaciones

bajas en modulación y expresividad, al final de la fase llega a alcanzar los máximos valores: se implica emocionalmente con su personaje, vocaliza mejor, canta y muestra entusiasmo creciente por el doblaje.

En cuanto a la **interacción social**, la Sujeto 1 sorprende al actuar como directora de doblaje de la Sujeto 3, de manera autónoma y sin que nadie se lo proponga. Guía y ayuda a su compañera imitando el papel de la facilitadora. La Sujeto 3 presenta episodios de distracción, repetición de frases (ecolalias) y falta de atención a los demás durante las primeras sesiones. Sin embargo, da un giro radical al final de la etapa mejorando estos aspectos, participando voluntariamente y con actitudes empáticas, como animar a sus compañeras. La Sujeto 2 sigue participando y mostrando entusiasmo por la actividad. Destaca la manera en la que trabaja en equipo, respeta a sus compañeras y las anima, de manera cariñosa, cuando realizan sus ejercicios individuales.

Tanto la Sujeto 1 como la Sujeto 2 se sienten cómodas, motivadas y disfrutan del proceso creativo. Esto las lleva a conseguir muy buenas valoraciones en la categoría de **expresión emocional**. La Sujeto 3 consigue una evolución muy positiva, llegando a alcanzar puntuaciones elevadas en los ítems de reconocimiento y expresión emocional en las últimas sesiones. Las observaciones muestran un punto de inflexión en el que ajusta completamente su voz a las emociones del personaje. Disfruta de la actividad y alcanza una interpretación más rica.

En la **adaptabilidad y flexibilidad cognitiva**, la Sujeto 3 también mejora gradualmente. Durante las últimas clases, se adapta mejor a los cambios y asume personajes con éxito, incluso canta. La mejora es progresiva y significativa. Por otro lado, tanto la Sujeto 1 como la Sujeto 2 obtienen puntuaciones perfectas: tienen una capacidad excelente para asumir distintos personajes, adaptarse a cambios y mantener una flexibilidad interpretativa alta. Ambas participantes memorizan con rapidez, interiorizan las dinámicas del taller y disfrutan de retos nuevos.

Tabla 40. Notas de la OP del grupo de ficción durante la tercera fase

Sujeto	*N.º de sesión*	*Observación*
Sujeto 1	*10*	*Muestra que domina los símbolos de ajuste y realiza los nuevos ejercicios sin problema. Se realiza por primera vez un doblaje en el que se elimina la voz que interpreta. La calidad interpretativa, discursiva y de sincronización es*

		muy buena. Se muestra motivada y divertida, expresándose gestual y verbalmente.
	15	*Comienza la grabación de un nuevo cortometraje: Frozen Fever. Es un producto que seleccionaron ellas en la sesión anterior. Se visualiza el producto antes de comenzar a grabar y la Sujeto 1 comienza a cantar la canción de memoria, habiendo visualizado el producto solo una vez. Cuando comienzan las grabaciones muestra las mismas cualidades interpretativas que en sesiones anteriores.*
	16	*Se ríe constantemente y su lenguaje corporal expresa mucha alegría. De manera autónoma, ayuda a sus compañeras a realizar los doblajes, ejerciendo de "directora" e indicándoles cuándo hablan.*
Sujeto 2	*12*	*Se aprecia una evolución en la modificación prosódica de su voz y se adecúa de mejor manera a los personajes que en sesiones anteriores.*
	13	*Se le asignan varios personajes con intervenciones más largas y complicadas. En esta sesión, interpreta al personaje de la Señora Potato. Se muestra muy divertida, ríe en varias ocasiones y está muy contenta de interpretar a este personaje porque, en una de las intervenciones, pronuncia el nombre de un pez extraño que ha oído en otra película/serie y que recuerda a la perfección.*
	16	*Mantiene la misma ilusión y motivación que en el resto de sesiones. Está contenta y participa activamente. Al final la sesión indica que "ha sido muy divertido".*
Sujeto 3	*10*	*Se muestra risueña y participativa. Cuando se presenta el doblaje, se muestra dispuesta y logra ejecutar gran parte del diálogo sin trabarse y con matices interpretativos. En la escena, una de las intervenciones de otro personaje le gusta y divierte y decide repetirlo de forma constante, interrumpiendo en ocasiones a sus compañeros.*
	12	*Presenta un día complicado. Ha discutido con una de sus compañeras y eso le hace empezar la sesión distraída y ausente. Cuando se le pide que intervenga y realice los ejercicios lo hace, pero no participa de manera voluntaria. Presenta actitudes como en las primeras sesiones: repetitivas y sin respetar el turno de sus compañeras. En un momento determinado, inicia una actitud cariñosa hacia la facilitadora, dando y sujetando su mano durante la realización de un ejercicio.*

	17	*Esta es la sesión en la que más cambios se observan. A nivel emocional, se muestra risueña, contenta y divertida durante toda la sesión. En los ejercicios de calentamiento participa, en algunos de ellos, de manera voluntaria y, en todos, con entusiasmo. En cuanto a nivel interpretativo y de cambios prosódicos de la voz, es la primera vez que asume por completo a su personaje y que ajusta su voz a las emociones de este.*
	18	*Cambia radicalmente el trabajo con su voz y ajusta la prosodia a las condiciones emocionales del personaje. Se muestra contenta, con muchas ganas de participar y grabar sus frases. Deja el turno a sus compañeras y las anima a realizar sus ejercicios.*

Nota. Elaboración propia.

*8.2.3.2. **Grupo de factuals***

Antes de comenzar con el análisis de resultados de la tercera fase del grupo de *factuals*, hay que advertir de la incorporación de un nuevo participante al taller, al que a partir de ahora se menciona como Sujeto 6. Por otro lado, debe señalarse la ausencia durante cuatro sesiones del Sujeto 1 por enfermedad. Los resultados que se presentan de este participante corresponden a las sesiones que ha acudido, pero su motivación y actitud hace que alcance el nivel de sus compañeros sin dificultades.

Se evidencia un alto nivel en **habilidades de comunicación verbal y no verbal** en este grupo, destacando el Sujeto 1 y el Sujeto 3, quienes alcanzan de forma continua las máximas puntuaciones. El Sujeto 2 comienza con puntuaciones medias, pero experimenta una evolución positiva, mejorando significativamente en vocalización. Por su parte, el recién incorporado Sujeto 6 presenta más dificultades, que se entienden derivadas de su falta de experiencia en el taller. Su prosodia se percibe monótona y robotizada, pero mejora ligeramente cuando se le hacen indicaciones.

Respecto a la **interacción social**, los participantes demuestran estar integrados en el grupo. Todos respetan los turnos de sus compañeros y atienden a los demás, excepto el Sujeto 6 que obtiene una puntuación media en este ítem. El Sujeto 1 destaca por su participación proactiva, mientras que el Sujeto 2 presenta una mejora al ofrecerse voluntario para grabar por primera vez. El Sujeto 6

participa de forma reactiva, respondiendo cuando se le interpela. Hay que resaltar en esta categoría al Sujeto 3 que decide empezar a ejercer de técnico de sus compañeros. Se le explican las cuestiones básicas de utilización del *software* y desarrolla el trabajo de esta figura sin complicaciones. En ocasiones está más motivado a hacer esta función que a doblar.

En la categoría de **expresión emocional**, tanto el Sujeto 2 como el Sujeto 6 parten de valoraciones medias, pero mejoran en las últimas sesiones, con algunos avances en el Sujeto 6 en la expresión corporal mediante gestos y sonrisas. Por otro lado, los Sujetos 1 y 3 logran altas valoraciones en el reconocimiento y expresión de emociones, así como en congruencia emocional.

Por último, en el área de **adaptabilidad y flexibilidad cognitiva**, el Sujeto 6 se mantiene en valores medios, demuestra capacidad para memorizar y sincronizar diálogos, pero presenta una baja flexibilidad interpretativa. El Sujeto 1 y el Sujeto 3 tienen una gran capacidad para asumir personajes, adaptarse a cambios y mejorar la interpretación, sobre todo cuando se les indica cómo pueden hacer mejoras y las ejecutan. Mientras, el Sujeto 2 progresa hasta alcanzar altas valoraciones en las últimas sesiones de esta etapa. Hay que destacar esta evolución pues el participante muestra iniciativa y disfrute, algo que no se había visto hasta este momento.

En esta etapa, el Sujeto 6 concentra las principales dificultades, especialmente en aspectos prosódicos y emocionales, aunque se observan mejoras progresivas. Si bien es cierto que su actitud es más retraída que la de sus compañeros y que debe adaptarse a un entorno completamente nuevo, además de a la figura desconocida de la facilitadora, se observa que el participante aumenta en motivación y tiene ganas de realizar los ejercicios y las actividades que se le proponen.

Tabla 41. Notas de la OP del grupo de factuals durante la tercera fase

Sujeto	***Nº de sesión***	***Observación***
Sujeto 1	*11*	*Se muestra muy entusiasmado porque se va a grabar un documental sobre David Beckham, que le gusta mucho. Ha practicado en su casa las líneas de diálogo que se le dio en la sesión anterior. Está contento y participativo. Se anima a hacer la grabación directamente. Consigue sincronizar la voz con el personaje e imita los juegos melódicos de la voz de doblaje original.*

	17	*Tras varias sesiones sin acudir, el Sujeto 1 vuelve al taller muy ilusionado y contento. Pregunta en varias ocasiones qué se ha perdido y qué se ha aprendido en su ausencia. Está contento por remontar la actividad.*
Sujeto 2	*11*	*Comienza la clase preocupado por un tema externo de un compañero de la asociación. Manifiesta que no le apetece realizar los ejercicios y está cansado, sin embargo, participa en algunos de ellos. Sale con los terapeutas del aula para poder hablar lo que le sucede. Cuando se reincorpora y comienza a trabajar en el documental de David Beckham su actitud cambia por completo. Comienza a sonreír y a participar. Destaca que, por primera vez, se ofrece voluntario para realizar la grabación. Su claridad vocal, así como los ajustes prosódicos mejoran notablemente con el resto de sesiones. Es la primera grabación en la que hay claridad en la mayoría de frases que graba.*
	13	*El Sujeto 2 tiene una actitud positiva que no había mostrado hasta ahora: está contento y participa desde el principio en todas las actividades, incluidos los ejercicios de vocalización. Lo hace de forma activa y sin que se le pida que lo haga. Se muestra sonriente, contento y verbaliza frases como: "lo he hecho a la primera". A la hora de grabar los diálogos, vocaliza más que otras veces y se implica interpretativamente como no lo ha hecho hasta ahora. Demuestra una evolución muy grande y buena de una sesión a otra.*
	15	*Cuando es su turno de grabación, está muy ilusionado y su dicción es mejor que nunca. Se ríe y choca varias veces la mano a la facilitadora, muy contento porque ha conseguido hacer bien la grabación.*
	19	*Se muestra enfadado y, en varias ocasiones, da pequeños golpes a la pared (intentando controlar su emoción). En un momento, se dirige a la facilitadora para indicarle que ya sabe por qué se está enfadado: cree que su padre se ha enfadado con él. Se habla con él y se le tranquiliza. A partir de ese momento cambia su actitud. Comenzamos a grabar en el atril y se ofrece a hacerlo, contento y chocando la mano a la facilitadora cuando le sale bien la grabación. Comienza también a mostrarse más alegre con sus compañeros y a animarlos en sus grabaciones.*
Sujeto 3	*13*	*Se muestra igual de hablador que de costumbre. Los ejercicios nuevos le parecen un reto, pero los realiza de manera voluntaria y proactiva sin ningún problema. En las grabaciones, lee y sincroniza pero no realiza demasiada modulación prosódica.*
	16	*Sigue demostrando su interés por el taller. No solo por la grabación de las piezas sino también por ayudar a la facilitadora en la parte técnica. Se encarga de grabar a todos sus compañeros y aprende a manejar el software de*

		grabación rápidamente. Manifiesta su interés por este trabajo y le divierte hacerlo.
	19	*Sigue ofreciéndose a hacer de técnico para sus compañeros. Parece que esta función le motiva casi más que la de doblar.*
Sujeto 6	*11*	*Su prosodia es monótona y robótica, pero cuando se le solicita que la ajuste hace ligeros cambios que demuestran que, con trabajo, esto puede variar. Se enfrenta a la grabación con buena actitud y demuestra que es capaz de memorizar los diálogos para repetirlos y sincronizarlos con la voz de doblaje original.*
	15	*Continúa como en la sesión anterior y muestra más modulación prosódica cuando se le requiere, mejorando su interpretación y diluyendo la pronunciación "robótica".*
	16	*Mejora en aspectos como la iniciativa de interacción y los cambios prosódicos. Aunque estos cambios son leves, son importantes porque se aprecia su evolución en las pocas sesiones a las que ha acudido.*
	19	*Se muestra más contento que en ocasiones anteriores: sonríe y participa de forma voluntaria sin que se le requiera. En los ejercicios de vocalización, modula su prosodia para expresar emociones. Esto no lo había conseguido hasta esta sesión.*

Nota. Elaboración propia.

8.2.4. Fase 4. Práctica de doblaje (inglés-castellano)

Esta etapa es el mayor reto técnico y cognitivo para los participantes, pues comienzan a realizar la práctica de doblaje de fragmentos originales en lengua inglesa. Con los avances conseguidos en la fase anterior (sincronización labial, modulación prosódica y expresión emocional) ahora se les evalúa si, además, son capaces de adaptarse a una mayor comprensión auditiva. El análisis de esta fase es exploratorio y permite valorar la consolidación del aprendizaje y la transferencia de habilidades en contextos más complejos.

8.2.4.1. Grupo de ficción

Antes de presentar el análisis de resultados de la última fase del taller, se debe mencionar la incorporación de una nueva participante que, a partir de ahora, será denominada Sujeto 4. A continuación, se detallan los aspectos más relevantes para cada categoría de análisis (iguales a las fases anteriores) de este grupo.

En la categoría de **habilidades de comunicación verbal y no verbal** debe destacarse a la Sujeto 1. Esta participante se enfrenta a dificultades al doblar del inglés al castellano al perder la referencia auditiva del personaje principal, lo que le dificulta la lectura de sus *takes*. Sin embargo, la calidad de su interpretación no se ve comprometida y mantiene los niveles de intensidad, modulación y expresión vocal. La Sujeto 2 presenta menos dificultades, si bien se observa una necesidad de práctica mayor para igualar la calidad a la etapa anterior, su claridad de voz y cualidades prosódicas siguen siendo excelentes. Por otro lado, la Sujeto 3 tiene un perfil más bajo y muestra un retroceso respecto a las últimas sesiones de la etapa anterior: su modulación y claridad vocal vuelven a ser bajas y su expresividad limitada. Sin embargo, en las últimas dos sesiones mejora notablemente, una vez más, a causa de que el producto audiovisual con el que se trabaja es de su agrado. Aunque no consigue una buena sincronización con el personaje original, la expresividad vocal es mejor evaluada. Por último, la Sujeto 4, que se incorpora al taller en esta fase, parte de un tono agudo e impostado y una intensidad vocal baja, pero sorprende positivamente al proyectar la voz en su primera intervención frente al micrófono. Se muestra risueña y cómoda, lo que indica una rápida adaptación al entorno.

Respecto a la **interacción social,** la Sujeto 1 sigue asumiendo de manera autónoma el rol de directora de doblaje para sus compañeras e, incluso, comienza a organizar el trabajo en equipo repartiendo los *takes* al resto. Este liderazgo sorprende y ayuda especialmente a la Sujeto 4 que se incorpora por primera vez al taller. De igual modo, la Sujeto 2 continúa con su actitud proactiva y realiza un acompañamiento y apoyo constante a la nueva compañera: le explica las dinámicas y la anima en los ejercicios. La atención de estas dos participantes hacia sus compañeras es máxima. La Sujeto 3 trabaja en equipo y respeta el turno de las demás, incluso en ocasiones les aplaude y anima en sus ejercicios, pero su iniciativa de interacción sigue siendo baja y solo participa cuando se le requiere. La Sujeto 4

muestra una interacción muy parecida: su iniciativa de participación es baja, pero gana confianza con el paso de las sesiones y la guía de sus compañeras.

Las Sujetos 1 y 2 siguen destacando en la categoría de **expresión emocional**, manteniendo la congruencia emocional entre lo que interpretan y sienten. En concreto, la Sujeto 2 toma la iniciativa de interpretar a su personaje favorito y ajusta las cualidades prosódicas a las necesidades narrativas y expresivas de este. Además, se muestra constantemente satisfecha y disfrutando del proceso creativo. Por otro lado, la Sujeto 3 solo muestra reconocimiento y expresión emocional en aquellas escenas del producto audiovisual que conoce y repite de memoria. En algunas ocasiones incluso llega a interpretar tanto los diálogos del personaje que se le ha asignado, como de los que hablan antes o después de este. La Sujeto 4 requiere apoyo para identificar y expresar emociones complejas. Además, constantemente pregunta qué ocurre en pantalla y por qué los personajes están actuando de esa manera. El apoyo en concreto de la Sujeto 2 le ayuda a centrarse y focalizar su atención en las frases que ella debe doblar. Muestra una evolución positiva y su expresión de emociones es alta.

En último lugar se analizan los resultados en el área de **adaptabilidad y flexibilidad cognitiva.** La Sujeto 1 sigue mostrando cierta dificultad en la lectura sin referencia auditiva del castellano, pero evoluciona positivamente y no pierde la calidad interpretativa. Sin embargo, la Sujeto 2 no manifiesta estos problemas ni con la sincronización ni con los cambios prosódicos que se le requieren. La Sujeto 4, pese a su inexperiencia, se adapta de forma correcta a las dinámicas y realiza cambios prosódicos, aunque necesita que se le guíe de manera expresa. El caso de la Sujeto 3 sigue siendo el más variable: tiene dificultades para asumir personajes y adaptarse a los cambios y su flexibilidad interpretativa es limitada. Sin embargo, la práctica del doblaje consigue transformar su actitud. En este sentido, destaca su situación en la última sesión del taller: la participante llega llorando por algo ajeno a la sesión y continúa así durante la realización de los ejercicios de calentamiento vocal. Sin embargo, se le pregunta si quiere hacer sus grabaciones de doblaje y su actitud cambia, comenzando a sonreír, estar animada e interactuar con el resto del grupo. En un momento dado, sufre una caída dentro de la sala de doblaje y, tras el susto y llanto inicial, tiene la necesidad de escribir lo que le ha ocurrido en su agenda. Mientras lo hace, pide constantemente que el grupo la espere para realizar su grabación y así lo hace. Termina de escribir y vuelve al atril. Se le pregunta si

quiere salir de la sala para tranquilizarse, pero asegura que no y que quiere hacer doblaje.

Tabla 42. Notas de la OP del grupo de ficción durante la cuarta fase

Sujeto	***Nº de sesión***	***Observación***
Sujeto 1	*19*	*Comienza el doblaje del inglés al español y demuestra un poco más de dificultad a la hora de leer su texto. Esto puede deberse a que no tiene la referencia auditiva del personaje en español al que imitar. Aun así, su dominio prosódico sigue siendo excelente.*
	25	*Se muestra muy contenta porque se va de vacaciones. Asegura que quiere volver a realizar el taller en el curso siguiente.*
Sujeto 2	*19*	*La Sujeto 2 no muestra dificultades en la nueva etapa. A pesar de la nueva dificultad idiomática, capta la voz de referencia en inglés y es capaz de hacer el doblaje sincronizado y con los ajustes prosódicos necesarios.*
	20	*Está muy contenta y toma la iniciativa de interpretar a uno de los personajes, al que más le gusta. Además, ejerce de guía para la nueva compañera, explicándole cada ejercicio y ayudándola a hacerlos.*
	26	*Se despide muy agradecida con la facilitadora, asegurando que ha sido un taller muy divertido y que le ha gustado mucho. Hace referencia en varias ocasiones a su interés por seguir con el taller el curso que viene.*
Sujeto 3	*20*	*Realiza los ejercicios de vocalización solo cuando se le pide expresamente. En los ejercicios de doblaje muestra más predisposición pero le cuesta realizar cambios prosódicos y sincronización con la pieza original.*
	26	*Acude a la sesión triste y llorando por algo que ha ocurrido fuera. No logra participar de forma autónoma en los ejercicios de calentamiento. Sin embargo, su actitud cambia cuando comienza el doblaje, dejando de llorar y realizando con alegría sus interpretaciones, aunque sus capacidades de expresión emocional siguen siendo bajas. En un momento dado, sufre una caída y comienza a llorar, se pone nerviosa y manifiesta la necesidad de tener que escribirlo para contárselo a su madre. Se le invita a salir para tranquilizarse pero asegura que no quiere, que le esperemos para seguir haciendo su grabación. Vuelve al atril, y aunque la caída le hace estar más nerviosa, consigue realizar el ejercicio de doblaje.*

Sujeto 4	*19*	*Presenta un tono agudo siempre impostado y una intensidad muy baja. Sin embargo, en su primera interpretación frente al micro, proyecta la voz para hablar su texto y sorprende a todos en la sala. Al finalizar asegura que el taller le ha gustado y se muestra más risueña.*
	20	*Se adapta muy bien a las dinámicas y aunque en algunas ocasiones hay que pedirle que participe de forma expresa, mantiene una buena actitud y comienza a realizar cambios prosódicos en la interpretación de personajes*

Nota. Elaboración propia.

8.2.4.2. Grupo de factuals

La categoría de **habilidades de comunicación verbal y no verbal** sigue mostrando diferencias significativas entre participantes. El Sujeto 1 continúa obteniendo buenas puntuaciones por su claridad de voz, intensidad, modulación y expresividad. En la dinámica de lectura de frases con emociones ocultas, demuestra control prosódico y adapta su voz para que sus compañeros puedan reconocer qué emoción está imitando. Ocurre lo mismo con el Sujeto 3, al que también le divierte la nueva dinámica. La claridad de voz y expresividad del Sujeto 2 son altas, pero su modulación y cambios prosódicos siguen siendo más limitados. La actitud del Sujeto 6 es más ausente pero realiza todos los ejercicios y demuestra una evolución en la prosodia.

En el área de la **interacción social** la mayoría de participantes muestran una buena integración en el grupo. El Sujeto 1 participa en todas las dinámicas y está motivado por el reencuentro tras algunas sesiones a las que no pudo acudir. El Sujeto 3, además de participar en todas las actividades, sigue ofreciéndose para hacer de técnico de sus compañeros. Además, anima de forma constante a todos y les aplaude por la realización de los ejercicios, especialmente al Sujeto 2. Aunque la iniciativa de interacción del Sujeto 2 es más baja, muestra gestos de compañerismo, como chocar las manos y celebrar logros propios y ajenos. Su atención a los demás, el respeto de turnos y el trabajo en equipo muestran niveles altos. La interacción social del Sujeto 6 es correcta pero más distante y su atención a los demás es limitada. Sin embargo, muestra signos de alegría y comodidad con el grupo mediante gestos corporales y sonrisas.

Los Sujetos 1 y 3 participan con entusiasmo en las dinámicas de interpretación de emociones y son capaces de adaptar su voz a lo que se les requiere. La nueva dinámica de interpretar emociones para que sus compañeros las adivinen los motiva y les hace estar atentos a los demás. Hay una evolución sorprendente del Sujeto 2 al modular su prosodia de manera evidente por primera vez para representar emociones. Además, de suponer un avance en su desarrollo expresivo, esto le produce alegría y se siente satisfecho con su progreso y el reconocimiento que recibe del grupo. La evolución del Sujeto 6 también es notable y, en varias ocasiones, sorprende a la facilitadora por los cambios prosódicos que realiza para interpretar una emoción.

Por último, en cuanto a la **adaptabilidad y flexibilidad cognitiva**, el Sujeto 1 tiene una gran capacidad de adaptación a los cambios y varía su interpretación según lo requiere. No muestra dificultad para comenzar a hacer doblaje siguiendo el idioma original. Lo mismo ocurre con el Sujeto 3, que mantiene una actitud flexible e incluso anima a la facilitadora a elevar el nivel de dificultad de los ejercicios. Esta última etapa es especialmente sorprendente en el Sujeto 2, cuya iniciativa y flexibilidad interpretativa mejoran en gran medida con respecto a las fases anteriores. Aunque la evolución en este sentido del Sujeto 6 es evidente, sigue situándose en un nivel medio, con más limitaciones en la asunción de personajes y flexibilidad interpretativa.

Tabla 43. Notas de la OP del grupo de factuals durante la cuarta fase

Sujeto	***Nº de sesión***	***Observación***
Sujeto 1	*20*	*Asegura que esta nueva etapa (doblan del inglés al español) es un reto que tiene muchas ganas de afrontar. Realiza los primeros ejercicios propuestos sin dificultad.*
	23	*Sigue mostrando sus ganas de participar y ser el primero en realizar los ejercicios de calentamiento y de doblaje. Tiene mucha iniciativa de interacción y su motivación le lleva a decir que "se atreve" a hacer los ejercicios a la primera.*
Sujeto 2	*20*	*No realiza los ejercicios de vocalización pero sí se une en los ejercicios de doblaje. Vuelve a mostrarse muy contento cuando hace el doblaje. Choca las*

		manos varias veces con sus compañeros y dice frases como "lo he hecho bien", "a la primera", "me ha salido".
	21	*Es capaz de reconocer las emociones de los compañeros.*
	22	*Esta sesión es un punto de inflexión para el Sujeto 2. Participa activamente en los ejercicios de vocalización. Está contento y tiene iniciativa para actuar. Sorprende a la facilitadora cuando en la nueva dinámica que se comenzó la semana pasada, por primera vez, modula su prosodia para interpretar las diferentes emociones. Es un cambio muy grande en este sujeto. En cuanto a los ejercicios de doblaje, sigue manteniendo su entusiasmo, su predisposición y su alegría por grabar y hacerlo bien.*
Sujeto 3	*21*	*Se anima mucho a participar en la nueva dinámica. Aunque cuando es su turno no realiza cambios prosódicos muy evidentes, sí adivina las de sus compañeros y se muestra muy entusiasmado por ello. Le gusta la dinámica y participa activamente.*
	22	*Durante los ejercicios de doblaje se le pide que realice más cambios prosódicos y lo hace, adaptándose a la actitud del personaje al que interpreta. Además, demuestra cada vez más dominio de la parte técnica, siendo innecesario que la facilitadora lo guíe o ayude y trabajando de forma autónoma.*
Sujeto 4	*20*	*Aunque se muestra más ausente que sus compañeros, realiza todos los ejercicios de vocalización y doblaje y demuestra más dominio de su prosodia emocional.*
	21	*Realiza los ajustes prosódicos necesarios para interpretar cada emoción, lo que sorprende a la facilitadora porque muestra una gran evolución.*

Nota. Elaboración propia.

La Observación Participante permite recoger información detallada sobre la evolución de los participantes en términos de comunicación verbal y no verbal, interacción social, expresión emocional y adaptabilidad cognitiva. Los registros cualitativos y las fichas de observación evidencian progresos en todos los casos, así como aspectos de mejora. En general, los resultados demuestran que la metodología adaptada permite a las personas con TEA avanzar en múltiples aspectos de su desarrollo comunicativo y emocional. En especial, el enfoque progresivo, el trabajo con materiales significativos y la individualización de las

actividades hacen que los sujetos consigan una comunicación más fluida, expresiva y un entorno social que les hace sentirse cómodos y reconocidos.

Como se ha expuesto, las **habilidades en comunicación verbal y no verbal** mejoran progresivamente en todos los sujetos. Los participantes que parten de niveles medios y bajos consiguen una voz intencionada y modulada gracias al trabajo prosódico realizado en la segunda fase y, sobre todo, en las etapas prácticas (3 y 4). Por ejemplo, en la tercera fase se documenta que una participante "consigue sincronizar la voz con el personaje e imita los juegos melódicos de la voz del doblaje original", mientras que otro participante, que parte de una prosodia monótona y robotizada "hace ligeros cambios que demuestran que, con trabajo, esto puede variar". Los resultados obtenidos en aspectos como claridad de la voz, intensidad, modulación y expresividad vocal señalan un impacto positivo del entrenamiento vocal adaptado sobre la competencia expresiva de los participantes.

La metodología del taller, que implica grupos reducidos, favorece la **interacción social**. Si bien es cierto que al inicio del taller algunos sujetos presentaban dificultades de interacción, trabajo en equipo y respeto de turnos, aparece una mejora sostenida en su implicación con los demás gracias al trabajo colaborativo. En este punto, hay que destacar la espontánea asunción de roles de apoyo y liderazgo por parte de varios sujetos, desde una participante que "ayuda a sus compañeras a realizar los doblajes, ejerciendo de 'directora' e indicándoles cuándo hablan", hasta la adquisición de competencias técnicas de otro sujeto que "se encarga de grabar a todos sus compañeros y manifiesta su interés por este trabajo". Otro resultado importante relacionado con este ámbito es el acompañamiento y apoyo prestado por parte del grupo a los nuevos participantes, a quienes les explican las dinámicas y animan durante los ejercicios. Esto ocurre en ambos grupos cuando se incorpora un nuevo sujeto al taller y evidencia un entorno inclusivo y estimulante, lo que es clave para el desarrollo de las habilidades interpersonales de las personas con TEA.

Se demuestra también la efectividad de la utilización de fragmentos audiovisuales previamente conocidos, así como de las dinámicas de reconocimiento y reproducción emocional. Esto consigue la evolución en los sujetos y el desarrollo de sus competencias en **expresión emocional**. Aunque en la segunda etapa del taller, centrada en ejercicios de prosodia emocional, se aprecian mejoras en la mayoría de participantes, es en las fases 3 y 4 donde se recogen los

progresos más evidentes. La práctica de doblaje consigue que los participantes modulen su voz para mantener la coherencia entre la emoción sentida y la interpretada. También se recogen resultados positivos en todos los participantes en cuanto a la **adaptabilidad y flexibilidad cognitiva**. El análisis revela un progreso creciente de los sujetos para adaptarse a nuevas situaciones comunicativas y asumir nuevos personajes. La progresión de las fases ayuda a que los participantes, en la mayoría de los casos, puedan superar los retos técnicos derivados de la práctica del doblaje. De hecho, mientras que algunos de los sujetos que presentan más evolución solicitan un aumento en la dificultad del taller, las nuevas incorporaciones consiguen integrarse rápidamente, con buena actitud y capacidad de adaptación.

Es importante apreciar la evolución de dos participantes: tanto la Sujeto 3 (ficción) como el Sujeto 2 (*factuals*) presentan un perfil con mayores desafíos a nivel comunicativo, sensorial y conductual, además de una sensibilidad elevada a estímulos externos, más dificultades en la regulación emocional y la presencia de estereotipias y ecolalias. Sin embargo, ambos protagonizan un progreso positivo en la expresión emocional que demuestra, en situaciones concretas, que aunque su evolución no iguala los niveles alcanzados por otros compañeros, es especialmente valiosa y evidencia el potencial del doblaje para el trabajo con perfiles con mayores necesidades de apoyo. Un ejemplo concreto de esto ocurre cuando la Sujeto 3 (ficción) acude a la clase llorando por una situación externa al taller y, sin embargo, experimenta un giro positivo al comenzar los ejercicios de doblaje: "su actitud cambia cuando empieza el doblaje, dejando de llorar y realizando con alegría sus interpretaciones". En esta misma sesión, tras una caída, insiste en esperar su turno para grabar y afirma que quiere continuar la actividad: "quiere hacer doblaje" y finalmente "consigue realizar el ejercicio", pese al estado de nerviosismo generado por la caída. Por su parte, el Sujeto 2 (*factuals*) consigue una conexión emocional con los compañeros y un sentimiento de orgullo hacia sus propios logros que le impulsan a conseguir nuevos retos: "choca las manos varias veces con sus compañeros y dice frases como 'lo he hecho bien', 'a la primera', 'me ha salido'". En sesiones posteriores, se recoge una observación que marca un punto de inflexión: "participa activamente en los ejercicios de vocalización. Está contento y tiene iniciativa para actuar. Sorprende a la facilitadora cuando, en la nueva dinámica que se comenzó la semana pasada, por primera vez, modula su prosodia

para interpretar las diferentes emociones. Es un cambio muy grande en este sujeto". Esta anotación sugiere que la aplicación de algunas dinámicas lúdicas relacionadas con el descubrimiento y la expresión de emociones ayudan a los sujetos con más necesidades de apoyo y adaptación a conseguir sus logros.

8.3. GRUPO DE EXPERTOS

A continuación, se recogen los resultados obtenidos en el grupo de expertos. Estos hallazgos se dividen en dos apartados: por un lado, se realiza el cálculo del coeficiente Kappa de Cohen. Para ello se utilizan los datos recogidos en las hojas de evaluación entregadas a los expertos en las que estos puntúan cada ítem relacionado con la OP, el *focus group* y el taller de doblaje adaptado (Anexos 12, 13, 14, 15 y 16). Por otro lado, también se desarrollan los resultados obtenidos en las entrevistas estructuradas, exponiendo sus valoraciones cualitativas con el fin de identificar fortalezas, limitaciones y propuestas de mejora que contribuyan a la validación de las metodologías planteadas.

8.3.1. Resultados de la evaluación

Tras la recogida de las valoraciones ofrecidas por el grupo de experto, se procede al análisis de la concordancia mediante el coeficiente Kappa de Cohen (κ). Como se ha explicado, el cálculo de este coeficiente se realiza a partir de la concordancia observada (*Po*) y la concordancia esperada (*Pe*), siguiendo la fórmula:

$$\kappa = (Po - Pe) / (1 - Pe)$$

En las hojas de evaluación cumplimentadas por los cinco jueces expertos, se reflejan los siguientes resultados:

- **Concordancia observada (*Po*): 0.80**

  Esto quiere decir que los jueces coincidieron en el 80% de los casos en sus valoraciones sobre la suficiencia, la coherencia, la relevancia y la claridad de los ítems. El resultado deriva del total de comparaciones (40) y las coincidencias exactas (32).

  $$Po = 32/40 = 0.80$$

- **Concordancia esperada por azar (*Pe*): 0.82**

Se produce una alta homogeneidad en las respuestas. En la práctica totalidad de los ítems, los expertos otorgan la puntuación máxima (4), con dos variaciones que aparecen en la valoración del Dr. Moya (un "3" en suficiencia) y Dña. Mª del Carmen Robles (un "3" en coherencia). Esto hace que el 92% de las respuestas sean de "4" y un 8% de "3". En función de las respuestas, la concordancia esperada se calcula:

$$Pe = 0.92^2+0.08^2 = 0.82$$

- **Cálculo del coeficiente Kappa: -0.11**

  El resultado negativo resulta porque el acuerdo esperado (82%) es ligeramente mayor al observado (80%). Se produce, por tanto, la paradoja de la prevalencia ya que los jueces seleccionan la misma puntuación para casi todas las categorías, haciendo que el estadístico subestime el nivel de consenso real. Sin embargo, atendiendo a las matrices de observación de ítems de los cinco expertos, se confirma un consenso casi total en la pertinencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems. Por ello, el índice de concordancia resulta más representativo que el coeficiente Kappa en este caso.

$$\kappa = (0.80-0.82) / (1-0.82) = -0.11$$

8.3.2. Resultados de las entrevistas

Tras las entrevistas estructuradas con los expertos, se constata una opinión común sobre los valores terapéuticos, formativos y sociales del taller de doblaje adaptado a personas con TEA.

El Dr. Moya pone el énfasis en el papel social de la investigación. Para este experto lo fundamental del proyecto es que se trata de una tesis "útil", más allá de la validez técnica o académica. En este sentido, vincula la propuesta con los objetivos de transferencia del conocimiento, tan importantes en la investigación académica actual. Al valorar el atractivo terapéutico del taller de doblaje, Moya señala que puede actuar como un catalizador del desarrollo emocional y social, comparándolo con otras estrategias como la musicoterapia que, en su opinión "lo que hacen es socializar a la persona, abrirla al entorno, a la conversación, a la

mirada… Intenta sacar lo mejor de estas personas". Esta idea es también planteada por los tres expertos profesionales, que destacan la importancia del entorno seguro para expresarse y para que se produzca una transferencia real de habilidades al contexto natural. D. Víctor Díez y Dña. María Ruiz explican la importancia de la anticipación para las personas con TEA, ya que "reduce el cortisol y mejora la motivación".

Moya propone incorporar música para acompañar las dinámicas de calentamiento, facilitar la preparación emocional y generar un clima que concuerde emocionalmente con las necesidades que el doblaje les va a requerir. Aporta ideas para fomentar la expresividad y el autoconocimiento, como el "*cosplaying*", los "discos rotos" o la "técnica del espejo". La profesora M.ª del Carmen Robles coincide en la utilidad de esta última técnica de reconocimiento emocional: "la terapia del espejo puede ser muy buena", pues fomenta la conciencia corporal y la relación entre la emoción y la voz. D. Víctor Díez aprueba la pertinencia de este ejercicio, explicando que es un trabajo habitual que se hace con estos sujetos desde la etapa infantil hasta la edad adulta, pues "a nivel de automonitorización no son capaces de visualizarse cuando están enfadados, por ejemplo. Hay actividades en las que se les pone delante del espejo para que se vean". Para el Dr. Moya, la expresión emocional es una habilidad que se adquiere y el uso de estas técnicas funciona para el aprendizaje expresivo y la imitación.

Cuando se pregunta sobre la interacción en el grupo, Moya destaca el refuerzo positivo como un elemento muy importante para la seguridad y autonomía personal. El refuerzo positivo, además de mejorar el rendimiento, tiene un impacto directo en la autoestima y motivación. De esta manera, se produce un cambio en la percepción que tienen de sí mismos y en su papel dentro del grupo: "a estas personas hay que reforzarlas siempre. Decirles todo lo que hagan bien, hasta dónde han llegado y si pueden llegar a más". Robles también explica que una intervención de este tipo "debe acercarse a la realidad profesional", y pone de manifiesto la importancia de que sean proyectos liderados por profesionales del doblaje si lo que se busca es que tengan vigencia y se proyecte hacia una posible salida profesional. Dña. Carmen Julia Carceller afirma que el taller "es una metodología que cuadra mucho para personas con TEA" y sugiere que el profesional del doblaje debe ser el que esté en el centro de esta intervención, con una formación previa en TEA y acompañado de un terapeuta que ejerza como

facilitador e intervenga en incidencias específicas. Esta idea también es apoyada por el Dr. Moya, D. Víctor Díez y Dña. María Ruiz.

Los expertos profesionales valoran positivamente la progresión del taller. Díez señala que "los ensayos de entrenamiento diario han sido clave para lograr su autonomía", mientras que Dña. María Ruiz explica que la evolución debe ser visible, aunque se requiere de más tiempo. Es especialmente destacable la reacción de Díez y Ruiz al observar cómo la ecolalia, que es considerada un obstáculo comunicativo, se transforma en una herramienta funcional: "estamos dando una funcionalidad a la ecolalia" o "aprovecharnos de la ecolalia… ¡Qué fuerte!" son algunos de los comentarios que estos profesionales hacen al respecto. Ambos creen que es necesario registrar la evolución de los sujetos siguiendo la ficha de observación propuesta y, en este sentido, Ruiz propone incorporar a la evaluación de la OP ítems relacionados con la motivación y el estado de ánimo, pues afectan directamente al desempeño de las personas neurodivergentes. Dña. M.ª del Carmen Robles valora el uso de pictogramas como símbolos de ajuste y de las instrucciones individualizadas como facilitadores para adaptar la actividad a la diversidad de perfiles. En lo que respecta a la evaluación de la adquisición de competencias en doblaje, añade que es interesante valorar el tiempo que los sujetos dedican a cada actividad, su capacidad de atención, agilidad y autonomía a medida que avanzan las sesiones. Díez explica que las adaptaciones de los símbolos de ajuste, el uso de pictogramas y la secuenciación de los ejercicios es "lo que necesitaban para funcionar". Para este experto, el taller es perfecto para las personas neurodivergentes porque recoge todas las dificultades del autismo: aspectos paralingüísticos del lenguaje, aspectos cognitivos básicos, autorregulación…

En cuanto a la perspectiva de futuro, la experta académica en doblaje cree que sería interesante que, aquellos perfiles que continúen en el taller y vayan cumpliendo con los objetivos ya propuestos, se enfrenten a nuevas situaciones, como puede ser doblar *takes* dobles, junto a otros compañeros. Para ello, propone la organización de grupos rotativos que simulen situaciones propias del entorno profesional y favorezcan la interacción entre distintos perfiles. Esto también coincide con la necesidad manifestada de algunos sujetos de aumentar la dificultad en los ejercicios del taller de doblaje. Los expertos profesionales sugieren que un objetivo a cumplir sería la generalización de aprendizajes a contextos naturales, es

decir, conseguir una transferencia progresiva del aprendizaje realizado en el taller a sus vidas diarias, como por ejemplo, utilizar los conocimientos en la modulación prosódica para la representación de emociones en lugar de recurrir a otros comportamientos más agresivos, como los gritos o los golpes. Carceller pone de manifiesto el valor de la investigación al incluir a personas con TEA en un entorno profesionalizado: "profesionalmente, se ha encontrado un filón tremendo y que, además, ayuda mucho". Por su parte, el Dr. Moya plantea y pregunta sobre futuras líneas de investigación y aplicación del proyecto, argumentando que se trata de "una mina" con múltiples posibilidades. Al destacar el potencial del doblaje como herramienta de estimulación cognitiva, propone desarrollar nuevas intervenciones aplicadas a otros colectivos con necesidades específicas, como las personas en proceso de envejecimiento o en fases iniciales de demencia.

Uno de los aspectos más interesantes de las valoraciones del Dr. Moya es su lectura ética del trabajo. El experto lo sitúa dentro de la defensa de la dignidad humana, reivindicando una transformación en la mirada social sobre la neurodivergencia: "es una tesis que devuelve la dignidad a las personas".

8.4. *FOCUS GROUP*

En este apartado se recogen los principales resultados extraídos tras la realización del grupo focal con los participantes con TEA, sus familiares y los terapeutas de ASTRADE. A través de un análisis cualitativo basado en la comparación constante, las respuestas obtenidas son fragmentadas en unidades de significado, codificadas mediante *Atlas.ti* y organizadas en categorías temáticas. Gracias a estas categorías, se construye una narrativa interpretativa que recoge las percepciones de las personas con TEA, de sus familiares y de los terapeutas que los han acompañado en el taller de doblaje adaptado.

El *focus group* se realiza en dos bloques diferenciados con el objetivo de garantizar una participación significativa de todos los sujetos involucrados. Durante la primera mitad, se realizan las preguntas a los familiares y terapeutas, mientras que en el segundo bloque se entrevista a las personas con TEA. La distinción se justifica en la necesidad de crear un espacio seguro y propio para las personas neurodivergentes, donde puedan sentirse protagonistas de la discusión. Los testimonios recogidos reflejan un impacto positivo del taller de doblaje en

varias dimensiones del desarrollo de los participantes. Sin embargo, otros aspectos relacionados con los cambios significativos en el uso de la voz o la forma de enfrentarse a situaciones nuevas no son tan evidentes para algunas familias. Las diferencias encontradas ponen de manifiesto la importancia de seguir explorando los indicadores a medio y largo plazo.

Al introducir los resultados del *focus group* en la herramienta *Codificación IA*, de *Atlas.ti*, se generan 3 preguntas que el *software* utiliza para extraer información relevante de los datos. A cada una de estas cuestiones, *Atlas.ti* le asigna una categoría y, dentro de cada una de ellas, sugiere diferentes códigos (53 en total).

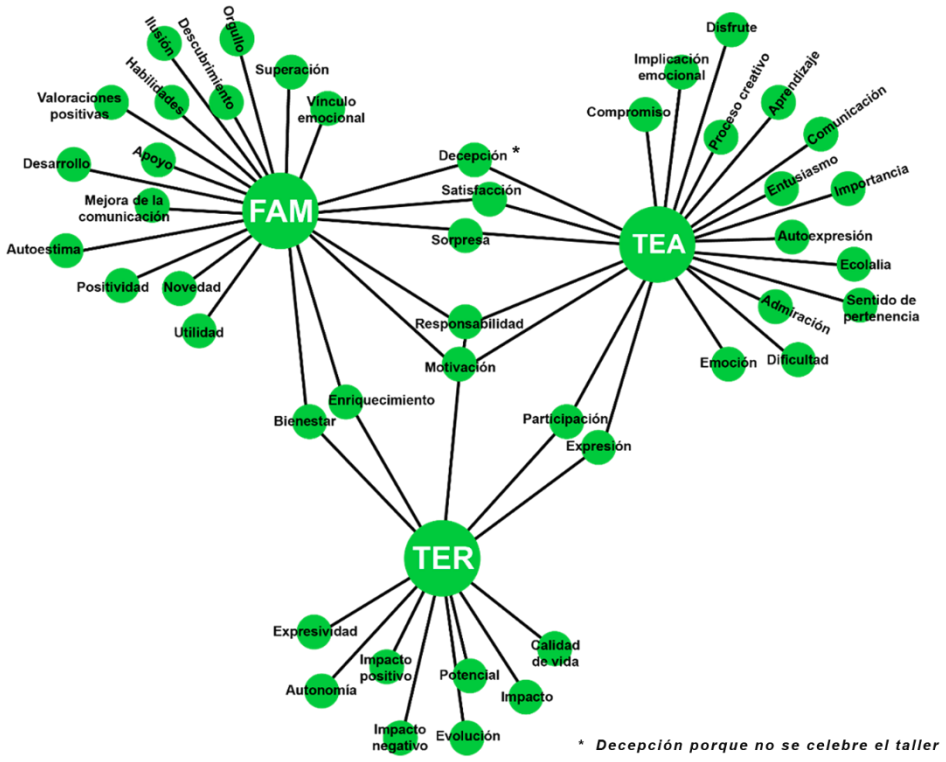
Tabla 44. Preguntas y códigos generados por Atltas.ti

Preguntas	***Categorías***	***Códigos***
¿Cómo perciben los familiares la participación de sus seres queridos en el taller?	*Percepciones Familiares (FAM)*	*Apoyo, autoestima; bienestar; decepción; desarrollo; descubrimiento; enriquecimiento; habilidades; ilusión; mejora de la comunicación; motivación; novedad; oportunidad; orgullo; positividad; responsabilidad; satisfacción; sorpresa; superación; utilidad; valoraciones positivas; vínculo emocional*
¿Qué opinan los terapeutas sobre el impacto del taller en sus pacientes?	*Percepciones Terapeutas (TER)*	*Autonomía; bienestar; calidad de vida; enriquecimiento; evolución; expresión; impacto positivo; impacto negativo; motivación; participación; potencial; responsabilidad; impacto*
¿Cuál es la percepción de las personas con TEA sobre el taller de doblaje?	*Percepciones de los participantes (TEA)*	*Admiración; aprendizaje; autoexpresión; compromiso; comunicación; decepción; dificultad; disfrute; ecolalia; emoción; entusiasmo; expresión; implicación emocional; importancia; motivación; participación; proceso creativo; responsabilidad; satisfacción; sentido de pertenencia; sorpresa*

Nota. Elaboración propia.

A través de *Atlas.ti*, se extrae una red de códigos (Figura 13) que refleja una coincidencia transversal entre los perfiles de personas con TEA (TEA), los familiares (FAM) y los terapeutas (TER) en cuanto a la valoración del taller y, además, ofrece matices específicos para cada uno de los grupos. La red muestra una alta concentración de códigos relacionados con el disfrute, el aprendizaje, la motivación, la participación y la autoexpresión para el grupo TEA, aunque también aparecen códigos puntuales que aluden a ciertas dificultades, como la vergüenza. Por otro lado, en el grupo de las familias, los códigos se agrupan en torno a conceptos como orgullo, superación, responsabilidad y sorpresa lo que destaca, sobre todo, el vínculo emocional que los participantes TEA han desarrollado en el taller. Por último, se observa una lectura más técnica en el grupo de los terapeutas con términos como valor terapéutico, impacto positivo y negativo, calidad de vida o autonomía.

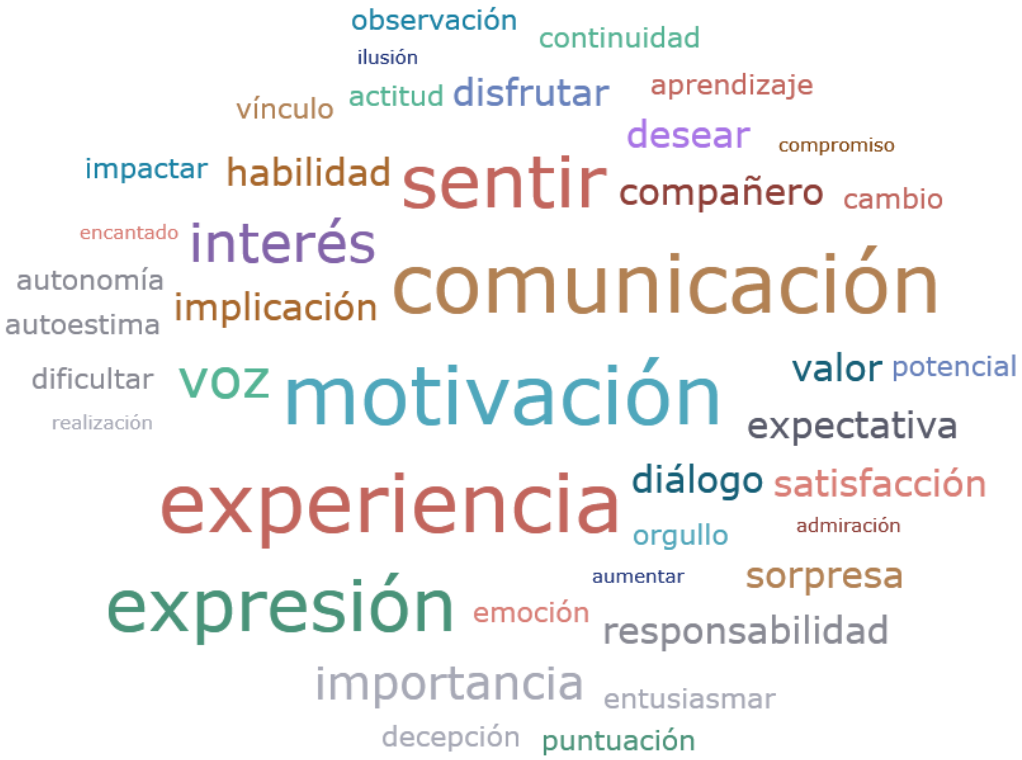
Figura 13. Red de códigos generada por Atlas.ti



Nota. Elaboración propia a partir de *Atlas.ti*.

Además, como parte del análisis cualitativo realizado con *Atlas.ti*, se genera una nube de conceptos (Figura 14) que sintetiza los términos más recurrentes empleados por los participantes en el grupo focal. Para centrar la atención en los contenidos más significativos y que aportan más valor al análisis de percepciones, se han eliminado términos contextuales de alta frecuencia (como "doblaje", "taller", "terapeuta", "TEA", "familiar", etc.). Así, la interpretación visual muestra cómo los discursos giran en torno a dimensiones relacionadas fundamentalmente con la motivación, el bienestar, la participación y el desarrollo expresivo de las personas con TEA.

Figura 14. Nube de conceptos generada con Atlas.ti

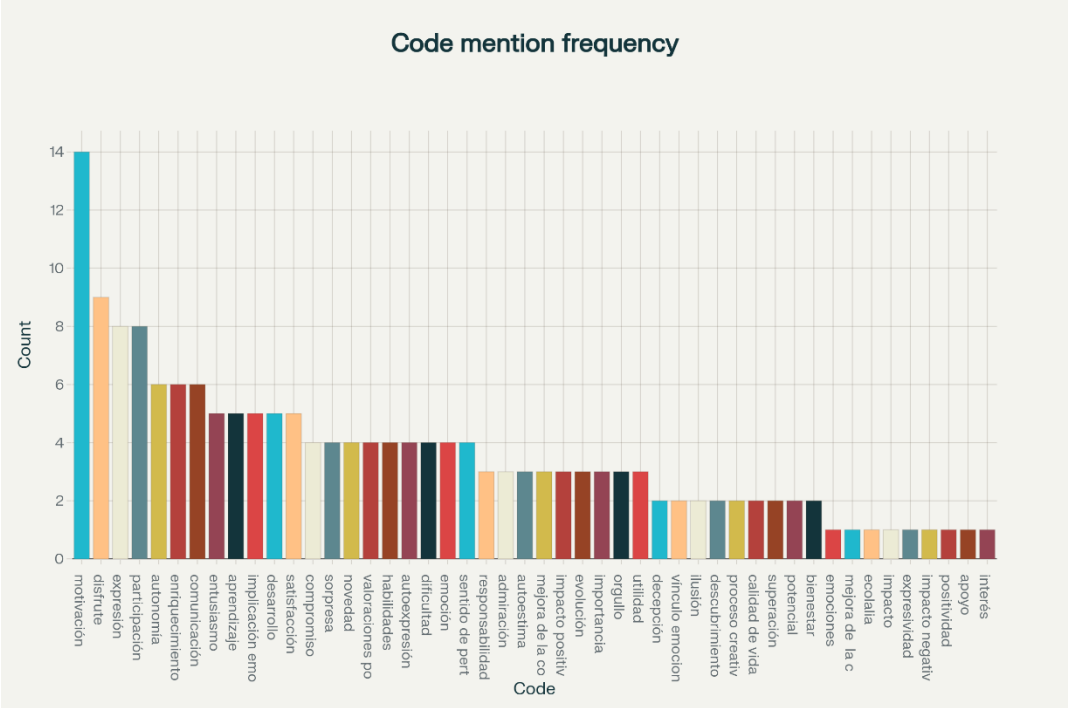


Nota. Elaboración propia a partir de *Atlas.ti*.

La narrativa interpretativa de los datos se estructura a partir de las tres categorías principales identificadas por *Atlas.ti*: percepciones de los familiares, percepciones de los terapeutas y percepciones de las personas con TEA. Esta

narrativa es analizada para vincular cada afirmación con los códigos pertinentes, conforme a la codificación previa realizada en *Atlas.ti*. Los resultados muestran la centralidad de ciertos términos en las percepciones de los familiares, los terapeutas y las personas con TEA (Figura 15). Los códigos más mencionados corresponden a la motivación (14), el disfrute (9), la expresión (8), la participación (8), la autonomía (6), el enriquecimiento (6), la comunicación (6), el entusiasmo (5), el aprendizaje (5), la implicación emocional (5), el desarrollo (5) y la satisfacción (5). Otros códigos relevantes incluyen compromiso (4), sorpresa (4), novedad (4), valoraciones positivas (4), habilidades (4), autoexpresión (4), dificultad (4), emoción (4) y sentido de pertenencia (4).

Figura 15. Diagrama de frecuencia de códigos en la narrativa interpretativa



Nota. Elaboración propia a partir de *Perplexity*.

Mediante una lectura transversal de los discursos, se realiza una interpretación en la que se recogen las valoraciones individuales y los patrones comunes. En el diálogo sobre comportamientos y actitudes durante la realización del taller, los familiares destacan un aumento en la motivación, en el compromiso y en el entusiasmo hacia la actividad [motivación] [entusiasmo] [compromiso]. Algunos relatan la decepción que los participantes sentían los días en los que no

había sesión del taller [decepción]. Tanto los familiares como los terapeutas explican que para ellos el taller de doblaje ha supuesto un vínculo emocional y han desarrollado el sentido de la responsabilidad, por lo que, cuando el taller no se celebraba, expresaban su decepción de forma clara [vínculo emocional] [responsabilidad] [decepción]. El desarrollo del sentido de la responsabilidad se ve también reflejado en cómo los participantes ensayan en casa los fragmentos que habían hecho o iban a hacer en el taller, llegando incluso a grabarse y compartir esto con su entorno cercano [responsabilidad] [motivación] [autonomía]. Este comportamiento refleja un alto grado de motivación y autonomía, pues demuestra que, además de reforzar los aprendizajes adquiridos durante el taller, los trasladan al contexto familiar y cotidiano [motivación] [autonomía] [aprendizaje].

En lo referente a las percepciones sobre el taller de doblaje, todos muestran sorpresa y admiración ante la implicación de los participantes [sorpresa] [admiración] [implicación emocional]. Esto es destacable para los casos donde inicialmente no existía interés por el cine o la televisión y, sin embargo, el doblaje ha conseguido despertar nuevas motivaciones [novedad] [motivación]. El familiar de uno de los participantes comenta: "la televisión, no la ve. Y cuando me dijeron lo del taller pensé: '¡Madre mía, si no ve la televisión, ¿cómo va a hacer eso?' Y venía, cada vez que le tocaba doblaje, con mucha ilusión. Encantado." [ilusión], mientras que otro asegura que "ha valorado el taller de 10 y eso, para él, es la máxima puntuación" [valoraciones positivas].

Otros familiares comentan que creen que la experiencia ha sido positiva, a pesar de que el participante no hablaba mucho en casa sobre ello [valoraciones positivas]. Afirman que los participantes han adquirido nociones vinculadas a la prosodia y al uso de la voz, reconociendo cuándo deben emplear un tono más grave, una entonación más suave o ajustar la voz según las emociones representadas [habilidades] [desarrollo] [expresión] [emociones] [mejora de la comunicación]. Sin embargo, todos coinciden en señalar que su expectativa principal era que los participantes disfrutaran de la experiencia y tuvieran la oportunidad de probar una actividad nueva que, en algunos casos, era lo que llevan haciendo de forma autónoma desde pequeños [disfrute] [novedad] [enriquecimiento] [autonomía]. La motivación profunda expresada por las familias va más allá de la práctica de la actividad en sí, la asocian al descubrimiento de una vocación y al refuerzo de la

autoestima: "esto para ella es como decir: 'soy alguien en el mundo'", comenta uno de los familiares [descubrimiento] [autoestima].

Cuando se les pregunta por la identidad y autoexpresión, algunos entrevistados destacan que los participantes disfrutan imitando personajes o jugando con sus voces, aunque algunos de ellos en muy pocas ocasiones [autoexpresión] [disfrute]. Para varios de los participantes, esta forma de comunicación no es nueva, ya que han utilizado durante años los diálogos de películas como forma principal de expresión [expresión] [comunicación]. En este sentido, consideran que el taller ha supuesto "dar en la tecla", al ofrecerles un espacio donde desarrollar esta habilidad con sentido y dirección [habilidades] [desarrollo]. Otros casos, a pesar de no mostrar un interés inicial por los productos audiovisuales y al descubrir parte de lo que "hay detrás de la pantalla", han encontrado satisfacción en formar parte de ese proceso creativo [satisfacción] [proceso creativo]. Algunos expresan que, a pesar de que los participantes siempre han sido grandes consumidores de cine y televisión, nunca habían experimentado con el doblaje y ahora lo utilizan como un medio expresivo y disfrutan de ello de manera significativa [expresión] [disfrute]. En cuanto al uso del lenguaje clave, en algún caso concreto se observa una apropiación de expresiones y estructuras que antes no formaban parte de su comunicación habitual [comunicación] [mejora de la comunicación] [aprendizaje]. Esto puede sugerir que para algunos participantes el doblaje ha canalizado de forma funcional la ecolalia [ecolalia]. Sin embargo, otros perfiles no han mostrado de forma habitual la adquisición de patrones de comunicación aprendidos en el taller [comunicación] [aprendizaje].

Es importante diferenciar las aportaciones de los terapeutas en el *focus group*. Para ellos, el taller de doblaje ha sido una experiencia enriquecedora y con un claro valor terapéutico [impacto] [impacto positivo] [calidad de vida]. Los profesionales destacan el respeto hacia los ritmos individuales de cada participante, algo que consideran clave para favorecer la autonomía y la expresión: "es un taller que es motivador y enriquecedor. Para ellos, y para nosotros, es el mejor taller" o "se tiende mucho a tratar con ellos y pensar en cómo tienen que hacer las cosas. Se tiende a invadir mucho. Y aquí se les ha dado muchísimo espacio, dejando que ellos lo hagan a su manera y eso les ayuda a florecer y encontrar su sitio" [expresividad] [enriquecimiento] [expresión] [participación] [autonomía] [motivación]. También reconocen que no todos los participantes se sintieron igual de cómodos con la

actividad y que algunos chicos abandonaron el taller porque no se sentían capaces [impacto negativo] [dificultad]. A pesar de ello, en la mayoría de los casos se observó un cambio positivo en la motivación y la participación, destacando casos en los que les valió para enfrentarse al micrófono y superara la timidez [motivación] [participación] [evolución] [superación].

El doblaje ya era una inquietud previa en el centro, puesto que los terapeutas explican que varios chicos suelen reproducir diálogos de películas como forma espontánea de juego, expresión y comunicación entre ellos [potencial] [expresión]. Por esta razón, creen que este taller debe tener continuidad, pues en esta experiencia piloto ya hay varios perfiles destacables y con mucho potencial profesional [potencial]. Comparten la importancia de realizar el taller en un entorno profesional, fuera de la asociación, ya que les acerca al mundo real [enriquecimiento] [importancia]. Tanto para los terapeutas como para los familiares sería "maravilloso" y "fantástico" si los participantes pudiesen encontrar una salida profesional en el doblaje [orgullo] [responsabilidad], puesto que solo con la práctica ya han adquirido el sentido de la responsabilidad de hacer un trabajo: "por eso viene tan contenta a casa, porque siente que está haciendo algo importante" [importancia] [autonomía] [calidad de vida] [evolución] [bienestar] [enriquecimiento] [impacto positivo].

Por último, en cuanto a las narrativas colectivas, todos los integrantes del grupo focal coinciden en valoraciones positivas: "descubrimiento", "superación", "orgullo", "sorpresa" o "novedad", son algunas de las expresiones que los familiares utilizan para describir el taller [sorpresa] [orgullo] [descubrimiento] [ilusión] [valoraciones positivas] [autoestima] [positividad] [novedad]. En este sentido, las respuestas incluyen experiencias personales y los cambios observados en los participantes [desarrollo]. Por ejemplo, un familiar expresa que a su hija el taller le ha permitido separar y organizar mejor su comunicación, controlando la impulsividad verbal y canalizando su interés por las películas de animación, lo que es muy motivador [mejora de la comunicación] [comunicación] [motivación]. Otro familiar destaca que ha sido sorprendente ver cómo el participante con TEA ha podido concentrarse y realizar la actividad haciendo uso de habilidades como la memoria fotográfica, lo que le ha llevado a superar expectativas iniciales [sorpresa] [utilidad] [superación] [habilidades] [desarrollo]. Algunos familiares señalan que es un taller muy novedoso, en el que se puede trabajar "mucho y muy bien la

pronunciación y la comunicación de personas con TEA" [utilidad] [novedad] [habilidades] [mejora de la comunicación]. A ello se suma el poder canalizar este interés previo por el doblaje de forma estructurada y compartida: "nos parece una buenísima actividad para nuestro hijo, porque antes del taller ya hacía sus grabaciones e imitaciones en casa, ahora lo puede hacer en un entorno más profesional, compartiendo la actividad con compañeros" [participación] [vínculo emocional] [apoyo] [interés] [valoraciones positivas].

Todos explican su sorpresa y orgullo al escuchar las grabaciones realizadas por sus hijos que, en algunos casos, les parecían irreconocibles [orgullo] [sorpresa]. Aunque algunas familias indican que no han percibido cambios significativos en el uso de la voz o en la actitud general, coinciden en valorar la utilidad práctica del taller y lo consideran una actividad enriquecedora [utilidad] [enriquecimiento] [desarrollo]. La implicación y motivación que han observado en los participantes los anima a expresar su deseo de que el taller continúe y reconocen el valor que aporta al desarrollo comunicativo, a la autoestima y al bienestar de las personas con TEA [bienestar] [enriquecimiento] [motivación] [implicación emocional] [autoestima].

Una vez que se han expuesto los resultados relativos al primer bloque del grupo focal, se presentan los resultados de las percepciones de las personas con TEA que han participado en el taller. Para facilitar la comprensión de las preguntas y teniendo en cuenta los niveles dialógicos de los participantes, en este bloque se identifican tres ejes de análisis: el grado de disfrute de la actividad, la percepción de dificultad y la motivación para repetir la experiencia [motivación] [disfrute] [dificultad]. Se simplifican las preguntas y se realizan de forma individual a cada participante para garantizar que todos aporten su visión, minimizando las barreras comunicativas y participativas de muchas personas neurodivergentes. No obstante, también se ofrece un espacio de libre expresión para aquellos perfiles con mayor competencia verbal o que muestran disposición para hablar de forma más extensa y autónoma [autoexpresión] [autonomía]. Es importante destacar que, en el caso de algunos perfiles de este colectivo, la comunicación tiende a ser más literal, con frases breves y poco elaboradas, lo que no resta valor al contenido expresado [comunicación]. Estos resultados se complementan con los recogidos en la observación participante y refutan la teoría de que el doblaje mejora el bienestar y la calidad de vida de las personas con TEA.

En lo relativo al grado de disfrute de la actividad, al ser preguntados si lo habían pasado bien realizando el taller de doblaje, los participantes expresaron de manera clara que el taller les gusta mucho o "muchísimo", incluso un sujeto le da una puntuación de diez sobre diez [disfrute] [satisfacción] [motivación] [emoción]. En este sentido, algunos participantes especifican elementos positivos como el aprendizaje ("me ha gustado aprender cosas muy chulas con el doblaje") [aprendizaje] o el entorno social generado durante las sesiones ("me ha gustado estar en el taller con vosotros") [sentido de pertenencia] [participación]. Además, algunos sujetos mencionaron de forma explícita actividades que les causaron especial satisfacción [satisfacción] [motivación] [compromiso] [disfrute] [proceso creativo]. Varios mencionan el disfrute de interpretar personajes concretos, como "Tristeza" de *Del Revés* (Docter, 2015), *La Sirenita* (Clements y Musker, 1989) o Megara de *Hércules* (Clements y Musker, 1997) [emoción] [autoexpresión] [entusiasmo], mientras que otros expresan su emoción por asumir tareas técnicas: "me ha gustado ser el técnico de mis compañeros" [sentido de pertenencia] [disfrute] [importancia] [participación]. Esta identificación con personajes o el interés por los aspectos técnicos, demuestra una implicación emocional y un alto nivel de motivación por la actividad, especialmente significativo en personas con TEA para quienes las experiencias sensoriales y simbólicas tienen un impacto profundo [expresión] [participación] [compromiso].

Por otro lado, cuando se les pregunta por el nivel de dificultad del taller, la mayoría responde que el taller no ha sido una actividad complicada [dificultad]. Solo un participante reconoce que escuchar su voz grabada, al inicio del taller, le hacía sentir vergüenza pero no lo considera un obstáculo para su participación [dificultad] [participación]. Otro sujeto explica que aprendió la importancia de observar y escuchar lo que dicen los personajes para poder imitarlos y asegura que, al llegar a casa tras el taller, se sentía "muy emocionada y feliz por haberlo hecho súper bien" [entusiasmo] [satisfacción] [aprendizaje] [implicación emocional] [emoción] [admiración]. Esta expresión refleja la importancia del refuerzo positivo durante las sesiones. En este punto también se recoge la observación espontánea de uno de los terapeutas presentes en el *focus group* mencionando la evolución positiva de uno de los participantes que, al inicio del taller, solo leía los textos y terminó interpretándolos [evolución] [impacto positivo]. Esta aportación subraya la

importancia de la constancia y la exposición progresiva a los contenidos para mejorar las habilidades de expresividad vocal.

Por último, ante la pregunta de si les gustaría repetir el taller de doblaje en el curso siguiente, todos manifestaron claramente su deseo de volver a realizar la actividad, con respuestas como "sí", "vale" y acompañadas en algunos casos de estereotipias con risas y aplausos, lo que demuestra su entusiasmo sincero y el vínculo emocional que han desarrollado con el taller, y en otros casos de preguntas espontáneas sobre la duración, el formato del taller del año siguiente o la presencia del resto de compañeros [sentido de pertenencia] [implicación emocional] [comunicación] [autoexpresión] [emoción] [motivación] [participación] [expresión]. El deseo de volver a realizar el taller en todos los casos demuestra una expectativa positiva y un sentimiento de pertenencia que se ha generado a lo largo del proceso [sentido de pertenencia] [compromiso] [disfrute] [entusiasmo]. Así, se ratifica el impacto emocional y motivacional de la experiencia [motivación] [implicación emocional]. Aunque la comunicación verbal pueda ser más literal y breve, las respuestas de todos los participantes dan a entender que la experiencia se percibe como significativa, estimulante y con potencial de continuidad [expresión] [motivación]. El alto nivel de satisfacción refleja la validez de esta propuesta como una herramienta inclusiva, pedagógica y expresiva desde la perspectiva de los propios involucrados [satisfacción] [admiración] [entusiasmo] [disfrute].

IX - CONCLUSIONES

IX - CONCLUSIONES

Si bien el objetivo último de la investigación era diseñar una propuesta metodológica de doblaje adaptado que, partiendo del trabajo prosódico de la voz como herramienta expresiva y comunicativa, promoviera el derecho a la expresión de personas neurodivergentes, el proceso seguido y la recogida de datos mediante observación participante, entrevistas, grupo de expertos y *focus group*, ha derivado en hallazgos y reflexiones que trascienden el alcance experimental inicial. Dada la complejidad y riqueza de la realidad abordada, el Trastorno del Espectro Autista, la investigación ha deparado en conclusiones diversas y matizadas que inciden en la comprensión global de los procesos de expresión emocional, comunicación y aprendizaje en el colectivo de las personas neurodivergentes. Al volver al punto de partida de esta investigación, se corrobora la hipótesis planteada: se confirma que el doblaje audiovisual, adaptado para personas con TEA, es una herramienta eficaz para favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales y emocionales en este colectivo. Más allá de esto, y teniendo en cuenta las peculiaridades del espectro y, por tanto, la dificultad en la generalización de los resultados, el proceso ha permitido observar de forma práctica cómo las adaptaciones técnicas y pedagógicas inciden de manera directa en la accesibilidad, la participación, la motivación y el bienestar de los participantes.

La investigación constata la escasez de propuestas integrales y aplicadas en torno al doblaje para personas neurodivergentes. A pesar de que existe literatura previa centrada en iniciativas educativas y terapéuticas, no se ha profundizado en el impacto que puede tener esta actividad creativa en el desarrollo social y emocional de las personas con TEA. Sin embargo, las valoraciones cualitativas de los propios participantes, sus familiares, terapeutas y expertos corroboran el potencial del doblaje como una técnica de intervención multidisciplinar. También se confirma la importancia de ofrecer una metodología basada en la anticipación, la estructuración clara, el apoyo visual y la personalización para afrontar las barreras comunicativas y sociales propias del espectro.

En este apartado, se presentan las principales conclusiones agrupadas en diferentes secciones. Se recurre a esta estructura al tener en cuenta la diversidad de

planos y perspectivas desde los que se ha construido la investigación, así como el carácter interconectado de los distintos aspectos evaluados. Se facilita el análisis independiente de las categorías y se favorece la comprensión integral de las aportaciones que el trabajo ofrece a la comunidad científica, educativa y social.

EFICACIA DEL TALLER DE DOBLAJE ADAPTADO COMO HERRAMIENTA TERAPÉUTICA Y EDUCATIVA

El principal logro de esta investigación es el taller de doblaje adaptado para personas con TEA. Las adaptaciones metodológicas planteadas (estructuración de sesiones, apoyos visuales, lenguaje accesible) ofrecen un entorno predecible y seguro que se ajusta a las necesidades de las personas neurodivergentes. Por ello, el taller se ha convertido en una herramienta innovadora que, además de ser relevante a nivel terapéutico, educativo y sociocultural, cumple con los objetivos de autonomía, participación y calidad de vida promovidos por la asociación colaboradora (ASTRADE). Los resultados obtenidos en la observación participante demuestran que la metodología de doblaje adaptado para personas con TEA es eficaz para trabajar las habilidades comunicativas, sociales y emocionales de este colectivo. A lo largo de las 23 sesiones, se observaron mejoras progresivas en la comunicación verbal y no verbal, la interacción social, la expresión emocional y la flexibilidad cognitiva en la mayoría de participantes, aunque a diferentes niveles. Algunos de los sujetos llegaron a imitar los patrones melódicos del doblaje original, realizando cambios prosódicos intencionados. Por otro lado, el formato de grupo reducido fomentó la participación, el trabajo en equipo y la atención a los otros: algunos participantes asumieron roles espontáneos de apoyo y liderazgo, dirigiendo a sus compañeros o realizando las labores de técnico. De esta manera, se generó un entorno inclusivo en el que los participantes se animaban mutuamente, acogían a los recién llegados y desarrollaban actitudes de compañerismo.

La progresión del taller, estructurado en fases, permite una adaptación gradual que respeta los ritmos individuales. La estructura anticipatoria y repetitiva de las sesiones, fundamentada en los principios TEACCH, genera un entorno predecible que reduce la ansiedad y garantiza un entorno seguro. Sin embargo, también se demuestra que no todos los participantes logran beneficiarse de forma homogénea de esta intervención: mientras que para algunos supone una

herramienta motivadora que encaja a la perfección con sus intereses, otros han experimentado más dificultades, sobreestimulación e, incluso, algún perfil ha abandonado el taller. Esta limitación ratifica que, en lo que respecta a las intervenciones terapéuticas para personas con TEA, no existe ningún método que sea efectivo para todas. Cada terapia implica beneficios concretos y los resultados dependen de las características individuales de las personas. Por ello, es imposible realizar afirmaciones generales sobre la eficacia de cualquier intervención para el colectivo en su totalidad, aunque sí se pueden señalar avances relevantes en grupos representativos (Armijos Reyes et al., 2023). En esta misma línea, Krebs et al. (2009) afirman que todavía no hay evidencia científica que concluya la superioridad de una intervención psicosocial sobre otra.

Una de las aportaciones más importantes de este trabajo es la adaptación de los símbolos de ajuste mediante pictogramas. La transformación de un lenguaje técnico, y a veces complejo, en representaciones visuales simplifica la comprensión para los usuarios y facilita la accesibilidad cognitiva. Es importante mencionar que el éxito en el empleo de estos pictogramas requiere de un período de adaptación y aprendizaje mediante técnicas gamificadas, aunque no elimina por completo las dificultades de procesamiento en participantes con mayores necesidades de apoyo. Otro aspecto destacable es la necesidad de la personalización metodológica a través de la eliminación de elementos técnicos secundarios, la priorización de aspectos visuales y el apoyo constante a los sujetos. En estas sesiones, la figura del facilitador resulta fundamental, además de para explicar la carga emocional de las escenas, para realizar una observación continua de los estímulos y de sus reacciones ante ellos. Del mismo modo, esta figura debe ser consciente del estado anímico con el que las personas con TEA llegan al estudio de doblaje e intentar, siempre que sea posible, redirigir dicho estado para favorecer su participación y bienestar durante la experiencia. Esta ayuda e individualización en el trato es fundamental para el éxito de la intervención, sin embargo puede reducir el alcance de la formación y, en algunos casos, limitar su acceso al entorno profesional.

La heterogeneidad del espectro autista también influye en los resultados desiguales que se recogen en cuanto a la adquisición y mejora de habilidades de comunicación verbal y no verbal. Si bien es cierto que se observan mejoras en claridad vocal, modulación prosódica y expresividad, estas se dan en aquellos sujetos con niveles de funcionamiento más elevados, mientras que aquellos con

mayores dificultades comunicativas muestran avances más limitados y variables. Del mismo modo, la transformación de la ecolalia en una herramienta funcional se produce únicamente en casos concretos y no supone un patrón generalizable para todos los participantes, pero sí se dan casos en los que el doblaje puede actuar como catalizador para convertir este comportamiento repetitivo en un recurso expresivo con propósito comunicativo. En lo que respecta al entrenamiento de las características prosódicas de la voz, la utilización del *software Prelingua* demuestra ser de gran utilidad debido a su componente lúdico y tecnológico, sobre todo en aquellos perfiles en los que los ejercicios de calentamiento vocal tradicionales generan rechazo o aburrimiento.

Por otro lado, uno de los aspectos más destacados para tener en cuenta es que la práctica con fragmentos audiovisuales conocidos facilita la transferencia de aprendizajes y reduce la carga cognitiva inicial. Los contenidos audiovisuales pueden convertirse en vehículos significativos para el desarrollo del lenguaje, la prosodia y las habilidades sociales. Para las personas neurodivergentes, las películas y series, especialmente las de animación, ofrecen un entorno predecible, repetible y emocionalmente rico. Esto ayuda a la imitación, la memorización de estructuras lingüísticas y la experimentación con la prosodia expresiva. De este modo, los productos audiovisuales actúan como un puente entre el mundo interior y las formas socialmente compartidas de comunicación. Un ejemplo ilustrativo de este fenómeno se puede observar en la serie documental *El amor en el espectro autista* (*Love on the Spectrum*, O'Clery, 2019), donde varios participantes con TEA relatan cómo aprendieron a hablar repitiendo diálogos de películas de animación, o cómo recrean de memoria escenas completas de sus productos favoritos. Sin embargo, el abuso de esta estrategia puede generar dependencia de materiales familiares y dificultar el trabajo al enfrentarse a contenidos nuevos. Ante esto, se propone utilizar materiales conocidos, y preferiblemente de animación, en las primeras etapas del taller e ir evolucionando a materiales desconocidos, e incluso en idioma extranjero, con aquellos perfiles que demanden una mayor dificultad y demuestren una mejor adaptación al cambio y gestión de la ansiedad ante lo desconocido.

La efectividad del taller en cuanto a la expresión y regulación emocional también es variable. Se demuestra que el sistema de codificación cromática y el trabajo progresivo con los estados afectivos facilitan el reconocimiento emocional, aunque no en el mismo nivel para todos los sujetos. En casos puntuales, se

documentan momentos en los que el doblaje funciona como autorregulador emocional y transforma estados negativos en experiencias positivas, sin embargo son episódicos y se dan en condiciones específicas. Por tanto, la actividad puede cumplir con un objetivo de estabilización emocional para algunos perfiles, pero en ningún caso sustituye, ni lo pretende, a las intervenciones terapéuticas especializadas para el manejo de la desregulación emocional características del TEA. En lo referente a la adaptabilidad del taller, los resultados muestran avances dispares, sobre todo en la última etapa de la actividad en la que se introduce el idioma extranjero. Esto representa un desafío cognitivo para la mayoría de participantes al eliminar el componente de imitación del original. Sin embargo, aparecen algunos perfiles que demandan de forma expresa mayor dificultad en las actividades, como un elemento motivador. En estos casos se demuestra la consolidación de aprendizajes en grupo reducido y siguiendo la estructura propuesta, pero no indica que esta flexibilidad cognitiva pueda ser transferida a otras situaciones ajenas al taller y al entorno estructurado.

La aceptación y pertinencia del taller se ve reforzada gracias a que el modelo ha sido construido siguiendo el enfoque de la Investigación Basada en la Comunidad. Esto ha garantizado que las voces de las personas con TEA y su entorno influyeran de manera directa en las decisiones metodológicas, de tal manera que se ha asegurado la alineación del taller con las necesidades reales del colectivo.

APRENDIZAJES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA OBSERVADA

La observación participante ha supuesto la técnica central de recolección de datos, proporcionando un seguimiento continuo de la evolución de cada participante a lo largo del taller. El papel de la investigadora como facilitadora del taller permitió documentar los avances, las dificultades y las estrategias espontáneas de los usuarios y realizar adaptaciones y cambios en función de ello. Desde una perspectiva cualitativa, se pudo observar cómo las personas con TEA desarrollaron competencias comunicativas y socioemocionales en cada sesión. Aunque la evolución de los participantes es dispar, se observan progresos en todos los casos, especialmente en la claridad y modulación de la voz. También se observaron cambios en los gestos, el contacto visual o la interpretación corporal en aquellos sujetos que partían de menos limitaciones.

Uno de los progresos más significativos que demostró la OP, y que se dio en todos los participantes, ocurre en la interacción social. La práctica reiterada y el ambiente de confianza ayudaron a los sujetos que mostraban dificultades para interactuar, colaborar o respetar los turnos. Como se ha demostrado, las notas recogen casos ilustrativos: una participante que inicialmente era reticente a tomar la iniciativa terminó actuando como directora de sus compañeras, mientras que otro desarrolló interés por la técnica de sonido, encargándose voluntariamente de realizar esta tarea para todos sus compañeros. El entorno cooperativo del taller aumentó la confianza y el sentido de la responsabilidad compartida, dato que también es reconocido por los familiares en el grupo focal. Así, algunos participantes ejercieron roles activos dentro del grupo, un desafío común en este colectivo. Los sujetos más competentes socialmente se beneficiaron de las dinámicas inclusivas y empoderadoras, mientras que aquellos con mayores dificultades de interacción demostraron mejoras mínimas. Cabe destacar el comportamiento de los sujetos ante la acogida de nuevos compañeros que mostraron avances en las competencias empáticas y sociales en los participantes con mayor experiencia en el taller. Resulta especialmente sorprendente, y así lo destacan los terapeutas y los expertos profesionales, cómo los sujetos se animaron mutuamente. Lejos de mostrar un comportamiento competitivo, se enseñaron unos a otros, celebrando el trabajo y los éxitos de los demás y motivándose a realizar y disfrutar de la actividad. La aparición de roles de liderazgo y apoyo mutuo se produce de manera espontánea, pero queda limitada a participantes específicos. No obstante, resulta enriquecedor comprobar la evolución concreta de ciertos perfiles que han optado de manera natural por asumir roles de directores o técnicos, imitando la labor de la facilitadora y convirtiéndose en un apoyo significativo para sus compañeros. Esto demuestra que, en algunos casos, el taller fomenta la responsabilidad social y el sentido de pertenencia al grupo.

LA VISIÓN POLIFÓNICA DEL GRUPO FOCAL

El *focus group* realizado al finalizar el taller recogió las percepciones de tres colectivos clave: las personas con TEA participantes en la actividad, sus familiares directos y los terapeutas de la asociación que los acompañaron en el proceso. De estas valoraciones, se realizó un análisis cualitativo riguroso mediante una codificación temática apoya en *Atlas.ti* que culminó con un consenso general de

valoración positiva de la experiencia. Aun así, es importante diferenciar los matices que resultan de las prioridades o intereses de cada grupo. Por un lado, los familiares manifestaron sentimientos de orgullo, sorpresa y satisfacción al ver a sus seres queridos desenvolverse en una actividad novedosa y destacaron los casos de superación personal y desarrollo de un vínculo afectivo con la dinámica de doblaje. Sin embargo, algunas familias no percibieron cambios sustanciales, lo que hace dudar sobre si el taller provocó transformaciones significativas en el uso de la voz fuera del contexto controlado. Esto demuestra que, a pesar de que creen que la experiencia es positiva, puede no traducirse de forma evidente en todos los entornos. Los terapeutas, por su parte, aportaron percepciones más técnicas pero coincidieron al calificar el taller como una experiencia enriquecedora, con un alto valor terapéutico y un gran impacto en la calidad de vida de los sujetos. Estos argumentaron que el éxito de la actividad se debía al respeto a los ritmos individuales y a la creación de un entorno seguro de expresión.

Por último, la voz de los participantes con TEA corroboró, de manera unánime, que los participantes disfrutaron del taller y emplearon expresiones entusiastas sobre ello, afirmando que el taller les había gustado "mucho" o que había sido un "diez sobre diez". Cuando se les preguntó qué les había gustado más del taller, las respuestas fueron más dispares. Algunos participantes destacaron el aprendizaje adquirido ("aprender cosas muy chulas"), mientras que otros hicieron énfasis en el componente social ("estar en el taller con vosotros"). También se recogieron opiniones que demuestran la implicación emocional con la actividad al conectar con sus intereses personales, pues algunos sujetos explicaron cómo habían disfrutado doblando diferentes personajes. Los distintos perfiles encontraron motivación en la vertiente artística, interpretando personajes, o en la técnica, manejando el equipo de sonido, y esto demuestra que el taller ofrece múltiples vías de realización personal que pueden adaptarse a los gustos individuales y fomentar la autonomía. Por otro lado, cuando se les preguntó por la dificultad de las actividades, las respuestas fueron tranquilizadoras, pues ninguno encontró el taller "difícil", si bien es cierto que algunos destacaron sentimientos de vergüenza al inicio del taller. Por ejemplo, una de las participantes expresó que había aprendido la importancia de observar y escuchar a los personajes para imitarlos mejor y que esto le había hecho llegar a casa "muy emocionada y feliz por haberlo hecho bien". Este testimonio refleja que los aprendizajes técnicos lograron convertirse en

impactos emocionales positivos. Finalmente, al preguntarles si desean continuar con la experiencia, asintieron y algunos lo hicieron acompañando sus palabras con risas, aplausos y gestos excitados. Incluso preguntaron cómo y cuándo sería el taller el próximo año. Esta proactividad demuestra un vínculo emocional y la satisfacción con una experiencia motivadora e inclusiva.

LA MOTIVACIÓN COMO ELEMENTO CENTRAL DEL TALLER DE DOBLAJE

Sin duda, el componente motivacional del taller de doblaje es uno de los resultados más importantes de esta investigación. La motivación se convierte en el elemento transversal más significativo. Los resultados de la observación participante y de los grupos focales se manifiestan en diferentes aspectos. Por un lado, la motivación expresiva que se da cuando los participantes descubren en el doblaje una manera de canalizar su comunicación, sobre todo, en lo referente a la ecolalia. El entorno grupal y colaborativo del taller también supone una motivación al generar un sentido de pertenencia en todos los participantes. Además de disfrutar de la actividad individual frente al micrófono, desarrollan vínculos emocionales con los compañeros y eso se traduce en la asunción de roles de liderazgo y apoyo mutuo, como se ha comentado anteriormente. Por supuesto, el progreso técnico y expresivo visible sesión tras sesión refuerza la autoestima y genera un ciclo positivo en el que los participantes se muestran orgullosos de sus logros y tienen la necesidad de compartirlo con otros. El visionado de las escenas grabadas por ellos genera un aliciente en este sentido y favorece que los avances no se queden dentro de la sala, sino que surja el deseo de querer mostrarlo a sus familiares y amigos. Pero la motivación no es algo único en los participantes, sino que también se da en sus familiares que expresan sorpresa, orgullo y descubrimiento al observar las capacidades de sus hijos. Esta motivación hace que las familias apoyen el proyecto y quieran continuar la experiencia. Además, la motivación también se da en los propios terapeutas que reconocen el valor del taller: "se tiende mucho a tratar con ellos y pensar en cómo tienen que hacer las cosas... Y aquí se les ha dado muchísimo espacio, dejando que ellos lo hagan a su manera y eso les ayuda a florecer y encontrar su sitio".

El taller no solo enseña técnicas de doblaje, sino que despierta en las personas con TEA la motivación hacia la autorrealización y el reconocimiento de su propio valor en la sociedad, algo en lo que coinciden los expertos y los familiares, que

incluso afirman que: "esto para ella es como decir: 'soy alguien en el mundo'". Además, se manifiesta un sentido de responsabilidad profesional con la preparación previa de los materiales, el compromiso con las sesiones, la generación de hábitos de trabajo y la disciplina. La motivación es, por tanto, el único resultado transferible a todos los participantes del taller, independientemente de sus características peculiares o sus niveles comunicativos y demuestra el impacto positivo de la actividad y su proyección futura.

VALIDACIÓN POR EXPERTOS Y PERSPECTIVA PROFESIONAL

El grupo de expertos presenta un consenso sólido sobre la pertinencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems que conforman los instrumentos metodológicos y el diseño del taller de doblaje. De hecho, lo homogeneidad en sus valoraciones, que fueron casi en su totalidad del valor máximo (4), tuvo como resultado la paradoja de la prevalencia cuando se calcula el coeficiente Kappa de Cohen. El cálculo de este coeficiente arroja un valor negativo (-0.11) que debe interpretarse teniendo en cuenta que la concordancia observada muestra una coincidencia del 80%. Esto confirma que, para los expertos, los distintos procedimientos metodológicos y el diseño del taller son avalados y responden de forma rigurosa a los objetivos de la investigación. El grado de acuerdo entre los expertos, provenientes de ámbitos diversos (psicología, terapia ocupacional, comunicación) refuerza la validez de la propuesta del taller de doblaje y su potencial de transferencia científica y social. Por tanto, la evaluación del coeficiente Kappa permite concluir que la intervención es metodológicamente válida y relevante en términos educativos, terapéuticos y sociales.

En cuanto a las percepciones recogidas en las entrevistas con los expertos, se confirma la viabilidad metodológica y se señalan las variables más importantes que deben mantenerse para la efectividad del taller. Uno de los hallazgos más destacados fue la transformación de la ecolalia, que es habitualmente un obstáculo comunicativo, en una herramienta funcional, lo que demuestra que el doblaje puede capitalizar características propias del autismo para favorecer la comunicación. Los especialistas en TEA coincidieron en que el taller aborda de manera efectiva varias dificultades nucleares del trastorno, como los aspectos paralingüísticos del lenguaje, la flexibilidad cognitiva o la autorregulación emocional, en un contexto seguro en el que los participantes trabajan sin sentirse

saturados. En cuanto al entorno profesional y el perfil del facilitador, todos los expertos coinciden al destacar la necesidad de que sea un experto en doblaje formado en TEA para garantizar el ambiente profesional de la intervención y mantener la motivación de los participantes, evitando que entiendan la actividad como una acción terapéutica más. Del mismo modo, concluyen en la importancia del entorno profesional, la necesidad de anticipación estructurada y aportan la incorporación de actividades como la musicoterapia o técnicas de reconocimiento emocional que enriquecen las perspectivas de desarrollo de la metodología. Para los expertos, el hecho de trasladar el aprendizaje fuera del centro y ubicarlo en un espacio profesional mejora la experiencia y fomenta la adaptación a nuevos entornos.

Por otro lado, el grupo de expertos también valoró los instrumentos de evaluación utilizados y resaltaron su claridad, pertinencia y adecuación metodológica. En particular, se señala que la ficha de observación abarca dimensiones relevantes y coherentes con las dificultades típicas del TEA. Además, el enfoque práctico de los ítems se consideró crucial para detectar mejoras reales tras la intervención. También sugirieron ciertas propuestas como operacionalizar con mayor precisión cada indicador. Por ejemplo, definir parámetros dentro de la categoría de "atención a los otros", como "escucha activa" y "respuesta contingente". Respecto a la expresión emocional, recomiendan basar la evaluación del reconocimiento de emociones en tareas concretas, como identificar emociones en rostros, voces o escenas del propio taller, además de ofrecer ejemplos que orienten la evaluación de la "expresión vocal de emociones" y clarifiquen el criterio de "congruencia emocional". En cuanto al cuestionario cualitativo para el grupo focal, los expertos señalaron que este instrumento utiliza preguntas abiertas, reflexivas y no directivas que aparecen organizadas en categorías adecuadas, con justificación conceptual sólida y centradas en aspectos relevantes para la población de estudio. No obstante, sugieren algunas ampliaciones en ciertas dimensiones ("¿Qué comportamientos específicos ha observado…?"). Además, plantean indagar sobre el historial comparativo del participante preguntando cómo reaccionaba antes en situaciones similares. Con la intención de valorar la generalización de los aprendizajes proponen investigar si las mejoras conseguidas en el taller se mantienen fuera de este contexto.

Con una perspectiva de futuro, los expertos aportaron ideas que permiten ampliar la propuesta metodológica para próximas intervenciones. La especialista en doblaje sugiere que, para aumentar la dificultad en aquellos perfiles que ya dominen los ejercicios individuales, se presenten actividades más cercanas a la práctica real, como el doblaje de *takes* dobles. Propone incluso organizar grupos rotativos para que los sujetos puedan alternar parejas y roles y se produzca una interacción social más rica. Además de esto, todos los expertos coinciden en la importancia de la generalización de los aprendizajes a contextos naturales. Un ejemplo concreto discutido fue que los participantes puedan reemplazar ciertas conductas desadaptativas (como golpear ante la frustración) por estrategias expresivas aprendidas en doblaje (como modular la voz para expresar enfado). Este tipo de transferencia indicaría un verdadero impacto en su calidad de vida más allá del entorno controlado.

Por último, la estimación más enriquecedora de estos expertos es su valoración ética del proyecto como herramienta de dignificación de la neurodiversidad. Más allá de los resultados tangibles en habilidades, los expertos coinciden al señalar que la investigación trasciende el ámbito técnico, académico y terapéutico para convertirse en un marco de derechos humanos e inclusión social. Esta estimación comprende la investigación como una actividad inclusiva que fomenta la participación de las personas neurodivergentes en ámbitos culturales y profesionales y que va más allá de una estrategia de intervención. Por ello, no busca una validación universal o una homogeneización de estándares, sino ofrecer un espacio de libertad expresiva, disfrute, motivación y, en algunos casos, una proyección profesional en el ámbito artístico y audiovisual.

X – LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

X - LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Uno de los factores que impide la generalización de los resultados es el tamaño de la muestra. La mayoría de estudios que utilizan terapias artísticas en personas con TEA cuentan con una muestra inferior a los 100 participantes (Martínez-Vérez et al., 2024). De hecho, hay un predominio de estudios de caso único que, aunque muestran eficacia puntual, no permiten generalizar los resultados (Fuentes-Biggia, 2006). Esta limitación influye en la validez estadística, pues para detectar diferencias significativas y evitar conclusiones erróneas o insuficientes es crucial asegurar la validez interna y externa del estudio. En esta investigación, el alcance estadístico de los hallazgos es reducido: la muestra se limita a ocho participantes que completaron el programa dentro de un único centro. Del mismo modo, la diversidad de edades, niveles de comunicación y perfiles cognitivos impacta en la interpretabilidad de los resultados y la comparación con otros estudios. Las personas neurodivergentes varían considerablemente en cuanto a síntomas, comorbilidades, biomarcadores y variantes genéticas, lo que dificulta establecer conclusiones generalizables (Waterhouse, 2022). En el contexto de las intervenciones artísticas, estas diferencias pueden repercutir en las respuestas al tratamiento e influir sustancialmente en los resultados (Wang et al., 2025). A pesar de ello, estas limitaciones no están relacionadas con el rigor metodológico, sino con la capacidad de asumir que los resultados se aplicarán a poblaciones distintas de aquellas de las que se extrajo la muestra. De hecho, la investigación con muestras pequeñas puede expandir horizontes y llevar a una mejor comprensión de grupos culturalmente distintos y ayudar a desarrollar intervenciones específicas en contextos particulares (Etz y Arroyo, 2015). Bernier et al. (2022) destacan que los estudios con muestras reducidas pueden aportar información significativa para adaptar y diseñar nuevas intervenciones artísticas que respondan a las características individuales y contextuales específicas.

Una vez diseñado el taller de doblaje adaptado, se plantea como futura línea de investigación introducir medidas estandarizadas pre-post y métricas objetivas que puedan cuantificar el impacto real del doblaje como terapia. Se propone aplicar pruebas clínicas de comunicación, de reconocimiento emocional e indicadores de

calidad de vida que puedan demostrar mejoras en el bienestar más allá del contexto inmediato del taller. Se debe seguir evaluando la generalización de los aprendizajes a medio y largo plazo, como apuntan los expertos consultados que ven en la transferencia a contextos cotidianos un objetivo a cumplir en el futuro. Por otro lado, el abandono de dos participantes durante el proceso invita a indagar las causas (desmotivación, dificultades de adaptación, sobre estimulación, barreras logísticas) y a desarrollar estrategias de retención y apoyo adicionales a estos sujetos. La variabilidad individual apunta a la necesidad de personalizar aún más las intervenciones y de reforzar las estrategias de manejo emocional, como pausas sensoriales, adaptaciones al entorno o musicoterapia, en futuras implementaciones.

A estas consideraciones, que son compartidas en la mayoría de estudios que proponen intervenciones terapéuticas para personas con TEA, en esta investigación se pueden incorporar otras relacionadas con el uso del doblaje. Entre ellas, las restricciones técnicas y lingüísticas que derivan de la sincronía labial y expresiva y que pueden limitar la fidelidad al mensaje original y la naturalidad. Por otro lado, debe considerarse la variabilidad cultural y lingüística que añade complejidad a la creación de un taller homogéneo y efectivo para grupos en distintos contextos. Asimismo, existen algunas limitaciones inherentes a la modalidad del doblaje frente a otras formas de traducción audiovisual que pueden restar espontaneidad a los participantes y limitar la flexibilidad de adaptación a las necesidades individuales.

Las limitaciones identificadas en el empleo del doblaje audiovisual como terapia para personas con TEA pueden transformarse en un marco de acción para investigaciones futuras. La heterogeneidad del espectro, el tamaño reducido de las muestras y las particularidades del doblaje pueden entenderse como una invitación a diseñar estudios más flexibles, personalizados y culturalmente contextualizados. Futuras líneas de investigación pueden centrarse en estudiar si la metodología de doblaje propuesta presenta patrones de eficacia evaluándolo en subgrupos bien definidos según el nivel de apoyo requerido, el perfil sensorial o la experiencia previa con medios audiovisuales. Asimismo, la limitación estadística derivada del tamaño de la muestra sugiere la necesidad de realizar estudios multicéntricos y colaborativos, pues permiten agrupar datos provenientes de diferentes contextos culturales y educativos (Gisbert y Chaparro, 2024). En este sentido, la asociación ASTRADE ha manifestado el interés en mantener el taller de doblaje en el próximo

curso, incorporándolo como una oferta más del itinerario que ofrecen a sus usuarios. Los profesionales de la organización han destacado el interés tanto de nuevos participantes como de los familiares. Derivado de esto, la investigadora está proyectando, junto con ASTRADE, el desarrollo de una investigación mayor, con un diseño prolongado y oficial, que dé continuidad a los hallazgos derivados de esta tesis doctoral. De este modo, se busca consolidar la línea de estudio aquí planteada y explorar su aplicabilidad a nivel nacional, trasladando la experiencia a otros contextos y potenciando su replicabilidad en otras asociaciones del país.

Otra futura línea de investigación surge tras las entrevistas a los expertos, concretamente con el experto académico en psicología, en la que se identifica la oportunidad de orientar el doblaje adaptado en otros contextos clínicos y educativos, más allá del TEA, como los estadios iniciales de la demencia, la depresión y otros trastornos que inciden en la comunicación y la expresión emocional. Para ello, es necesaria la integración de perspectivas interdisciplinares, como la psicología, la logopedia, las artes escénicas y la neurociencia, que permita consolidar las bases empíricas de la propuesta y favorezca la transferencia a diversos entornos de intervención. En este sentido, incorporar instrumentos estandarizados de evaluación o incluir a evaluadores ciegos al objetivo del estudio, aportaría una mirada independiente y evitaría el potencial sesgo metodológico inherente a la naturaleza participativa de la investigación. La figura de la investigadora como facilitadora del taller y observadora principal puede introducir sesgos o expectativas que influyen en la interpretación de los resultados y en la conducta de los participantes. Si bien es cierto que esta participación permitió ajustes inmediatos en la dinámica que mejoraron la experiencia de los usuarios, se recomienda para futuras investigaciones incluir un coevaluador externo que reduzca la subjetividad. Por otro lado, sería interesante incorporar diseños longitudinales que, además de evaluar la comunicación y la expresión emocional, midan el impacto a largo plazo en la autonomía y la inserción laboral de las personas con TEA en el mundo del doblaje y la locución audiovisual. Esta propuesta de adaptación está diseñada para ser incorporada como parte de la metodología del Curso Superior Universitario en Doblaje de Factuals, ofertado por la UCAM, de manera que las personas con TEA puedan acceder a la certificación y, con ello, integrarse en el entorno profesional del doblaje.

Para finalizar, la propuesta de doblaje adaptado demuestra tener un gran potencial de transferencia, pues combina una metodología transferible a múltiples contextos educativos, clínicos y profesionales. Esta versatilidad permite su adopción en diferentes instituciones y colectivos, pudiendo impactar en perfiles con diversas necesidades. Su fundamentación interdisciplinar y su alineación con objetivos de inclusión social y accesibilidad comunicativa refuerzan su relevancia y facilita que pueda ser un proyecto integrado en políticas y programas orientados a la mejora de la calidad de vida y la inserción sociolaboral de colectivos diversos. Esta investigación destaca la trascendencia de concebir proyectos con una transferencia directa y tangible hacia la vida cotidiana y social, en este caso de las personas con TEA. Al ir más allá de los límites formales y académicos se consigue abrir nuevas conexiones inesperadas, como la que emerge entre el doblaje y las personas neurodivergentes. Este enfoque integra el arte, la terapia, la educación y, sobre todo, la escucha activa de las necesidades y opiniones del colectivo, abriendo camino para futuras investigaciones multidisciplinares con potencial para beneficiar a diversas comunidades.

En definitiva, esta tesis demuestra que las investigaciones que nacen desde una verdadera comprensión y respeto por los sujetos de estudio, que priorizan su participación y que buscan generar un impacto real en su calidad de vida, son las que aportan un valor profundamente transformador. Así, apostar por estos trabajos permite avanzar al conocimiento científico, pero aún más importante, fomentan sociedades más inclusivas, humanas y enriquecidas por la diversidad.

XI - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

XI - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abril Abadín, D., Delgado Santos, C.I., Vigara Cerrato, A. (2009). *Comunicación Aumentativa y Alternativa*. CEAPAT.

Adamson, A. y Jenson, V. (Directores). (2001). *Shrek* [Película]. Dreamworks Pictures, PDI.

Adell, F., Aguilar, L., Corrales-Astorgano, M. & Escudero-Mancebo, D. (2018, abril 17-19). Proceso de innovación educativa en educación especial: enseñanza de la prosodia con fines comunicativos con el apoyo de un videojuego educativo. [Actas de congreso]. *I Congreso Virtual de Humanidades Digitales: Retos, Recursos y Nuevas Propuestas*. Valladolid, España.

Agost, R. (1999). *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes.* Ariel.

Agramunt Oliver, V. (17 de diciembre de 2015). *Una historia del doblaje.* Conferencia pronunciada en la Universidad de Mayores de Experiencia Recíproca, Madrid, España.

Aguilar, L. & Adell, F. (2018). Instrumento de evaluación de un videojuego educativo facilitador del aprendizaje de habilidades prosódicas y comunicativas. *Revista de Educación a Distancia*, (58), 1-16.

Alcalá, G. C. y Ochoa Madrigal, M.G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina, 65*(1), 7-20. https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02

Almanasreh, E., Moles, R. y Chen, T.F. (2019). Evaluation of methods used for estimating content validity. *Research in Social and Administrative Pharmacy, 15*(2), 214-221. https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2018.03.066

Alonso Pedraz, M. (1958). *Enciclopedia del idioma: diccionario histórico y moderno de la lengua español (siglos XII a XX) etimológico, tecnológico, regional e hispanoamericano.* Aguilar.

Alonso Ruiz, A. (2011). *La voz humana*. Visión Libros.

Altman, D.G. (1995). Sustaining interventions in community systems: on the relationship between researchers and communities, *Health Psychology, 14*(6), 526-536. https://doi.org/10.1037/0278-6133.14.6.526

Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.

Álvarez Sánchez, P. (2020). *El doblaje y el subtitulado: recursos didácticos en la enseñanza de idiomas [Resumen de presentación de la conferencia]*. I International Conference on Research in Multilingualism: Innovation and New. Oviedo, España. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/19466/El%20doblaje%20y%20el%20subtitulado-Patricia%20A%CC%81lvarez.pdf?sequence=4

Álvarez Santamaría, L. (2021). *As dubbing actor in primary school.* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Oviedo]. Recuperado de: https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/60574/TFM_Leticia%C3%81lvarezSantamar%C3%ADa.pdf?sequence=4

Amaral, D.G., Schumann, C.M. y Nordahl, C.W. (2008). Neuroanatomy of autism. *Trends in Neurosciences, 31*(3), 137-145. https://doi.org/10.1016/j.tins.2007.12.005

American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. 5ta. Edición. DSM-5.* Editorial Médica Panamericana.

Antonovsky, D.G. (1985). *Health, Stress and Coping*. Jossey Bass.

Arias, E., Castelló, C., Fieschi, E., Mestres, M. y Soldevilla, A. (2015). Investigación observacional: una experiencia de intervención en niños con TEA basada en la Teoría de las Neuronas Espejo. *Temas de Psicoanálisis*, (7), 1-34.

Arquer, M.I. (1994). *NTP 401: Fiabilidad humana: métodos de cuantificación, juicio de expertos* [Documento en línea]. Recuperado el 19 de junio de 2025 de: https://acortar.link/ux0ktx

Armijos Reyes, J.L., Quinto Saritama, E.V., Álvarez Román, L.L., Morocho Medina, R.A. y Llerena Samaniego, J.V. (2023). Técnicas de intervención en el trastorno del espectro autista: una revisión sistemática. *Revista Universidad y Sociedad, 15*(4), 192-203.

Artigas-Pallarés, J. (2001). Las fronteras del autismo. *Revista de Neurología, 2*(1), 211-224.

Artigas-Pallarés, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de Neurología, 28*(Supl.2), 118-123. https://doi.org/10.33588/rn.28S2.99046

Artigas-Pallarés, J. y Paula, I. (2011). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 32*(11), 567-587. https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008

Asikainen, P. (Director). (2023). *Diarios de Eurovisión* [Documental]. Luk International.

Asociación Española de Normalización (2018). *Lectura Fácil. Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos* (UNE 153101:2018 EX).

Asociación Española de Normalización (2014). *Símbolos gráficos. Métodos de evaluación. Parte 1: Método para evaluar la comprensibilidad* (UNE-ISO 9186-1).

Asociación Española de Pediatría (25 de mayo de 2019). *Estereotipias primarias*. AEP en familia. https://enfamilia.aeped.es/temas-salud/estereotipias-primarias

Asociación Europea ILSMH (1998). *El camino más fácil.* Asociación Europea ILSMH.

Asociación Madrileña de Empresas de Doblaje y Sonorización (AMAEDYS); Asociación de Estudios de Doblaje de Madrid (AEDMA); FSC-CCOO Madrid, FeSMC-UGT Madrid, Sindicato de Artistas de Doblaje de Madrid (ADOMA) & Sindicato de Locutores y Locutoras de Madrid (LOCUMAD) (2024). *III Convenio Colectivo de Profesionales de Doblaje y Sonorización de la Comunidad de Madrid (Rama Artística).* Recuperado: https://adoma.es/convenio-y-tarifas/

Atlas.ti (s.f.). *Atlas.ti.* Atlas.ti. https://atlasti.com/es

Autistic Self Advocacy Network (ASAN) (s.f.). *One Idea Per Line: A Guide to Making Easy Read Resources*. Autistic Self Advocacy Network.

Báez, J. y Tudela, P. (2009). *Investigación Cualitativa.* ESIC.

Baker, A.A. (2011). Discourse prosody and teachers' stated beliefs and practices. TESOL Journal, 2, 263-292. https://doi.org/10.5054/tj.2011.259955

Balderas Sánchez, A.V., Cruz Navarro, C., Zapata Garay, N. y Salazar Mata, J.M. (2022). La validación por juicio de expertos como estrategia para medir la

confiabilidad de un instrumento. *Revista Académico-Científica Tectzapic, 8*(1), 9-18.

Ballesteros García, R.M. (2016). Actrices del cine mudo que no superaron la barrera del sonoro. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales,* (71), 147-191.

Bancroft, T. y Cook, B. (Directores) (1989). *Mulán.* Walt Disney Pictures; Walt Disney Feature Animation.

Barbie en Español (12 de agosto de 2022). *¡Diversión en verano con Barbie!* | *Barbie en Español* [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=rk-KtqMhcMw

Baron-Cohen, S. y Bolton, P. (1993). *Autism: The Facts*. Oxford University Press.

Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"?, *Cognition, 21*(1), 37-46. https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8

Barros, I.B.D.R. y Fonte, R.F.L.D. (2016). Estereotipias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, 16*(4), 745-763. https://doi.org/10.1590/1984-639820169895

Barzdevics, I. (2012). Un recorrido por la voz superpuesta. En J.J. Martínez Sierra (coord.), *Reflexiones sobre la traducción audiovisual. Tres espectros, tres momentos* (319-322). Universitat de València PUV.

Basil, C. (s.f.). *¿Qué son los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC)?.* ARASAAC. http://old.arasaac.org/aac.php

Bele, I.V. (2005). The speaker's formant. *Journal of Voice, 20*(4), 555-578. doi:10.1016/j.jvoice.2005.07.001.

Belyk, M. y Brown, S. (2014). Perception of affective and linguistic prosoy: an ALE meta-analysis of neuroimaging studies. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 9*(9), 1395-1403. https://doi.org/10.1093/scan/nst124

Bernier, A., Ratcliff, K., Hilton, C., Fingerhut, P. y Li, C.Y. (2022). Art Interventions for Children with Autism Spectrum Disorder: A Scoping Review. *The American Journal Occupational Therapy Association, 76*(5), https://doi.org/10.5014/ajot.2022.049320

Berry, C. (1973). *Voice and the actor.* Harrap.

Bettelheim, B. (1967). *The Empty Fortress. Infantile Autism and the Birth of the Self.* The Free Press.

Bishop, R. (1994). Initiating empowering research? *New Zealand Journal of Educational Studies, 29*(2), 175-188.

Blair, R.J.R. (2005). Responding to the emotions of others: dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and cognition, 14* (4), 698-718. https://doi.org/10.1016/j.concog.2005.06.004

Blanch, M. & Lázaro, P. (2010). *Aula de locución (Signo e imagen).* Cátedra.

Blondet, M. (2006). *Variaciones de la velocidad de habla en español: patrones fonéticos y estrategias fonológicas. Un estudio desde la producción*. [Tesis doctoral, Universidad de Los Andes].

Bondebjerg, I. (1996). Public discourse/private fascination: hybridization in true-life-story' genres. *Media, Culture and Society, 18*, 27-45.

Bondy, A. y Frost, L. (2001). The Picture Exchange Communication System. *Behavior Modification, 25*(5), 725-744. https://doi.org/10.1177/0145445501255004

Bondy, A. y Frost, L. (1994). The Picture-Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behaviour, 9*(3), 1-19. https://doi.org/10.1177/108835769400900301

Bonet, M. (s.f.). Capítulo 2. Fisiología del canto. Recuperado de http://www.medicinadelcant.com/cast/2.pdf

Bordell, D. & Thompson, K. (1995). *El arte cinematográfico: una introducción.* Paidós.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: research and practice*. Continuum.

Borges, J.L. (1974). *Obras Completas 1923-1972.* Emecé Editores.

Borod, J.C. (1993). Perception of facial emotion in schizophrenic and right brain-damage patients. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 181*(8), 494-502.

Bozikas, V.P., Tonia, T., Fokas, K., Karavatos, A. & Kosmidis, M.H. (2006). Impaired emotion processing in remitted patients with bipolar disorder. *Journal of affective disorders, 91*(1), 53-56. https://doi.org/10.1016/j.jad.2005.11.013

Braden, B.B., Pagni, B.A., Monahan, L., Walsh, M.J.M., Dixon, M.V., Delaney, S., Ballard, L. y Ware Jr., J.E. (2022). Quality of life in adults with autism spectrum disorder: influence of age, sex, and a controlled, randomized mindfulness-based stress reduction pilot intervention. *Qual Life Res., 31*(5), 1427-1440. doi:10.1007/s11136-021-03013-x

Bravo Párraga, J. y Prado Soledispa, N. (2025). Los pictogramas en las habilidades comunicativas en los niños de 4-5 años. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *6*(2), 892-909. https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3672

Brignell, A., Chenausky, K.V., Song, H., Zhu, J., Suo, C. y Morgan, A.T. (2018). Communication interventions for autism spectrum disorder in minimally verbal children. *Cochrane Database of Systematic Reviews, 11*(CD012324), 1-61. https://doi.org/10.1002/14651858.CD012324.pub2

Brown, B.L., Strong, W.J. & Rencher, A.C. (1973). Perceptions of personality from speech: effects of manipulations of acoustical parameters. *The Journal of the Acoustical Society of America, 54*(29), 29-35.

Brown, E.R. (1991). Community action for health promotion: a strategy to empower individuals and communities. *International Journal of Social Determinants of Health and Health Services, 21*(3), 441-456.

Brumbaugh, J.E., Weaver, A.L., Myers, S.M., Voight, R.G. y Katusic, S.K. (2020). Gestational Age, Perinatal Characteristics, and Autism Spectrum Disorder: A Birth Cohort Study. *The Journal of Pediatrics, 220*, 175-183. https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.01.022

Buck, C. y Lee, J. (Directores) (2015). *Frozen Fever*. Walt Disney Animation Studios; Walt Disney Pictures.

Burton, T. (Director). (2010). *Alicia en el País de las Maravillas* [Película]. Walt Disney Pictures; Roth Films; The Zanuck Company; Team Todd.

Caballero, O. & Ortega, A.G. (2014). *Endocrinofoniatría*. Editorial de la Universidad del Aconcagua.

Cabero Almenara, J. e Infante Moro, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa,* (48), 1-16. https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.187

Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M.C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, 7*(2), 11-22.

Cabrera, D. (2007). Generalidades sobre el autismo. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 36*(Sup.1), S208-S220.

Caldwell-Harris, C.L. (2021). An Explanation for Repetitive Motor Behaviors in Autism: Facilitating Inventions via Trial-and-Error Discovery. *Frontiers in Psychiatry, 12*, 1-4. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.657774

Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública, 76*(5), 409-422.

Cameron, J. (2005). Focussing on the *Focus group*, en I. Hay (Ed.), *Quialitative Research Methods in Human Geography,* 2ª edición (pp.156-174). Oxford University Press.

Cano-Villagrasa, A. (2024). *Análisis multidimensional del Trastorno del Espectro Autista y la epilepsia en la población pediátrica: implicaciones clínicas y terapéuticas* [Tesis doctoral]. Universidad Católica de Murcia (UCAM).

Cano-Villagrasa, A., Porcar-Gozalbo, N., López-Chicheri, I., López-Zamora, M. (2024). Executive Functioning and Language in a Pediatric Population with Autism Spectrum Disorders and Epilepsy: A Comparative Study. *Children, 11*(3), 306. https://doi.org/10.3390/children11030306

Cantero, F.J. (2019). Análisis prosódico del habla: más allá de la melodía, en M.R. Álvarez Silva; A. Muñoz Alvarado y L. Ruiz Miyares (Eds.). *Comunicación Social: Lingüística, Medios Masivos, Arte, Etnología, Folclor y otras ciencias afines. Volumen II* (pp.485-498). Santiago de Cuba: Ediciones Centro de Lingüística Aplicada.

Cantero, F.J. (2003). Fonética y didáctica de la pronunciación, en A. Mendoza (Coord.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson/Prentice Hall (pp.545-572).

Cardero, A.M. (1989). *Diccionario de términos cinematográficos: usados en México.* Universidad Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlan.

Carranza, R. y Alessandroni Betancor, N. (septiembre de 2013). *Dicción, fonética y técnica vocal: el entrenamiento vocal en clave interdisciplinaria* [Objeto de conferencia]. IX Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina, La Plata, Argentina.

Casanova, C. (2012). Elementos del tratamiento foniátrico de la voz, en I. Bustos (Ed.): *La voz. La técnica vocal* (pp.57-75). Barcelona: Paidotribo.

Capella Bujosa, G. (1956). Las modernas ideas sobre la fisiología de la voz. *Anales de Medicina y Cirugía, 36*(135-136), 418-420.

Cerda, J. y Villarroel, L. (2008). Evaluación de la concordancia inter-observador en investigación pediátrica: Coeficiente de Kappa. *Revista Chilena de Pediatría, 79*(1), 54-58.

Cermak, C.A., Arshinoff, S., Rieiro de Oliveira, L., Tendera, A., Beal, D.S., Brian, J., Anagnostou, Ev. Y Sanjeevan, T. (2022). Brain and Language Associations in Autism Spectrum Disorder: A Scoping Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 52*, 725-737. https://doi.org/10.1007/s10803-021-04975-0

Chafe, W. (1998). Punctuation and the prosody of written language. *Written Communication, 5*(4), 396-426. https://doi.org/10.1177/0741088388005004001

Chang, H.H., Mukherjee, A. & Chattopadhyay, A. (2023). More Voices Persuade: The Attentional Benefits of Voice Numerosity. *Journal of Marketing Research, 60*(4), 687-706. https://doi.org/10.1177/00222437221134115

Change People (s.f.). How to make information accessible: a guide to producing easy read documents. Disponible en: http://www.changepeople.co.uk/productDetails

Chaume, F. (2005). Estrategias y técnicas de traducción para el ajusto o adaptación del doblaje. *Trasvases culturales: literatura, cine y traducción,* (4), 145-153. http://hdl.handle.net/10810/10540

Chaume, F. (2021). Dubbing practices in Europe: localisation beats globalisation. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, *6*(2007), 203-217. https://doi.org/10.52034/lanstts.v6i.188

Chaume, F. (2019). *Pasado y presente de la traducción para el doblaje* [Conferencia magistral]. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). http://dx.doi.org/10.19083/978-612-318-193-2

Chebat, J.C., El Hedhli, K., Gélinas-Chebat, C. & Boivin, R. (2007). Voice and persuasion in a banking telemarketing context. *Perceptual and Motor Skills, 104*(2), 419-437. https://doi.org/10.2466/pms.104.2.419-437

Cheng, J., Eskenazi, B., Widjaja, F., Cordero, J.F. y Hendren, R.L. (2019). Improving autism perinatal risk factors: A systematic review. *Medical Hypotheses, 127*, 26-33. https://doi.org/10.1016/j.mehy.2019.03.012

Chion, M. (1990). *La audiovisuón. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido.* Paidós comunicación.

Choque Olsson, N., Flygare, O., Coco, C., Görling, A., Råde, A., Chen, Q., Lindstedt, K., Berggren, S., Serlachius, E., Jonsson, U., Tammimies, K., Khellin, L. y Bötle, S. (2017). Social Skills Training for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: A Rondomized Controlled Trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 56*(7), 585-592. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.05.001

Chu, W. L. C., & Chow, K. C. (2017). Using video dubbing activities in primary Chinese classroom for creative writing: A case study of students with multilingual background. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 17*(3), 1–32. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2017.17.03.03

Cicchetti, D.V. y Feinstein, A.R. (1990). High agreement but low kappa: II. Resolving the paradoxes. *Journal of Clinical Epidemiology*, *43*(6), 551–558.

Cleary, M. & Pisoni, D. (2008). Speech perception and spoken word recognition: Research and theory. *Research on spoken language processing, 22*, 56-78. https://doi.org/10.1002/9780470753477.ch16

Clements, R. y Musker, J. (Directores) (1989). *La Siernita* [Película]. Walt Disney Pictures; Walt Disney Feature Animation.

Clements, R. y Musker, J. (Directores) (1992). *Aladdín* [Película]. Walt Disney Pictures; Walt Disney Feature Animation.

Clements, R. y Musker, J. (Directores) (1997). *Hércules* [Película]. Walt Disney Pictures; Walt Disney Feature Animation.

Coffin, P. y Renaud, C. (Directores). (2013). *Gru 2. Mi Villano Favorito* [Película]. Illumination Entertainment.

Cohen, J. (1960). A coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement, 22*(1), 37-46. https://doi.org/10.1177/001316446002000104

Collignon, O., Girard, S., Gosselin, F., Roy, S., Saint-Amour, D., Lassonde, M. & Lepore, F. (2008). Audio-visual integration of emotion expression, *Brain Research, 1242*, 126-135. https://doi.org/10.1016/j.brainres.2008.04.023

Columbus, C. (Director). (2001). *Harry Potter y la piedra filosofal* [Película]. Heyday Films; 1492 Pictures.

Communication Matters, The Communication Trust, 1Voice, ACE Centre, The Makaton Charity y Scope and Signalong (2012). *Other Ways of Speaking* [Archivo PDF]. Recuperado el 29 de julio de 2025 de: https://www.communicationmatters.org.uk/wp-content/uploads/2019/07/other_ways_of_speaking.pdf

ConecTEA (s.f.). *La comunicación aumentativa/alternativa en el autismo: implementando herramientas y estrategias atendiendo a las necesidades de cada persona.* ConecTEA. Recuperado de: https://www.fundacionconectea.org/2021/03/10/la-comunicacion-aumentativa-alternativa-en-el-autismo-implementando-herramientas-y-estrategias-atendiendo-a-las-necesidades-de-cada-persona/

Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas (CRUE) (6 de marzo de 2025). *Presentación del proyecto CRUE «Transferencia e Impacto Social » en la Universidad Pablo de Olavide (UPO)*. CRUE Universidades Españolas. https://www.crue.org/2025/03/presentacion-del-proyecto-de-crue-transferencia-e-impacto-social-en-la-universidad-pablo-de-olavide-upo/

Constitución Española, 27 de diciembre de 1978 (España). https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con

Cooley, J. (Director). (2019). *Toy Story 4* [Película]. Walt Disney Pictures; Pixar Animation Studios.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social.* McGrawHill.

Corner, J. (2002). Performing the Real: documentary diversions. *Television & New Media, 3*(3), 255-269. https://doi.org/10.1177/152747640200300302

Corral, Y. (2008). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación, 19*(33), 229-247.

Cortes Gómez, C.F. (2008). La técnica del *Focus group* para determinar el diseño de experiencias de formación de usuarios. En P. Hernández Salazar, *Métodos cualitativos para estudiar a los usuarios de la información* (pp. 33-60). Cuadernos de Investigación 5.

Crosland, A. (Director). (1927). *El Cantor de Jazz* (Película). Warner Bros Pictures.

Cuesta Gómez, J.L. y Hotigüela Terrel, V. (2007). *Senda hacia la participación. Calidad de vida en las personas del espectro autista y sus familias.* Autismo Burgos.

Cuevas Alonso, M. (2017). Multimodalidad, comunicación y doblaje. La entonación. En X. Montero Domínguez (Ed.), *El doblaje. Nuevas vías de investigación* (65-78). Editorial Comares.

Cunningham, A.B. y Schreibman, L. (2008). Stereotypy in Autism: The Importance of Function. *Research in Autism Spectrum Disorders, 2*(3), 469-479. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2007.09.006

Dalkey, N. y Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science, 9*(3), 458-467.

Dapretto, M., Davies, M.S., Pfeifer, J.H., Scott, A.A., Sigman, M., Bookheimer, S.Y. y Iacoboni, M. (2006). Understanding emotions in others: mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders. *Nature Neuroscience, 9*(1), 28-30. https://doi.org/10.1038/nn1611

De Castro, M., Neto, L. Laudelino, A., Cortez, S.M. y García, L.S. (2018). El fenómeno del lenguaje de la ecolalia en los trastornos del espectro autista y el derecho y los desafíos de la eduación inclusiva. *UCV-HACER: Revista de Investigación y Cultura, 7*(2), 9-13.

De Koning, K. & Martin, M. (1996). *Participatory research in health: issues and experiences.* Zed Books Ltd.

De la Serna, J.M. (s.f.). Neuroinclusión en los medios y comunicación y la representación. Dr. Juan Moisés de la Serna.

https://juanmoisesdelaserna.es/sobre-la-neuroinclusion/neuroinclusion-en-los-medios-de-comunicacion-y-la-representacion/

De Miguel, R. (2005). La observación sistemática y participante como herramienta de análisis de los fenómenos comunicativos. En M.R. Berganza Conde y J.A. Ruiz San Román (Coord.), *Investigar en Comunicación* (277-298). McGraw Hill.

De Souza Mello, T., Ferrari Barbosa, D.N. y Benites Hersing, L. (2023). La representación del autismo en audiovisuales desde la sensibilización: un análisis reflexivo. *Revista Inclusiones, 10*(2), 1-17. https://doi.org/10.58210/fprc3460.

Deavere, A. (2005). *On the road: A search for American Character*. California: TED Ideas worth spreading. Recuperado de: https://www.ted.com/talks/anna_deavere_dmith_s_american_character

DeGeneres, E. (Productora ejecutiva). (2015). *El Reto de Diseño de Ellen* [Reality Show]. A Very Good Production; A. Smith & Co.; Productions Telepictures.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales.* Dykison.

Del Toro Alonso, C. (2016). Imitación en alumnos con Trastornos del Espectro Autista: Programa de potenciación de habilidades imitativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 9*(1), 116-133.

Delabastita, D. (1989). Translation and mass-communication: Film and T.V. translation as evidence of cultural dynamics. *Babel, 35*(4), 193-218. https://doi.org/10.1075/babel.35.4.02del

Delgado Pamos, M.M. (2016). *La escritura de diálogos para doblaje en la clase de Inglés como lengua extranjera: implicaciones y actividades para la adquisición de vocabulario en el aula de Educación Primaria*. [Trabajo Fin de Máster, Universitat Jaume I]. Recuperado de: https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/166070/TFM_2016_DelgadoPamosMariadelMar.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Demaizière, T. y Teurlai, A. (Directores). (2024). *En Cuerpo y Alma* [Documental]. Falabracks; France.Tv Studio.

Department of Health and Social Care (18 de noviembre de 2010). *Making written information easier to understand for people with learning disabilities.* Gobierno Real Británico. Disponible en: https://www.gov.uk/government/publications/making-written-information-easier-to-understand-for-people-with-learning-disabilities-guidance-for-people-who-commission-or-produce-easy-read-information-revised-edition-2010

Dewalt, K.M. y DeWalt, B.R. (2001). *Participant observation: a guide for fieldworkers.* Altamira Press.

Díaz, C. (2013, septiembre 9-13). La producción de la voz: Estructuras anatómicas y biomecánica laríngea. Usos y abusos vocales en la tarea del docente de Educación Física [en línea]. En *10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, La Plata, Argentina. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3177/ev.3177.pdf

Díaz, Y. (2012). Voz y método Cos-Art: el arte de trabajar el cuerpo, en I. Bustos (Ed.), *La voz. La técnica vocal* (pp. 219-245). Barcelona: Paidotribos.

Díaz-Cintas, J. y Orero, P. (2012). Voiceover and dubbing. En Y. Gambier y L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies* (pp. 441-445). John Benjamins Publishing Company.

Díaz-Cintas, J. y Orero, P. (2006). Voice-Over. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics, Second Edition, vol.13* (pp.477-479). Elsevier.

Diehl, C.F. (1960). Voice and Personality: An evaluation. *Psychological and psychiatric aspects of speech and hearing*, 171-203.

Dijkstra, C., Krahmer, E. & Swerts, M. (2006). Manipulating uncertainty: The contribution of different audiovisual prosodic cues to the perception of confidence. En R. Hoffman y H. Mixdorff (Eds.). *Proceedings of Speech Prosody*. Tilburg Univesity: The Netherlands.

Doane, M.A. (1980). The voice in the cinema: the articulation of body and space. *Yale University Press*, (60), 33-50. https://doi.org/10.2307/2930003

Docter, P. (Director). (2015). *Del Revés* [Película]. Pixar Animation Studios.

Docter, P. (Productor ejecutivo). (2022). *Cars: Aventuras en la carretera* [Serie de televisión]. Pixar Animation Studios.

Docter, P., Unkrich, L. y Silverman, D. (Directores) (2001). *Monstruos S.A.*[Película]. Walt Disney Pictures; Pixar Animation Studios.

Domingo Segovia, J., Domingo Martos, L. y Martos Titos, A. (2017). Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. *Revista del IICE/41*, (enero-junio), 81-96.

Dore, M. y Vagnoli, L. (2020). Amateur dubbing and humour to promote well-being among hospitalised children and adolescents. En Routledge (Ed.). *Humour Translation in the Age of Multimedia* (pp. 158-176). Routledge.

Doyle, S. (2022). *David Beckham: al rescate del equipo* [Documental]. Studio 9; Twenty Twenty Production, Warner Bros..

Duvauchelle, H. (2012). *Teatro, la voz practicada*. PuntÁngeles.

Echeguia, J. (2016). Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación para el tratamiento de niños con trastorno del espectro autista. *Diálogos Pedagógicos, 14*(28), 104-126.

Edelson, L., Grossman, R., & Tager-Flusberg, H. (2007). Emotional prosody in children and adolescents with autism. En *Poster session presented at the annual international meeting for Autism Research*. Seatle.

Ekman, P. y Rosenberg, L.E. (1998). *What the Face Reveals: Basic and Applied Studies of Spontaneous Expression Using the Facial Action Coding System (FACS) (Series in Affective Science).* OUP USA.

Eng, E. y Parker, E.A. (1994). Measuring community competence in the Mississippi Delta: the interface between program evaluation and empowerment. *Health Education & Behavior, 21*(2), 199-220. https://doi.org/10.1177/10901981940210020

Eras Córdova, L. D. (2018). La técnica vocal como herramienta en el desarrollo de los instrumentistas de viento-madera. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, (4), 1-13.

Erena-Guardia, G., Solís-Campos, A., Arenas-Bernal, L., Borrero-Borrero, M.L., Cala-Gil, R., Carpio-Ponce, A.I., Conde-Carmona, T., García-Sánchez, D., Martín-Álvarez, P., Mera-Gómez, J.M., Moreno-Pérez, F.J., Moreno-Ramos, R.M., Ortiz-Gómez, M., Rivero-Contreras, M., Rodríguez Ortiz, I.R., Tristancho-Frutos, M-Á., Viejo-Hernández, M., Vila-Pariente, S. y

Saldaña, D. (2022). La validación de pictogramas: el caso del catálogo de señalización accesible andaluz. *Siglo Cero, 53*(4), 165-189. https://doi.org/10.14201/scero2022534165189

Escalona, A., Field, T., Nadel, J. y Lundy, B. (2002). Brief report: imitation effects on children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32*(2), 141-144. https://doi.org/10.1023/A:1014896707002

Escobar, J. y Bonilla-Jimenez, I. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 9*(1), 51-67.

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición, 6*, 27-36.

Escudero-Mancebo, D., Cardeñoso-Payo, V., González-Ferreras, C. & Corrales-Astorgano, M. (2022, septiembre 7-9). Juego interactivo de entrenamiento de la prosodia para usuarios con síndrome de Down [Conference paper]. *Interacción 2022*. Teruel, España.

Escuela de Doblaje de Canciones [@dobcanciones]. (2 de septiembre de 2024). *MIRAR A LOS OJOS es fundamental a la hora de doblar a un personaje. Por supuesto que es necesario estar…* [Vídeo adjunto]. X. https://x.com/dobcanciones/status/1830283626422194638?s=46&t=pW4sFaOomwRhkTXTSS4Ayg

Esteve-Gilbert, N. (2 de noviembre de 2023). *Proyecto I+D+i «Generación de Conocimiento»: El papel de la prosodia y la gestualidad en la adquisición de la pragmática: poblaciones típicas y atípicas*. Agencia Estatal de Investigación. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. https://www.aei.gob.es/ayudas-concedidas/ayudas-destacadas/proyecto-idi-2020-generacion-conocimiento-papel-prosodia

Etxebarria, A., Gaminde, I., Romero, A. & Iglesias, A. (2016). Desarrollo de la competencia prosódica en la lectura en voz alta: importancia de las pausas. Ocnos. *Revista de Estudios sobre lectura, 15*(2), 110-118. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1047

Etz, K.E. y Arroyo, J.A. (2015). Small Sample Research: Considerations Beyond Statistical Power. *Prevention Science, 16*, 1033-1036. https://doi.org/10.1007/s11121-015-0585-4

Fawcett, S.B., Paine-Andrews, A., Francisco, V.T., Schultz, J.A., Richter, K.P., Lewis, R.K.; Harris, K.J., Williams, E.L., Berkley, J.Y., López, C.M. y Fisher, J.L. (1996). Empowering community health initiatives through evaluation. En D. Fetterman, A. Wandersman y S. Kaftarian (Eds.), *Empowerment Evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability* (pp. 161-187). Sage.

Federación Autismo Madrid (4 de junio de 2021). *¿Qué son las estereotipias?*. Federación Autismo Madrid. https://autismomadrid.es/articulo-especializado/que-son-las-estereotipias/

Feinstein, A.R. y Cicchetti, D.V. (1990). High agreement but low kappa I. The problem of two paradoxes. *Journal of clinical Epidemiology*, *43*(6), 543-549.

Ferdenzi, C., Patel, S., Mehu-Blantar, I., Khidasheli, M., Sander, D. & Delplanque, S. (2013). Voice attractiveness: Influence of stimulus duration and type. *Behavior Research Methods, 45*, 405-413. https://doi.org/10.3758/s13428-012-0275-0

Fernández Costales, A. (2021). Subtitling and Dubbing as Teaching Resources in CLIL in Primary Education: The Teachers' perspective. *Porta Linguarum*, (36), p. 175-192. DOI: 10.30827/portalin.v0i36.16228

Fernández Costales, A. y Avello-Rodríguez, R. (2020). La traducción audiovisual (subtitulado y doblaje) como herramienta didáctica en la enseñanza del asturiano en educación primaria. En Colomo Magaña, E.; Sánchez Rivas, E.; Ruiz Palmero, J. y Sánchez Rodríguez, J. (Coord.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp.442-445). UMA Editorial.

Fernández González, S., Vázquez de la Iglesia, F., Marqués Girbau, M. & García-Tapia Urrutia, R. (2006). La historia de la voz. *Revista de Medicina Universidad de Navarra, 50*(3), 9-13. https://doi.org/10.15581/021.50.7640

Fernández López, J. (2023). Fonética-Vocales. Las vocales y sus agrupaciones. Hispanoteca. Lengua y cultura hispanas. [Consultado el 16 de octubre de 2023]. https://bitly.ws/Xumt

Fernández Morales, N. (2003). A propósito de las actitudes y roles del antropólogo en su trabajo de campo. *Disparidades. Revista de Antropología, 58*(1), 153-170. https://doi.org/10.3989/rdtp.2003.v58.i1.166

Field, T., Sanders, C. y Nadel, J. (2001). Children with autism display more social behaviors after repeated imitation sessions. *Autism, 5*(3), 371-323. https://doi.org/10.1177/1362361301005003008

Fielding, N.G. y Lee, R.M. (1998). *Computer analysis and quialitative research.* Sage Publications.

Figueredo Ruiz, J.N. & Castillo Martínez, J.A. (2016). Evaluación de desórdenes vocales en profesionales que usan su voz como herramienta de trabajo. Occupational Voice Quick Screening. *Revista Ciencias de la Salud, 14*(Especial), 97-112. https://doi.org/10.12804/revsalud14.especial.2016.07

Fisher, C.G. (1968). Confusions Among Visually Perceived Consonants. *Journal of Speech and Hearing, 11*(4), 796-804. https://doi.org/10.1044/jshr.1104.796

Franco, E., Matamala, A. y Orero, P. (2010). *Voice-over translation: an overview*. Peter Lang.

Freire, P. (1987). *Education for Critical Consciousness.* Continuum.

Friedman, L. y Sterling, A. (2019). A Review of Language, Executive Function, and Intervention in Autism Spectrum Disorder. *Seminars in Speech and Language, 40*(4), 291-304. https://doi.org/10.1055/s-0039-1692964

Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma*. Blackwell.

Fodor, I. (1962). *Film Dubbing. Phonetic, Semiotic, Esthetic and Psychological Aspects. Helmut* Buske Verlag.

Folgueiras Bartomeu, P. (2016). *Técnica de recogida de información: La entrevista* [Documento de trabajo]. Universitat de Barcelona.

Fònagy, I. (1983). *La vive voix.* Payot.

Fonte, R.F.L. da y Barros, I.B. do R. (2019). Estereotipias motoras no funcionamento multimodal da linguagem : disussoões no campo do autismo. *Estudos da Língua(gem), 17*(1), 127-140. https://doi.org/10.22481/el.v17i1.5318

Foundation for People with Learning Disabilities (s.f.). *Easy Read.* https://www.learningdisabilities.org.uk/learning-disabilities/a-to-z/e/easy-read

Fuentes, B., de la Fuente-Gómez, L., Sempere-Iborra, C., Delgado-Fernández, C., Tarifa-Rodríguez, A., Alonso de Leciñana, M., de Celis-Ruiz, E., Gutiérrez-

Zúñiga, R., López-Tàppero, J., Martín Alonso, M., Pastor-Yborra, S., Rigual, R., Ruiz-Ares, G., Rodríguez-Pardo, J., Virués-Ortega, J., Borobia, A.M., Blanco, P. y Bueno-Guerra, N. (2022). Dubbing Language-therapy Cinema-based in Aphasia post-Stroke (DULCINEA): study protocol for a randomized crossover pilot trial. *Trials, 23*(21). https://doi.org/10.1186/s13063-021-05956-5

Fuentes-Biggi, J., Ferrari-Arroyo, M.J., Boada-Muñoz, L., Touriño-Aguilera, E., Artigas-Pallarés, J., Belinchón-Carmona, M., Muñoz-Yunta, J.A., Hervás-Zúñiga, A., Canal-Bedia, R., Hernández, J.M., Díez-Cuervo, A., Idiazábal-Aletxa, M.A., Mulas, F., Palacios, S., Tamarit, J., Martos-Pérez, J., Posada-De La Paz, M. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología, 43,* 425-438. https://doi.org/10.33588/rn.4307.2005750

Fundación ONCE (2011-2013). *Pautas de diseño de pictogramas para todas las personas*. Proyecto de biblioteca digital de gráficos orientativos en accesibilidad cognitiva urbana. Dirección de Accesibilidad Universal de la Fundación Once. Recuperado de: https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/Manual_Pictos.pdf

Gabrielsen, T.P., Farley, M., Speer, L. y Villalobos, M. (2015). Observaciones breves para identificar autismo. Evaluación de las observaciones breves para identificar autismo. *Pediatrics, 135*(2), 330-338. https://doi.org/10.1542/peds.2014-1428

Galindo, R. (2012). La voz de los distintos géneros musicales, en I. Bustos (Ed.), *La voz. La técnica vocal* (pp. 98-131). Barcelona: Paidotribo.

Gándara Rossi, C.C. (2007). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología. 27*(4), 173-186.

García de la Torre, M.P. (2002). Trastornos de la comunicación en el autismo. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación, 8*, 409-417. http://hdl.handle.net/2183/6911

García Muñoz, Ó. (2012). *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación.* Real Patronato sobre Discapacidad.

Garzón García, M. (2019). La cualidad vocal flamenca. Un estudio comparativo de las estrategias de proyección vocal del cantaor flamenco frente al cantante lírico, en M.A. Berlanga (Ed.). *Investigar, enseñar y escribir el flamenco* (pp. 263-280). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Gelabert, F. (Director). (1908). *Los Competidores* [Película]. F. Gelabert.

Gélinas-Chebat, C. & Chebat, J.C. (1991). Effects of two voice characteristics on the attitudes toward advertising messages. *The Journal of Social Psychology, 132*(4), 447-459. https://doi.org/10.1080/00224545.1992.9924724

Gélinas-Chebat, C., Chebat, J.C. & Boivin, R. (Agosto 1-7, 1999). Impact of male and female voice cues on consumers' attitudes in telemarketing.14th International. En J.J. Ohala (ed.), *Proceedings of the 14th international congress of phonetic sciences* (pp. 1577-1580). University of California, Berkley. Recuperado de https://acortar.link/3hFZj4

Gélinas-Chebat, C., Chebat, J.C. & Vaninsky, A. (1996). Voice and advertising: effects of intonation and intensity of voice on source credibility, attitudes toward the advertised service and the intent to buy. *Perceptual and Motor Skills, 83*(1), 243-262. https://doi.org/10.2466/pms.1996.83.1.243

Gering, M. (Director). (1932). *Entre la espada y la pared* (Película). Paramount Pictures.

Ghanizadeh, A. (2010). Clinical Approach to Motor Stereotypies in Autistic Children. *Iranian Journal of Pediatrics, 20*(2), 149-159. PMID: 23056697

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

Gil Flores, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica,* (10-11), 199-214.

Giménez, E. (2001). Impostación y emisión de la voz. Ejercicio 7º. Primer curso. *Assaig de teatre: revista de l'Associació d'investigació i Experimentació Teatral,* 131-134.

Gisbert, J.P. y Chaparro, M. (2024). Reglas y consejos para desarrollar con éxito un estudio multicéntrico. *Gastroenterología y Hepatología, 47*(6), 649-660. https://doi.org/10.1016/j.gastrohep.2023.12.005

Glaser, B.G. y Strauss, A.L. 81967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.

Globerson, E., Amir, N., Kishon-Rabin, L. y Golan, O. (2015). Prosody recognition in adults with high-functioning autism spectrum disorders: From psychoacoustics to cognition. *Autism Research, 8*(2), 153-163. https://doi.org/10.1002/aur.1432

Gold, R.L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, *36*, 217-223.

Goldstein, H. (2002). Communication Intervention for Children with Autism: A Review of Treatment Efficacy, *Journal of Autism and Development*, *32*(5), 373-396. DOI: 10.1023/A:1020589821992

Gómez Echeverry, I. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. *Pensamiento Psicológico, 8*(15), 113-123.

Gómez García, C. (2023). Pensando al compás. Reflexiones sobre el ritmo y la retórica de Nietzsche. *Revista de Filosofía, 48*(1), 9-19. https://dx.doi.org/10.5209/resf.69101

González López, I., Eslava Suanes, M.D., León Huertas, C., López Cámara, A.B. (2017). El panel de expertos como técnica de validación de contenido. Aplicación práctica en la definición del perfil profesional de la educación social. En AIDIPE2017 (Eds.). *Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinaridad y transferencia* (1121-1128). AIDIPE2017.

González Peña, P., Torralvo Suárez, I., Acosta Rodríguez, V., Ramírez Santana, G. y Hernández Expósito, S. (2016). Los niños con Trastorno del Espectro Autista tienen déficits en las Funciones Ejecutivas. *Revista de Psiquiatría infanto-juvenil*, (3), 385-396.

Górska, K. (2015). Ni doblaje ni subtitulación. El gran éxito del voice-over en la televisión polaca. *Quaderns de Cine, 10,* 63-72. http://dx.doi.org/10.14198/QdCINE.2015.10.07

Gottlieb, N.H. y McLeroy, K.R. (1994). Social health. En M.P. O'Donnell, J.S. Harris (Eds.), *Health Promotion in the Workplace* (pp. 459-493). Delmar.

Gottlieb, H., Romero Barrios, F. y Kuźnik, A. (2022). Screen Translation. Traducción para la pantalla. *Orbis Linguarem*, *56*, 525-548. doi:10.23817/olin.56-35

Green, L.W., George, M.D., Daniel, M., Frankish, C.J., Herbert, C., Bowie (1995). Study of Participatory Research in Health Promotion. Royal Society of Canada.

Green, L.W., Richard, L. y Potvin, L. (1996). Ecological foundations of health promotion. *American Journal of Health Promotion, 10*(4), 270-281 https://doi.org/10.4278/0890-1171-10.4.270

Greener, J., Enderby, P., Whurr, R. (1999). Speech and language therapy for aphasia following stroke (Cochrane Review). *Cochrane database of systematic reviews, 4*(2), 1-52. https://doi.org/10.1002/14651858.CD000425

Grice, M., Wehrle, S., Krüger, M., Spaniol, M., Cangemi, F. y Vogeley, K. (2023). Linguistic prosody in autism spectrum disorder – An overview. *Language and Linguistics Compass, 17*(5), 1-22. https://doi.org/10.1111/lnc3.12498

Grossman. R.B., Bemis, R.H., Skwerer, D.P. y Tager-Flusberg, H. (2010). Lexical and affective prosody in children with high-functioning autism. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 53*(3), 778-793. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0127)

Guarinós, V. (2002). Cine y radio. En R. Utrera Macías (Ed.), *Cine, arte y artilugios en el panorama español* (91-128). Padilla Libros Editores & Libreros.

Guarinós, V. y Jiménez-Varea, J. (2009). La fusión de los contrarios sobre falsos documentales y documentales dramatizados. *Trípodos. Extra 2009* (2), 1021-1030. http://hdl.handle.net/11441/29026

Guarinós, V., Ramírez-Alvarado, M. y Martín-Pena, D. (2023). Ficción sonora y creatividad verbodependiente. Microrrelatos sonoros sin palabras. *Revista Latina de Comunicación Social, 81*, 332-352. https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2023-1949

Guevara Verdugo, B.A. y Freire Palacios, V.A. (2024). Efectividad de las intervenciones psicológicas en niños con trastorno del espectro autismo. *Revista Cubana de Reumatología, 26*(e1235).

Gustems Carnicer, J. (2007). La respiración en el canto. *Didàctiques Aplicades, Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona*. http://hdl.handle.net/2445/11533

Guzmán, G., Putrino, N., Martínez, F. y Quiroz, N. (2017). Nuevas tecnologías: Puentes de comunicación en el trastorno del espectro autista (TEA). *Terapia Psicológica*, *35*(3), 247-258.

Gwet, K.L. (2014). *Handbook of inter-rater reliability: The definitive guide to measuring the extent of agreement among raters* (4th ed.). Advanced Analytics.

Hage, S.V.R., Sawasaki, L.Y., Hyter, Y. y Fernandez, F.D.M. (2022). Social Communication and pragmatic skills of children with Autism Spectrum Disorder and Developmental Language Disorder. *CoDAS*, *34*(2), 1-6. https://doi.org/10.1590/2317-1782/20212021075

Hall, J.A. (1980). Voice tone and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, *38*(6), 924-934.

Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2012). Metodología de investigación en Educación Médica. La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica, 2*(1), 55-60. DOI: 10.1016/S2007-5057(13)72683-8

Hancock, T. (1993). The Healthy City from concept to application: implications for research. En J.K. Davies y M. Kelly (Eds.), *Healthy Cities* (pp. 14-24). Routledge.

Haro Astudillo, J.A., Anrango León, M.E., Acosta Ortiz, N.P., Acosta Ortiz, S.V. y Carillo Bejarano M.M. (2024). Los pictogramas para el desarrollo del lenguaje en niños del subnivel 2 del sistema educativo ecuatoriano. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *5*(3), 2407-2419. https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2203

Hatch, J., Moss, N., Saran, A., Presley-Cantrell, L. & Mallory, C. (1993). Community research: partnership in Black communities, *Annual Review of Public Health, 9*, 27-31.

Hendrickx, P. (1984). Partial dubbing. *Meta*, *29*(2), 217-218. https://doi.org/10.7202/003043ar

Henry, A.R. y Solari, E.J. (2020). Targeting Oral Language and Listening Comprehension Development for Students with Autism Spectrum Disorder: A School-Based Pilot Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 3763-3776. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04434-2

Hernández Samperi, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación.* McGraw Hill Education.

Hervás, A. y Sánchez, L. (2014). Autismo. Espectro autista. *Del Curso de psiquiatría infantil. Sociedad española de pediatría extrahospitalaria y atención primaria.*

Hesling, I., Dilharreguy, B., Galera, C., Etchegoyen, K., Bouvard, M. y Allard, M. (2009). The integration of prosodic speech in High Functioning Autism: an

fMRI study. *NeuroImage, 47*(supl. 1), S39-S41. https://doi.org/10.1016/S1053-8119(09)71743-4

Hill, A. (2005). *Reality TV. Audiences and popular factual television.* Routledge.

Hobson, P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Alianza.

Holbrook, S. y Israelsen, M. (2020). Speech Prosody Interventions for Persons With Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review. *American Journal of Speech-Language Pathology, 29*(4), 2189-2205. https://doi.org/10.1044/2020_AJSLP-19-00127

Huang, H.-T. D. (2022). Investigating the influence of video-dubbing tasks on EFL learning. *Language, Learning & Technology, 26*(1), pp.1-20.

Hurtado Ruiz, M.G. (2023). *Las estereotipias motoras en autismo y su relación con la alteración del procesamiento sensorial y la desregulación emocional* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.

Ibáñez, J. (2015). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García Ferrando, F. Alvira, L.E. Alonso y M. Escobar (Eds.). *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación* (418-434). Alianza Editorial.

Inclusion Europe y Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) (2009). *Información para todos. Las reglas Europas para hacer información fácil de leer y comprender.* Inclusion Europe y FEAPS.

Information Autism (s.f.). *Principles for Autism Interventions.* Information Autism. https://informationautism.org/autism-interventions/making-the-decision/principles

Ingersoll, B. y Schereibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism Development Disorders, 36*(4), 487-505. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0089-y

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). *Directrices para materiales de lectura fácil.* Versión en castellano elaborada por Creaaccesible.

International Organization for Standardization (2023). *Graphical symbols-Registered public information symbols* (ISO 7001:2023).

International Organization for Standardization (2020). *Graphical symbols-Safety colours and safety signs* (ISO 7010:2020).

International Organization for Standardization (2014). *Graphical symbols-Test methods. Part 1: Method for testing comprehensibility* (ISO 9186-1:2014).

Israel, B.A., Checkoway, B., Zimmerman, M. (1994). Health education and community empowerment: conceptualizing and measuring perceptions of individual, organizational, and community control. *Health Education and Behavior, 21*(2), 149-170. https://doi.org/10.1177/109019819402100203

Israel, B.A., Schulz, A.J., Parker, E.A. & Becker, A.B. (1998). Review of community based research: Assessing Partnership Approaches to Improve Public Health, Annual Review of Public Health, 19, 173-202. https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.19.1.173

Jankowski, F. y Sabourin, E. (2016). Observación participante, participación observante. *EcoAdapt Working Paper Series Nº1*. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18347.49442

Jesús Ortiz, E. (2021). *Mejora de destrezas orales a través de aplicaciones de doblaje para nativos españoles con inglés como segunda lengua* [Póster]. Jornadas de Investigación Filosofía y Letras 2021 - VIII. Lingüística e Investigación Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. http://hdl.handle.net/10045/114797

Johnstone, T. & Scherer, K. (2000). Vocal communication of emotion. En M. Lewis y J. Haviland (Eds.). *Handbook of emotions* (pp. 220-235). Guildford Press.

Juan Pablo II. (1999). *Carta a los artistas*. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/letters/1999/documents/hf_jp-ii_let_23041999_artists.html

Jüngst, H.E. (2013). Las ventajas de integrar actividades de doblaje en el aula de traducción. *Trans*, (17), pp. 103-114.

Just, M.A., Cherkassky, V.L., Keller, T.A., Minshew, N.J. (2004). Cortical activation and synchronization during sentence comprehension in high-functioning autism: evidence of underconnectivity. *Brain*, 127(8), 1811-1821. https://doi.org/10.1093/brain/awh199

Kargas, N., López, B., Morris, P. y Reddy, V. (2016). Relations among detection of syllable stress, speech abnormalities, and communicative ability in adults with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 59*(2), 206-215. https://doi.org/10.1044/2015_jslhr-s-14-0237

Karger, T. (1987). *Focus group*s are for focusing, and for little else. *Marketing News*. (21), 52-55.

Kawulchi, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research, 6*(2), art.43.

Kelly, M.P., Davies, J.K. y Charlton, B.G. (1993). A modern problem or a post-modern solution? En M.P. Kelly y J.K. Davies (Eds.), *Health cities: research and practice* (pp.159-168). Routledge.

Khanna, R., Jariwala-Parikh, K., West-Strum, D. y Mahabaleshwarkar, R. (2014). Health-related quality of life and its determinants among adults with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*(3), 157–167. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.11.003

Klein, D.C. (1968). *Community Dynamics and Mental Health*. John Wiley & Sons.

Klinger, E.F. y Ramos Souza, A.P. (2014). Estereotipia é linguagem? Sentidos na terapêutica de crianças do espectro autista. *Distúrbios Da Comunicação*, *26*(4), 668-678.

Kohli, M., Kar, A.K., Bangalore, A. y Prathosh, A.P. (2022). Machine learning-based ABA treatment recommendation and personalization for autism spectrum disorder: an exploratory study. *Brain Informatics, 9*(16), 1-25. https://doi.org/10.1186/s40708-022-00164-6

Kramer, E. (1963). Judgment of personal characteristics and emotions from nonverbal properties of speech. *Psychological Bulletin, 60*(4), 408-420. https://doi.org/10.1037/h0044890

Krebs, S., Ospina, M., Karkhaneh, M., Hartling, L., Smith, V. y Clark, B. (2009). Systematic reviews of psychosocial interventions for autism: an umbrella review. *Development Medicine & Child Neurology,* (51), 95-104.

Krieger, N. (1994). Epidemiology and the web of causation: Has anyone seen the spider. *Social Science & Medicine, 39*(7), 887-903. https://doi.org/10.1016/0277-9536(94)90202-X

Krueger, R.A. y Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A Practical Guide for Applied Research.* Sage Publications.

Kubrick, S. (Director). (1980). *El Resplandor* (Película). Warner Bros Pictures, Hawk Films y Peregrine Productions.

Labonte, R. (1994). Health promotion and empowerment: reflections on professional practice. *Health Education & Behaviour, 21*(2), 253-268. https://doi.org/10.1177/109019819402100209

Lamnke, S. (1998). *Gruppendiskussion.* Psychologisches Verlag Union.

Landis, J.R. y Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometric, 33*(1), 159-174. PMID: 843571.

Larumbe Bidegain, M.R., de los Arcos Velázquez, M.P., Segura Urra, C., Villanueva Liras, J., Aguilera Albesa, S., Guinea Hidalgo, A., Madoz Gúrpide, C., Qutglas Pont, A., Sánchez Echenique, M. y Yoldi Petri, M.E. (2018). *Protocolo para la detección, el diagnóstico y la intervención en niños y niñas con sospecha de trastorno del espectro autista (3 a 6 años).* Gobierno de Navarra.

Lasseter, J. (Director). (1995). *Toy Story* [Película]. Pixar Animation Studios; Walt Disney Pictures.

Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A. y Nye, C. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: Findings from a recent systematic review of the literature. *International Journal of Language and Communication Disorders, 35*, 165-188.

Lee, J. y Buck, C. (Directores). (2015). *Frozen Fever* [Cortometraje]. Walt Disney Animation Studios.

Le Huche, F. & Allali, A. (2004). *La Voz. Tomo I. Anatomía y fisiología de los órganos de la voz y el habla*. Masson.

Lehnert-LeHouillier, H., Terrazas, S. y Sandoval, S. (2020). Prosodic Entrainment in Conversations of Verbal Children and Teens on the Autistic Spectrum. *Frontiers in Psychology, 11*(582221), 1-13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.582221

Lehto, L., Laaksonen, L., Vilkman, E. & Alku, P. (2008). Changes in objective acoustic measurements and subjective voice complaints in call center

customer-service advisors during one working day. *Journal of Voice, 22*(2), 164-177. https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2006.08.010

Leino, T., Laukkanen, A. Y Bojtech, R. (2016). Formation of the Actor's/Speaker's formant: a study applying spectrum analysis and computer modeling. *Journal of Voice, 25*(2), 150-158. https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2009.10.002

León, B. (2013). *Factual* entertainment. Coordenadas de un macrogénero en alza, en B. León (Ed.), *Entretenimiento televisivo basado en hecho reales. Géneros, formatos y tendencias* (15-24). Comunicación Social.

Lertola, J. y Mariotti, C. (2017). Reverse Dubbing and Subtitling: Raising Pragmatic Awareness in Italian English as a Second Language (ESL) Learners. *The Journal of Specialised Translation,* (28), p. 103-121.

Lessac, A. (1997). *The use and training of the human voice. A bio-dynamic approach to vocal life. Third edition.* McGraw Hill.

Levine, D.M., Becker, D.M., Bone, L.R., Stillman, F.A., Tuggle, M.B. II, Prentice, M., Carter, J., Filippeli, J. (1992). A partnership with minority populations: a community model of effectiveness research. *Ethnicity & Disease, 2*(3), 296-305.

Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas. Boletín Oficial del Estado, núm. 150, de 23 de junio de 2007. https://www.boe.es/eli/es/l/2007/06/22/11/con

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. Boletín Oficial del Estado, núm. 289, de 3 de diciembre de 2003. https://www.boe.es/eli/es/l/2003/12/02/51/con

Li, Y. (2016). *Using Film-Dubbing to Teaching EFL Freshmen English Pronunciation in Chinese University* [Seminar Paper]. Universidad de Wisconsin-Platteville, Wisconsin, EE.UU. http://digital.library.wisc.edu/1793/75103

Lian, M. (2022). *La aplicación didáctica del doblaje a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) para estudiantes chinos del tercer y cuarto curso de filología hispánica* (Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia). http://hdl.handle.net/10251/184815

Lian, M. (2018). La situación de E/LE en las universidades chinas y la aplicación de doblaje en la enseñanza para los cursos superiores. *Foro de Profesores de E/LE,* (14), p. 143-151. DOI: 10.7203/foroele.14.13343

Liebenthal, E., Silbersweig, D.A. y Stern, E. (2016). The language, tone and prosody of emotions: neural substrates and dynamics of spoken-word emotion perception. *Frontiers in Neuroscience, 10*(506), 1-13. https://doi.org/10.3389/fnins.2016.00506

Lillie-Blanton, M. y Hoffman, S.C. (1995). Conducting an assessment of health needs and resources in a racial/ethnic minority community. *Health Service Research, 30*(1 Pt 2), 225-236.

Linares, C.J. (2009). *Investigación de Mercados.* Editorial San Marcos.

Lincoln, Y.S. & Reason, P. (1996). Editor's introduction. *Quality Inquiry, 2*(1), 5-11. https://doi.org/10.1177/10778004960020010

Linklater, K. (2006). *Freeing the natural voice. Imagery and art in the practice of voice and language.* Drama Publishers.

Linstone, H.A. y turoff, M. (1975). *The Delphi Method: Techniques and Applications.* Addison Wesley.

Literacy Instruction for Students with Significant Disabilities (s.f.). *Symbol-based communication*. Recuperado el 29 de julio de 2025 de https://literacyforallinstruction.ca/symbol-based-communication/

Liuzzi, M.J. y Brusso, A.Y. (2014). La respiración en la voz cantada. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, (2), 40-57.

Llisterri, J. (2023). *Los elementos suprasegmentales*. Recuperado el 18 de julio de 2023 de: https://joaquimllisterri.cat/phonetics/fon_prosod/suprasegmentales.html

López-Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión téorica y metodológica. *Educación XXI, 21*(1), 17-40. doi: 10.5944/educXX1.15536

López Gómez, S., Rivas Torres, R.M. y Taboada Ares, E. (2010). Historia del trastorno autista. *Apuntes de Psicología, 28*(1), 51.64. https://doi.org/10.55414/54rrw984

Lord, C, Rutter, M., DiLavore, P.C., Risi, S., Gotham, K. y Bishop, S. (2012). *Autism Diagnostic Observation Schedule, Second Edition.* Western Psychological Services.

Lu Y., Li P., Li N., Wang Z., Li J., Liu X., Wu W. (2020). Effects of Home-Based Breathing Exercises in Subjects With COPD. *Respiratory Care March 2020, 65*(3), 377-387. https://doi.org/10.4187/respcare.07121

Luyken, G.M., Herbst, T., Langham-Brown, J., Reid, H. y Spinhof, H. (1991). *Overcoming language barriers in television. Dubbing and subtitling for the European audience*. European Institute of Media.

Ma, W., Xu, Lele, Zhang, H., Zhang, S. (2024). Can Natural Speech Prosody Distinguish Autism Spectrum Disorders? A Meta-Analysis. *Behavioral Sciences, 14*(2), 90. https://doi.org/10.3390/bs14020090

MacDonald, I. y McGurk, H. (1978). Visual influences on speech perception process, *Perceptions and Psychophysics, 24,* 253-257.

MacDonald, R. & Ness, C. (2008). *Secretos de la Técnica Alexander*. Taschen Editorial.

Machuca, M.J., Llisterri, J. & Ríos, A. (2015). Las pausas sonoras y los alargamientos en español: un estudio preliminar. Normas. *Revista de Estudios Lingüísticos, 5*, 81-96.

Maguire, P. (1987). *Doing Participatory Research: A Feminist Approach*. UMass Center for Int'l Education/School of Educa.

Malhotra, N.K. (2008). *Investigación de mercados.* Pearson Educación.

Márquez Flores, M.E., Saldaña Tapia, H.F.D.S., Vicente Bustillo, S.L., Alfaro Fernández, P.R. & Rojas Llerena, M. (2020). Alteraciones de la altura tonal e intensidad vocal en niños de 4 a 6 años de las instituciones de educación inicial públicas del distrito de Magdalena del Mar en el año 2015. *Revista Herediana de Rehabilitación, 3*(1), 13-19. https://doi.org/10.20453/rhr.v3i1.3716

Martinet, A. (1949). La double articulation linguistique. En *Travaux du cercle linguistique de Copenhague, Vol. V*, *Recherches structurales (TCLC, V)* (pp. 30-37). Le Cercle Linguistique de Copenhague.

Martínez, H. & Rojas, D. (2011). Prosodia y emociones: datos acústicos, velocidad de habla y percepción de un corpus actuado. *Lengua y Habla*, (15), 59-72

Martínez, H., Rojas, D. & Suárez, F. (2012). Influencia de la información visual durante la percepción de la prosodia de las emociones actuadas. *Estudios de Fonética Experimental, 21,* 163-194.

Martínez Celdrán, E. y Fernández Planas, A.M. (2007). *Manual de fonética española. Articulaciones y sonidos del español.* Ariel.

Martínez López, A. (2023). La entrevista en profundidad y la observación directa: observaciones cualitativas para un enfoque holístico. *Caminos de utopía: Las ciencias sociales en las nuevas sociedades inteligentes, 1*(33), 739-749.

Martínez-Vérez, V., Gil-Ruiz, P. y Domínguez-Lloria, S. (2024). Interventiosn through Art Therapy and Music Therapy in Autism Spectrum Disorder, ADHD, Language Disorders, and Learning Disabilities in Pediatric-Aged Children: A Systematic Review. *Children, 11*(706). https://doi.org/10.3390/children11060706

Martos-Pérez, J. y Paula-Pérez, I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología, 52*(supl. 1), S147-S153.

Massaro, D. (1987). *Speech perception by ear and by eye: A paradigm for psychological inquiry.* Lawrence Erlbaum Associates, Inc..

Matamala, A. (2019). Voice-over: practice, research and future prospects. En L. Pérez-González (Ed.), *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation* (pp.64-81). Routledge.

Mayer Johnson, R. (1985). *Símbolos pictográficos para la comunicación (no vocal). SPC.* Subdirección General de Educación Especial. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

McCann, J. y Peppé, S. (2003). Prosody in autism spectrum disorders: A critical review. *International Journal of Language and Communication Disorders, 38*(4), 325-350. https://doi.org/10.1080/1368282031000154204

McCartney, M. (Directora). (2022). *Abbey Road: si la Paredes Cantasen* [Documental]. Mercury Studios; Abbey Road Studios; Ventureland; Disney Original Documentary.

McCracken, C. (Producto ejecutivo) (1998-2005). *Las Supernenas* [Serie de televisión]. Hanna-Barbera (1996-2001); Cartoon Network Studios (2002-2005).

McHugh, M.L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia Medica, 22*(3), 276-282.

McKnight, J.L. (1987). Regenerating community. *Social Policy*, *17*(3), 54-58.

McKnight, J.L. (1994). Politizing health care. En P. Conrad & R. Kern (Ed.) *The Sociology of Health and Illness: Critical Perspectives* (pp 437-441). St. Martin's.

McKinlay, J.B. (1993). The promotion of health through planned sociopolitical change: challenges for research and policy. *Social Science & Medicine*, *36*(2), 109-117. https://doi.org/10.1016/0277-9536(93)90202-F

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media. The Extensions of Man.* Routledge Classics.

Meca, J.A. (2014). *La sustancia de la voz. Manual práctico de voz hablada para locutores, oradores y actores de doblaje*. Ediciones Aljibe.

Mencap's (s.f.). *Make it clear: A guide to making easy read information.* Mencap. Disponible en: https://www.apictureofhealth.southwest.nhs.uk/wp-content/uploads/easy-read-tools/Make_It_Clear1.pdf

Mendívil Iturríos, C.A. (1995). *El doblaje de voz para la televisión en México* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Ciudad de México, México. Recuperado de: https://repositorio.unam.mx/contenidos/169160

Mendoza-Mera, P.G. y Delgado-Gonzembach, J.L. (2022). El pictograma como recurso didáctico para desarrollar la expresión oral en inicial II. *MQRInvestigar*, *6*(3), 1071-1088. https://doi.org/10.56048/MQR20225.6.3.2022.1071-1088

Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista.* UOC Universitat Oberta de Catalunya.

Mergl, M. y Azoni, C.A.S. (2015). Tipo de ecolalia em crianças com Trastorno do Espectro Autista. *Revista CEFAC*, *17*(6), 2072-2080. https://doi.org/10.1590/1982-021620151763015

Merriam, S.B. (1991). *Case study research in education: a qualitative approach*. Jossey-Bass Publishers.

Merton, R.K. y Kendall, P.L. (1946). The focused interview. *American Journal of Sociology*, *51*(6), 541-557

Miguel Miguel, A.M. (2007). El mundo de las emociones en los autistas. En J. García Carrasco (Coord.). Estudio de los comportamientos emocionales en la red [monográfico en líne]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, *7*(2), 169-183.

Miller, J. & Schwanenflugel, P.J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 839-853. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.839

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y Oficina Permanente Especializada, (s.f.). Herramientas de comunicación alternativa para personas con TEA [Archivo PDF]. Recuperado el 28 de julio de 2025 de https://imserso.es/documents/20123/1858052/enlace21_com_alternativa.pdf/ae4a3553-20ae-35bc-574d-9483d00f6c5f

Minkler, M. (1989). Health Education, Health Promotion and the Open Society: An Historical Perspective. *Health Education and Behavior, 16*(1), 17-30. https://doi.org/10.1177/109019818901600105

Minkoff, R. y Allers, R. (1994). *El Rey León* [Película]. Walt Disney Pictures; Walt Disney Feature Animation.

Miralles González-Conde, M. y Pintado Giménez, M.M. (2021). Diseño metodológico de herramienta de recogida de datos sobre las competencias creativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. En R. M'Rabet Temsamani y C. Hervás-Gómez (Coords.). *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias sociales y de la educación* (359-396). Dykinson.

Mitchell, R.L. & Ross, E. D. (2013). Attitudinal prososdy: what we know and directions for future study. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 37*(3), 471-479. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.01.027

Modabbernia, A., Velthorst, E. y Reichenberg, A. (2017). Environmental risk factors for autism: an evidence-based review of systematic reviews and meta-analyses. *Molecular Autism, 8*(13). https://doi.org/10.1186/s13229-017-0121-4

Montroy, M. y García-Azkoaga, I.M. (2024). De la exclusión a la participación intergeneracional activa: un proyecto de doblaje en lengua indígena

minorizada. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 29*(3), 1-21. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356014

Moore, R., Howard, B. y Jared, B. (Directores) (2016). *Zootrópolis* [Película]. Walt Disney Pictures; Walt Disney Animation Studios.

Morales Villas, M. C. (2011). "La fuerza motriz de la voz": la respiración en los tratados españoles de canto del siglo XIX. *El Genio Maligno. Revista de humanidades y ciencias sociales*, (9). https://elgeniomaligno.eu/la-fuerza-motriz-de-la-voz-la-respiracion-en-los-tratados-espanoles-de-canto-del-siglo-xix-m-del-coral-morales-villar/

Moreno, J.L. (Productor ejecutivo). (2003-2006). *Aquí no hay quien viva* [Serie de televisión]. Miramón Mendi.

Morocho, A.R. y Cabrera, L.B. (2022). Desarrollo del lenguaje oral a través de pictogramas: una experiencia con niños de 3 y 4 años de edad. *Religación, 7*(34), 1-14.

Morrison, M. & Rammage, L. (1996). *Tratamiento de los trastornos de la voz*. Masson Barcelona.

Mosier, S. y Cheney, Y. (Directores). (2018). *El Grinch* [Película]. Illumination.

Muente Bayona, S.X. y Zeuner, V.K. (2018). *La voz del personaje: construyendo imágenes sonoras a través de la combinación de las cualidades acústicas de la voz en un proceso creativo* [Tesis para optar el título profesional de licenciada en teatro, Pontificia Universidad Católica de Perú].

Mulas, F., Hernández-Muela, S., Etchepareborda, M.C. y Abad-Mas, L. (2004). Bases clínicas neuropediátricas y patogénicas del trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, *38* (Supl.1), S9-S14.

Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En J.M. Muñoz Cantero y E. Abalde Paz (Coord.), *Metodología educativa* (101-116). Universidade da Coruña.

Muñoz Phi, P. (2023). Efectividad de la Integración Sensorial en intervenciones del Habla y Lenguaje para personas con el Trastorno del Espectro Autista: Una Revisión Sistemática. *Ciencias de la Conducta/Behavioral Sciences Journal, 38*(1), 26-40.

Musker, J. y Clements, R. (Directores). (2016). *Vaiana* [Película]. Walt Disney Animation Studios.

Naidich, S. (1981). *Principios de foniatría: para alumnos y profesionales de canto y dicción*. Editorial Médica Panamericana.

National Institute on Deafness and Other Communication Disorders (NIH), 2020. *Trastornos del espectro autista: Problemas de comunicación en los niños*. National Institute on Deafness and Other Communication Disorders. Recuperado de: https://www.nidcd.nih.gov/sites/default/files/Documents/health/voice/Autism-Spanish-508.pdf

Navarrete, M. (2013). El doblaje como herramienta didáctica en el aula de español y desde el entorno ClipFlair. *MarcoEle*, (16), p. 75-87.

Neira, L. (1996). *La voz hablada y cantada.* Puma.

Noriega Torres, E. (1997). *La técnica vocal hablada y cantada*. Eder Noriega Torres.

Nyden, P.W. y Wiewel, W. (1992). Collaborative research: harnessing the tensions between researcher and practitioner. *American Sociologist*, *24*, 43-55.

O'Clery, C. (2019). *El amor en el espectro autista* [Documental]. Northem Pictures.

Olaz, A. (2023). *Observación participante. El invisible arte de investigar*. Díaz de Santos.

Olivati, A.G., Assumpção, F.B. Junior, Misquiatti, A.R. (2017). Acoustic analysis of speech intonation pattern of individuals with Autism Spectrum Disorders. *CoDAS, 29*(2), 1-10. https://doi.org/10.1590/2317-1782/20172016081

Onwuegbuzie, A.J., Dickinson, W.B., Leech, N.L. y Zoran, A.G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, *3*, 127-157.

OpenAI (2023). GPT-4: Language models are Few-Shot Learners. Disponible en: https://chat.openai.com/c/a3945b53-4653-4544-9a7b-efa940fb73f7

Orden PRE/446/2008, de 20 de febrero, por la que se determinan las especificaciones y características técnicas de las condiciones y criterios de accesibilidad y no discriminación establecidos en el Real Decreto 366/2007, de 16 de marzo. Boletín Oficial del Estado, núm. 46, de 22 de febrero de 2008. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-3175

Orero, P. (2009). Voice-over in Audiovisual Translation. En J. Díaz-Cintas y G. Anderman, *Audiovisual Translation. Language Transfer on Screen* (pp.130-139). Palgrave Macmillan.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.* https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Ortega Bellver, C. (2016). *El doblaje en el aula: un proyecto didáctico multidisciplinar* (Trabajo Fin de Grado, Universidad Internacional de La Rioja).

Ouellette, L. (2010). Reality TV gives back: on the civic functions of reality entertainment. *Journal of Popular Film and Television*, *38*(2), 66-71. https://doi.org/10.1080/01956051.2010.483347

Ouellette, L. y Hay, J. (2008). *Better Living through reality TV: television and post-welfare citizenship.* Balckwell Publishing.

Ozonoff, S. (2000). Componentes de la función ejecutiva en el autismo y otros trastornos. En J. Russell (Ed.), *El autismo como un trastorno de la función ejecutiva*. Editorial Médica Panamericana.

Palencia Villa, R.M. (2002). *La influencia del doblaje audiovisual en la percepción de los personajes* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. https://www.tdx.cat/handle/10803/4105#page=74

Pamungkas, F. D. (2019). How video dubbing can improve students' speaking pronunciation. *ETERNAL (English Teaching Learning and Research Journal), 5*(1), 41-53. DOI:10.24252/Eternal.V51.2019.A4

Parellada, M., Andreu-Bernabeu, Á., Burdeus, M., San José, A., Urbiola, E., Carpenter, L.L., Kraguljac, N.V., McDonald, W.M., Nemeroff, C.B., Rodríguez, C.I., Widge, A.S., State, M.W. y Sanders, S.J. (2023). In Search of Biomarkers to Guide Interventions in Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *The American Journal of Psychiatry, 180*(1), 23-40. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.21100992

Park, P., Brydon-Miller, M., Hall, B. & Jackson, T. (1993). *Voices of Change: participatory research in the United States and Canada.* OISE Press.

Pascual Blasco, V. (2025). Impacto del doblaje en la percepción de personajes en telerrealidad: análisis de *Keeping Up With The Kardashians* y *The Kardashians*. *Seriarte. Revista científica de series televisivas y arte audiovisual*, *7*, 181-208. https://doi.org/10.21071/seriarte.v7i.17505

Pascual Blasco, V. (23 de junio de 2023). *La voz y el doblaje como metodología transversal en la medicina y la educación* [Póster científico]. IX Jornadas de Investigación y Doctorado: "Impacto Social de la Ciencia", Murcia, España.

Pascual Blasco, V. (2021). *El doblaje de factuals como metodología innovadora para la resolución de deficiencias en comprensión lectora y expresión oral* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Católica de Murcia]. Disponible en: http://hdl.handle.net/10952/5016

Patel, S.P., Landau, E., Martin, G.E., Rayburn, C., Elahi, S., Fragnito, G y Losh, M. (2023). A profile of prosodic speech differences in individuals with autism spectrum disorder and first-degree relatives. *Journal of Communication Disorders, 102*(106313). https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2023.106313

Paul, R., Augustyn, A., Klin, A., y Volkmar, F. R. (2005). Perception and production of prosody by speakers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *35*(2), 205–220. https://doi.org/10.1007/s10803-004-1999-1

Pelicori, I. (2007). *Pensar la voz, una perspectiva actoral*. Leviatán.

Peretz, H. (1998). *Les méthodes en Sciologie: L'óbservation.* La découverte.

Pérez-Dueñas, B. (2010). Estereotipias primarias en pediatría. *Anales de Pediatría Continuada, 8*(3), 129-134. DOI: 10.1016/S1696-2818(10)70023-8

Petinou, K. (2021). Promoting Speech Intelligibility in Autism Spectrum disorder through the Implementation of Phonologically Similar Stimuli. *Folia Phoniatrica et Logopaedica : Officail Organ of International Association Of Logopedics and Phoniatrics (IALP), 73*(3), 174-184. https://doi.org/10.1159/000511346

Pickard, H., Pellicano, E., den Houting, J. y Crane, L. (2021). Participatory autism research: Early career and established researchers' views and experiences. *Autism, 26*(1), 75-87. https://doi.org/10.1177/13623613211019594

Pinczower, R. y Oates, J. (2005). Vocal projection in actors: The LTAS features that distinguish comfortable acting voice from voicing with maximal projection in male actors, *Journal of Voice, 13*(3), 440-453. https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2004.07.002

Piñeiro Aguiar, E. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*, (1), 80-89.

Plena Inclusión (s.f.). *Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. SAAC.* https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/recurso/sistemas-alternativos-y-aumentativos-de-comunicacion/

Pope, N. (Productor ejecutivo). (2020). *Nacidos de la Tormenta* [Serie de televisión]. Saint Thomas Productions.

Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour.* Sage Publications.

Prizant, B.M. y Duchan, J.F. (1981). The Functions of Immediate Echolalia in Autistic Children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *46*(3), 241-249. https://doi.org/10.1044/jshd.4603.241

Prizant, B.M. y Rydell, P.J. (1984). Analysis of Functions of Delayed Echolalia in Autistic Children. *Journal of Speech and Hearing Research, 27*, 183-162. https://doi.org/10.1044/jshr.2702.183

Pruccoli, J., Spadoni, C., Orsenigo, A. y Parmeggiani, A. (2021). Should Echolalia Be Considered a Phonic Stereotype? A Narrative Review. *Brain Sciences, 11*(7), 862. https://doi.org/10.3390/brainsci11070862

Punch, K.F. (2005). *Introduction to social research. Quantitative and qualitative approaches*. Sage Publications Ltd.

Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society. 63*(4), 655-660. doi:10.1079/PNS2004399

Ramos Oliveria, A.M. (Abril, 2008). El acento, el ritmo y la entonación en la enseñanza del español como LE. En Instituto Cervantes [Comunicación]. *I Simposio Internacional de la Lengua Española*. São Paulo, Brasil. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/saopaulo_2008/02_ramos.pdf

Rapin, I. (1997). Trastorno de la comunicación en el autismo infantil. En J. Narbona García y C. Chevrie-Muller (Eds.), *El lenguaje del niño* (pp. 357-372). Masson.

Real Academia Española (s.f.). Acusmático. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado el 2 de septiembre de 2024 de https://www.rae.es/tdhle/acusm%C3%A1tico

Real Academia Española (s.f.). Doblaje. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado el 2 de septiembre de 2024 de https://dle.rae.es/doblaje

Real Academia Española. (s.f.). Ritmo. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado el 13 de julio de 2023 de https://dle.rae.es/ritmo

Real Decreto 1494/2007, de 12 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento sobre las condiciones básicas para el acceso de las personas con discapacidad a las tecnologías, productos y servicios relacionados con la sociedad de la información y medios de comunicación social. Boletín Oficial del Estado, núm. 279, de 21 de noviembre de 2007. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-19968

Real Decreto 366/2007, de 16 de marzo, por el que se establecen las condiciones de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad en sus relaciones con la Administración General del Estado. Boletín Oficial del Estado, núm. 72, de 24 de marzo de 2007. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6157

Reason, P. y Rowan, J. (1981). *Human Inquiry: A Sourcebook of New Paradigm Research.* J. Wiley.

Reckart, T. (Director). (2017). *Se Armó el Belén* [Película]. Sony Pictures Animation; Franklin Entertainment; Affirm Films; Jim Henson Company; Walden Media; Columbia Pictures.

Reed, L. (Director). (1929). *Río Rita* (Película). RKO Radio Pictures.

Regis, P.J. y Callejón, M.D. (2015). Del pictograma a la imagen: herramientas de comunicación y lenguaje en personas con síndrome de Asperger a través de recursos visuales para la inclusión social. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 10*(2015), 329-341. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARTE.2015.v10.51700

Reguant, G. (2012). La voz y el actor, en I. Bustos (Ed.). *La voz. La técnica vocal* (pp.150-169). Barcelona: Paidotribo.

Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *Reire. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 9*(1), 87-102. DOI: 10.1344/reire2016.9.1916

Renty, J.O. y Roeyers, H. (2006). Quality of life in high-functioning adults with autism spectrum disorder: the predictive value of disability and support characteristics. *Autism, 10*(5), 511-524.

Rey González, A. y García Blas, B. (2018). *Manual de Estilo. Cómo abordar el Trastorno del Espectro Autista desde los medios de comunicación*. Confederación Autismo España.

Richart, M. (2009). *La alegría de transformar: teorías de la traducción y teorías del doblaje audiovisual.* Tirant lo blanch.

Rivière, A. (2002). *Obras Escogidas (Vol. I). Diálogos sobre Psicología. De los cómputos mentales a los significados de la conciencia*. Editorial Médica Panamericana.

Rivière, A. (1991). *Objetos con mente*. Alianza.

Robertson, A. y Minkler, M. (1994). New health promotion movement: a critical examination. *Health Education & Behavior, 21*(3), 295-312. https://doi.org/10.1177/109019819402100303

Robinson, C. y Sloutsky, V. (2004). Auditory dominance and its change in the course of development, *Childs Developmnet, 75*, 1387-1401. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00747.x

Robledo Martín, J. (2009). Observación Participante: informantes clave y rol del investigador. *Nure Investigación*, (2), 1-4.

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco, 18*(52), 39-49.

Robles, D. (21 de julio de 2024). La inteligencia artificial (IA) hunde a los actores de doblaje: contratos abusivos, sueldos precarios y un vacío legal. *El Confidencial.* *https://www.elconfidencial.com/television/series-tv/2024-07-21/doblaje-inteligencia-artificial-voces-robadas-sueldos-abusivos_3927917/*

Robles Garrote, P. y Rojas, M.C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Lingüística,* (18).

Rodenburg, P. (1997). *The Right to Speak. Working with the Voice.* Routledge.

Rodero, E. (2022). Effectiviness, Attractiveness, and Emotional Response to Voice Pitch and Hand Gestures in Public Speakin. *Frontiers in Communication, 7*(869084), 1-12. https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.869084

Rodero, E. (2001). Los principales errores que debe evitar todo locutor de informativos radiofónicos: un estudio práctico. En P. Martínez (Ed.), *Reinventar la radio* (pp. 307-315). Eunate.

Rodero, E. (2018). The growing importance of voice and sound in communication in the digital age: The leading role of orality. *Anuario AC/E de Cultura Digital*, Acción Cultural Española, 80-94.

Rodero, E., Larrea, O., Rodríguez-de-Dios, I. y Lucas, I. (2022). The expressive balance effect. Perception and physiological responses of prosody and gestures. *Journal of Language and Social Psychology, 41*(6), 659-684. https://doi.org/10.1177/0261927X221078317

Rodero, E., Potter, R.F. y Prieto, P. (2017). Pitch range variations improve cognitive processing of audio messages. *Human Communication Research, 43*(3), 397-413. https://doi.org/10.1111/hcre.12109

Rodríguez, W.R., Saz, O. y Lleida, E. (2011). A prelingual tool for the education of altered voices. *Speech Comunication, 54*(5), 583-600. https://doi.org/10.1016/j.specom.2011.05.006

Rodríguez Cortezo, J. (2001). Introducción a la prospectiva: metodologías, fases y explotación de resultados. *Economía Industrial*, (342), 13-20.

Rodríguez Fernández-Peña, A.C. (2023). Online cloud dubbing: Hoy home recording stormed the dubbing industry. *Revista Tradmàtica*, (21), 28-48. https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.335

Rodríguez Vázquez, R. (2017). Prosodia y doblaje: caracterización rítmica de las lenguas y ajuste efectivo de los enunciados. En X. Montero Domínguez (Ed.), *El doblaje. Nuevas vías de investigación* (65-78). Editorial Comares.

Rose, R. (1998). *The communicative value of filled pauses in spontaneous speech*. [Tesis doctoral, Universidad de Birmingham]. Recuperado de: http://www.roselab.sci.waseda.ac.jp/resources/file/madissertation.pdf

Rosenblau, G., Kliemann, D., Dziobek, I y Heekeren, H.R. (2016). Emotional prosody processing in Autism Spectrum Disorder. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 12*(2), 224-239. https://doi.org/10.1093/scan/nsw118

Ruiz, M. M. & Cantero, F.J. (2022). Análisis prosódico de los marcadores discursivos en la conversación coloquial. *Revista de Abralin, 21*(2), 174-192. DOI: 10.25189/rabralin.v21i2.2082.

Ruiz Lugo, M. & Monroy Bautista, F. (1993). *Desarrollo profesional de la voz.* Col. Escenología. Recuperado de: https://editorialdigital.culturahidalgo.gob.mx/desarrollo-profesional-de-la-voz/

Rusell, J. (2000). Cómo los trastornos autistas pueden dar lugar a una inadecuada Teoría de la Mente. En J. Rusell (Ed.), *El autismo como un trastorno de la función ejecutiva* (pp.139-175). Médica Panamericana.

Rydstrom, G. (Director). (2011). *Toy Story Toons: Vacaciones en Hawaii* [Cortometraje]. Walt Disney Pictures; Pixar Animation Studios.

Saá, N. (2001). Lenguaje y hemisferio derecho. *Cuadernos de neurología, 25*. Recuperado el 18 de julio de 2023 de https://produccionweb.facultadmedicina.uc.cl/neurologia/cuadernosneurologia/cuadernos/2001/06.html

Sadoul, G. (1952). *El cine. Su historia y su técnica.* Fondo de Cultura Económica.

Sánchez-Requena, A. (2018). Intralingual dubbing as a tool for developing speaking skills. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts, 4*(1), 101-128.

Sánchez-Requena, A. (2015). Audiovisual Translation in Teaching Foreign Languages: Contributions of Dubbing to Develop Fluency and Pronunciation in Spontaneous Conversations. *Porta Linguarum,* (26), 9-21.

Sánchez Serrano, R. (2017). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En M.L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 93-123). El Colegio de México; FLACSO México.

Sandrelli, A. (1996). *"Caro Diario" di Nanni Moretti: studio comparato delle versioni sottotitulate in inglese e spagnolo* [Tesis doctoral, Universidad de Trieste].

Saranson, S.B. (1974). *The Psychological Sense of Community*. Jossey-Bass.

Schalock, R.L. (1996). Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. En R.L. Schalock (Ed.). *Quality of life: Conceptualization and Measurement. Vol I.* (pp. 123-139). American Association on Mental Retardation.

Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y los servicios sociales.* Alianza.

Scheerer, N.E., Shafai, F., Stevenson, R.A. y Iarocci, G. (2023). Affective Prosody Perception and the Relation to Social Competence in Autistic and Typically Developing Children. *Journal of Abnormal Child Prosody, 48*, 965-975. https://doi.org/10.1007/s10802-020-00644-5

Scherer, K. (2003). Vocal communication of emotion: a review of reserach paradigms. *Speech Communication, 40*(1-2), 227-256. https://doi.org/10.1016/S0167-6393(02)00084-5

Scherer, K. (2000). Psychological models of emotion. En: J. Borod (Ed.), *The Neuropsychology of Emotion* (pp. 137-162). Oxford University Press.

Schulz, A.J., Israel, B.A., Selig, S.M., Bayer, I.S. & Griffin, C.B. (1997). Development and implementation of principles for community-based research in public health. En R.H. Macnair (Ed.), *Research Strategies for Community Practice* (pp. 80-108). Routledge.

Schustek García, A. (2021). *El podcast y el doblaje para la creación de productos digitales desde una mirada inclusiva hacia las altas capacidades intelectuales* (Trabajo Fin de Grado, Universidad de La Laguna).

Scivetti, A.R. (2012). El sustrato anatómico y funcional de la voz profesional, en I. Bustos (Ed.). *La voz. La técnica vocal* (pp.40-56). Barcelona: Paidotribo.

Selick, H. (Director). (1993). *Pesadilla antes de Navidad* [Película]. Touchstone Pictures; skellington Productions.

Shakespeare, W. (2023). *Hamlet, príncipe de Dinamarca*. Biblioteca Virtual Antorcha (Ed.). Recuperado del 19 de octubre de 2023 de: https://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/literatura/hamlet/3.html (Obra original publicada en 1599).

Sharda, M, Subhadra, T.P., Sahay, S., Nagaraja, C., Singh, L., Mishra, R., Sen, A., Singhal, N., Erickson, D. y Singh, N.C. (2010). Sounds of melody – Pitch patterns of speech in autism. *Neuroscience Letters, 478*(2010), 42-45. https://doi.org/10.1016/j.neulet.2010.04.066

Shriberg, L. D., Paul, R., McSweeny, J. L., Klin, A., Cohen, D. J., & Volkmar, F. R. (2001). Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high-functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *4401*(October), 1097–1115. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/087)

Siegman, A.W. (1987). The telltale voice: Nonverbal messages of verbal communication. En A. W. Siegman y S. Feldstein (Ed.), *Nonverbal behavior and communication* (pp. 351–433). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sierra Bravo, R. (1998). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios.* Paraninfo.

Sim, J. y Wright, C.C. (2005). The Kappa Statistic in Reliability Studies: Use, interpretation and sample size requirements. *Physical Therapy, 85*(3), 257-268. https://doi.org/10.1093/ptj/85.3.257

Similar, A. (2022). Breathing and The Voice Practices on Stage. *Theatrical Colloquia Journal, 2*(1), 167-175. DOI 10.35218/tco.2022.12.1.15

Simón, A.M. (2008). Adaptar y dirigir el doblaje de *Los Simpsons*. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris, 13*, 21-23. https://doi.org/10.7203/qf-elit.v13i0.4064

Singer, M. (1993). Knowledge for use: Anthropology and community-centered substance abuse research. *Social Science & Medicine, 37*(1), 15.25. https://doi.org/10.1016/0277-9536(93)90312-R

Skjong, R. y Wentwoth, B. (2001). *Expert Judgment and Risk Perception* [Paper]. Proceedings of the Eleventh (2001) International Offshore and Polar Engineering Conference, Stavanger, Noruega.

Sohn, P. (Director). (2023). *Elemental* [Película]. Walt Disney Pictures; Pixar Animation Studios.

Sopena, R. (1973). *Diccionario Ilustrado de la Lengua Española Gran Sopena.* Ramón Sopena.

Soto Calderón, R. (2007). Comunicación y lenguaje en personas que se ubican dentro del espectro autista. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, *7*(2), 1-16.

Stanislavski, C. (2011). *La construcción del personaje. Tercera edición*. Alianza Editorial.

Steuart, G.W. (1993). Social and cultural perspectives: community intervention and mental health. *Health Education & Behavior, 20*(1), 99-111. https://doi.org/10.1177/10901981930200S109

Stewart, D. y Shamdasani, P.N. (1990). *Focus group* methodology: some ethical challenges. *Quality & quantity, 53*(6), 3003-3022. https://doi.org/10.1007/s11135-019-00914-5

Stokols, D. (1992). Establishing and maintaining healthy environments: toward a social ecology of health promotion. *American Psychological Association, 47*(1), 6-22. https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.1.6

Stokols, D., Allen, J., Bellingham, R.L. (1996). The Social Ecology of Health Promotion: Implications for Research and Practice. *American Journal of Health Promotion, 10*(4), 247-251. https://doi.org/10.4278/0890-1171-10.4.247

Stringer, E.T. (1996). *Action research: A handbook for practitioners*. SAGE Publications.

Swerts, M. y Krahmer, E. (2005). Audiovisual prosody and feeling of knowing. *Journal of Memory and Language, 53*(1), 81-94. https://doi.org/10.1016/j.jml.2005.02.003

Taguette (s.f.). *Home.* Taguette. https://www.taguette.org/

Talero-Gutiérrez, C., Echeverría Palacio, C.M., Sánchez Quiñones, P., Morales Rubio, G. y Vélez-van-Meerbeke (2015). Trastorno del espectro autista y función ejecutiva. *Acta Neurológica Colombiana, 31*(3), 246-252.

Tamarit, J. (1989). Uso y abuso de los Sistemas Alternativos de Comunicación. *Culture and Education, 1*(1), 81-94. https://doi.org/10.1080/02147033.1989.10820868

Tandon, R. (1981). Participatory evaluation and research: main concepts and issues. En W. Fernandez, R. Tandon (Eds), *Participatory Research and Evaluation. Experiments in Research as a Process of Liberation* (pp.15-34). Indian Social Institute.

Tartakovsky, G. (Director). (2015). *Hotel Transylvanian 2* [Película]. Columbia Pictures: Lstar Capital; Sony Pictures Animation.

Tiernan, G. y Vernon, C. (Directores). (2021). *La Familia Adams 2: La Gran Escapada* [Película]. Metro-Goldwyn-Mayer; Cinesite; Nitrogen Studios.

Tonon, G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En G. Tonon (Comp.), *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (pp. 47-68).

Torres Bustos, V. y Roco Videla, A. (2023). Prosodia del español en personas con trastornos del espectro autista. Una revisión de alcance. *Medisur*, *21*(6), 1290-1297. https://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/5858

Torres Gallardo, B. (2013). La voz y nuestro cuerpo. Un análisis funcional. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, 1(1), 40-58.

Trindade, V.A. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En P. Schettini y I. Cortazzo (Coords.), *Técnicas y estrategias en la investigación caulitativa* (pp.18-32). Libros de Cátedra.

TurboScribe (s.f.). *TurboScribe.* https://turboscribe.ai/es/

Vargas Hernández, A.S. (2008). La impostación de la voz. *Ensayos Pedagógicos*, *4*(1), 79-100.

Vargas Jiménez, I. (2011). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista CAES*, *31*(1), 119-139.

Vásquez-Venegas, I., León-Valdés, H. y Sáez-Carrillo, K. (2023). Desempeño prosódico en lectura en voz alta en niños con trastorno del espectro autista. *Estudios Filológicos*, (72), 91-110. http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132023000200091

Veiga de Cabo, J., de la Fuente Díez, E. y Zimmermann Verdejo, M. (2008). Modelos de estudios en investigación aplicada: conceptos y criterios para el diseño. *Medicina y Seguridad del Trabajo, 54*(210), 81-88.

Vidriales Fernández, R., Cuesta Gómez, J.L., Plaza Sanz, M. y Hernández Layna, C. (2015). Personas con Trastorno del Espectro Autista con necesidades intensas y generalizadas de apoyo: estrategias para mejorar su calidad de vida. *Revista Española de Discapacidad, 3*(2), 101-115.

Vidriales Fernández, R., Hernández Layna, C., Plaz Sanz, M., Gutiérrez Ruiz, C. y Cuesta Gómez, J.L. (2017). *Calidad de vida y Trastorno del Espectro del Autismo.* Autismo España. http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.03.02.06

Wang, J., Zhang, B., Yahaya, R. y Abdullah, A.B. (2025). Colors of the mind: a meta-analysis of creative arts therapy as an approach for post-traumatic stress disorder intervention. *BMC Psychology, 13*(32). https://doi.org/10.1186/s40359-025-02361-4

Washington, M. (2014). *Why I live in mortal dread of public speaking*. Sydney: TED Ideas worth spreading. Recuperado de: https://www.ted.com/talks/megan_washington_why_i_live_in_mortal_dread_of_public_speaking?language=es

Waterhouse, L. (2022). Heterogeneity thwarts autism explanatory power: A proposal for endophenotypes. *Frontiers in Psychiatry, 13-2022.* https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.947653

Weiner, M. y Mehrabian, A. (1968). *Language within language: inmmediacy, a channel in verbal communication.* Appleton-Century-Crofts.

Weinstein, N., Zougkou, K. & Paulmann, S. (2017). You "have" to hear this: using tone of voice to motivate others. *Journal of Experimental Psychology, Human Perception and Performance, 44*(6), 898-913. https://doi.org/10.1037/xhp0000502

Wing, L. (1981). Sex ratios in early childhood autism and related conditions. *Psychiatry Research, 5*, 129-137.

Wise, K. y Trousdale, G. (Direcotres). (1991). *La Bella y la Bestia* [Película]. Walt Disney Pictures; Walt Disney Feature Animation; Silver Screen Partners IV.

Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica, Investigación-Acción.* Editorial Brujas.

Zapata, F. & Rondán, V. (2016). *La Investigación Acción Participativa: Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña.* Instituto de Montaña.

Zhang, Z. (2016). Mechanics of human voice production and control. *The Journal of the Acoustical Society of America, 140*(4), 2614-2635. https://doi.org/10.1121/1.4964509

Zuckerman, M. & Driver, R.E. (1989). What sounds beautiful is good: The vocal attractiveness stereotype. *Journal of Nonverbal Behavior, 13*, 67-82.

Zuckerman, M. & Miyake, K. (1993). The attractive voice: what makes it so?, *Journal of nonverbal behavior, 17*(2), 119–135. https://doi.org/10.1007/BF01001960

Zoghaib, A. (2017). The contribution of a brand spokesperson's voice to consumer based brand equity. *Journal of Product & Brand Management, 26*(5), 492-502.

XII – ANEXOS

XII - ANEXOS

ANEXO 1. Plantilla de evaluación para jueces expertos

Solicitud de Validación del instrumento de recolección de datos

A/A de Doctor/a D./Dña.:

Por la presente, solicito su intervención en el proceso de validación del instrumento de recogida de datos mediante el procedimiento de juicio de expertos. Su valoración es esencial para garantizar la pertinencia, claridad y relevancia del diseño metodológico de la tesis doctoral titulada:

"Voz, comunicación y neurodivergencia: el doblaje como vía de expresión para personas con TEA"

Este juicio de expertos tiene por objetivo valorar la adecuación de los distintos componentes metodológicos de la tesis, así como del contenido del taller de doblaje adaptado, atendiendo a criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Se adjunta a continuación una ficha para su cumplimentación. Muchas gracias por su colaboración.

Ficha del Juez Experto/a

- **Nombre y apellidos**: _____
- **Formación académica**: _____
- **Áreas de experiencia profesional**: _____
- **Años de experiencia**: _____
- **Cargo actual**: _____
- **Institución**: _____

Objetivos del instrumento a validar

- Evaluar la viabilidad y adecuación de la observación participante, el grupo focal con familiares y terapeutas y las entrevistas a personas con TEA.

- Validar la pertinencia técnica, expresiva y educativa del taller de doblaje adaptado.

En la siguiente tabla se le proporciona información sobre las variables que va a evaluar y la escala (1-4) que debe utilizar para ello:

Categoría	*Calificación*	*Indicador*
Suficiencia	*1. No cumple con el criterio* *2. Bajo nivel* *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*1. Los ítems no son suficientes para medir la dimensión* *2. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total* *3. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente* *4. Los ítems son suficientes*
Claridad	*1. No cumple con el criterio* *2. Bajo nivel* *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*1. El ítem no es claro* *2. El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas* *3. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem* *4. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada*
Coherencia	*1. No cumple con el criterio* *2. Bajo nivel* *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*1. El ítem no tiene relación lógica con la dimensión* *2. El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión* *3. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo* *4. El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo*

Relevancia	*1. No cumple con el criterio* *2. Bajo nivel* *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*1. El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión* *2. El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este* *3. El ítem es relativamente importante* *4. El ítem es muy relevante y debe ser incluido*

A continuación, puede encontrar la matriz de evaluación. Debe evaluar, siguiendo los criterios expuestos anteriormente, tres instrumentos metodológicos (observación participante, grupo focal y entrevistas a los participantes en el taller de doblaje) y la propuesta de taller de doblaje adaptado para personas con TEA. En la última columna de cada ítem, puede aportar cualquier sugerencia u observación para que el instrumento de recolección presente la forma adecuada y recoja los datos apropiados en relación con los objetivos de la investigación.

Matriz de evaluación de ítems

Dimensión	*Ítem*	*Suficiencia (1-4)*	*Coherencia (1-4)*	*Relevancia (1-4)*	*Claridad (1-4)*	*Observaciones*
Observación participante	*Los indicadores propuestos (expresión emocional, control vocal, etc.) son adecuados*					
	La observación permite recoger datos relevantes para la evaluación de la intervención					
Grupo focal	*El grupo focal complementa adecuadamente la información obtenida*					
	El enfoque del grupo focal facilita la recogida de datos cualitativos relevantes					
Entrevistas	*Están adaptadas al perfil cognitivo y comunicativo de las personas con TEA*					
	El contenido permite recoger información significativa					
	El contenido es adecuado para personas con TEA					

Taller de doblaje adaptado	*La estructura progresiva facilita la adquisición de competencias expresivas*					
	Los materiales adaptados son pertinentes para el público objetivo					
	La adaptación permite una participación activa y expresiva por parte de las personas con TEA					

¿Considera que hay alguna dimensión que no ha sido contemplada y debería incluirse?

☐ Sí ☐ No

En caso afirmativo, indique cuál y por qué:

Observaciones generales o sugerencias de mejora:

Muchas gracias por su tiempo y colaboración.

ANEXO 2. Recurso visual para la organización de las sesiones de doblaje



1.
Bienvenida y explicación de lo que vamos a hacer



2.
Calentamiento vocal



3.

Recordamos los símbolos de ajuste



4.

Bebemos agua y descansamos



5.
Practicamos doblaje

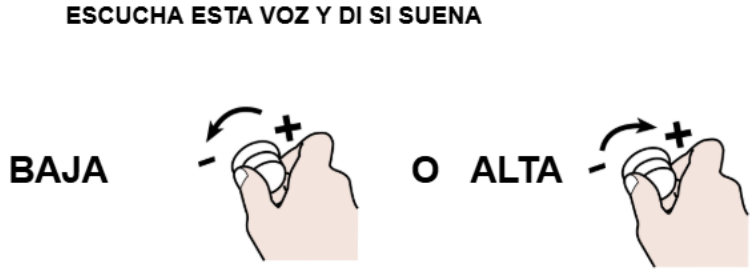


6.
Explicamos la siguiente clase

ANEXO 3. Pictogramas para conocer el tono, el ritmo y la intensidad







ANEXO 4. Pictogramas para los ejercicios de respiración, vocalización y representación emocional

1.

Respira por la nariz contando hasta 4



2.

Suelta el aire por la boca contando hasta 4



1.

Di las vocales muy despacio



1.

Pon una sonrisa muy grande



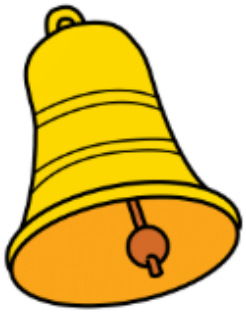
2.

Pon los labios para dar un beso



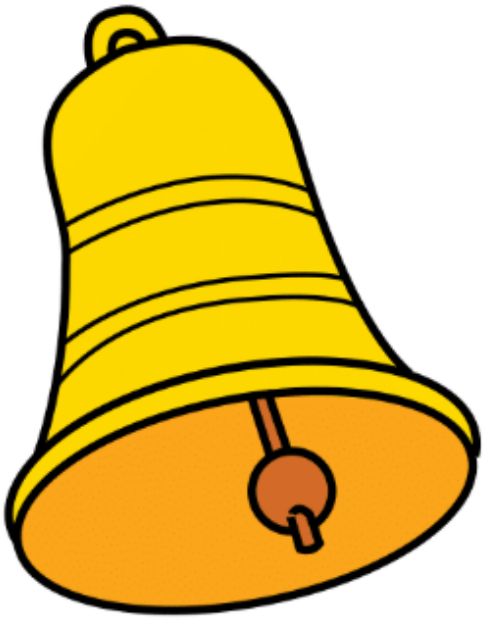
1.

Haz el sonido de una campana pequeña: DING



2.

Haz el sonido de una campana grande: DONG



SI UNA PALABRA ESTÁ EN ROJO ES PORQUE HAY QUE DECIRLA:



COMO SI TUVIERAS MIEDO

SI UNA PALABRA ESTÁ EN AZUL ES PORQUE HAY QUE DECIRLA:



COMO SI ESTUVIERAS TRISTE

SI UNA PALABRA ESTÁ EN VERDE ES PORQUE HAY QUE DECIRLA:



COMO SI ESTUVIERAS CONTENTO

ANEXO 5. Ejemplo de guion adaptado para la fase 2

¿EH?

¿HEMOS LLEGADO? ¡AH! ¿VES? ¡TE DIJE QUE LO LOGRARÍAMOS!



¿MOTUNUI? ¿HE VUELTO? ¡AH!



¿PAPÁ?



¿MAMÁ?



¡NOOOOOOOOOOO!

ANEXO 6. Ejercicios de articulación y vocalización

1. Pronuncia cada trío de consonantes despacio y prestando atención a la posición de tus labios y tu lengua:

k - s – x

v - t – m

x - c – k

rr - s – j

sh - ch- q

p - b - f

t - d - n

g - k - j

r - l - z

m - n – ñ

v - p - f

c - s - h

p - t - k

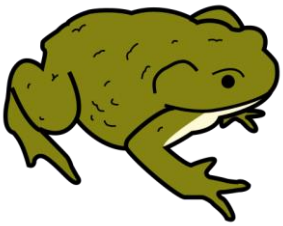
ch - j - sh

l - r - b

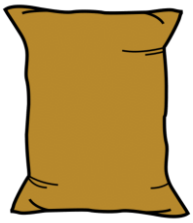
2. Lee, despacio, cada palabra. Presta atención a las sílabas señaladas en rojo y acentúalas.

RURAL
TRIUNFO
SUBMARINO
COLIBRÍ
ARSENAL
EXCUSA

3. Lee, despacio, cada palabra. Presta atención a las diferencias entre cada pareja.



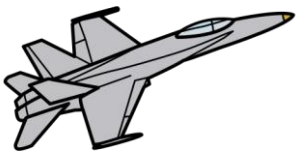
SA-PO



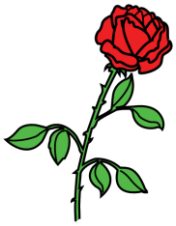
SA-CO



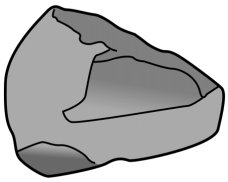
CA-SA



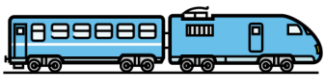
CA-ZA



RO-SA



RO-CA



TREN

3

TRES

4. Lee, despacio, cada palabra. Presta atención a la pareja de consonantes indicadas.

k + s = x
exacto
taxi
sexto
experimento

b + r = br
brillo
sombrilla
brote
fábrica

b + s = bs
absoluto
observatorio
obsesión
absolver

s + r = sr
Israel
desregular
desratizar
posromántico

t + s = ts
tickets
tests
pívots
pizza

5. Lee, despacio, cada palabra. ¿Qué consonante nos cuesta más?

experimento
cigüeña
lingüista
biblioteca
accesorio

ferrocarril
optar
vergüenza

cicatriz
teatro

6. Lee las siguientes frases. En ellas hay palabras que ya hemos practicado.

Pedimos tickets para Israel mientras comíamos pizza bajo la sombrilla.

Un brillo intenso iluminaba el taxi frente a la fábrica.

El pívot del equipo pidió pizza mientras planeaban el test.

Un brote inesperado llevó a desratizar la fábrica antes del experimento.

El pingüino nadaba tranquilamente en el agua.

La vergüenza me hizo sonrojar.

Vamos a vivir en un lugar tranquilo.

El artista pintó un cuadro maravilloso.

La escalera estaba rota, por lo que no pude subir.

El técnico reparó el equipo en solo unos minutos.

El teatro se llenó rápidamente con el público.

El chico corrió rápidamente hacia el coche rojo. A pesar de que el perro ladraba, siguió avanzando sin detenerse. En el parque, un grupo de pingüinos saltaba al agua fría mientras los demás observaban desde el borde.

7. Lee estos trabalenguas.

Papá pone pan para Pepín.

La cara del loro se aclara con cloro.

El hipopótamo Hipo está con hipo.

8. Recuerda el código de color de las emociones y practica cada frase según la emoción que corresponda.

ME HA TOCADO LA LOTERÍA

¿A DÓNDE HA IDO?

¿POR QUÉ NO VIENES?

HOY ES MI CUMPLEAÑOS

HE OLVIDADO TU CUMPLEAÑOS

ESTÁ LLOVIENDO MUCHO

¡QUÉ TARTA TAN DELICIOSA!

ESTE SITIO ESTÁ OSCURO

ESTA PELÍCULA ME HACE LLORAR

ME ENCANTA IR A LA PLAYA

¡QUÉ SUSTO ME DI

ANEXO 7. Ejercicios de símbolos de ajuste

La cara del loro



se aclara con cloro

Pedimos tickets para Israel mientras



comíamos pizza bajo la sombrilla.

 ¿POR QUÉ NO VIENES?



El ornitorrinco es un mamífero muy peculiar



El oftalmólogo examinó la córnea con un microscopio.



El arqueólogo encontró un sarcófago antiguo.



Una diva es valiente

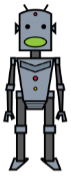
Un brillo intenso iluminaba



(SORBER MOCOS)

el taxi frente a la fábrica

ANEXO 8. Ejercicios de interpretación de emociones



El fresco aroma a tierra se extendió con la tormenta.



El fresco aroma a tierra se extendió con la tormenta.



El fresco aroma a tierra se extendió con la tormenta



El fresco aroma a tierra se extendió con la tormenta.



El fresco aroma a tierra se extendió con la tormenta.

ANEXO 9. *Takes* adaptados.

1. ***Alicia en el País de las Maravillas***

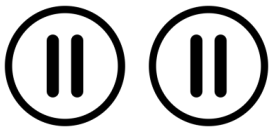
Take 1. Reina de Corazones (00:25:36) - (00:26:56)

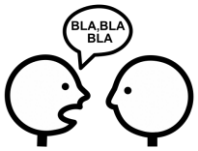
Emoción
 *ENFADADA* La Reina Roja está buscando al ladrón de sus tartas. La Reina, conocida por su mal carácter, interroga a sus sirvientes, acusándolos de haber robado sus tartas. La escena se desarrolla de la siguiente manera: 1. La Reina pregunta a cada sirviente si ha robado sus tartas. 2. Cada sirviente niega la acusación, respondiendo "No, Majestad".

Reina de Corazones:



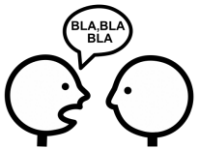
¡¡¡ALGUIEN HA ROBADO TRES DE MIS TARTAAAAS!!!





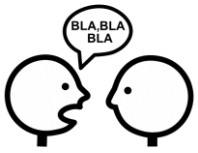
¿Has sido tú?





¿Y tú?



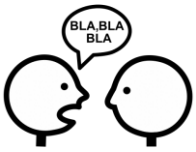


¿Tú, quizá?

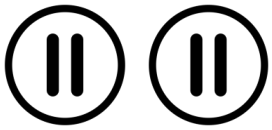
Take 2. Reina de Corazones (00:25:36) - (00:26:56)

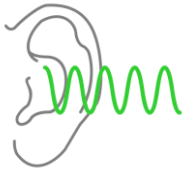
Emoción
 *ENFADADA* La Reina Roja está buscando al ladrón de sus tartas. La Reina, conocida por su mal carácter, interroga a sus sirvientes, acusándolos de haber robado sus tartas. La escena se desarrolla de la siguiente manera: 1. La Reina continúa interrogando, mostrando su enfado. 2. La Reina encuentra zumo de sicombuesa en los labios de un sirviente. 3. El sirviente llora porque es culpable. 4. La Reina pide que le corten la cabeza.

Reina de Corazones:

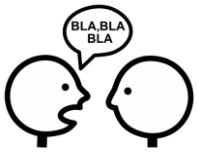


¿Has robado mis tartas?





(Se chupa un dedo)



Zumo de sicombuesa





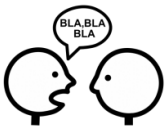
¡QUE LE CORTEN LA CABEZA!

2. Aladín

Take 1. Jasmine enamorada

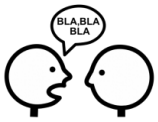
Emoción
 *ENAMORADA* La escena se desarrolla de la siguiente manera: 1. Aladdín va a visitar a Jasmine para intentar conquistarla. 2. Jasmine finge estar enamorada de Aladdín, pero en realidad está enfadada porque cree que es otro pretendiente que la quiere por su dinero.

Jasmine:



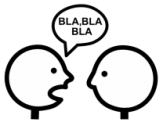
También soy rica.





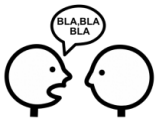
La hija de un sultán.





Cualquier príncipe estaría encantado de casarse conmigo.





Sí… Cualquier príncipe como tú.

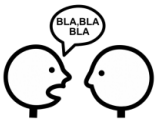


¡No eres más que otro pretendiente pomposo como los demás!

Take 2. Jasmine enamorada

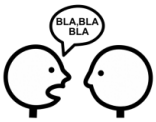
Emoción
 *ENAMORADA*  *ENFADADA*
La escena se desarrolla de la siguiente manera: 1. Jasmín y Aladdín hablan sobre un tejado después de volar en la alfombra mágica. 2. Jasmine descubre que Aladdín es el chico del bazar.

Jasmine:



Es todo tan… ¡mágico!





¡Qué pena que Abú se haya perdido esto! ¿No?





¡Eres el chico del bazar! ¡Lo sabía! ¿Por qué me has mentido?





¿Pensabas que era tonta?..... ¿Que me podrías engañar?





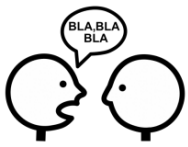
¡¿Quién eres?! ¡Dime la verdad!

3. La Sirenita

Take 1. La Sirenita

Emoción
 *TRISTE* La escena se desarrolla de la siguiente manera: 1. Ariel está triste porque su padre no le deja subir a la superficie.

Ariel:



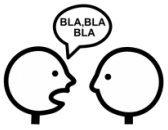
Ojalá pudiera hacerle comprender… que yo no veo las cosas como él.

No entiendo como un mundo que hace cosas tan maravillosas… puede ser malo.

Take 2. La Sirenita

Emoción
 *ENAMORADA* La escena se desarrolla de la siguiente manera: 1. Ariel está dudando si Eric le quiere o no mientras quita pétalos de una flor. 2. Cree que sí le quiere y decide ir a verlo. 3. Sebastián intenta impedirlo.

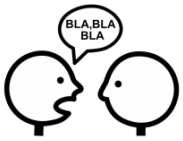
Ariel:



Ah… ¿Me quiere? Mmm ¿No me quiere? ¡Ah! ¡Me quiere!

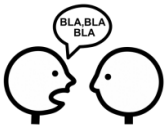


¡Lo sabía!



¡Volveré a verle! ¡Esta noche! ¡Escatel sabe dónde vive!



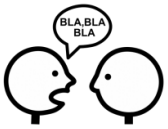


Nadaré hasta su castillo. Y Flaunders chapoteará para llamar su atención y entonces…

Take 3. La Sirenita

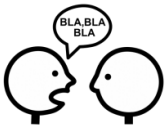
Emoción
 *ASUSTADA* La escena se desarrolla de la siguiente manera: 1. Los secuaces de Úrsula asustan a Ariel. 2. Le dicen que Úrsula puede ayudarla a cumplir sus sueños. 3. Ariel se niega, pero termina aceptando.

Ariel:



No lo entiendo…

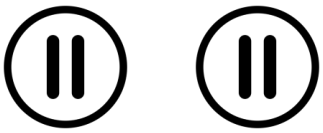


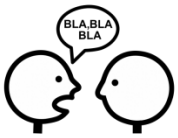


¿La bruja del mar? Pero eso… es imposible.



¡No! ¡Marchaos! ¡Dejadme en paz!





Esperad

4. Mulán

Take 1. Mulán

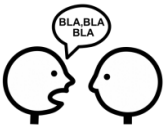
Emoción
 *ENFADADA* La escena se desarrolla de la siguiente manera: 1. Mulán está enfadada porque cree que hay hombres jóvenes que pueden luchar por China y su padre no debe ir a la guerra.

Mulán:



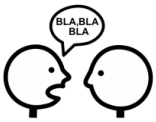
¡Yo pienso que es injusto!





Hay hombres jóvenes para luchar por China.





¿Y vas a morir por ese honor?



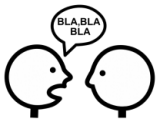


Pero…

Take 2. Mulán

Emoción
 *ASUSTADA* La escena se desarrolla de la siguiente manera: 1. Mulán está asustada porque tiene que hacerse pasar por un chico.

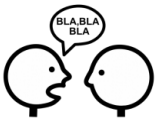
Mulán:



(voz de chico)

Yo tengo nombre… y es un nombre de varón.

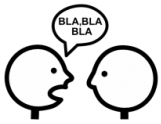




(voz de chica y susurrando)

Él se llama Lin.

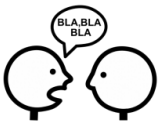




(voz de chico)

Achú.

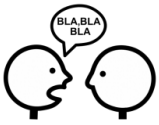




(voz de chica y susurrando)

Mushu…

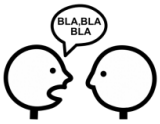




(voz de chico)

¡No!

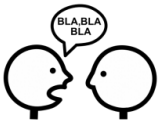




(voz de chico)

¡Es Pin!





(voz de chico)

¡Sí, me llamo Pin!

5. Frozen Fever

a. Takes Elsa

Elsa (00:00:24):



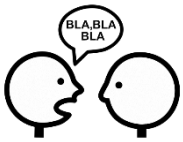
Bien, bien, vamos allá…





No… está muy sola.





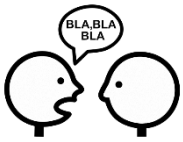
Muy estiradas…





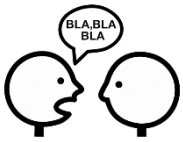
¡Ah! No, no, eso no.





Venga Elsa, es para Ana.
Puedes hacerlo.

Elsa (00:00:31):



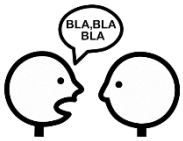
Es que quiero que quede perfecto.



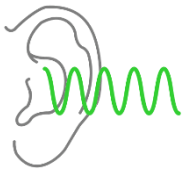


Feliz cumpleaños, Ana. Eh… Kristoff, ¿seguro que puedo dejarte a cargo de esto?

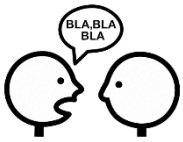




Porque quiero que sea una fiesta inolvidable

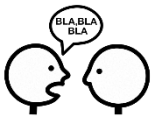


(SOBER MOCOS)



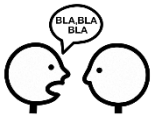
¡Oh! Olaf, ¿qué haces?

Elsa (00:00:52):



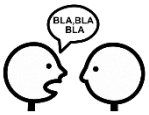
Olaf...





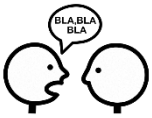
Y es para Ana.





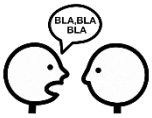
¡Ah! ¡Es la hora!





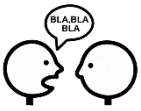
A ver… ¿Todo controlado?





Que no entre nadie hasta que estemos listas.





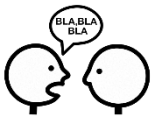
Y no toques nada.





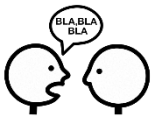
¡Y vigila esa tarta!

Elsa (00:01:32):



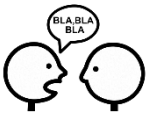
Pss, Ana.





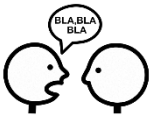
Cumpleaños…



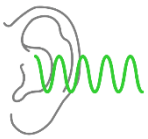


¡Cumpleaños!

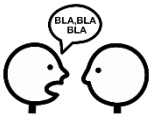




¡Vamos!

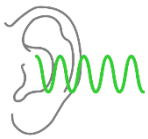


(ASENTIR)

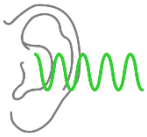


Y va ser perfecto porque…

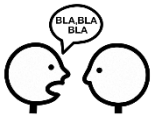
Elsa (00:02:07):



(ESTORNUDAR)



(SORBER MOCOS)

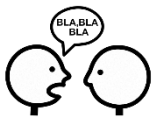


Yo no cojo frío. Además…



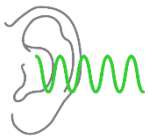
Coger frío nunca me molestó

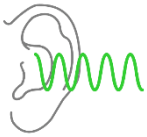




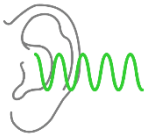
Sigue la cuerda…

Elsa (00:03:27):

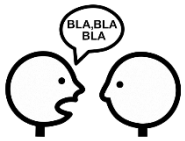
 *(ESTORNUDAR)*

 *(ESTORNUDAR)*

 ¡Estoy bien!

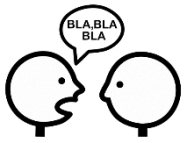
 *(ESTORNUDAR)*

Elsa (00:04:13):



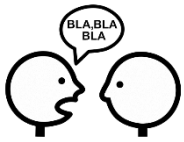
No, gracias.

Elsa (00:04:47):



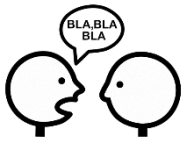
Venga. Hay que subir…





Ahora tenemos que ver a tus resfriados.
Digo… ¡invitados!

Elsa (00:05:38):



Vale…

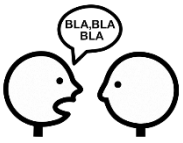


Tienes razón





Lo siento, Ana. Solo quería que tu cumpleaños fuera perfecto.
Pero lo he estropeado otra vez.



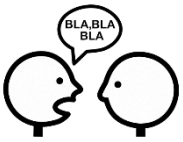
¡Vaya!

Elsa (00:06:41):



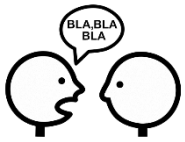
¡Tú tendrás!



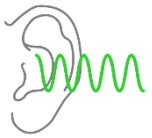


No. Espera, espera.
Ya solo queda que la reina toque el cuernos de las celebraciones.

Elsa (00:06:59):



¿Qué regalo?



(ESTORNUDAR)

b. Takes Ana

Ana (00:01:38):

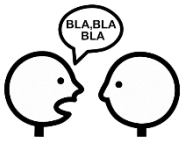


Feliz…



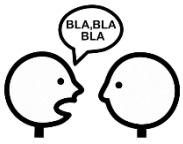


Feliz…



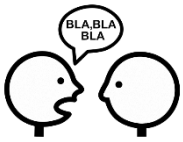
¿Es mi cumple?





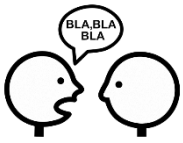
¡Ah! ¿Es mi cumple?

Ana (00:01:57):



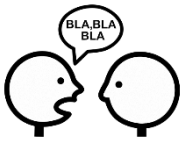
Uh…





Oh…



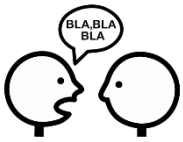


¡Ah!



Cogiste frío, me parece a mí…

Ana (00:02:21):

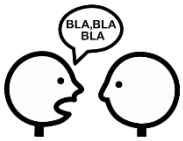


Ala… ¡Ah!



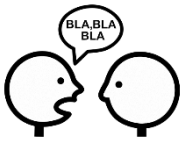
¡Qué elegante!





Espera… ¿qué?

Ana (00:03:11):



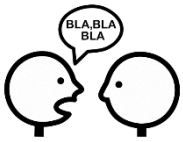
¡Oh! Un bocadillo.

Ana (00:03:29):



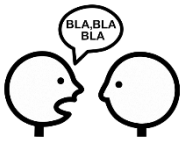
¡Van de tres en tres!

Ana (00:03:42):



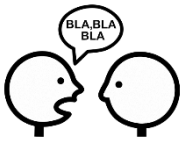
¡Salud!

Ana (00:04:15):



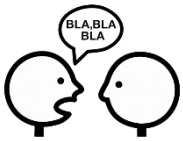
Nos lo llevamos.

Ana (00:04:50):



Eso ya es pasarse. Debes descansar



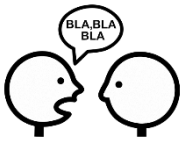


¿Elsa?

Ana (00:05:20):

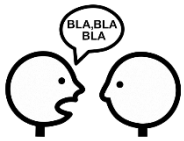


¡Eh!



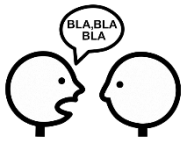
Elsa, fíjate, tienes fiebre.
Estás ardiendo.

Ana (00:05:50):



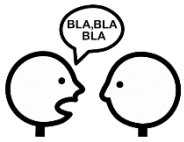
No has estropeado nada.
Venga, métete en la cama.





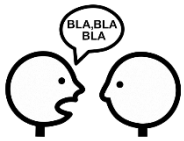
¡Vaya!





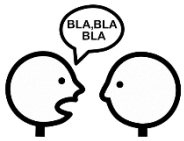
¡Uh!

Ana (00:06:41):



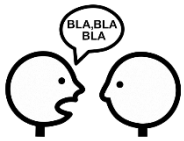
Venga, a la cama, Elsa.





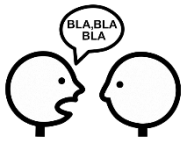
¡No!





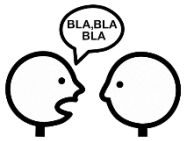
¡Ah! No, no, no, no, no.

Ana (00:06:57):



Mi mejor regalo de cumpleaños.

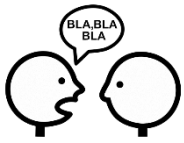




Que me dejes cuidar de ti.

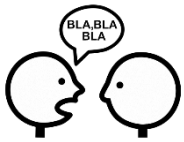
c. Takes Olaf

Olaf (00:00:51):



Yo no he… sido.





Es que es una tarta helada.



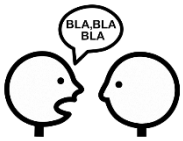


Y es para Ana…

Olaf (00:01:03):



¡Es la hora!



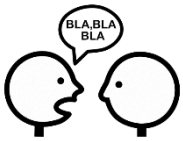
¿De qué?

Olaf (00:01:13):



Yo, a lo mejor, me doy un paseíto por ahí.

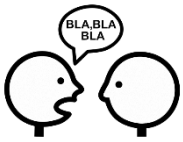




¡Ohhhh!

Olaf (00:01:24):





Yo no sé leer, ni escribir.

Olaf (00:02:54):



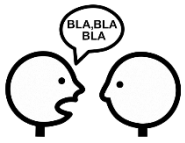
¡Verano!

Olaf (00:03:06):



¡Hermanitos!

Olaf (00:04:35):



Yo lo arreglo.





Arreglado.

Olaf (00:06:02):



Un día perfecto te regalaré.
Una gran sonrisa, en el día de hoy,
te dedicaré





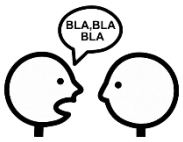
¡Menudo fiestón! Uy...

Olaf (00:06:18):



A N N A

Olaf (00:07:13):



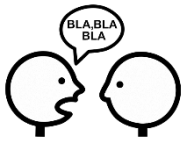
¡Pasad!

Nieve.
Hielito.
Témpano.
Copito.
Neverín.
Ventisca.
Cristalín.
Cubito.
Biruji.
Patín.
Bolita.
Y… Guillermo.

6. Toy Story Toons: Viaje a Hawaii

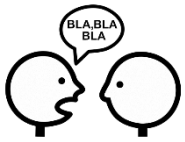
a. Takes Barbie

Barbie (00:01:21):



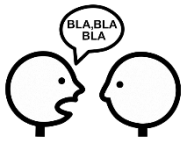
¡Oh!





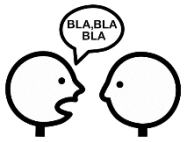
¡Oh, Ken! ¡Es muy emocionante!





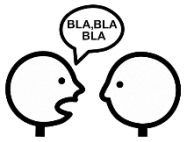
¡Sombrilla!





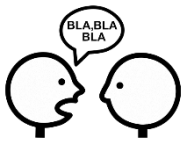
¡Oh!

Barbie (00:02:08):



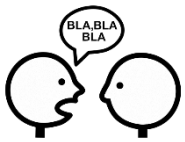
¿Ken?





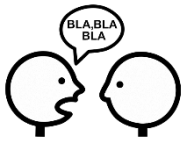
Mmm… Lleva meses planeando estas vacaciones…





Él no sabe que lo sé, pero aquí es donde pensaba darme nuestro primer beso.





Habrían sido… las vacaciones perfectas

Barbie (00:02:39):



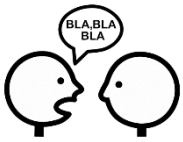
¿Ken? ¿Podrías salir aquí?





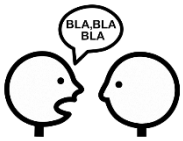
No sé si este bolso va a juego con estos zapatos.

Barbie (00:03:16):



¡Uy!





¡Es precioso!





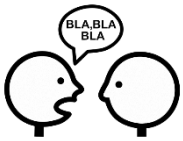
¡Ahhhhhhhhhhh!

Barbie (00:03:51):



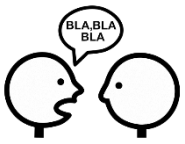
¡Yujuuuuuuuuuuuuu!





¡Cómo dominas las olas, Ken!

Barbie (00:04:42):



Gracias, pero lo tengo todo controlado.

¡Eh, Ken! Ven un momento.

Barbie (00:05:10):



¡Uh!
Jajajajajaja
Ah….

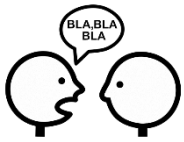
b. Takes Jessie

Jessie (00:02:47):



¡ALOOOOOOOHA!

Jessie (00:04:15):

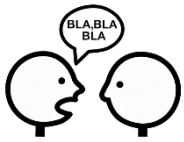


El espectáculo empezará en unos momentos



¡Eh, Buzz!

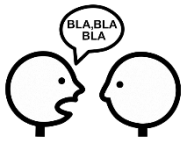
Jessie (00:04:46):



Buddy, la playa ya está lista.

c. Takes Dolly

Dolly (00:01:47):



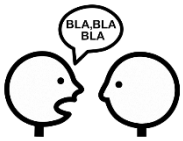
Y ahí se va...

Dolly (00:02:18):



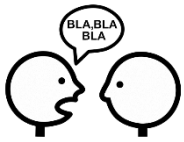
¡Vaya, qué de números!





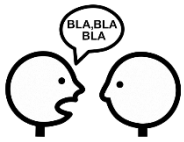
¿Y lo ha hecho todo él solito?

Dolly (00:04:04):



¡Gin!

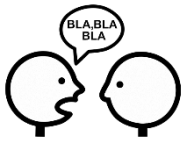
Dolly (00:05:17):



Click, click

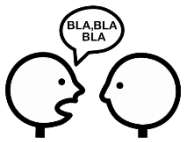
d. Takes Trixie

Trixie (00:00:24):



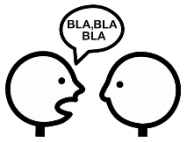
Rex y yo hemos preparado nuestros perfiles para súper juegos de rol online multijugadores.





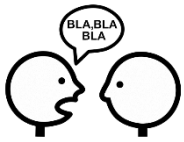
¡Uy, sí! Engordando…

Trixie (00:03:45):



Psssssssssss.
Te has pescao los pantalones.

Trixie (00:04:58):



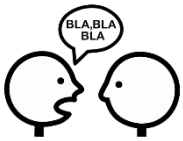
¡Oh!

e. Takes Señora Potato

Señora Potato (00:00:37):

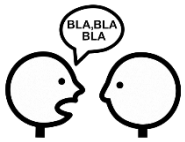


Lo siento, chicos.



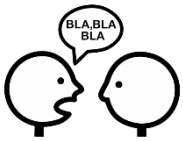
Es todo mío.

Señora Potato (00:03:28):



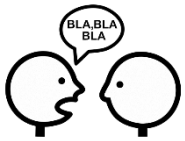
¡Ahí está el ave oficial de Hawaii!
El nene.





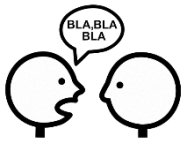
Y este es el pez típico:
el humu humu nuku nuku apu áha





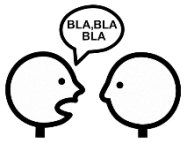
Esta es la piña.

Señora Potato (00:04:52):



Buzz… dices unas cosas tan bonitas.

Señora Potato (00:05:19):

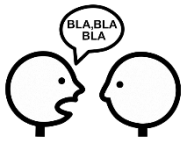


¡Qué romántico!

*7. **Las Supernenas. Episodio 2. Insectos por dentro.***

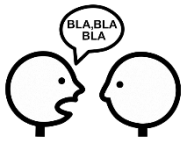
***a.** Takes Pétalo*

Pétalo (00:01:37):



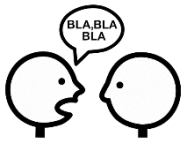
Oh, oh… ¡Chicas!





¡No lo hagas, Cactus!
¡Sólo es una cucaracha!





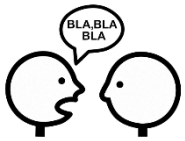
No lo es.

Pétalo (00:01:52):



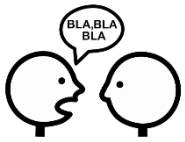
Ohh… ¡Chicas no!
Uuuuuggg, ¡Qué asco!
¡Profesor, la está tocando!





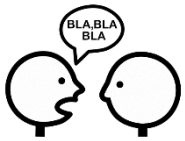
¡Pues no! Pero no pienso tocarla.
¡Uggg!

Pétalo (00:02:10):



De acuerdo…

Pétalo (00:03:12):



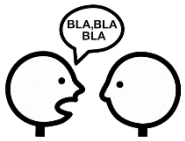
¡Profesor!





¡Ah!

Pétalo (00:07:22):



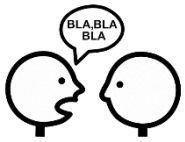
¿Sí, alcalde?





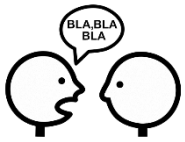
¿Qué? ¡Qué asco!





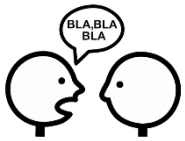
¿Es necesario?
Muy bien…





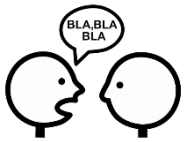
¡Algo está infectando la ciudad!
¡En marcha!

Pétalo (00:07:50):



¡Buaggg!



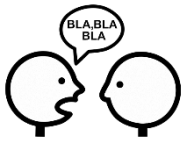


¡No, Cactus! ¡No!

Pétalo (00:07:56):



¡Alto!
¿Ya has olvidado lo que dijo el profesor?

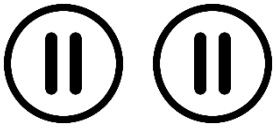


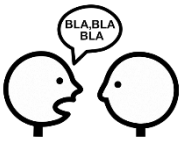
Dijo textualmente:
no está bien aplastar a un insecto solo porque sea asqueroso por fuera.
Es el interior del insecto en sí lo que importa.

Pétalo (00:08:36):



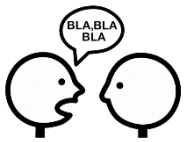
¡¿Con que usted es el responsable de esto?!





Pero, pero… ¿Qué pasa?

Pétalo (00:09:10):



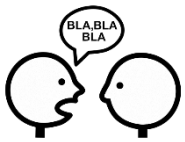
Oh, oh…





¡No tan deprisa, Cucaracho!

Pétalo (00:09:33):

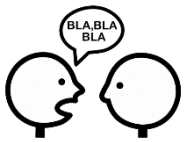


Bueno, verás, Cactus.
Recuerdo que el profesor dijo textualmente que no había que aplastar a un insecto solo porque fuera asqueroso por fuera, pero…



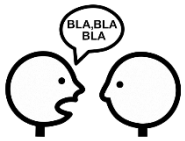
¡Esto es asqueroso hasta por dentro!

Pétalo (00:10:10):



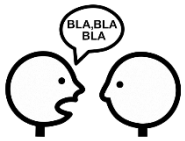
¡Oh, no! ¡No había caído en que
no está bien chafar a una persona!

Pétalo (00:10:42):



¡No, Burbuja, no la aplastes!
Es un criminal y en este mundo
hay un lugar para todo.
Incluso para los criminales.

Pétalo (00:11:00):

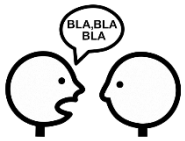


No se merecen, Alcalde.



Es nuestro trabajo y lo disfrutamos.





¡Profesor!
Acaba de aplastar a una araña.
Ay, ya lo entiendo. Más vale prevenir que curar, ¿verdad?





b. *Takes Burbuja*

Burbuja (00:01:25):



¡Ah!

Vete,
vete,
vete,
vete,
veteeee





¿Lo has aplastado?
¡Ah!

Burbuja (00:01:40):



¡Ah!

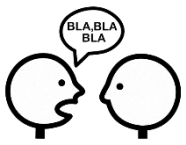
Aplástalo,
aplástalo,
aplástalo,
aplástaloooo

Burbuja (00:01:47):



¡Sí lo es!
Aplástalo,
aplástalo,
aplastálo…

Burbuja (00:02:10):



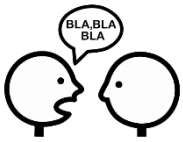
De acuerdo…

Burbuja (00:03:12):



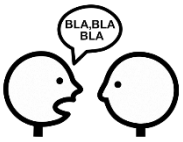
¡Ah!

Burbuja (00:07:10):



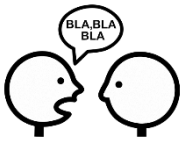
¿Diga?





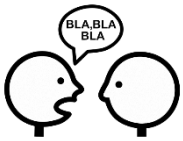
Adiós.





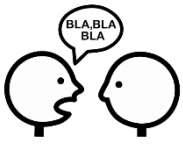
¿Diga?





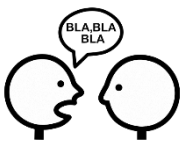
¡Adiós!





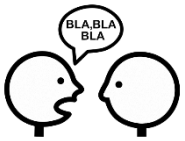
¿Diga?





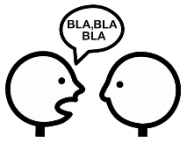
¡Adiós!

Burbuja (00:07:50):



¡Buaggg!

Burbuja (00:09:10):



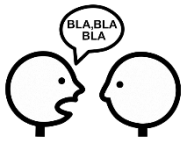
Oh, oh…





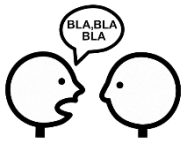
¡No tan deprisa, Cucaracho!

Burbuja (00:09:22):



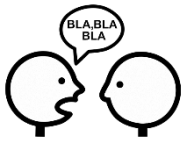
Qué asco
Qué asco
Qué asco
Qué asco
Qué asco
Qué asco
Qué asco
Qué asco
Qué asco
Qué asco
Qué asco
Qué asco
Qué asco
Qué asco
Qué asco
Qué asco
Qué asco
Qué asco
Qué asco

Burbuja (00:10:13):



¡Anda, mirad!

Burbuja (00:10:25):



¡Y fijaos!



Tiene un insecto dentro…





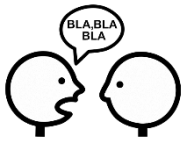
¿Me has llamado bípeda?
¡Te voy a …!

Burbuja (00:11:14):



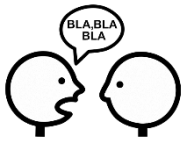
c. *Takes Cactus*

Cactus (00:01:30):



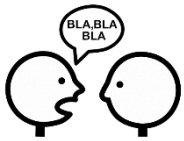
¡Ahora verás!





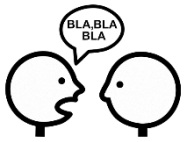
¡Calla, Pétalo! ¡Es asquerosa!





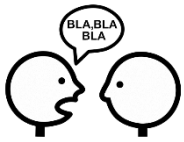
A la orden, Burbuja.
Marchando un puré de cucaracha.

Cactus (00:02:00):



Con que no daba asco… Mmmm

Cactus (00:02:10):



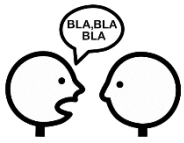
De acuerdo…

Cactus (00:03:12):



¡Ah!

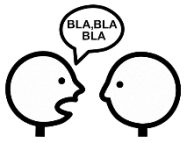
Cactus (00:07:50):



¡Buaggg!

¡Esto es de lo más repugnante!
¡Hay que eliminar a esos bichos!

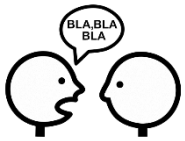
Cactus (00:07:56):



¿Sí? ¿Y qué piensas hacer?
¿Meterlas en un tarro de cristal gigante?

¡Eh

Cactus (00:09:10):



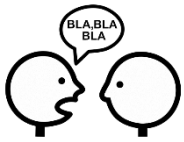
Oh, oh…





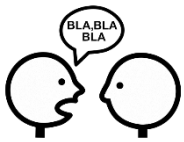
¡No tan deprisa, cucaracho!

Cactus (00:09:27):



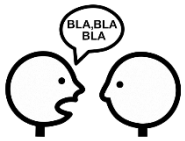
Por favor… ¿las podemos chafar ahora?
¿Por favor?

Cactus (00:10:12):



Ni por muy asquerosa que sea por dentro…

Burbuja (00:10:20):



¡Guau!



¡Es un robot!

Cactus (00:11:14):



8. Del Revés 1

a. Alegría

Alegría (00:00:51):



Nunca miras a alguien y te preguntas:

¿Qué se le pasará por la cabeza?

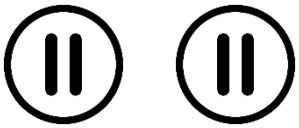
Pues yo lo sé.

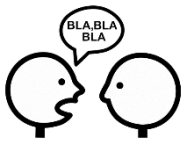
Bueno, lo sé en el caso de Raily.

Alegría (00:01:45):



Y ahí estaba ella.





¡Vaya!

Alegría (00:02:30):



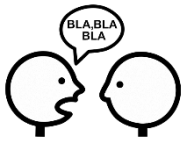
¡Fue increíble!
Raily y yo solas… para siempre.





Bueno, durante… 33 segundos

Alegría (00:02:47):



¡Oh! Hola… Eh… Soy Alegría. Y yo…

¿Serías…? ¿Podría…?

A ver si arreglo esto. Gracias.

Alegría (00:02:55):



Y eso no fue más que el principio.

La central se fue llenando a partir de ahí.

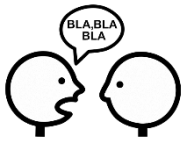
Alegría (00:03:06):



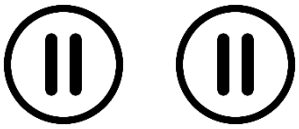
Este es Miedo.

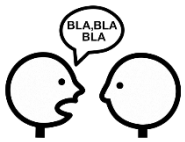
Se le da muy bien mantener a Raily a salvo.

Alegría (00:03:17):



¡Me toca!





Mmmm. Esto es nuevo…

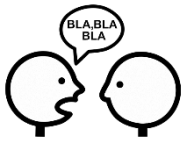
Alegría (00:03:31):



Esta es Asco.

Básicamente, impide que Raily se envenene física y socialmente.

Alegría (00:03:45):



Ah…

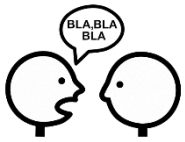
Alegría (00:03:53):



Este es Ira.

Y pone mucho cuidado en que las cosas sean justas.

Alegría (00:04:14):



Uh…

Alegría (00:04:25):



Y ya conocéis a Tristeza.

Es… Bueno es…





La verdad es que no sé muy bien qué hace.

He mirado por ahí no tenemos a dónde mandarla.

Así que no pasa nada.
Estamos bien. ¡Todo va genial!

Alegría (00:04:40):



En fin.
Estos son los recuerdos de Raily.

La mayoría alegres.
No es por echarme flores.

Alegría (00:04:49):



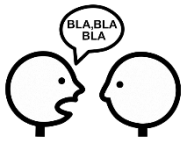
Pero los más importante están aquí.

Dicho de forma sencilla, estos se llaman recuerdos esenciales.

Vienen de momentos súper importantes en la vida de Raily.

Como cuando marcó su primer gol.
¡Buah, fue impresionante!

Alegría (00:05:05):



¡Bieeen!

Alegría (00:05:19):



Cada recuerdo esencial activa distintos aspectos de la personalidad de Raily.

Como la isla del hockey.





Aunque la isla payasada es mi favorita.

Alegría (00:05:34):



¡Sí, isla payasada es la mejor!

Pero la isla de la amistad también está muy bien.





Ayyy, me encanta la isla de la sinceridad.
Que sí, de verdad.

Y la isla de la familia es increíble.

Alegría (00:05:51):



El caso es que las islas de la personalidad son las que hacen que Raily, sea Raily.

Alegría (00:06:27):

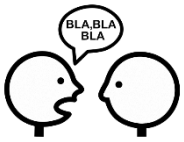


¡Bieeen!

Alegría (00:06:37):

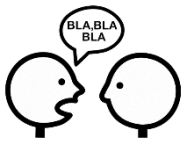


Y…



¡Se acabó!

Alegría (00:06:41):



¡Esto es lo que me va!
¡Uh! ¡Otro día perfecto!

Chicos, buen trabajo.
Bajemos esos recuerdos al largo plazo.

Alegría (00:07:12):



Y ya está. Adoramos a nuestra niña.

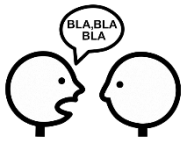
Tiene amigas geniales y una casa genial.

Las cosas no podrían ir mejor.

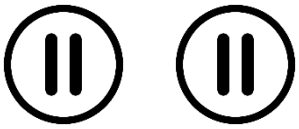
Al fin y al cabo, Raily tiene 11 años.

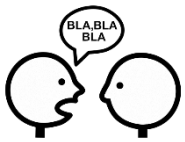
¿Qué podría pasar?

Alegría (00:07:23):



¿Qué?





La verdad, esto no me lo esperaba.

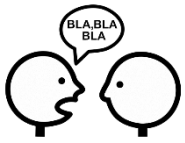
Alegría (00:07:58):



Eh, mirad, el Golden Gate.
¿A qué es una pasada?

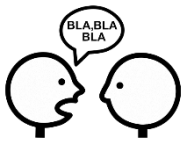
Aunque con los terremotos yo no lo cruzaría.
¡Pero cuando lo pasas es una pasada!





Ehh, claro…

Alegría (00:08:22):



Lo cual ha sido toda una suerte, porque nos ha dado mucho tiempo para pensar cómo será nuestra casa.

Y ahora… los 5 mejores sueños del día.

Alegría (00:08:41):



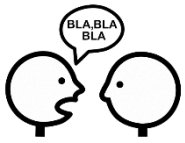
¡Ah!
Ya estamos cerca. Lo noto.





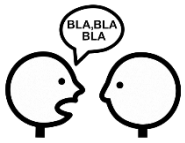
Aquí es. Es nuestra nueva casa.
Y…





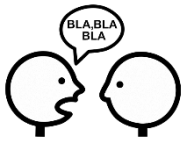
A lo mejor es más bonita por dentro.

Alegría (00:09:08):



Chicos, vamos, no exageréis.
Nadie va a morir.

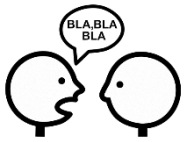
Alegría (00:09:16):



Eh, eh, eh.
Durante todo el viaje, papá ha dicho que nuestro cuarto es súper guay.
¡Vamos a verlo!

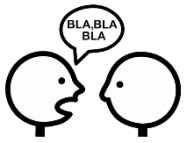
b. Tristeza

Tristeza (00:02:45):



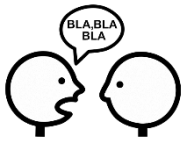
Soy Tristeza.

Tristeza (00:03:16):



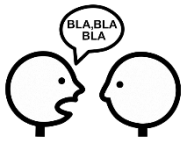
¡Oh! ¡Lo has hecho muy bien!

Tristeza (00:03:26):



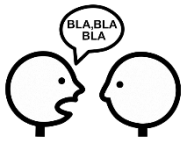
¿Y eso qué es?

Tristeza (00:03:45):



Ufff…

Tristeza (00:04:14):



Oh…

Tristeza (00:06:21):



Ah…

Tristeza (00:07:24):



Ah…





Ah…

Tristeza (00:08:32):



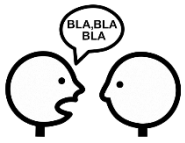
¡Qué bonita!

Tristeza (00:09:03):



¿Es obligatorio?

Tristeza (00:09:28):



Ay, Reily no puede vivir aquí.

Tristeza (00:09:45):



Flores…





Y pósters.





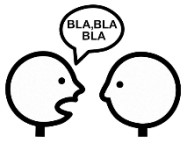
Y colorines.

Tristeza (00:10:00**):**



Han perdido nuestras cosas.

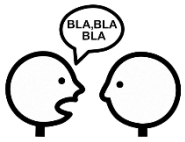
Tristeza (00:10:10):



Creo que deberíamos volver a casa ahora mismo...

Tristeza (00:11:00):

Ya no nos quiere como antes.
Qué triste.

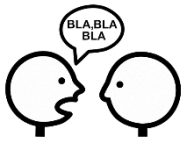


A-ahora conduzco yo.

¿Alegría?

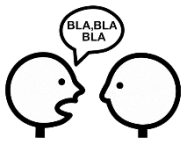
¿Qué? ¿Qué haces?

Tristeza (00:12:30):



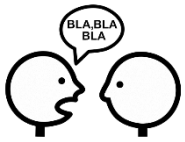
Sólo lo he tocado.

Tristeza (00:12:40):



Lo siento, Alegría.
Yo no creía, no sabía que se…
Yo sólo…yo pensaba que…





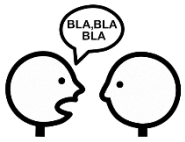
De acuerdo.

Tristeza (00:13:18):



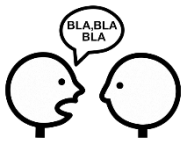
Parecía que uno estaba roto.
Lo he abierto y se ha caído.

Tristeza (00:13:26):



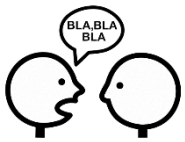
Yo sólo…
Sólo iba a coger uno con la…

Tristeza (00:13:36):



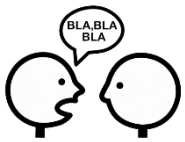
Lo sé y lo siento. Es como…
No sé, es como si tuviera una crisis nerviosa…

Tristeza (00:13:44):



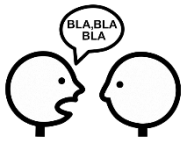
No paro de cometer errores.
Soy horrible.





Insufrible.





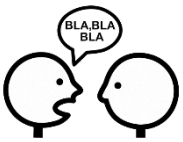
Hacerlas divertidas.
No sé cómo se hace eso.

c. Asco

Asco (00:03:27):



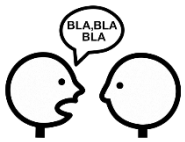
A ver, cuidado.



Estoy detectando un olor peligroso.

Alto ahí. ¿Qué es eso?

Asco (00:03:36):

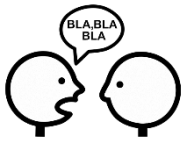


Eso no es brillante ni tiene forma de juguete.

Ah. Quietos.



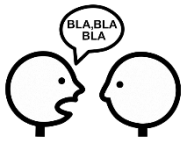
¡Es brócoli!



Bueno… Os he salvado la vida.

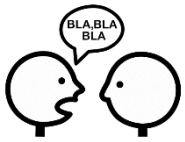
Ya. De nada.

Tristeza (00:04:14):



Oh…

Asco (00:05:05):



¡Síiii!

Asco (00:07:24):



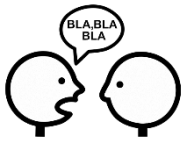
Ah…





Ah…

Asco (00:08:19):



¿Nos vamos a quedar en esta tartana?

Llevamos dentro toda la vida.

Asco (00:08:36):



Alegría, vale ya.
No puede vivir en una galleta.

Asco (00:09:04):



En serio, este antro huele a bicho muerto.

Asco (00:09:10):



¡Bicho muerto! ¡Ahhh!





Voy a potar.

Asco (00:09:20):



Tienes razón. Vamos.





Casi me da envidia el bicho muerto.

Asco (00:09:23):



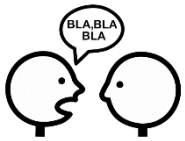
Es lo peor de lo peor.
Es el peor sitio que he visto en mi vida.

Asco (00:09:47):



La colección de trofeos irá ahí.

Asco (00:10:01):



Sí, ya, típico…



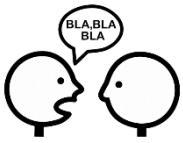


No viene el camión, según los de la mudanza...

Asco (00:10:06):

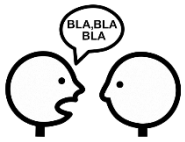


Fijaos en eso. Están discutiendo.



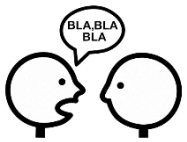
Esto pinta mal.

Asco (00:10:24):



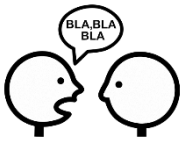
Bravo.

Asco (00:11:23):



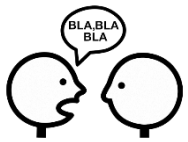
Sí, pizza.





Ya está me piro.

Asco (00:11:59):



Cuando cantaba papá desde luego que no.

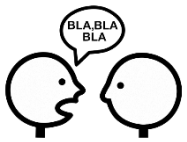
d. Raily

Raily (00:06:17):



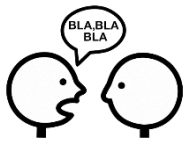
¡Ahhh!

Raily (00:06:25):



¡Bien!

Raily (00:06:31):



Buenas noches.

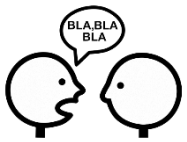
Raily (00:10:14):



¡Andersen toma posición

Mira a puerta.

Raily (00:10:18):



¡Lista para disparar!



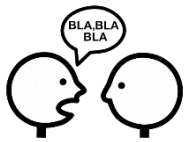


Tira y…



¡Marcaaaa! ¡Síii!

Raily (00:10:26):



Abuela…

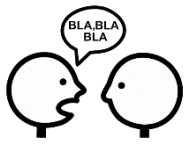






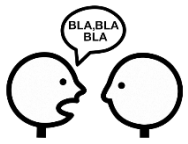


Raily (00:11:18):



He… He visto una pizzería aquí cerca.
¿Vamos a ver qué tal?

Raily (00:11:45):

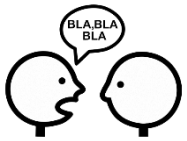


Ya lo creo.
La cuchara se quedaba clavada en la sopa.



Era asquerosa.

Raily (00:11:55):

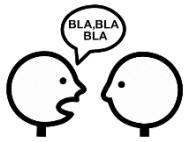


Papá.
Papá.
Papá, papá, papá, papá…



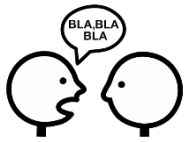
Papá que se va…

Raily (00:12:13):



Me gustó lo del dinosaurio.
Fue divertido.

Raily (00:15:56):



¡Mamá!
¡Papá!
¡Beso de buenas noches!

ANEXO 10. Intervenciones adaptadas

1. Diarios de Eurovisión

Emoción
 *CONTENTO* La escena se desarrolla de la siguiente manera: 1. Vemos imágenes de fans, cantantes y personas a las que les gusta Eurovisión. 2. Mientras, una presentadora nos cuenta lo importante que es Eurovisión para sus fans.

Presentador:



Cualquiera puede contagiarse de la fiebre de Eurovisión.

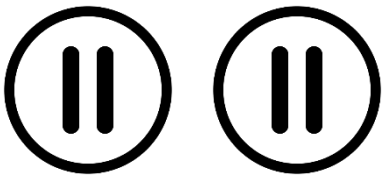
Nadie está a salvo.

Sin importar la edad, el sexo, el contexto socioeconómico o el lugar de residencia.

Presentador:



Para la gente corriente, Eurovisión parece un certamen musical que dura unos días.

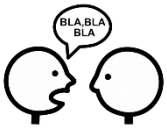


Sin embargo, mucha gente se sube al inmenso tren de Eurovisión durante todo el año. De evento en evento.

DJOrdje:



El festival de Eurovisión es como una celebración familiar.



Me hace más feliz que los cumpleaños de la infancia.
Los recuerdo desde 2004, porque soy el más joven.

2. En Cuerpo y Alma

Alexis (00:00:11):



Un día soñé en una cama de hospital que sería campeón paralímpico.





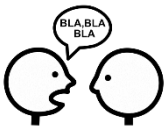
Nadie creyó en mí ni por un segundo.

Y cuando ese sueño se hace realidad es una sensación increíble.

Alexis (00:00:25):



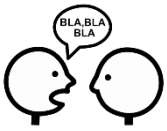
Odio la palabra discapacitado.
Puedo ir en bicicleta más rápido que nadie.



Correr más rápido que nadie.



Y nadar más rápido que nadie.

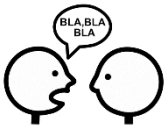


La diferencia es que lo hago con una prótesis.

Cedric (00:00:58):



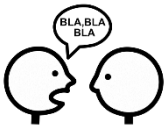
La gente piensa que somos frágiles.
Que tenemos que estar sobreprotegidos.



Pero yo practico un deporte en el que chocamos fuerte.



Cuando estoy en el equipo de Francia dejo de ser Cédric, con su pequeña vida y sus problemas personales.



Soy Cédric, el jugador de la selección.

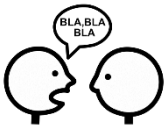
Cedric (00:01:39):



No me habría gustado ser como los demás.

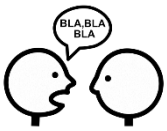
El hecho de nacer con una discapacidad.

Me ha hecho ser alguien especial.



Y me ha permitido vivir cosas maravillosas.

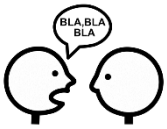
Alexis (00:01:55):



¿Cómo puede haber tanta diferencia entre el mundo olímpico y el paralímpico?



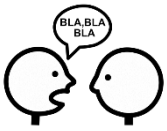
No lo entiendo. Yo no me siento inferior a un atleta olímpico.



Más bien lo contrario.



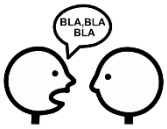
Soy seis veces campeón de Europa, seis del mundo y paralímpico en Tokio.



Y si haces una encuesta en la calle, nadie conoce a Alexis Hanquinquant.

3. Abbey Road: si las paredes cantasen

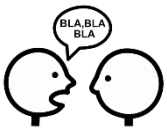
Ringo Star:



George era increíble. Es lo único que podíamos decir. Que era increíble.

Y nosotros músicos callejeros. No sabíamos componer ni leer partituras.

Paul McCartney:

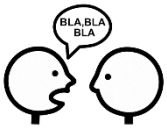


Recuerdo que hablando de esto dije: Sería genial añadir una orquesta sinfónica. Tengo ideas.





Esa era otra de las grandes ventajas de grabar aquí.

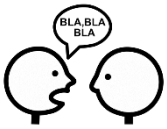


Que teníamos las herramientas para crear a nuestra disposición.



George Martin, el Estudio Uno…
Estaba todo aquí.
Así que lo aprovechamos.

Elton John:

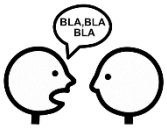


Tuve mucha suerte porque cuando se corrió la voz de que Reg sabía tocar el piano, lo contrataron un montón.





Dick James Music me pagaba por componer canciones 15 libras a la semana…

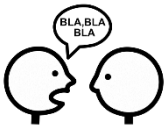


Pero con el dinero extra que ganaba como músico de sesión pude comprar los discos que me gustaban.
Que eran muchísimos. Comprarme ropa y pagar el alquiler.

Nick Mason:



Habíamos firmado con Emy y por eso acabamos aquí.



Grabábamos en el estudio 3. Donde estamos ahora.





Y Los Beatles estaban en el 2.

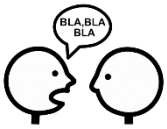




Que nos dieran audiencia es exagerar, pero sí nos invitaron a pasarnos por allí. Teníamos la sensación de ser los novatos y ellos los veteranos.

4. David Beckham: al rescate del equipo

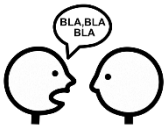
David Beckham:



Yo me crie en el este de Londres.



¿Y qué aprendí principalmente?



Ética de trabajo, sacrificio, dedicación…

David Beckham:

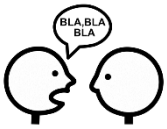


Si quieres llegar a algún lado…
tienes que currártelo





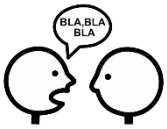
Yo vengo de una familia
trabajadora.



Mi padre era instalador de gas



Se dejaba la piel trabajando.



Y mi madre igual.

07:01

Los pequeños han de tener mucho cuidado de no meterse en el fuego cruzado.



07:13

Por ahora, la madre solo tiene ojos para la cría.
Pero aquí la paz siempre es efímera.

07:35

El otoño está ganando terreno en las islas del norte.



07:44

En el este,
al otro lado del océano,
la hierba ha cobrado un tono rojizo en las montañas del centro de Noruega.

07:52

Las manadas de renos se han vuelto a poner en marcha.



08:01

Las crías han madurado casi por completo.

08:05

Atrás queda el aislamiento de sus primeros meses de vida.
Y ahora corren junto con la manada.



08:14

Pronto volverán a las montañas
para pasar el invierno.

08:21

Pero antes les aguarda un último rito de paso.
Como cada año,
las hembras no tardarán en entrar en celo.

08:39

En las islas Shetland,
miles de alcatraces continúan en los acantilados.



08:46

Son de las últimas aves marinas en criar a sus polluelos



08:56

Están en pleno spreen final.

09:01

Las reservas de pescado han menguado
desde el verano.

Los alcatraces se los disputan
en una encarnizada batalla naval.

09:19

Pronto, los polluelos se verán obligados a dejar atrás
este santuario montañoso
para pasar un solitario y tempestuoso invierno
en alta mar.

09:37

La familia de orcas también abandona las aguas de las Shetlands.



09:42

Tras pasar el verano cazando focas
se disponen a atravesar el océano atlántico
para pescar bancos de arenques.

10:04

En Islandia
la solitaria cría de zorro
ha abandonado su madriguera.



10:09

Está explorando.

10:12

Hace semanas que sus padres

dejaron de traerle alimento.

Así que ha subsistido a base de sobras
que iba consiguiendo cerca de la madriguera.

Pero ahora necesita algo más.

10:30

Puede que no las tenga todas consigo,
pero determinación no le falta.



10:42

Estos juegos la ayudan a desarrollar su habilidad y
a agudizar sus reflejos.

10:58

No es que un tronco sea lo más nutritivo del mundo.

Tiene que encontrar algo que comer hoy mismo.



11:09

Más arriba, en la playa,
yace el sueño de todo carroñero.

Un cadáver de foca gris
arrastrado por la marea.

11:18

El padre de la pequeña ha detectado el olor.



11:24

Pero hay otro macho adulto en la zona.



11:35

Y por lo que parece es más dominante.

11:43

El cadáver yace en la frontera entre los dos territorios
y las reglas jerárquicas dictan
que el padre ha de esperar.



11:53

El zorro ártico es sumamente cauteloso
con sus semejantes
y está dispuesto a todo
con tal de evitar una pelea.

12:02

El padre de la pequeña se aventura a dar el paso.



12:09

Y está de suerte.
El zorro dominante está saciado.

12:20

Aquí hay comida para días.
Pero la piensa comer toda él.
No está dispuesto a darle ni una migaja a la única cría que le queda.



12:33

Ella también ha olisqueado la carcasa.

12:38

La tiene dolorosamente cerca
pero está muy abajo en la jerarquía alimentaria
para que le toque comer nada aún.



12:45

Es el tipo de maná caído del cielo
que permitirá sobrevivir al invierno a la pequeña.
Pero, por el momento, ha de esperar su turno.

13:05

En los acantilados de Escocia
unos frailecillos atlánticos se dan prisa
por alimentar a las últimas crías
que tuvieron en verano.

13:19

Esta rompió el cascarón
en una madriguera subterránea.
Aún depende del suministro constante
de anguilas de arena que le traen sus padres.

13:30

El mundo exterior está plagado de peligros.



13:37

Las gaviotas acechan implacables.

13:50

Son aves oportunistas.



13:54

Siempre dispuestas a abalanzarse
sobre un polluelo de frailecillo
que da sus primeros pasos en el exterior.

14:04

La madre se enfrenta a una carrera de obstáculos
cuando vuelve de pescar en el mar.



14:20

Es rápida y con determinación.



14:25

Pero hay una gaviota emboscada
dispuesta a atacarla.

14:36

Ha sido más lista que la gaviota.
En esta ocasión.



14:41

Por el momento, el bebé frailecillo
podrá comer a salvo.
Aunque pronto tendrá que probar suerte en el mundo

15:00

En las playas de arena blanca de las islas Monac,
la pequeña cría de foca no se separa de su madre.



15:08

Por ahora está a salvo del amo de la playa
y de la horda de machos más jóvenes.

15:17

A lo largo de las próximas semanas,
podrá alimentarse con la leche más nutritiva
del mundo animal.



15:27

Contiene un cincuenta por ciento de grasa.
Lo que permitirá a la cría doblar su peso
en tan solo una semana.

15:40

En esta época del año
las hembras de foca gris no prueban bocado.
Antes de llegar aquí para dar a luz
se han atiborrado de pescado del Atlántico
acumulando grandes reservas de grasa.

15:54

Al cargar con tanta grasa
se calientan con facilidad.
Así que la madre foca se dirige al mar
para refrescarse.



16:06

Dejando sola a la pequeña cría.

16:11

Busca con la mirada a su madre pero no la ve.



16:24

Se lanza a la búsqueda de la madre perdida.

16:38

Un grupo de hembras.
¿Y si alguna de ellas fuera su madre?



16:44

No es bienvenida aquí.

16:49

Las focas hembras son muy territoriales
con tal de proteger a su prole
son capaces de atacar a una cría extraviada.



17:00

La pequeña cree haber dado con su madre.



17:09

Pero es un claro error de identificación.

17:16

La foca mayor intenta dar esquinazo
a su molesta admiradora.



17:22

Pero la cría le pisa los talones.



17:26

Empeñada en mamar de ella.

17:34

Se dirige en la dirección equivocada.
Lejos de su madre
Que ya ha vuelto del océano
y está buscando a su hija



17:45

La cría ha cruzado hasta la otra punta de la playa.

17:56

Le cuesta avanzar entre las rocas.
Lejos de la vista y el olfato de su madre.



18:05

Las hembras se sirven del olfato
para localizar a sus crías.



18:10

Pero es un proceso lento y azaroso.



18:24

Como no la encuentre pronto
podría morir de hambre.

18:38

El sol se pone sobre la colonia de frailecillos.



18:45

Esta no será una noche cualquiera.

18:53

Hasta el último de los polluelos de frailecillo está listo.



18:58

Sus padres les han dejado de dar de comer y se han marchado.



19:05

Es hora de partir.

19:13

Fuera el mundo es nuevo y extraño.



19:24

Tienen que llegar al mar guiándose
por el sonido de las olas y la luz de la luna.



19:36

La oscuridad los protege de las feroces
gaviotas.

20:00

La mayoría de los polluelos consigue llegar al mar.



20:11

Menos uno.
Que se ha despistado

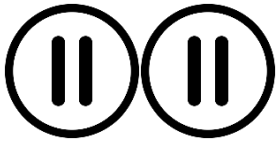


20:16

Ha seguido la luz del faro
en vez de la de la luna.

20:32

Pero, en cuanto empieza a salir el sol,
reconoce el sonido del mar.



20:53

Por fin, llega a la costa.
Se zambulle en el agua…



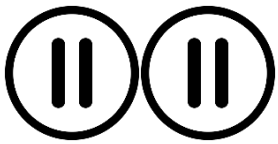
21:05

Y se pone a nadar.

21:10

Volverá dentro de cinco años
cuando sea lo bastante madura para
aparearse.

Mientras tanto, el mar embravecido será su
hogar.



21:33

El mar es determinante en la vida
de muchos de los nacidos de la tormenta.



21:42

En las islas Shetlands,
el cachorro de nutria macho está ya
desarrollado.
Está a gusto en la bahía
y pesca con soltura por su cuenta.

21:53

Tras aparearse en verano,
su madre espera una nueva camada.



22:01

Hay otras familias del vecindario
que ya han emprendido esta aventura.
Las madres enseñan a los hijos
las habilidades que necesitarán en la vida.

6. El Reto de Diseño de Ellen

a. Tim

TIM

01:03:12:00

Me llamo Tim MAC-LÉLAN.

Vivo sobre un río en las Montañas Rocosas de Colorado

y siempre me ha gustado diseñar en la naturaleza.

TIM

01:03:20:00

Creé una empresa llamada GÜÉSTERN JÉRITEICH FÁRNITUR.

Rescatamos edificios antiguos y reciclamos los materiales para crear muebles.

TIM

01:03:30:00

Significaría mucho para mí ser reconocido como un diseñador de primera categoría.

¡Vaya! Vaya, vaya.

TIM

01:03:42:00

Soy Tim.



Igualmente.



Gracias.



Vamos a descubrir de qué somos capaces.

TIM

01:05:26:00

Esta competición va a ser intensa.

TIM

01:05:53:00

Tim MAC-LÉLAN.

Encantado.

Mark parece un duro rival.
Voy a tener que vigilarlo de cerca.

TIM

01:08:36:00

¡Sí!

TIM

01:09:29:00

¡Sí!

TIM

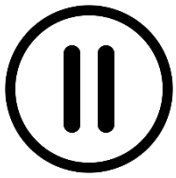
01:09:42:00

Bien. Sí.

TIM

01:10:15:00

Sí



¡Vamos allá!

TIM

01:11:50:00

Oh, oh…

TIM

01:12:58:00

Tenemos que construir lo más increíble que se nos ocurra

y tenemos muy poco tiempo.

TIM

01:13:08:00

Empieza el juego.

Va a ser extremadamente difícil,

porque puedo construir cualquier mueble que pueda

existir, pero, ¿en tres días?

TIM

01:13:23:00

Vale.

TIM

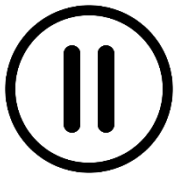
01:15:17:00

Miro a mi alrededor… y todo el mundo está cortando y construyendo.

TIM

01:15:26:00

Somos sin duda los últimos en empezar a construir.



También podría ser una mesa de comedor.

TIM

01:15:40:00

Ya se ha terminado el día…

y aún no tengo ni el diseño.

TIM

01:15:56:00

¡Vamos allá!

TIM

01:16:03:00

Aquí viene una de las juezas para ver cómo progresamos.

Estoy muy nervioso.

TIM

01:16:47:00

He dibujado algo que me vino a la mente esta noche.

TIM

01:16:53:00

Me desperté a las tres de la mañana y…

no podía volver a dormirme,

pero la idea que tuve merece la pena.

TIM

01:17:01:00

Es un escritorio militar.

TIM

01:17:04:00

La idea del escritorio militar es que sea portátil

y pueda llevarse al campo de batalla.

Así que voy a añadir un taburete para hacerlo más práctico

y que todas las piezas estén unidas.

TIM

01:17:13:00

George Washington tenía un escritorio militar.

b. Mark

MARK

01:05:31:00

Me llamo MARK MÓSCOVICH y he venido para ganar.

Tengo mi propio estudio de diseño.

Se llama FIFTI CHU ZAUSEN.

MARK

01:05:38:00

Me encantan los muebles.

Tengo muchas inspiraciones, por eso mi estilo es variado.

Mis diseños han salido en revistas importantes, como DUEL.
Y en algunas webs sobre diseño.

MARK

01:05:50:00

Hola.
Listo para la acción.

Hola, Tim. Encantado.

MARK

01:10:35:00

¿Sí?



Encantado.

MARK

01:13:24:00

Me suelo inclinar hacia lo minimalista…

MARK

01:19:00:00

Primero hicimos un diseño simple y bueno con el que estaba seguro.

Después lo desarrollamos para que fuera más fácil de vender.

MARK

01:19:08:00

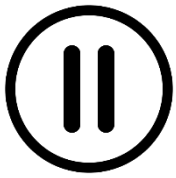
Inicialmente era una estantería para libros.

Luego añadimos un escritorio alto y un pequeño armario. Hay un espejo y una repisa para las llaves y la cartera.

MARK

01:19:20:00

Añadí muchas ideas que mezclan el diseño y el arte. Pero quiero que sea práctico por encima de todo.



Yo también.

MARK

01:23:52:00

Entre los dos nos queda…

Cuarenta centímetros más cero con tres.

MARK

01:23:57:00

La idea original era una estantería para libros, pero la hicimos crecer hasta ser como una pared llena de estantes.

MARK

01:24:04:00

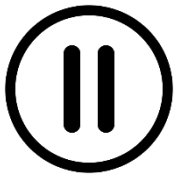
En tres días…
con materiales limitados…
estoy construyendo algo muy difícil.

MARK

01:24:12:00

Lo conocí hace dos días y ya estamos en la misma onda.

¿Estas partes son iguales?



¿Puedes sujetar el marco?

MARK

01:26:01:00

Cambiamos el diseño añadiendo una tabla de madera para poner cosas y dos soportes para colgar una chaqueta o un bolso.

El tiempo es clave.

MARK

01:26:16:00

Todo está pasando… muy deprisa.



Tengo miedo de que pueda agrietarse.



Espera. Espera. He escuchado algo…

MARK

01:27:16:00

Matt en seguida se centró en terminar el proyecto.

MARK

01:27:21:00

Por suerte la madera no se agrietó.



Gracias.

MARK

01:35:44:00

Gracias.



Sí.

MARK

01:35:58:00

Es un panel de montaje modular.

Tiene un estante para las llaves, la cartera, el móvil…

MARK

01:36:03:00

Es muy práctico.

Tiene un pequeño armario para guardar cosas…
y un escritorio, que es muy popular hoy en día.

c. Gaspar

GASPAR

01:00:57:00

Es muy probable que no vaya a poder terminar el mueble.

GASPAR

01:06:01:00

Me llamo Gaspar.

Soy de Caracas, Venezuela.

Sabía que en Estados Unidos las oportunidades eran infinitas

GASPAR

01:06:02:00

¿Sabes esos tíos que hay fuera de las tiendas de bricolaje esperando a que los escojan para hacer algún trabajo?

Pues eso es lo que hacía.

GASPAR

01:06:13:00

Tuve la increíble oportunidad de ir a la universidad en Nueva York.

Ahora soy un diseñador de muebles profesional.

GASPAR

01:06:19:00

Mi punto fuerte es entender que se pueden diseñar muchas formas diferentes.

Nunca pensé que podría estar en una competición con ELEN DEYÉNERES.

GASPAR

01:06:33:00

Estoy viviendo un sueño.
No hay nada mejor que esto.

Hola.

Gaspar.

Encantado.

GASPAR

01:08:33:00

¡Vaya!



¡Sí!

GASPAR

01:10:27:00

¡Encantado!

GASPAR

01:11:11:00

¡¿Pero qué…!?

GASPAR

01:11:52:00

No hay nada.

Están vacías.

Nada.

Cero.

Aire.

GASPAR

01:18:27:00

Hola, Amanda. ¿Cómo estás?

GASPAR

01:18:29:00

Voy a hacer una silla.

Quiero hacer algo con acero.

Será como una escultura suave que te envuelve.

Tendrá brazos para que te sientas protegido al sentarte.

GASPAR

01:18:50:00

No voy a construir una silla de la que te puedas caer.

Estoy seguro de mi diseño.

Muchas gracias por tu tiempo.

Gracias.

GASPAR

01:24:50:00

Tranquilo.

Estoy trabajando en la estructura metálica de la silla.

Mientras BRÚKS suelda las partes de la silla, yo estoy lijándolas y puliéndolas.

GASPAR

01:25:00:00

Saltan trozos por todas partes.

Entonces me doy cuenta de que la silla es muy inestable.

Necesitamos que esté nivelada.

GASPAR

01:25:07:00

Tiene graves problemas estructurales.

Amanda va a decirme "te lo dije".

GASPAR

01:25:15:00

No quiero que me diga eso.

Cada vez que veo la silla moverse así…
me quiero arrancar la cabeza.

GASPAR

01:25:24:00

Tengo que encontrar una forma de arreglarlo.

El problema es que ya hemos usado todo el metal que había en la caja.

GASPAR

01:27:25:00

¡Vamos allá!



BRÚKS está cortando láminas en forma de luna para estabilizar la silla.

GASPAR

01:27:35:00

Perfecto. Está mucho mejor.

Ahora la silla se mueve menos.

Pero aún no tenemos las partes de madera.

A lo mejor no conseguimos terminarla y los jueces me eliminan.

GASPAR

01:28:03:00

Sí.

Esta es la pieza que queremos.

Le doy a Tim una pieza de madera con la silueta que hay que cortar.

GASPAR

01:28:09:00

Sí.

Vuelvo con ella a la silla.

Ponemos los clavos… y la terminamos.

Se acabó.

GASPAR

01:28:24:00

Muchas gracias. Nos has salvado.

ANEXO 11. Comparación de un *take* y su adaptación

Take 2. LA SIRENITA (27:00 A 27:40)

Sebastián Hasta ahora todo va bien. No creo que el rey lo sepa. Glu, prurrr, pero no será fácil mantener por mucho tiempo un secreto así.

Ariel ¡Aaaahhh! Me quiere, uhm, no me quiere. ¡Oh, sí me quiere, ja, ja, ja, ja! Lo sabía, ja, ja, ja.

Sebastián Ariel, no digas tonterías.

Ariel Tengo que volver a verlo. Esta noche. Scoral sabe dónde vive.

Sebastián Ariel, por favor, bájate de las nubes y pon tu aleta en el agua.

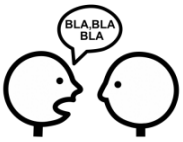
Ariel Nadaré hasta su castillo. Flounders se pondrá a chapotear para atraer su atención, y luego yo…

Sebastián Aquí abajo está tu hogar.

Take 2. LA SIRENITA (27:00 A 27:40) (Adaptado)

Emoción
 ENAMORADA La escena se desarrolla de la siguiente manera: 1. Ariel está dudando si Eric le quiere o no mientras quita pétalos de una flor. 2. Cree que sí le quiere y decide ir a verlo. 3. Sebastián intenta impedirlo.

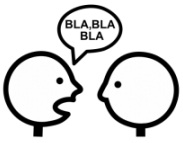
Ariel (00:27:00)



Ah… ¿Me quiere? Mmm
¿No me quiere? ¡Ah! ¡Me quiere!

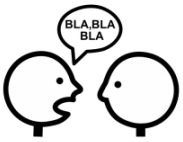


¡Lo sabía!



¡Volveré a verle! ¡Esta noche!
¡Escatel sabe dónde vive!





Nadaré hasta su castillo.
Y Flaunders chapoteará para
llamar su atención y entonces…

ANEXO 12. Carta de solicitud de participación en el grupo de expertos: María Ruiz Sánchez

Solicitud de Validación del instrumento de recolección de datos

A/A de Doctor/a D./Dña.: María Ruiz Sánchez

Por la presente, solicito su intervención en el proceso de validación del instrumento de recogida de datos mediante el procedimiento de juicio de expertos. Su valoración es esencial para garantizar la pertinencia, claridad y relevancia del diseño metodológico de la tesis doctoral titulada:

"Voz, comunicación y neurodivergencia: el doblaje como vía de expresión para personas con TEA"

Este juicio de expertos tiene por objetivo valorar la adecuación de los distintos componentes metodológicos de la tesis, así como del contenido del taller de doblaje adaptado, atendiendo a criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Se adjunta a continuación una ficha para su cumplimentación. Muchas gracias por su colaboración.

Ficha del Juez Experto/a

- **Nombre y apellidos**: María Ruiz Sánchez
- **Formación académica**: Terapeuta ocupacional
- **Áreas de experiencia profesional**: Postgraduada en Pediatria, formación específica en el modelo de la Integración Sensorial, y formación específica en el Trastorno del Espectro del Autismo en etapa infantil y adulta.
- **Años de experiencia**: 15
- **Cargo actual**: Directora del Centro de Referencia de ASTRADE
- **Institución**: ASTRADE

Objetivos del instrumento a validar

- Evaluar la viabilidad y adecuación de la observación participante, el grupo focal con familiares y terapeutas y las entrevistas a personas con TEA.
- Validar la pertinencia técnica, expresiva y educativa del taller de doblaje adaptado.

En la siguiente tabla se le proporciona información sobre las variables que va a evaluar y la escala (1-4) que debe utilizar para ello:

Categoría	*Calificación*	*Indicador*
Suficiencia	*1. No cumple con el criterio* *2. Bajo nivel* *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*1. Los ítems no son suficientes para medir la dimensión* *2. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total* *3. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente* *4. Los ítems son suficientes*
Claridad	*1. No cumple con el criterio* *2. Bajo nivel* *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*1. El ítem no es claro* *2. El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas* *3. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem* *4. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada*
Coherencia	*1. No cumple con el criterio* *2. Bajo nivel* *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*1. El ítem no tiene relación lógica con la dimensión* *2. El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión* *3. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo* *4. El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo*
Relevancia	*1. No cumple con el criterio*	*1. El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión*

	2. Bajo nivel *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*2. El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este* *3. El ítem es relativamente importante* *4. El ítem es muy relevante y debe ser incluido*

A continuación, puede encontrar la matriz de evaluación. Debe evaluar, siguiendo los criterios expuestos anteriormente, tres instrumentos metodológicos (observación participante, grupo focal y entrevistas a los participantes en el taller de doblaje) y la propuesta de taller de doblaje adaptado para personas con TEA. En la última columna de cada ítem, puede aportar cualquier sugerencia u observación para que el instrumento de recolección presente la forma adecuada y recoja los datos apropiados en relación con los objetivos de la investigación.

Matriz de evaluación de ítems

Dimensión	*Ítem*	*Suficiencia (1-4)*	*Coherencia (1-4)*	*Relevancia (1-4)*	*Claridad (1-4)*	*Observaciones*
Observación participante	*Los indicadores propuestos (expresión emocional, control vocal, etc.) son adecuados*	*4*	*4*	*4*	*4*	
	La observación permite recoger datos relevantes para la evaluación de la intervención	*4*	*4*	*4*	*4*	
Grupo focal	*El grupo focal complementa adecuadamente la información obtenida*	*4*	*4*	*4*	*4*	
	El enfoque del grupo focal facilita la recogida de datos cualitativos relevantes	*4*	*4*	*4*	*4*	
Entrevistas	*Están adaptadas al perfil cognitivo y comunicativo de las personas con TEA*	*4*	*4*	*4*	*4*	
	El contenido permite recoger información significativa	*4*	*4*	*4*	*4*	
	El contenido es adecuado para personas con TEA	*4*	*4*	*4*	*4*	

Taller de doblaje adaptado	*La estructura progresiva facilita la adquisición de competencias expresivas*	*4*	*4*	*4*	*4*	
	Los materiales adaptados son pertinentes para el público objetivo	*4*	*4*	*4*	*4*	
	La adaptación permite una participación activa y expresiva por parte de las personas con TEA	*4*	*4*	*4*	*4*	

¿Considera que hay alguna dimensión que no ha sido contemplada y debería incluirse?

☐ Sí X No

En caso afirmativo, indique cuál y por qué:

Observaciones generales o sugerencias de mejora:

Muchas gracias por su tiempo y colaboración.

ANEXO 13. Carta de solicitud de participación en el grupo de expertos: Carmen Julia Carceller Cobos

Solicitud de Validación del instrumento de recolección de datos

A/A de Doctor/a D./Dña.: Carmen Julia Carceller Cobos

Por la presente, solicito su intervención en el proceso de validación del instrumento de recogida de datos mediante el procedimiento de juicio de expertos. Su valoración es esencial para garantizar la pertinencia, claridad y relevancia del diseño metodológico de la tesis doctoral titulada:

"Voz, comunicación y neurodivergencia: el doblaje como vía de expresión para personas con TEA"

Este juicio de expertos tiene por objetivo valorar la adecuación de los distintos componentes metodológicos de la tesis, así como del contenido del taller de doblaje adaptado, atendiendo a criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Se adjunta a continuación una ficha para su cumplimentación. Muchas gracias por su colaboración.

Ficha del Juez Experto/a

- **Nombre y apellidos**: CARMEN JULIA CARCELLER COBOS
- **Formación académica**: Grado en Periodismo, Máster DirCom
- **Áreas de experiencia profesional**: medios de comunicación, telecomunicaciones y autismo
- **Años de experiencia**: 12
- **Cargo actual**: Directora de Desarrollo y Relaciones Institucionales
- **Institución**: ASTRADE

Objetivos del instrumento a validar

- Evaluar la viabilidad y adecuación de la observación participante, el grupo focal con familiares y terapeutas y las entrevistas a personas con TEA.
- Validar la pertinencia técnica, expresiva y educativa del taller de doblaje adaptado.

En la siguiente tabla se le proporciona información sobre las variables que va a evaluar y la escala (1-4) que debe utilizar para ello:

Categoría	*Calificación*	*Indicador*
Suficiencia	*1. No cumple con el criterio* *2. Bajo nivel* *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*1. Los ítems no son suficientes para medir la dimensión* *2. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total* *3. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente* *4. Los ítems son suficientes*
Claridad	*1. No cumple con el criterio* *2. Bajo nivel* *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*1. El ítem no es claro* *2. El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas* *3. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem* *4. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada*
Coherencia	*1. No cumple con el criterio* *2. Bajo nivel* *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*1. El ítem no tiene relación lógica con la dimensión* *2. El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión* *3. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo* *4. El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo*
Relevancia	*1. No cumple con el criterio*	*1. El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión*

	2. Bajo nivel *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*2. El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este* *3. El ítem es relativamente importante* *4. El ítem es muy relevante y debe ser incluido*

A continuación, puede encontrar la matriz de evaluación. Debe evaluar, siguiendo los criterios expuestos anteriormente, tres instrumentos metodológicos (observación participante, grupo focal y entrevistas a los participantes en el taller de doblaje) y la propuesta de taller de doblaje adaptado para personas con TEA. En la última columna de cada ítem, puede aportar cualquier sugerencia u observación para que el instrumento de recolección presente la forma adecuada y recoja los datos apropiados en relación con los objetivos de la investigación.

Matriz de evaluación de ítems

Dimensión	*Ítem*	*Suficiencia (1-4)*	*Coherencia (1-4)*	*Relevancia (1-4)*	*Claridad (1-4)*	*Observaciones*
Observación participante	*Los indicadores propuestos (expresión emocional, control vocal, etc.) son adecuados*	*4*	*4*	*4*	*4*	
	La observación permite recoger datos relevantes para la evaluación de la intervención	*4*	*4*	*4*	*4*	
Grupo focal	*El grupo focal complementa adecuadamente la información obtenida*	*4*	*4*	*4*	*4*	
	El enfoque del grupo focal facilita la recogida de datos cualitativos relevantes	*4*	*4*	*4*	*4*	
Entrevistas	*Están adaptadas al perfil cognitivo y comunicativo de las personas con TEA*	*4*	*4*	*4*	*4*	
	El contenido permite recoger información significativa	*4*	*4*	*4*	*4*	
	El contenido es adecuado para personas con TEA	*4*	*4*	*4*	*4*	

Taller de doblaje adaptado	*La estructura progresiva facilita la adquisición de competencias expresivas*	*4*	*4*	*4*	*4*	
	Los materiales adaptados son pertinentes para el público objetivo	*4*	*4*	*4*	*4*	
	La adaptación permite una participación activa y expresiva por parte de las personas con TEA	*4*	*4*	*4*	*4*	

¿Considera que hay alguna dimensión que no ha sido contemplada y debería incluirse?

☐ Sí X No

En caso afirmativo, indique cuál y por qué:

Observaciones generales o sugerencias de mejora:

Considero que la experiencia ha sido un éxito y que ha superado todas las expectativas que teníamos. Los participantes acudían con orgullo y emoción cada día a su taller de doblaje en la UCAM. El hecho de haber podido conocer y experimentar de manera tan profesional un terreno desconocido para ellos como es el del doblaje, además de beneficios terapéuticos para ellos por su condición, ha supuesto sin duda una mejora en su autoestima. Por su parte, también ha sido motivo de alegría para sus familias. Y para los trabajadores de Astrade, además, ha sido la confirmación del potencial y del talento que tienen las personas con autismo, y de lo lejos que son capaces de llegar con los apoyos necesarios.

Muchas gracias por su tiempo y colaboración.

ANEXO 14. Carta de solicitud de participación en el grupo de expertos: Víctor Díez Belmonte

Solicitud de Validación del instrumento de recolección de datos

A/A de Doctor/a D./Dña.: Víctor Díez Belmonte

Por la presente, solicito su intervención en el proceso de validación del instrumento de recogida de datos mediante el procedimiento de juicio de expertos. Su valoración es esencial para garantizar la pertinencia, claridad y relevancia del diseño metodológico de la tesis doctoral titulada:

"Voz, comunicación y neurodivergencia: el doblaje como vía de expresión para personas con TEA"

Este juicio de expertos tiene por objetivo valorar la adecuación de los distintos componentes metodológicos de la tesis, así como del contenido del taller de doblaje adaptado, atendiendo a criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Se adjunta a continuación una ficha para su cumplimentación. Muchas gracias por su colaboración.

Ficha del Juez Experto/a

- **Nombre y apellidos**: VÍCTOR DÍEZ BELMONTE
- **Formación académica**: Grado en Psicología
- **Áreas de experiencia profesional**: Servicio educativo, Intervención domiciliaria, Asesoramiento psicológico.
- **Años de experiencia**: 8
- **Cargo actual**: Director de Innovación y Diversidad
- **Institución**: ASTRADE

Objetivos del instrumento a validar

- Evaluar la viabilidad y adecuación de la observación participante, el grupo focal con familiares y terapeutas y las entrevistas a personas con TEA.
- Validar la pertinencia técnica, expresiva y educativa del taller de doblaje adaptado.

En la siguiente tabla se le proporciona información sobre las variables que va a evaluar y la escala (1-4) que debe utilizar para ello:

Categoría	*Calificación*	*Indicador*
Suficiencia	*1. No cumple con el criterio* *2. Bajo nivel* *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*1. Los ítems no son suficientes para medir la dimensión* *2. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total* *3. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente* *4. Los ítems son suficientes*
Claridad	*1. No cumple con el criterio* *2. Bajo nivel* *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*1. El ítem no es claro* *2. El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas* *3. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem* *4. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada*
Coherencia	*1. No cumple con el criterio* *2. Bajo nivel* *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*1. El ítem no tiene relación lógica con la dimensión* *2. El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión* *3. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo* *4. El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo*
Relevancia	*1. No cumple con el criterio*	*1. El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión*

	2. Bajo nivel *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*2. El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este* *3. El ítem es relativamente importante* *4. El ítem es muy relevante y debe ser incluido*

A continuación, puede encontrar la matriz de evaluación. Debe evaluar, siguiendo los criterios expuestos anteriormente, tres instrumentos metodológicos (observación participante, grupo focal y entrevistas a los participantes en el taller de doblaje) y la propuesta de taller de doblaje adaptado para personas con TEA. En la última columna de cada ítem, puede aportar cualquier sugerencia u observación para que el instrumento de recolección presente la forma adecuada y recoja los datos apropiados en relación con los objetivos de la investigación.

Matriz de evaluación de ítems

Dimensión	*Ítem*	*Suficiencia (1-4)*	*Coherencia (1-4)*	*Relevancia (1-4)*	*Claridad (1-4)*	*Observaciones*
Observación participante	*Los indicadores propuestos (expresión emocional, control vocal, etc.) son adecuados*	*4*	*4*	*4*	*4*	
	La observación permite recoger datos relevantes para la evaluación de la intervención	*4*	*4*	*4*	*4*	
Grupo focal	*El grupo focal complementa adecuadamente la información obtenida*	*4*	*4*	*4*	*4*	
	El enfoque del grupo focal facilita la recogida de datos cualitativos relevantes	*4*	*4*	*4*	*4*	
Entrevistas	*Están adaptadas al perfil cognitivo y comunicativo de las personas con TEA*	*4*	*4*	*4*	*4*	
	El contenido permite recoger información significativa	*4*	*4*	*4*	*4*	
	El contenido es adecuado para personas con TEA	*4*	*4*	*4*	*4*	

Taller de doblaje adaptado	*La estructura progresiva facilita la adquisición de competencias expresivas*	*4*	*4*	*4*	*4*	
	Los materiales adaptados son pertinentes para el público objetivo	*4*	*4*	*4*	*4*	
	La adaptación permite una participación activa y expresiva por parte de las personas con TEA	*4*	*4*	*4*	*4*	

¿Considera que hay alguna dimensión que no ha sido contemplada y debería incluirse?

☐ Sí X No

En caso afirmativo, indique cuál y por qué:

Observaciones generales o sugerencias de mejora:

Desde ASTRADE queremos agradecer nuevamente esta iniciativa que consideramos de gran valor en la búsqueda de la excelencia en nuestra intervención.

Creemos que esta metodología innovadora desarrolla objetivos indispensables en la programación individual de las personas diagnosticadas TEA que participan en el proyecto, destacando el desarrollo de la comunicación y el de las habilidades relacionadas con las relaciones interpersonales.

Muchas gracias por su tiempo y colaboración.

ANEXO 15. Carta de solicitud de participación en el grupo de expertos: María del Carmen Robles Andreu

Solicitud de Validación del instrumento de recolección de datos

A/A de D./Dña.: María del Carmen Robles Andreu

Por la presente, solicito su intervención en el proceso de validación del instrumento de recogida de datos mediante el procedimiento de juicio de expertos. Su valoración es esencial para garantizar la pertinencia, claridad y relevancia del diseño metodológico de la tesis doctoral titulada:

"Voz, comunicación y neurodivergencia: el doblaje como medio de desarrollo expresivo en personas con TEA"

Este juicio de expertos tiene por objetivo valorar la adecuación de los distintos componentes metodológicos de la tesis, así como del contenido del taller de doblaje adaptado, atendiendo a criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Se adjunta a continuación una ficha para su cumplimentación. Muchas gracias por su colaboración.

Ficha del Juez Experto/a

- **Nombre y apellidos**: Mª Carmen Robles Andreu
- **Formación académica**: Licenciada en Periodismo y Licenciada en Publicidad y RRPP
- **Áreas de experiencia profesional**: Producción radiofónica y audiovisual. Actualmente, docente univertitaria.
- **Años de experiencia**: 19 como docente universitaria
- **Cargo actual**: PDI en el área de Comunicación Audiovisual. Coordinadora iradioUCAM.
- **Institución**: Universidad Católica de Murcia (UCAM)

Objetivos del instrumento a validar

- Evaluar la viabilidad y adecuación de la observación participante, el grupo focal con familiares y terapeutas y las entrevistas a personas con TEA.

- Validar la pertinencia técnica, expresiva y educativa del taller de doblaje adaptado.

En la siguiente tabla se le proporciona información sobre las variables que va a evaluar y la escala (1-4) que debe utilizar para ello:

Categoría	*Calificación*	*Indicador*
Suficiencia	*1. No cumple con el criterio* *2. Bajo nivel* *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*1. Los ítems no son suficientes para medir la dimensión* *2. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total* *3. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente* *4. Los ítems son suficientes*
Claridad	*1. No cumple con el criterio* *2. Bajo nivel* *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*1. El ítem no es claro* *2. El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas* *3. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem* *4. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada*
Coherencia	*1. No cumple con el criterio* *2. Bajo nivel* *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*1. El ítem no tiene relación lógica con la dimensión* *2. El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión* *3. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo* *4. El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo*
Relevancia	*1. No cumple con el criterio*	*1. El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión*

	2. Bajo nivel *3. Moderado nivel* ***4. Alto nivel***	*2. El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este* *3. El ítem es relativamente importante* *4. El ítem es muy relevante y debe ser incluido*

A continuación, puede encontrar la matriz de evaluación. Debe evaluar, siguiendo los criterios expuestos anteriormente, tres instrumentos metodológicos (observación participante, grupo focal y entrevistas a los participantes en el taller de doblaje) y la propuesta de taller de doblaje adaptado para personas con TEA. En la última columna de cada ítem, puede aportar cualquier sugerencia u observación para que el instrumento de recolección presente la forma adecuada y recoja los datos apropiados en relación con los objetivos de la investigación.

709

Matriz de evaluación de ítems

Dimensión	*Ítem*	*Suficiencia (1-4)*	*Coherencia (1-4)*	*Relevancia (1-4)*	*Claridad (1-4)*	*Observaciones*
Observación participante	*Los indicadores propuestos (expresión emocional, control vocal, etc.) son adecuados*	*4*	*4*	*4*	*4*	
	La observación permite recoger datos relevantes para la evaluación de la intervención	*4*	*4*	*4*	*4*	
Grupo focal	*El grupo focal complementa adecuadamente la información obtenida*	*4*	*4*	*4*	*4*	
	El enfoque del grupo focal facilita la recogida de datos cualitativos relevantes	*4*	*4*	*4*	*4*	
Entrevistas	*Están adaptadas al perfil cognitivo y comunicativo de las personas con TEA*	*4*	*4*	*4*	*4*	
	El contenido permite recoger información significativa	*4*	*4*	*4*	*4*	
	El contenido es adecuado para personas con TEA	*4*	*3*	*4*	*4*	

Taller de doblaje adaptado	*La estructura progresiva facilita la adquisición de competencias expresivas*	*4*	*4*	*4*	*4*	
	Los materiales adaptados son pertinentes para el público objetivo	*4*	*4*	*4*	*4*	
	La adaptación permite una participación activa y expresiva por parte de las personas con TEA	*4*	*4*	*4*	*4*	

¿Considera que hay alguna dimensión que no ha sido contemplada y debería incluirse?

☐ Sí X No

En caso afirmativo, indique cuál y por qué:

Observaciones generales o sugerencias de mejora:

Más allá del valor técnico de aprender doblaje y de la mejora en ciertas competencias prosódicas o comunicativas, lo más interesante de la investigación es observar la experiencia emocional que se despierta. Por esto, sería interesante incorporar la medición, junto a los familiares y terapeutas, de cómo los participantes gestionan esas emociones una vez ha finalizado el taller o, incluso, si pudiera llegar a generar una dependencia emocional negativa por la intensidad de la vivencia.

Muchas gracias por su tiempo y colaboración.

ANEXO 16. Carta de solicitud de participación en el grupo de expertos: Francisco José Moya Faz

Solicitud de Validación del instrumento de recolección de datos

A/A de D./Dña.:

Por la presente, solicito su intervención en el proceso de validación del instrumento de recogida de datos mediante el procedimiento de juicio de expertos. Su valoración es esencial para garantizar la pertinencia, claridad y relevancia del diseño metodológico de la tesis doctoral titulada:

"Voz, comunicación y neurodivergencia: el doblaje como medio de desarrollo expresivo en personas con TEA"

Este juicio de expertos tiene por objetivo valorar la adecuación de los distintos componentes metodológicos de la tesis, así como del contenido del taller de doblaje adaptado, atendiendo a criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Se adjunta a continuación una ficha para su cumplimentación. Muchas gracias por su colaboración.

Ficha del Juez Experto/a

- **Nombre y apellidos**: Francisco José Moya Faz.
- **Formación académica**: Dr. Psicología.
- **Áreas de experiencia profesional**: Psicopatología y Psicogeriatría.
- **Años de experiencia**: 25 años.
- **Cargo actual**: Director Cátedra de Psicogeriatría. Facultad de Medicina. Profesor adscrito Grado en Psicología. Facultad de Medicina.
- **Institución**: Universidad Católica de Murcia.

Objetivos del instrumento a validar

- Evaluar la viabilidad y adecuación de la observación participante, el grupo focal con familiares y terapeutas y las entrevistas a personas con TEA.
- Validar la pertinencia técnica, expresiva y educativa del taller de doblaje adaptado.

En la siguiente tabla se le proporciona información sobre las variables que va a evaluar y la escala (1-4) que debe utilizar para ello:

Categoría	*Calificación*	*Indicador*
Suficiencia	*1. No cumple con el criterio* *2. Bajo nivel* *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*1. Los ítems no son suficientes para medir la dimensión* *2. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total* *3. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente* *4. Los ítems son suficientes*
Claridad	*1. No cumple con el criterio* *2. Bajo nivel* *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*1. El ítem no es claro* *2. El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas* *3. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem* *4. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada*
Coherencia	*1. No cumple con el criterio* *2. Bajo nivel* *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*1. El ítem no tiene relación lógica con la dimensión* *2. El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión* *3. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo* *4. El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo*
Relevancia	*1. No cumple con el criterio*	*1. El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión*

	2. Bajo nivel *3. Moderado nivel* *4. Alto nivel*	*2. El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este* *3. El ítem es relativamente importante* *4. El ítem es muy relevante y debe ser incluido*

A continuación, puede encontrar la matriz de evaluación. Debe evaluar, siguiendo los criterios expuestos anteriormente, tres instrumentos metodológicos (observación participante, grupo focal y entrevistas a los participantes en el taller de doblaje) y la propuesta de taller de doblaje adaptado para personas con TEA. En la última columna de cada ítem, puede aportar cualquier sugerencia u observación para que el instrumento de recolección presente la forma adecuada y recoja los datos apropiados en relación con los objetivos de la investigación.

Matriz de evaluación de ítems

Dimensión	*Ítem*	*Suficiencia (1-4)*	*Coherencia (1-4)*	*Relevancia (1-4)*	*Claridad (1-4)*	*Observaciones*
Observación participante	*Los indicadores propuestos (expresión emocional, control vocal, etc.) son adecuados*	*3*	*4*	*4*	*4*	
	La observación permite recoger datos relevantes para la evaluación de la intervención	*4*	*4*	*4*	*4*	
Grupo focal	*El grupo focal complementa adecuadamente la información obtenida*	*4*	*4*	*4*	*4*	
	El enfoque del grupo focal facilita la recogida de datos cualitativos relevantes	*4*	*4*	*4*	*4*	
Entrevistas	*Están adaptadas al perfil cognitivo y comunicativo de las personas con TEA*	*4*	*4*	*4*	*4*	
	El contenido permite recoger información significativa	*4*	*4*	*4*	*4*	
	El contenido es adecuado para personas con TEA	*4*	*4*	*4*	*4*	

Taller de doblaje adaptado	*La estructura progresiva facilita la adquisición de competencias expresivas*	*4*	*4*	*4*	*4*	
	Los materiales adaptados son pertinentes para el público objetivo	*4*	*4*	*4*	*4*	
	La adaptación permite una participación activa y expresiva por parte de las personas con TEA	*4*	*4*	*4*	*4*	

¿Considera que hay alguna dimensión que no ha sido contemplada y debería incluirse?

☐ Sí X No

En caso afirmativo, indique cuál y por qué:

Observaciones generales o sugerencias de mejora:

La evaluación aborda dimensiones pertinentes y coherentes con las características propias del TEA, especialmente en relación con competencias que pueden ser potenciadas en talleres de interpretación y doblaje, como la expresión vocal y corporal, la gestión emocional y la interacción social. Se valora positivamente su enfoque práctico y observable, fundamental para identificar cambios conductuales. Importante la recogida de percepciones de terceros —familiares, terapeutas o docentes—, lo que añade un valor significativo a la evaluación. El diseño que presenta es un valor además por el carácter cualitativo sólido, con preguntas abiertas, reflexivas y bien fundamentadas conceptualmente, que permiten un análisis equilibrado de aspectos conductuales, afectivos y comunicativos.

Muchas gracias por su tiempo y colaboración.

ANEXO 17. Declaración del uso de la Inteligencia Artificial (IA)

Yo, **Violeta Pascual Blasco**, con DNI **48851650-H**, doctoranda del Programa de Doctorado en **Ciencias Sociales** de la Universidad Católica de Murcia (UCAM), declaro haber hecho uso de herramientas de inteligencia artificial generativa en la elaboración de la presente Tesis Doctoral titulada **Voz, comunicación y neurodivergencia: el doblaje como vía de expresión para personas con TEA**, siguiendo las recomendaciones del documento *Living Guidelines on the RESPONSIBLE USE OF GENERATIVE AI IN RESEARCH de la Dirección General de Investigación e Innovación de la Comisión Europea.* En concreto:

1. **Contenidos de nivel 1 (mejoras/adaptaciones):**
    - Se ha empleado **ChatGPT** y **Perplexity** para correcciones gramaticales, revisión de estilo y traducción de borradores.
    - Estos usos son éticamente aceptables y no requieren demostración adicional.
2. **Contenidos de nivel 2 (a partir de material original):**
    - Se ha empleado **Perplexity** para la creación de elementos visuales basados en los datos obtenidos en la investigación. En concreto: la *Figura 15. Diagrama de frecuencia de códigos en la narrativa interpretativa*.
3. **Contenidos de nivel 3 (generación desde cero):**
    - No se han generado contenidos de nivel 3 mediante IA generativa en esta tesis.

Asimismo, se ha procedido a:

- Verificar las fuentes y resultados producidos por las herramientas de IA antes de su incorporación al texto.
- Incluir referencias a las herramientas utilizadas, siguiendo el estilo APA recomendado:

Declaro que la responsabilidad última de los contenidos de esta tesis doctoral recae exclusivamente en mi persona como autora, y que el uso de herramientas de IA se ha realizado en cumplimiento de los principios de integridad académica y ética de la investigación establecidos por la Comisión Europea.

En Murcia, a 10 de septiembre de 2025.

