

Posibles estrategias didácticas en el subtitulado para niños sordos

Proyecto de Postgrado de Accesibilidad a los Medios de Comunicación
Universidad Autónoma de Barcelona

Autora: Maribel Cabo

Presentación: Junio de 2012

Tutora: Lourdes Lorenzo, Universidad de Vigo

Índice de contenidos

1	Introducción.....	3
2	La educación del niño sordo: antecedentes y resultados	4
3	Adquisición de la lengua española oral y escrita.....	7
4	Factores que intervienen en la lectura y la comprensión lectora.....	8
4.1	Acceso a la lectura de las personas sordas	11
5	Subtitulación para niños sordos: dimensión didáctica.....	13
5.1	Posibles estrategias para aplicar al subtitulado para niños sordos.....	15
5.1.1	Inclusión de una guía (esquema) de introducción temática.....	16
5.1.2	Inclusión de ejercicios/práctica al finalizar	20
5.1.3	Uso de técnicas de encadenamiento	24
5.1.3.1	Encadenamiento de marcas de tiempo, aspecto, modo y persona a la flexión verbal	26
5.1.3.2	Encadenamiento de varios hipónimos con el hiperónimo que los engloba.....	27
5.1.3.3	Encadenamiento de vocablos con equivalentes en LSE.....	28
5.1.3.4	Encadenamiento de palabras o frases y su definición	28
5.1.3.5	Encadenamiento de texto e imagen: recurrencia semiótica.....	30
5.1.4	Segmentación de los subtítulos en unidades sintácticas lógicas.....	31
5.1.5	Segmentación silábica de algunas palabras	32
5.1.6	Cuidado extremo de la corrección y la ortografía	33
6	Conclusiones.....	33
7	Bibliografía.....	36

1 Introducción

En vista de la dificultad de muchos adultos sordos prelocutivos para leer y comprender la lengua española escrita y, por extensión, leer los subtítulos para ellos elaborados (Neves (2005)¹, Báez y Fernández (2010)), creemos que sería importante revisar la educación en España de los niños sordos, cuando es más fácil intentar mejorar sus habilidades lectoras, cuando se encuentran en una fase clave para construir su conocimiento lingüístico y cultural. No es nuestro objetivo analizar la educación de los niños sordos² o mejorarla, pero sí creemos que podemos contribuir desde el subtítulo para sordos (en adelante SPS) dedicado a los niños. Lorenzo (2010), Lorenzo y Pereira (2011) y Neves (2005) ya mencionan el innegable papel de los subtítulos en la mejora de las capacidades lingüísticas y habilidad lectora de los individuos sordos. La lectura de subtítulos será, por un lado, una práctica lectora que afianzará el conocimiento de la lengua española escrita y, por otro lado, un contacto más con lo escrito –en un medio, el audiovisual, atractivo per se– que servirá de estímulo y motivación para que logren la adquisición de la lengua española. Si tal como afirman Ferrández y Villalba (1996:26), hay que “garantizar la comunicación e interacción del niño con las personas que le rodean desde los primeros años. Conseguir que participe en los mismos juegos, experiencias, informaciones y tópicos culturales, que sus coetáneos”, el SPS puede acercarles el mismo material audiovisual del que disfrutaban y hablaban sus compañeros oyentes: series de dibujos animados o películas en boca de todos.

Creemos que, desde el SPS, la relación de información nueva con conocimientos ya adquiridos (el “aprendizaje significativo” de Ausubel (Ausubel et al. (1978)) y la relación de la imagen con el texto escrito pueden ser dos estrategias para hacer avanzar al niño sordo en su conocimiento de la lengua escrita, para que no se estanque. También creemos que la lectura de bibliografía especializada en niños sordos y en la adquisición de la competencia lectora puede ayudarnos a encontrar más estrategias que se puedan aplicar a los subtítulos aprovechando el medio “(audio)visual” al que acompañan. El uso de un apoyo o ayuda visual es un recurso propuesto para la enseñanza a niños

¹ Neves (2005) afirma que el nivel lector de un adulto sordo suele ser equivalente al de un niño de 9 años oyente.

² Dicha educación está muy necesitada de mejoras, tal como explican con detalle Delgado y Bao (2007).

sordos (Ferrández y Villalba (1996)). Aprovechemos pues el componente visual del material que se subtitula.

Los objetivos del presente trabajo son analizar el proceso de la lectura y las dificultades específicas en su aprendizaje por parte de los niños sordos para, luego, sugerir una serie de posibles estrategias didácticas en el SPS que les ayuden en este aprendizaje lector aprovechando el canal audiovisual del material subtitulado y las posibilidades de añadir extras en un DVD o crear material extra aparte para subtítulos en televisión. Tal como indicábamos antes, esperamos que la bibliografía especializada nos ayude a encontrar algunas estrategias y que el visionado de material infantil subtitulado para sordos nos proporcione ejemplos reales de posible aplicación de estas estrategias. Nuestro corpus está formado por varias series de dibujos animados emitidas por el canal infantil Clan de RTVE. Así, nombramos ejemplos de *Dibo*, *Los pingüinos de Madagascar*, *Mundo Pocoyó*, *Los cachorros*, *Peppa Pig*, *Chuggington*, *Pokémon* y *Las aventuras de la Abuelita Prudencia*.

Dentro del heterogéneo grupo de los niños sordos, nuestro trabajo y las estrategias que propondremos se centrarán en el grupo más necesitado: el sordo prelocutivo con sordera profunda³.

2 La educación del niño sordo: antecedentes y resultados

El debate sobre la mejor forma de enseñar al niño sordo existe ya desde el siglo XVI (Easterbrooks (1997)), pero sin necesidad de remontarnos tan lejos, a finales del siglo XIX, en el *Primer y el Segundo Congreso Internacional sobre la Instrucción de Sordomudos* que tuvieron lugar en París y Milán respectivamente, se aprobó una moción que determinaba la instrucción oral como única vía para incorporar al sordo a la

³ Los sordos prelocutivos son aquellos que han desarrollado la sordera antes de adquirir el habla (en contraposición a los postlocutivos, que han desarrollado la sordera después de adquirir el habla). El grado de sordera puede ser de varios tipos; el que nos interesa es el niño con sordera profunda, cuyo umbral está por encima de los 90 dB y no puede adquirir el lenguaje oral por vía auditiva. (Ferrández y Villalba (1996)).

sociedad. Bajo protestas de educadores sordos, que no formaron parte de la votación, esta moción relegó la lengua de signos (en adelante LS) a un papel marginal, ya que no la consideraba como tal lengua, sino como un simple recurso de apoyo muy rudimentario.

Durante más de cien años, las personas sordas han sido consideradas *deficientes* auditivos en proceso de rehabilitación oral. Se desmantelaron escuelas de sordos, se estigmatizó el uso de la LS y se escolarizó a los niños sordos en escuelas ordinarias sin ningún tipo de apoyo. Hasta la segunda mitad del siglo XX no surgió un movimiento social que estableciera las bases para el reconocimiento de la comunidad sorda con una lengua y cultura propias.

Tal como afirman Delgado y Bao (2007), las repercusiones de aquella votación de finales del siglo XIX y las conclusiones emitidas son visibles aún hoy en día. La mayoría de los autores están de acuerdo en una cosa: el conocimiento de la lengua escrita de los niños sordos está muy por debajo del nivel de los niños oyentes. Está claro que hay un problema: el niño sordo no recibe la educación que necesita. Y esto podría deberse a la falta de consenso en el tema de su educación. Aún hoy en día se plantean formas diferentes de educar. Alonso et al. (2001) mencionan que el *I Congreso sobre Lenguaje Escrito y Sordera* celebrado en 1999 en Salamanca indicaba tres formas de abordar la enseñanza del lenguaje escrito a niños sordos: la que emplea solo la lengua oral (en adelante LO), la que fundamenta todo el trabajo en la LS y la que utiliza un enfoque bilingüe. Madrid y Sánchez (1990) también indican la falta de acuerdo entre los teóricos actuales en cuanto al uso de un sistema u otro. Y Marchesi (1987) habla de una cuarta forma: el bimodalismo. Este bimodalismo (un mismo lenguaje expresado de dos modos diferentes: oral y manual) se da sobre todo con padres oyentes, que aprenden un lenguaje de signos que es una variedad del lenguaje oral signado: el vocabulario se toma del lenguaje de signos, y la sintaxis y orden de las palabras siguen el lenguaje oral.

Asimismo, tenemos que añadir una corriente más moderna (Alonso et al. (2001)), que aboga por un modelo bilingüe en el cual la LO se apoya en el uso de la palabra complementada. La lectura labiofacial⁴ facilita la comprensión del habla, pero la

⁴ En el caso de productos audiovisuales, este método deja de ser operativo cuando están doblados.

articulación similar de algunos fonemas en castellano nos lleva a la necesidad de usar la palabra complementada. Asensi (2004:84) explica este método; la palabra complementada:

...pretende desambiguar la información de la lectura labiofacial añadiendo a esta (los visemas) un conjunto de complementos manuales (los kinemas) constituidos por una serie de figuras o configuraciones manuales (8 según el fonema consonántico que entre en juego), posiciones (3 dependientes de la vocal con que se articule el sonido consonántico) y movimientos (básicamente 2 que informan de la presencia de una sílaba directa, inversa o trabada). Cuando la información visual de la labiolectura es confusa, es la información manual complementaria la que desentraña cuál es el segmento silábico que se está produciendo.

Tal como afirman Delgado y Bao (2007), incluso con el modelo bilingüe se detectan lagunas de los alumnos sordos, no solo en la LO, sino en la LS, lo que demuestra que queda un largo camino por recorrer.

Lo ideal es que el niño sordo adquiera la LS desde los primeros años, pero siempre “sin renunciar al máximo desarrollo posible de la lengua oral”, aunque sea como segunda lengua. La primera lengua les permitirá “desarrollar el máximo de sus posibilidades sociales, cognitivas, emocionales y lingüísticas” (Delgado y Bao (2007)) ya que “es adquirida de forma completa por los niños y niñas sordos” (Alonso et al. (2001)). Esta lengua les permitirá ampliar y enriquecer su experiencia e información, con lo que enriquecerán sus esquemas de conocimiento que, en general, suelen ser menos complejos que en el caso de los oyentes (Ferrández y Villalba (1996)). La segunda lengua les permitirá el acceso al desarrollo curricular en igualdad de condiciones con los oyentes, ya que “la instrucción académica y profesional se basa con mucha frecuencia en soportes escritos” (Asensi (2004)), y, por qué no decirlo, les permitirá el enorme placer de la lectura.

En medio de este panorama de varias tendencias, y tal como afirman varios autores (Asensi (2004), Herrera (2003), Padden y Ramsey (1998)), nosotros creemos que la situación de bilingüismo es la ideal para los niños sordos: la exposición temprana a la

LS de los niños sordos es útil, en primer lugar, para que adquieran competencia lingüística primaria, conocimientos del mundo y estrategias de estructuración del pensamiento (Alonso et al. (2001), Herrera (2003). Ruiz (2009)) y, en segundo lugar, para que lleguen a ser competentes en el conocimiento metalingüístico de la segunda lengua: la lengua oral y escrita española.

3 Adquisición de la lengua española oral y escrita

Tal como explican Ferrández y Villalba (1996) y Ruiz (2009), las dificultades que experimentan los sordos en su desarrollo cognitivo se deben al déficit informativo y experiencial, a la menor motivación que esto lleva consigo, a la posesión de un lenguaje de menor calidad y a la interacción social menos productiva. Madrid y Sánchez (1990:46) afirman que “mientras los niños oyentes amplían información constantemente a través del diálogo con los adultos y a través de los medios de comunicación, los niños sordos sufren una profunda limitación en sus posibilidades de ampliar su conocimiento general del mundo”. La competencia lingüística alcanzada (tanto en LS, como en LO) incide directamente en su desarrollo cognitivo. No hay nada en la sordera que en sí misma impida aprender la LO y desarrollar un pensamiento abstracto. Según Ferrández y Villalba (1996:23), “la adquisición **temprana** de un sistema simbólico apropiado es determinante para alcanzar un buen desarrollo cognitivo, un lenguaje de calidad y éxito académico”. Estamos de acuerdo con estos autores en la importancia que ha de darse a los primeros años, a la etapa de la infancia, en la adquisición del lenguaje. Madrid y Sánchez (1990:37) confirman esta importancia de los primeros años y afirman lo siguiente del hombre cuando nace:

el cerebro, aunque ya tenga sus estructuras nerviosas fundamentales y el conjunto neuronal que ha de perdurar a lo largo de la vida, no adquiere su acabado total, todas sus conexiones y su total mielinización, hasta la edad aproximada de los siete años. Este desarrollo y perfeccionamiento del sistema nervioso es básico, esta maduración es fundamental para el desarrollo de la capacidad lingüística, para la adquisición del lenguaje.

Para el niño oyente, la adquisición de la LO es espontánea, por imitación. Pero para el niño sordo, su adquisición sigue un aprendizaje intencional. Marchesi (1987:144), por ejemplo, explica que la adquisición del lenguaje de los niños sordos “es un difícil aprendizaje que debe ser planificado de forma sistemática por los adultos (...) Las palabras se van incorporando poco a poco al vocabulario del niño, convirtiendo su adquisición en un objetivo en sí mismo”. Lo ideal es eliminar el estigma del enfoque “clínico-rehabilitatorio” que se venía utilizando en las escuelas y utilizar estrategias de adquisición de una segunda lengua.

Esta dificultad en la adquisición de la LO repercute en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Aunque la corriente general es que la lectura es imposible sin un conocimiento previo de la LO, Asensi (2004) afirma que la lectura ha sido y es utilizada como un medio para desarrollar la LO en las personas con déficits auditivos. En cualquier caso, para nosotros es importante la comprensión lectora, ya que es la necesaria para leer los subtítulos para sordos de productos audiovisuales y es en la que creemos que podemos incidir por medio de estrategias de apoyo utilizadas en estos subtítulos. Además, creemos que, al mostrarles unos subtítulos que les ayudan a comprender material audiovisual que les entusiasme, estamos también suscitando su interés por la escritura, la lectura y los conocimientos culturales, interés que, según Ruiz (2009), es necesario para su aprendizaje.

4 Factores que intervienen en la lectura y la comprensión lectora

La lectura no es una sola habilidad, no es un conocimiento, sino un complejo sistema de varias habilidades y conocimientos (Padden y Ramsey (1998)) o un proceso que integra varias capacidades (Ruiz (2009)).

Ferrández y Villalba (1996) reducen las capacidades básicas presentes en el proceso de lectura a tres tipos: capacidad perceptiva, memoria a corto plazo y capacidad inferencial. Asensi (2004) divide este proceso también en tres conjuntos de procesos

que explica un poco más: procesos de bajo nivel (operaciones que se responsabilizan de la *percepción* de las palabras, es decir, el proceso de conversión grafemas-fonemas), procesos de nivel medio (asociación entre la representación fonológica de la palabra y una representación interna de su significado existente en la memoria semántica cuya ambigüedad se resuelve en el contexto de la frase, es decir, el acceso al léxico y la comprensión de frases breves) y procesos de alto nivel (construcción del significado global del texto).

En este proceso de lectura, el primer paso es el reconocimiento de las palabras, que se puede dar de dos formas complementarias y paralelas: la ruta ortográfica, léxica, lexical o directa, y la ruta fonológica o indirecta (Ruiz (2009), Martínez y Augusto (2002), Asensi (2004)). Neves (2005) afirma que muchos lectores sordos solo desarrollan satisfactoriamente esta primera parte del proceso.

Analicemos ambas rutas. Mediante el procesamiento directo, se establece una conexión directa entre la forma visual de la palabra y su significado en la memoria léxica. Este procesamiento solo se puede desarrollar mediante la repetición de la palabra; es decir, que el sujeto tendría que memorizar miles y miles de palabras escritas y sus significados en forma de listas de pares asociados arbitrariamente. Asimismo, cada vez que el lector encontrara una palabra nueva, no podría hacer nada con ella. Queda patente que esta vía no puede ser la única utilizada para el aprendizaje, por lo que cobra importancia la vía indirecta. En este procesamiento indirecto, lo que se empareja con el significado o representación interna es una reconstrucción oral de la palabra, es decir, una representación fonológica de los grafemas. Estas representaciones fonológicas no son solo de origen acústico, sino también visual y kinestésico, por lo que el niño sordo también puede hacer uso de ellas mediante la lectura labiofacial.

Los niños oyentes que comienzan a leer ya conocen mucho sobre el lenguaje, al que han estado expuestos de forma continuada en forma de lenguaje oral. Cuando encuentran una palabra nueva, el niño visualiza sus letras y debe atribuirle un significado. Es cuando recurre al sentido del oído, para acceder a su léxico interno; reconocerá una palabra que ya conoce, de la que ya tiene mucha información: qué significa, en qué posición de la frase se coloca, cuándo se utiliza... Más adelante, por medio del uso constante de esta estrategia, este proceso se automatizará y el acceso a su léxico interno

se hará de forma rápida y directa. En el niño sordo, parece demostrado que la LO (lectura labiofacial) apoyada con la palabra complementada (cfr. pág. 6) le permite un proceso similar al de los oyentes. También queda patente la importancia de trabajar desde edades tempranas el conocimiento fonológico en los niños sordos, ya que será la llave que les permitirá una lectura eficaz (Ruiz (2009)).

Tal y como han destacado muchos autores (Alonso et al. (2001), Asensi (2004), Martínez y Augusto (2002)), las personas sordas obtienen poco provecho de la lectura debido a su escaso conocimiento de la LO y de su menor dominio de las habilidades lingüísticas y metalingüísticas. Ya sabemos la extensa variabilidad que presenta el colectivo de personas sordas⁵, por lo que esta afirmación de carácter general podría faltar a la verdad en algunos casos (por ejemplo, en el caso de aquellos que han adquirido la sordera con la edad o después de un accidente acaecido tras un asentamiento óptimo de su LO). Sin embargo, para los sordos prelocutivos profundos, que son los que nos interesan en este caso, esta afirmación es bien cierta. Su déficit auditivo les impide la adquisición por imitación de la LO, con las consiguientes dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora.

Asensi (2004) explica que leer bien requiere un buen dominio de la lengua en la que el texto está escrito, buena memoria a corto plazo, habilidad en el uso de códigos fonológicos, amplia información sobre el mundo y práctica lectora. Las personas sordas no siempre consiguen dominar suficientemente estas habilidades y las estrategias que utilizan para comprender textos escritos no siempre ofrecen los resultados deseables. Es posible que el contacto continuado con material audiovisual infantil subtulado que les resulte de interés les ayude a adquirir algunas de estas habilidades (información sobre el mundo, práctica lectora) o a mejorarlas.

⁵ Marchesi (1987) habla de varios tipos de sordera (según el lugar de la lesión, distingue entre conductiva (trastornos situados en el oído externo o medio, que pueden ser tratados) o neuro-sensorial (trastornos situados en el oído interno, que son permanentes); según la etiología, distingue entre heredada y adquirida; según la edad de comienzo, distingue entre la prelocutiva y la postlocutiva) y menciona el grado de pérdida auditiva, el ambiente familiar (grado de aceptación) y factores educativos como otras variables a tener en cuenta. Ferrández y Villalba (1996) mencionan esta misma tipología y realizan una distinción más detallada de los grados de pérdida auditiva: ligera (20-40 dB), media (40-70 dB), severa (70-90 dB), profunda (>90 dB) y cofosis (pérdida total).

No vamos a detenernos en los resultados de los innumerables estudios realizados durante los primeros años del siglo XXI con población sorda (Fernández (2004), De Miguel (2000), Esteban (2003) (en Delgado y Bao (2007): 4)). Baste con resumir que todos ellos han indicado un retraso de varios años en el nivel lector medio de los niños sordos con respecto a los oyentes al acabar la enseñanza secundaria y que existe una relación entre el nivel lector que se alcanza y el grado de pérdida auditiva. Si a esto añadimos que la estimulación temprana de la lectura mejoraba los resultados, tenemos una conclusión clara: los niños sordos profundos prelocutivos son el grupo de sordos al que debemos dedicar las estrategias didácticas para el aprendizaje de la lectura que se proponen en este trabajo y que incidirán, al mismo tiempo, en un mayor “conocimiento de mundo” presentado en el formato más divertido (y por lo tanto con mayor capacidad apelativa): el audiovisual. Y cuanto antes comiencen a practicar la lectura, mejor.

4.1 Acceso a la lectura de las personas sordas

Tal como indican Madrid y Sánchez (1990), lejos queda la antigua creencia de que los sordos son menos inteligentes. Las diferencias encontradas en el desarrollo intelectual de oyentes y sordos son debidas a deficiencias en el conjunto de experiencias vividas (Marchesi (1987)).

Asensi (2004) afirma que hay una diferencia entre oyentes y sordos cuando decimos que son “malos lectores”: el oyente que es mal lector tiene dificultades para comprender un texto escrito, pero lo entendería si se le presenta oralmente; su problema no está en la competencia lingüística primaria (comprensión del habla), sino que sus dificultades se sitúan al descifrar lo escrito, competencia secundaria. El caso de las personas sordas es más complejo pues, aunque puedan existir problemas en los procesos lectores, la fuente principal de los problemas de lectura es su conocimiento insuficiente de la LO. Por tanto, las dificultades lectoras de las personas sordas son más bien problemas de lengua en general.

Esta autora resume en tres los tipos de aspectos que caracterizan la incompetencia lingüística general de los niños sordos subyacente a sus dificultades lectoras: el escaso conocimiento de vocabulario, las dificultades para hacer uso de la información

sintáctica y problemas para comprender el lenguaje figurativo (metáforas, expresiones idiomáticas...). Estudios de campo elaborados por Lorenzo (2010 a y b) corroboran tales afirmaciones. Habrá que tener esto en cuenta a la hora de elaborar subtítulos para niños sordos.

El escaso conocimiento del vocabulario es el primer escollo, lo que lleva a afirmar a muchos autores (Ruiz (2009), Alonso et al. (2001)) que es necesario el dominio del reconocimiento de palabras para comenzar con la enseñanza explícita de la comprensión de textos escritos. El niño oyente utiliza la vía fonológica para acceder a su léxico interno y así dotar de significado a las palabras que encuentra escritas por primera vez (pero que ya conoce por su contacto con la LO). Pero ya hemos visto que estas representaciones fonológicas no son solo de origen acústico, sino que se construyen a partir de informaciones de origen auditivo y visual. Esto es lo que lleva a afirmar a los anteriores autores que la lectura labiofacial apoyada por la palabra complementada (cfr. pág. 6) permite al niño sordo una visualización completa de los fonemas, pudiendo así crear representaciones fonológicas claras que le permitirán también reconocer palabras mediante la ruta fonológica.

Durante muchos años los niños sordos se han visto abocados a la ruta ortográfica, a la laboriosa tarea de memorizar una a una todas las palabras que van apareciendo a lo largo de su experiencia con lo escrito. Esto puede ser útil en el caso de palabras con las que no han estado nunca en contacto por otros medios (LO, LS, etc.), pero no para reconocer vocablos que ya constituyen su léxico interno.

Como afirman Asensi (2004) y Delgado y Bao (2007), los niños sordos tienden a usar y comprender más las palabras con mayor carga semántica, sustantivos y verbos, mientras hacen un menor uso de pronombres, preposiciones y adverbios. Asimismo, comprenden mejor las frases concretas, directas, activas y afirmativas, y muestran más dificultades ante las estructuras presentes en oraciones de objeto indirecto, conjunción, relativas y pasivas. Estas afirmaciones han llevado a numerosos investigadores (Lorenzo y Pereira (2011)) a realizar una serie de recomendaciones para el subtitulador de productos infantiles, entre ellas, usar vocabulario común, usar estructuras sintácticas simples y frases cortas, usar nombres y evitar pronombres, evitar el lenguaje metafórico y usar frases concretas, etc. Nosotros creemos que estas actuaciones proteccionistas, si bien

suponen un punto de partida seguramente necesario, pueden estancar y limitar al niño sordo y proponemos algunas otras estrategias que les ayuden a avanzar en su competencia lectora en el siguiente apartado.

Estas recomendaciones para el subtitulador parecen extenderse a la vida cotidiana del niño sordo. Tal como afirman Madrid y Sánchez (1990), son prácticas habituales esquematizar, reducir y simplificar la cualidad de la comunicación entre los adultos y el niño sordo (una forma excluyente y no igualitaria de comunicación para evitar situaciones de conflicto) y una excesiva protección que derivan en deficiencias sociales, experienciales y comunicativas. Aquí abogamos por reducir un poco esta protección excesiva. Podemos aprovechar el interés suscitado por el material audiovisual para que el niño sordo amplíe sus experiencias e, incluso, sus relaciones sociales (conocer el producto del que hablan sus compañeros oyentes).

5 Subtitulación para niños sordos: dimensión didáctica

El subtitulado para sordos (SPS) es una modalidad de trasvase normalmente intralingüístico⁶ entre modos (de oral a escrito) que presenta en pantalla un texto escrito que ofrece un recuento semántico de lo que se emite en un programa: de lo que se dice, de cómo se dice, de quién lo dice, de lo que se oye (Pereira (2005)). La principal diferencia con el subtitulado interlingüístico radica en el receptor. Los receptores del SPS, las personas sordas y con discapacidad auditiva, son un grupo muy heterogéneo en cuanto a su pérdida auditiva: edad de inicio, grado de pérdida, momento de diagnóstico, etc. No obstante, y dado que en el contexto económico actual no es realista que se puedan preparar distintos SPS para los distintos grupos de personas sordas⁷, tendremos que dedicarnos a aquel que tenga en cuenta al usuario más necesitado, el sordo profundo prelocutivo con una competencia comunicativa en LO baja.

⁶ Lo habitual es que el SPS se haga en la misma lengua del audio (así, los sordos con restos auditivos lo aprovechan y se apoyan en él), aunque hay ejemplos de SPS interlingüístico en algunos países.

⁷ Báez y Fernández (2010), en su intento de clasificación de la población sorda a la que se dirige el SPS, abogan por el uso de la interpretación simultánea en LS en una ventanita, en lugar de SPS, para el grupo de sordos profundos prelocutivos que usan la LS.

Ya Pazó (2011) habla del subtítulo adaptado (en contraposición al subtítulo literal) como recurso para el acceso a la información y entretenimiento y como “herramienta pedagógica, como un resorte que impulse su desarrollo lingüístico-comunicativo en LO y que, al mismo tiempo, fomente su hábito lector”. Neves (2005) va más allá al afirmar que el subtítulo literal (“*complete transcription*” o “*verbatim subtitles*”) no es adecuado para las necesidades de las personas sordas. Aunque parece que muchos sordos prefieren subtítulos literales, esta parece una decisión política, más que práctica. Asimismo, parece que uno de los principales argumentos de los defensores del subtítulo literal es que muchos sordos apoyan la lectura de los subtítulos en la lectura labiofacial, pero este hecho pierde fuerza ya que pocos productos audiovisuales muestran las caras lo suficiente para poder usar esta táctica y, además, la mayoría de los productos audiovisuales que vemos en nuestro país se crean en otro idioma original, por lo que la lectura labiofacial no es factible.

Esto no implica que haya que adaptar para estancar a los receptores sordos en un nivel básico de conocimiento de LO. Nosotros creemos que podemos empezar ya en la infancia, cuando es más fácil incidir en el aprendizaje.

La prioridad de la adaptación será respetar la fidelidad del mensaje, pero podemos modificar la forma (y añadir material extra de apoyo, tal como veremos en el subapartado siguiente) para que nuestro receptor, el niño sordo, capte el mensaje y saque partido de la experiencia de subtítulo.

Teniendo en cuenta la regla de los ocho segundos que menciona Lorenzo (2010) para un público infantil (8 segundos de exposición de un subtítulo de 70 caracteres)⁸, la creación de subtítulos debería basarse en la síntesis de los diálogos y la selección lingüística. No obstante, creemos que el subtitulador puede seleccionar los elementos del mensaje esenciales para seguir el producto audiovisual y, en algunos casos, añadir los extras planteados por las estrategias que enumeraremos a continuación. Creemos que es

⁸ Mantenemos que esta ratio es estrictamente necesaria para permitir que los niños sordos sean capaces de seguir un subtítulo, según ponen de manifiesto varios estudios de caso (ej: Prada, 2004) y la experiencia diaria de intérpretes de lengua de signos en los colegios. Lamentablemente, en la nueva norma UNE 153010 que está en BOE en fase de información pública y a punto, por tanto, de ser aprobada, no se hace diferencia entre niños y adultos y se establece un máximo de 15 caracteres por segundo, lo cual permitiría crear subtítulos de 70 caracteres (máximo número que puede tener un subtítulo bilineal) con una duración menor a 5 segundos.

posible reducir algunas cosas y añadir o ampliar otras. Neves (2005) indica que esta ansiada búsqueda de condensación de la información en el menor espacio posible para permitir la lectura de los subtítulos y disfrute de las imágenes puede producir una mayor exigencia en la lectura de subtítulos, sobre todo, para los que leen subtítulos en su segunda lengua, es decir, los sordos prelocutivos profundos usuarios de la LS.

Asimismo, si tenemos en cuenta las virtudes del enfoque comunicativo de enseñanza de segundas lenguas (Macchi y Veinberg (2005)) cuyo objeto de estudio es el discurso, es decir, se basa en enseñar la lengua desde su uso (en contraposición al enfoque estructural, cuyo objeto de estudio es la sintaxis y el léxico), creemos que el uso real del lenguaje expuesto en los diálogos de un producto audiovisual es una herramienta útil en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española. Tal como indican estos autores, la enseñanza tradicional a través de la repetición de estructuras fijas, desde la memorización de listas de palabras, desde la confluencia de la gramática y la traducción, etc. da escasos resultados ya que no se permite a los alumnos generar creativamente nuevos enunciados. Por ello, se apuesta por el trabajo con la comunicación auténtica (una forma de enseñanza que reproduce la adquisición de la primera lengua), comunicación presente en los productos audiovisuales subtítulos.

5.1 Posibles estrategias para aplicar al subtítulo para niños sordos

Como ya hemos visto y mencionan varios autores (Asensi (2004)), las principales lagunas de conocimiento en el niño sordo en la lectura se pueden resumir en tres apartados:

- el escaso conocimiento de vocabulario
- las dificultades para hacer uso de la información sintáctica (se construyen significados parciales a partir de palabras con mayor carga semántica, descuidando las palabras funcionales (preposiciones, artículos, conjunciones, etc.))
- los problemas para comprender el lenguaje figurativo (metáforas, expresiones idiomáticas)

Nuestras propuestas intentan abordar y subsanar estos problemas concretos.

Pero los sordos tienen más dificultades. Ferrández y Villalba (1996) indican que les cuesta comprender conceptos que se transmiten de forma secuencial-temporal a través de la audición, por ejemplo, en frases de relativo que requieren la integración de la información desde el inicio al final de la frase para su correcta comprensión. Habría que trabajar estas estructuras en el material extra de apoyo que proponemos más adelante. También parece demostrado (Asensi (2004)) que un error frecuente en sordos es confundir el significado de una palabra por el de otra de imagen muy similar (por el mero hecho de parecerse gráficamente, los niños sordos las convierten en sinónimos); o asignar un significado completamente desajustado al contexto en que se presenta. Estas serían otras posibilidades de explotación para el material extra que proponemos.

Asimismo, diferentes propuestas de unidades o sistemas didácticos para la enseñanza de la lectura (Ferrández y Villalba (1996), Asensi (2004)) parecen coincidir en la misma estructura: preparación, desarrollo del vocabulario e información previa, lectura en sí y actividades complementarias. Nuestras propuestas también intentan seguir este esquema estándar de enseñanza usando como objeto didáctico de partida el texto audiovisual.

A continuación enumeramos una serie de estrategias para usar en material audiovisual subtulado para sordos que creemos podrían ayudar a un niño sordo en el aprendizaje de la lectura.

5.1.1 Inclusión de una guía (esquema) de introducción temática

Proponemos una guía explicativa del tema o temas tratados en el producto audiovisual (un mismo producto podría contener muchos subtemas que podrían tratarse: parentescos familiares, estados de ánimo, estaciones del año, profesiones de los personajes, partes del cuerpo) con varios apoyos gráficos: mapas semánticos, ejes gráficos que expliquen secuencias temporales. La guía serviría de esquema o guión para relacionar con el texto del SPS, para facilitar al niño sordo un conocimiento previo del mundo tratado y así facilitar sus inferencias y predicciones a la hora de abordar la lectura del SPS. Creemos también que una guía previa despertará el deseo de explorar y conocer del niño sordo, ya que entenderá mejor el producto audiovisual.

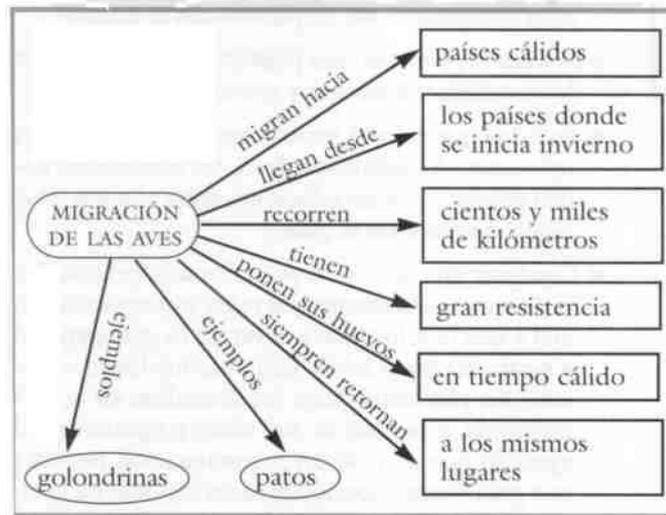
Esta propuesta no es nueva. Ya Lorenzo y Pereira (2011)⁹ consideran que, en una situación ideal, sería útil incluir una introducción para explicar el vocabulario y los referentes culturales del producto audiovisual para ayudar al niño a entenderlo. Asensi (2004:54) va más allá al afirmar que “la comprensión es muy poco probable cuando se carece de unos mínimos conocimientos sobre el contenido que se está leyendo”. Indica que los conocimientos generales sobre el mundo que utiliza el lector se agrupan en esquemas o guiones, una especie de paquetes de información que comprenden un campo de conocimiento y que nos proporcionan un marco de referencia. Cuando activamos un esquema, se activan los conocimientos que abarca y se trasladan a la memoria a corto plazo. Sin las conexiones entre el texto leído en los subtítulos y los esquemas, sin inferencias, no hay posibilidad de comprensión. Estos esquemas son de vital importancia y proponemos crearlos mediante una guía antes del visionado del producto audiovisual, para suplir las posibles carencias de conocimiento del mundo que pueda tener el niño sordo.

Ferrández y Villalba (1996) también afirman que las dificultades para el razonamiento hipotético de los sordos pueden ser debidas a su escaso conocimiento de los temas objetos de reflexión. O, en un lenguaje simple: “la mejor manera para entender algo” es “unir lo que uno sabe con lo que dice el escrito”, haciendo de nuevo referencia al aprendizaje significativo.

En este esquema podemos hacer uso de varios sistemas de ayuda visual, aprovechando que es el canal más activo en la población sorda. Ferrández y Villalba (1996) sugieren algunos para la enseñanza, por ejemplo, los mapas semánticos. Estos ayudarán al niño a visualizar relaciones entre palabras, serían útiles para el desarrollo del vocabulario general y podrían ser una buena actividad previa y posterior a la lectura, por lo que el niño podrá ver esta guía antes y después de ver el producto audiovisual. Estos diagramas servirán para introducir palabras nuevas y para organizarlas en un esquema visual.

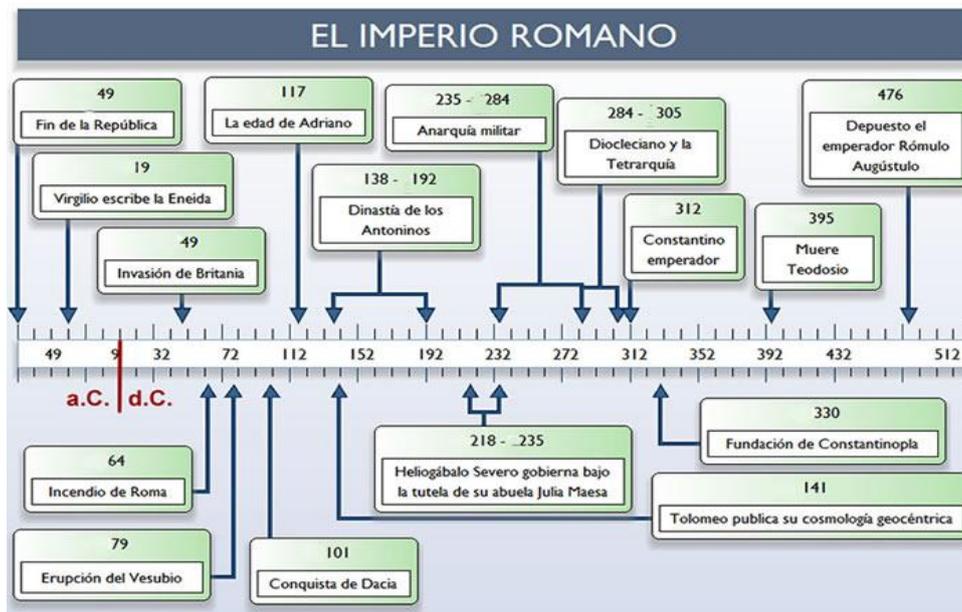
⁹ Este sistema de introducción al texto audiovisual que luego el niño verá lo están aplicando estas investigadoras en un proyecto desarrollado con fondos de la Xunta de Galicia para diseñar unidades didácticas en torno a material audiovisual infantil.

Figura 1. Ejemplo de mapa semántico



Estos mismos autores también sugieren que la explicación de hechos históricos, por ejemplo, podría estar apoyada por esquemas gráficos, mapas, historiogramas y ejes de tiempo. Esta forma de percibir gráficamente una secuencia temporal ayudará al niño sordo en casos en que se necesite exponer datos históricos o historias lineales.

Figura 2. Ejemplo de línea de tiempo o eje cronológico



También podemos aprovechar algunos de los recursos de la “lectura fácil” (en adelante LF)¹⁰.

Figura 3. Logo otorgado por la asociación Lectura Fácil.



Lectura fàcil. Aquest logo identifica els materials elaborats d'acord amb la normativa internacional de l'IFLA (International Federation of Library Associations and Institution), adreçats a col·lectius amb dificultats lectores i de comprensió.

Entre las recomendaciones (no solo dictadas por la IFLA, sino también por la ILSMH (*International League of Societies for Persons with Mental Handicap*)), se incluye la de usar fotografías, dibujos, ilustraciones y sistemas de símbolos. Creemos que el uso de elementos gráficos junto al texto puede ser muy útil para que el niño sordo asocie vocablos a conceptos (ya sean objetos o animales (sustantivos), cualidades (adjetivos o adverbios), acciones (verbos), etc.).

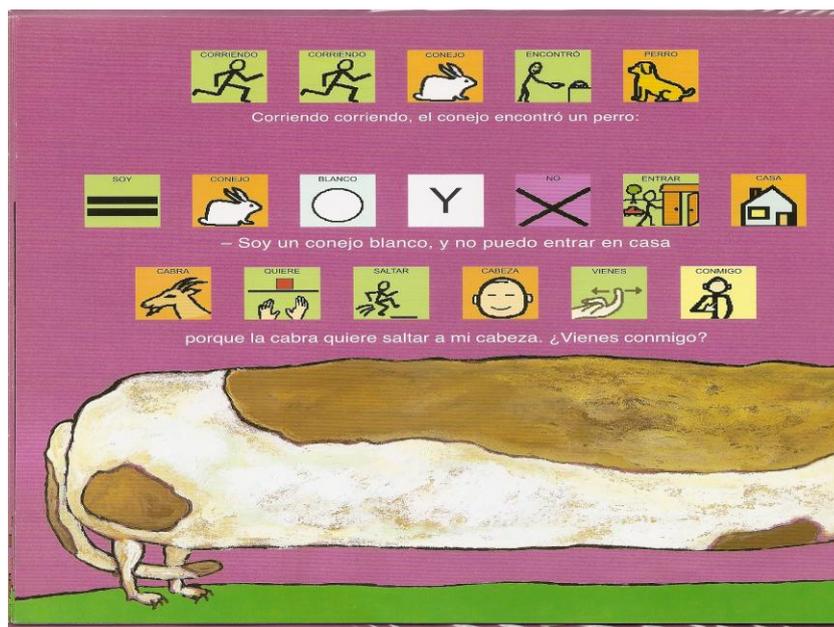
Así, por ejemplo, la BATA ha creado y publicado con Kalandraka Editora la colección Makakiños, pensada para facilitar la lectura a niños con necesidades educativas especiales (parálisis cerebral, autismo, síndrome de Asperger, trastornos de la comunicación...) a través del dibujo-palabra. La lectura de estos libros se apoya en un sistema pictográfico basado en los dibujos y los colores denominado SPC (símbolos pictográficos para la comunicación), desarrollado en la década de los ochenta en EE. UU. por Roxanna Mayer-Johnson. El SPC incorpora diferentes colores asociados a las distintas categorías de palabras: amarillo para designar a las personas; verde para los verbos; azul para los términos descriptivos; naranja para los sustantivos que no pertenecen a otras categorías; rosa para identificar palabras referidas a actuaciones sociales; blanco para artículos, colores, conjunciones¹¹.

¹⁰ Metodología que pretende facilitar el acceso a la lectura (y promover con ello la alfabetización) de personas con diversos niveles de discapacidad lectora y de desventaja lingüística adaptando lingüística y tipográficamente un texto para hacérselo más comprensible. Entre sus destinatarios, que incluyen grupos muy diversos con dificultades lectoras transitorias y permanentes, se encuentran los sordos prelocutivos.

¹¹ Información encontrada en <http://www.facillectura.es>.

Creemos que en la guía introductoria (o en las actividades extra que proponemos en el siguiente subapartado) podría ser útil adoptar parte de este sistema y utilizar de forma sistemática diferentes colores para representar diferentes categorías gramaticales de las palabras, por ejemplo.

Figura 4. Una página del libro *El Conejo Blanco*, de la colección Makakiños, Kalandraka Editora, 2004



5.1.2 Inclusión de ejercicios/práctica al finalizar

A modo de imitación del programa de instrucción SIMICOLE (Sistema multimedia de instrucción de la comprensión lectora) que propone Asensi (2004), sería útil (y totalmente factible en el caso de los DVD, que pueden incluir extras fácilmente) adjuntar una serie de ejercicios que el niño sordo pueda acometer al finalizar el visionado del producto audiovisual para afianzar vocabulario y conocimientos adquiridos, e incidir sobre la comprensión del producto audiovisual, es decir, del texto del SPS.

Entre las posibilidades que la adición de estos extras ofrecen estaría la de ejercitar vocabulario nuevo adquirido. En el texto del SPS es posible marcar de algún modo términos difíciles que luego se podrán consultar y trabajar en estos extras.

Figura 5. Ejemplo de vocablo resaltado



Algunos ejemplos de lectura fácil también utilizan este sistema de marcar vocablos difíciles para luego dar una explicación de los mismos.

Figura 6. Página de *Tant de gust de conèixer-lo, senyor Maragall*, de la col·lecció “Tant de gust...” de Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2006

El matrimoni, que tindria tretze fills,
va viure sempre sense problemes
econòmics gràcies a les **rendes** familiars.
L'escriptor es repartia el temps
en diverses activitats: llegia llibres,
escrivia articles per a la premsa,
conversava amb altres escriptors,
passejava per Barcelona amb amics
o escrivia poesia.

Com que en aquell temps
no hi havia telèfon ni internet,
una part de les tasques del dia consistia
a llegir cartes i a escriure'n o contestar-ne.

Maragall, a més de fer poemes
i traduir autors europeus,
va col·laborar com a periodista
al *Diario de Barcelona*.

Els seus articles eren molt llegits
i van tenir molta influència
en l'opinió pública

Rendes: Profit periòdic, en diners, que s'obté d'una cosa posada a disposició.

Además de palabras nuevas que creemos desconocidas por el niño, también se pueden trabajar vocablos parecidos gráficamente que los sordos tienden a confundir (Asensi (2004)).

Pero las posibilidades son innumerables, no se limitan solo al vocabulario: podemos incluir ejercicios de análisis sintáctico e interpretación semántica (otras dos fases de la lectura que pueden ejercitar); podemos trabajar con otras dificultades específicas de los sordos, como las frases de relativo o los recursos anafóricos como la pronominalización...

Se puede ir más allá y elaborar todo un programa pedagógico estructurado. Si seguimos las pautas de Madrid y Sánchez (1990), tendríamos que tener claros una serie de elementos:

- Objetivos: una meta clara de lo que deseamos conseguir, es decir, que el niño sordo aprenda y/o mejore sus destrezas lectoras.
- Contenidos: creemos que estos contenidos deberían basarse en el producto audiovisual en cuestión: en las expresiones y los vocablos nuevos que incluye, los bloques temáticos que aparecen, las estructuras sintácticas que encontramos más a menudo, etc. Estos autores afirman que la propuesta de contenido más apropiado siempre debe partir de las experiencias vividas por el alumno. En nuestro caso, esta experiencia la proporciona el mismo producto audiovisual. Además, la adecuación o no de estos contenidos a las edades de los niños destino la damos por válida, ya que el mismo programa infantil ya ha sido adaptado a la edad de sus destinatarios.
- Metodología: creemos que hay que desarrollar la memoria visual del niño sordo y usar un método globalizado en el que se presenten los conocimientos de forma cíclica e interrelacionada, y que habría que tener en cuenta algunos otros principios:
 - estructuración: de los contenidos,
 - totalidad: varios campos de actividades
 - desmembración: partir de lo fácil para llegar a lo difícil

- vivacidad: alta frecuencia en el cambio de tarea (debido a la corta edad del “alumno”)
- autonomía: tareas que el niño sordo pueda resolver por sí mismo
- Actividades: deben intentar ser adecuadas (secuenciadas, de complejidad creciente, redundantes, creativas) y sistematizadas. Podemos usar las propuestas de Madrid y Sánchez (1990:76-91) en su “programa coordinado de intervención pedagógica centrado en el lenguaje”: asociación de significante lingüístico e imagen visual, escritura de los significantes, composición de frases eje con las palabras específicas de cada bloque temático, construcción de palabras a partir de sílabas escritas, actividades de relación de sujeto-acción-complemento, etc.
- Los medios didácticos: su selección depende del medio, por lo que resulta sencilla en nuestro caso: en el caso de un DVD, el medio es el mismo DVD (en forma de Extras), o sea, audiovisual; en el caso de televisión, el medio puede ser audiovisual (en formato DVD o CD) o escrito (en formato libro o folleto). Los medios pueden ser así fichas de trabajo, imágenes, etc.

Existen otros dos elementos mencionados por estos autores que tenemos que sacrificar en este programa metodológico nuestro: la interacción comunicativa (no hay contacto entre profesor y alumno, ni entre alumnos entre sí) y la evaluación.

No vamos a detenernos más en este apartado porque no es el objetivo del presente trabajo. Pero nos gustaría dejar constancia de la utilísima y vasta posibilidad de incluir extras en un DVD para que los niños sordos trabajen sus mayores dificultades de comprensión lectora apoyándose en el texto escrito de los subtítulos. En el caso de la televisión, como ya hemos mencionado, también sería una opción crear material de apoyo para series emitidas por algunas cadenas que se pudiera adquirir por separado (bien sea en formato de CD, de DVD o de libro/folleto impreso), incluyendo este mismo material adicional de trabajo u otro similar adaptado al medio elegido.

5.1.3 Uso de técnicas de encadenamiento

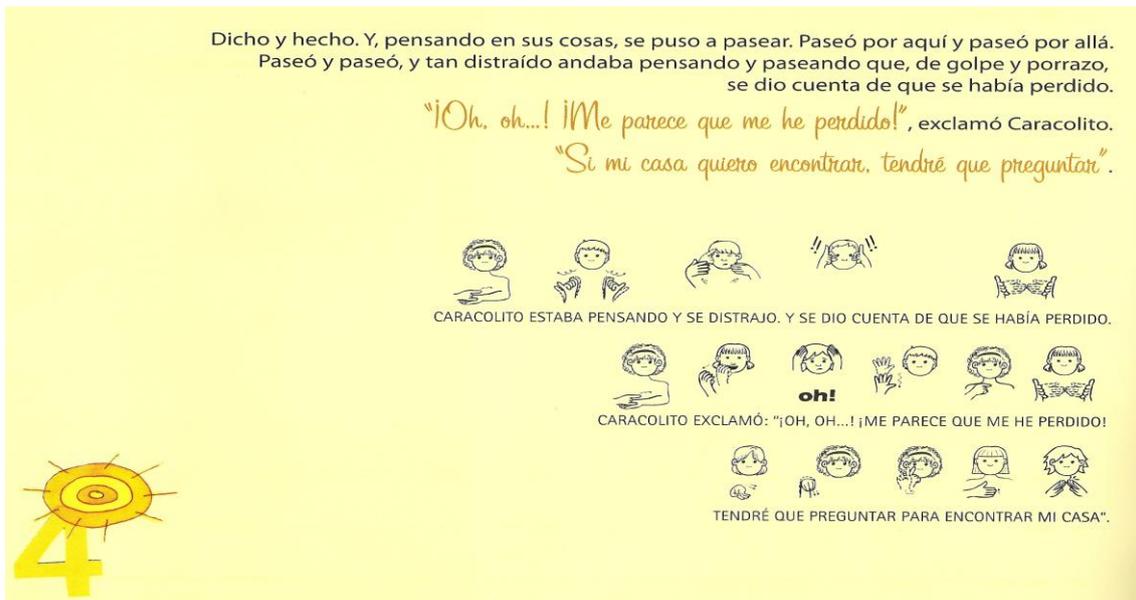
Padden y Ramsey (1998) hablan del encadenamiento (*chaining*) como una técnica que enfatiza y resalta equivalencias, una técnica usada por algunos maestros para formar una relación entre un signo, una palabra escrita y una palabra deletreada con las manos. El profesor produciría una palabra en LS, la señalaría escrita en la pizarra y la deletrearía con las manos de nuevo, lo que enfatizaría y resaltaría las equivalencias entre lenguajes.

Nuestra propuesta va más allá y proponemos varias técnicas de encadenamiento que relacionen los marcadores verbales de tiempo y aspecto de la lengua de signos española (en adelante LSE) con la flexión verbal de la LO, que relacionen sinónimos diferentes, que relacionen palabras con imagen o que relacionen incluso palabras o frases con su definición. Esta técnica tiene que ver también con el “aprendizaje significativo” de Ausubel (Ausubel et al. (1978)) mencionado por Lorenzo y Pereira (2011): se trata de relacionar información nueva con conocimientos previos, para que los niños puedan ir ampliando sus habilidades lingüísticas y su conocimiento cultural.

Asensi (2004) afirma que el uso de códigos signados para memorizar palabras escritas no es demasiado efectivo. El Ministerio de Educación y Ciencia editó en su día cuentos escritos que de forma paralela presentaban el texto escrito y dibujos de signos. Asensi (2004) afirma que este sistema podría ser útil inicialmente como método de enriquecimiento de vocabulario, pero no es eficaz a la larga porque las relaciones entre una palabra y el signo correspondiente son arbitrarias y, sobre todo, porque sería como elaborar un enorme listado de relaciones arbitrarias que saturaría nuestra memoria a largo plazo (lo mismo que ocurre con un uso abusivo de la vía directa o léxica en el reconocimiento de palabras). Por este motivo, entendemos que nuestra propuesta podría saturar la memoria del lector, pero confiamos en su uso de forma controlada.

Existen otros ejemplos de intento de colocar frente a frente el texto escrito con los dibujos de signos; por ejemplo, los cuentos publicados por Carambuco Ediciones, con la colaboración de la Fundación CNSE, FESOCA (Federació de persones sordes de Catalunya) y APSO (Atenció a persones sordes y sordocegues).

Figura 7. Página del cuento *Me he perdido*, de Carambuco Ediciones, 2010



La figura anterior nos muestra las limitaciones que este sistema ofrece, ya que hay multitud de vocablos y expresiones de la LO que no tienen un signo, por lo que hay que reducir y simplificar inevitablemente el texto.

Todas estas técnicas de encadenamiento podrían ser discutidas en cuanto que van en contra de uno de los principios básicos que caracterizan a cualquier subtítulo (tanto para oyentes como para sordos): la reducción. Dado que la subtitulación se concibe como un mero recuento semántico (Díaz Cintas (2003)), un medio que ayuda a seguir el documento audiovisual pero que no puede interferir tanto en él que "robe" tiempo al espectador privándole de la parte visual, entonces todo aquello que sea redundante en el mensaje u obvio a partir de la imagen debe evitarse en el subtítulo. Esta afirmación operaría tanto en el caso de oyentes como en el de sordos, y tanto para niños como para adultos, como se recoge en Lorenzo y Pereira (2011). No obstante, creemos que la redundancia podría ser una estrategia didáctica que ayude al niño sordo a incorporar (o afianzar) algunos conocimientos sobre vocabulario e, incluso, sobre sintaxis, aunque tengamos que aceptar menor tiempo para disfrute de las imágenes. Y Neves (2005) apoya esta interpretación al afirmar que la redundancia es importante y facilita la lectura al usuario de LS.

Ferrández y Villalba (1996) también avalan la anterior propuesta, e indican que el uso adecuado de la redundancia (aclarar oraciones compuestas, repetir, recapitular) es una

forma útil de enseñar. Y también Pazó (2011) es de esta misma opinión cuando afirma que a veces hay que “añadir elementos aclaratorios para que puedan recibir la totalidad del contenido del mensaje”.

Estas técnicas de encadenamiento nos parecen extremadamente útiles, por lo que, en caso de no ser posible su inclusión en los propios subtítulos (cuando se incumpla la regla de los ocho segundos), podrán ser utilizadas en el material extra que mencionábamos antes, por ejemplo, a la hora de trabajar vocabulario.

5.1.3.1 Encadenamiento de marcas de tiempo, aspecto, modo y persona a la flexión verbal

Pereira (2010) resume en un trabajo muy concienzudo varias recomendaciones para incluir las características de la LSE que coinciden con las reglas y estructuras de la LO en los subtítulos. Nosotros nos quedamos especialmente con una de estas recomendaciones: el uso de marcadores de flexión verbal de la LSE.

Pazó (2011) también menciona la carencia de dominio de la flexión verbal del español de los individuos sordos. Los morfemas de tiempo, aspecto, modo y persona que se añaden al verbo al conjugarlo en la LO no son reconocidos por el lector sordo, por lo que ambas autoras proponen procedimientos similares para marcar estas categorías.

Se trata de usar marcadores del tipo “ayer/antes”, “ahora/hoy” y “mañana/después” para indicar que se trata de un tiempo pasado, presente o futuro. Por ejemplo, si añadimos el marcador “luego” a la frase “Llegará en avión” (“Llegará en avión luego”), estamos aclarando el tiempo verbal, estamos encadenando la flexión verbal futura de “llegará” con un marcador de tiempo futuro, “luego”. Otro ejemplo para indicar un marcador aspectual podría ser encadenar la pregunta “¿Vuelves a fumar?” con la respuesta “Sí, fumo otra vez”. Con el uso de “otra vez” aclaramos el significado iterativo de la expresión “volver a”.

Pazó también habla de explicitar la persona añadiendo el pronombre personal cuando el contenido visual no clarifique esta información. Nos encontramos con un ejemplo de ello en la canción introductoria de la serie de dibujos animados *Dibo*, que dice “Si

quieres un deseo yo te lo concedo”. El subtítulo mantiene la persona “yo”, pero se podría incluir también, sin alargar mucho el subtítulo, la persona “tú” en la primera frase, quedando “Si tú quieres un deseo, yo te lo concedo”.

Figura 8. Ejemplo de marcadores de tiempo y persona



Ambas autoras recomiendan además evitar, en la medida de lo posible, el uso de formas verbales irregulares, ya que la adición de los morfemas de tiempo, aspecto, modo y persona alejan la forma verbal del original infinitivo y dificultan al lector sordo el reconocimiento del verbo. Nosotros creemos que la flexión verbal es un elemento muy importante de la LO. El verbo es la parte más importante de una oración, de hecho, es la única imprescindible para constituir una oración, por lo que es de vital importancia que los niños sordos se familiaricen con esta flexión verbal. Creemos que no se trata de evitar las formas flexionadas, sino de añadir los marcadores antes mencionados como apoyo extra.

5.1.3.2 Encadenamiento de varios hipónimos con el hiperónimo que los engloba

Asensi (2004) también indica que a la población sorda le cuesta generalizar mediante hiperónimos debido a su déficit léxico. Esta puede ser otra área del vocabulario en la que podemos incidir mediante técnicas de encadenamiento o aclaración. Por ejemplo, en lugar de decir: “Se me han estropeado la nevera y la lavadora” (dos hipónimos), podemos decir “Se me han estropeado dos electrodomésticos: la nevera y la lavadora” (hiperónimo más dos hipónimos)¹².

¹² También se podría trabajar visualmente en mapas semánticos en la guía introductoria propuesta antes.

5.1.3.3 Encadenamiento de vocablos con equivalentes en LSE

Proponemos utilizar palabras que tengan un equivalente en la LSE y encadenarlas con otros sinónimos que no los tengan, para que su conocimiento no se limite solamente a los vocablos con equivalente gestual y puedan ampliar su vocabulario de sinónimos.

Tal como afirman muchos autores (Ferrández y Villalba (1996), Lorenzo y Pereira (2011)), los sordos con comunicación signada recuerdan mejor las palabras que tienen un equivalente gestual y olvidan con más frecuencia o confunden las que no tienen equivalencia en la LS. Si relacionamos un vocablo con equivalente gestual con otro que no lo tenga, es posible que incorporemos sinónimos al lexicón del niño sordo.

Pazó (2011) y Pereira (2010) recomiendan la “sustitución” de términos conflictivos por términos más sencillos o por sinónimos que sean vocalizaciones de signos de la LSE. Nosotros preferimos no sustituir ni evitar (si lo permite el tiempo mínimo de exposición), sino encadenar, para enseñar. Si tomamos el mismo ejemplo que usan ambas autoras, en lugar de sustituir “¡Qué estampa!” (“estampa” no tiene un signo correspondiente) por “¡Qué situación!” (“situación” tiene un signo correspondiente) cuando alguien mira a su familia junta, podemos utilizar ambos términos: “¡Qué estampa! ¡Vaya situación!”.

Neves (2005) es de este mismo parecer al afirmar que el SPS es una gran oportunidad de enriquecer el vocabulario activo y pasivo del usuario sordo. No la desaprovechemos.

5.1.3.4 Encadenamiento de palabras o frases y su definición

Lo dicho anteriormente también podría aplicarse a frases hechas, referentes culturales, lenguaje metafórico o registros inferiores. Lorenzo y Pereira (2011) recomiendan evitar las frases metafóricas y usar las concretas (por ejemplo: evitar “No veo un pimiento” y usar en su lugar “No veo nada”). Aunque también indican que, en caso de ser necesario incluir registros diferentes del estándar para caracterizar a algunos personajes, deberá hacerse de forma que su significado quede claro, ya sea por medio de un sinónimo cercano o una paráfrasis. También afirman que, idealmente, los referentes culturales deben mantenerse para aumentar el conocimiento cultural del niño, pero solo si el

referente se explica en el contexto inmediato o global del producto audiovisual, o a través de la imagen.

Nosotros proponemos un uso más ampliado de esta técnica, proponemos utilizar ambas expresiones de forma encadenada (“No veo nada. No veo un pimiento”) para que el niño las relacione como sinónimos. También podríamos aplicar la estrategia para encadenar refranes o chistes, por ejemplo, con una definición o paráfrasis, y ampliar así el bagaje lingüístico del menor. De hecho, cualquier vocablo que consideremos difícil o que sea improbable que el niño sordo conozca, podemos encadenarlo con una definición o sinónimo que aclare su significado siempre y cuando haya suficiente tiempo en el documento audiovisual para tal inserción y se cumpla la proporción velocidad lectora/tiempo de exposición.

Tal es el caso del capítulo “Un regalo para Dibo”, de la serie *Dibo*, en el que el mismo Dibo exclama: “Qué bonito. Qué guay”. El texto es el mismo que el doblaje, pero el subtítulador podría haber optado por ahorrarse la parte “Qué guay” siguiendo las recomendaciones generales de evitar términos complicados. Sin embargo, el contexto más cercano aclara el significado, por lo que es buena idea mantener la expresión.

También nos encontramos con el caso del capítulo “Feliz día del rey Julien” de la serie *Los pingüinos de Madagascar*, en que uno de los pingüinos dice “Será cenutrio”. Tanto la expresión “será xxx” como el vocablo “cenutrio” nos parecen complicados, por lo que no hubiera estado mal encadenarlos con alguna otra expresión y vocablo, como “Será cenutrio. Es un tonto”.

Pazó (2011) habla de “expansión, adición y explicitación” y pone un ejemplo muy gráfico: la expresión “no por mucho madrugar amanece más temprano” se podría explicitar con “no corras”. Nosotros proponemos encadenar estas expansiones y explicitaciones, no sustituirlas. Y, cuando no hay espacio suficiente y el contexto de la historia o la imagen lo aclare, mantener la expresión difícil y, con más probabilidad, nueva en lugar de la sencilla y, con más probabilidad, conocida.

Todos estos vocablos, referentes y frases pueden incluirse luego en los extras de ejercicios de práctica propuestos anteriormente, para afianzar su aprendizaje. Si el

encadenamiento no es posible en el producto audiovisual, lo ideal sería resaltar el término o expresión difícil (tal como indicábamos antes mediante el ejemplo de la figura 5, en que se subraya el término), para su aclaración mediante encadenamiento en el material de apoyo extra.

5.1.3.5 Encadenamiento de texto e imagen: recurrencia semiótica

Proponemos explicitar los términos y las acciones que se muestren en la imagen, esto es, hacer un uso frecuente de la recurrencia semiótica (Chaume (2004)) en donde el mensaje se transmita tanto por la imagen como por las palabras. Aunque esto contradiga las recomendaciones generales de la subtitulación (Díaz Cintas (2003)), que abogan por ahorrarse la explicitación de lo que se ve en pantalla, insistimos en que el apoyo visual es una táctica muy útil para enseñar nuevo vocabulario, frases hechas, etc. cuando el público receptor es sordo.

Como enfatizan Ferrández y Villalba (1996), “hay que rentabilizar las capacidades perceptivas que el sordo conserva intactas”, es decir, la vista, por lo que el apoyo visual es de vital importancia en su educación. En un producto audiovisual que muestre animales en un zoo, por ejemplo, será vital nombrar los animales según van apareciendo, para que el niño relacione la imagen con el nombre.

Habrán casos en que la imagen contextualizará y explicará el significado de alguna frase hecha o término complicado. Aprovechémoslos. Por ejemplo, en el capítulo “Doble problema” de la serie de dibujos animados *Dibo*, vemos a Emo, el elefante, decir “Lo haré en un pispás” y, a continuación, ponerse a recoger su habitación rápidamente. En lugar de sustituir la frase hecha “hacer algo en un pispás”, se ha optado por mantenerla porque ya la imagen explicita el significado.

Lo mismo ocurre en el capítulo “Un regalo para Dibo”, de la misma serie, *Dibo*, en que se dice “Hemos currado mucho”. Se opta por mantener el término “currar”, en lugar de sustituirlo por “trabajar”, ya que el contexto y lo que se ha visto antes ayudan a entender claramente el significado del verbo.

Otro ejemplo lo encontramos en la serie *Mundo Pocoyó*, cuando el narrador dice “Un libro con ilustraciones. Muy bonito”. Se opta por mantener el término “ilustraciones”, ya que luego se enseñan las imágenes o dibujos del libro y se aclara así el significado del vocablo.

5.1.4 Segmentación de los subtítulos en unidades sintácticas lógicas

Esta no es una recomendación nueva; es un estándar en todo tipo de subtulado que ya Díaz Cintas (2003:218) indica: “cada subtítulo debería ser una unidad sintáctica y lógica en sí misma”. Lo mencionamos porque cobra especial relevancia en el niño que está aprendiendo a leer. Asensi (2004) menciona que, una vez realizado el acceso léxico, se producen una serie de procesos posteriores que posibilitan la comprensión de oraciones, siendo el primero de ellos la segmentación de la entrada. El niño leerá una secuencia de elementos léxicos y los agrupará en unidades estructurales como cláusulas o sintagmas. Si esta agrupación ya viene correctamente dada en el subtítulo, estaremos ayudando al niño en el proceso de segmentación que le llevará a la comprensión de la oración.

Es obvio que un subtítulo con la división siguiente: “Ahí va la venganza de mi / venganza, la gran venganza” (en la serie de dibujos animados *Los pingüinos de Madagascar*) puede quedar distribuido homogéneamente en pantalla, pero no ayuda al niño sordo a visualizar las unidades sintácticas, ya que separa el sintagma básico “mi venganza” en dos subtítulos. La segmentación correcta sería: “Ahí va la venganza / de mi venganza, la gran venganza”.

Figura 9. Ejemplo de segmentación sintáctica errónea



Figura 10. Ejemplo de segmentación sintáctica correcta



5.1.5 Segmentación silábica de algunas palabras

Asensi (2004) habla de la importancia de la segmentación silábica en el aprendizaje de la lectura. Incluso incluye algún ejercicio para unir o separar vocablos en sílabas en su herramienta SIMICOLE. La segmentación silábica también es una actividad propuesta por Madrid y Sánchez (1990) en su programa educativo. En el SPS creemos que podemos aprovechar, por ejemplo, los casos en que los personajes gritan o enfatizan sus palabras para señalar una segmentación silábica que ayude al niño sordo a visualizar las distintas sílabas que componen una palabra. Por ejemplo: “Estoy en-fa-da-do”; “E-so no es jus-to”; “Me due-le mu-cho”.

Figura 11. Ejemplo de segmentación silábica



Aunque no hemos encontrado ningún ejemplo real de esta estrategia, creemos que podría ser explotada con éxito.

5.1.6 Cuidado extremo de la corrección y la ortografía

Pudiera parecer esta una recomendación obvia y del todo innecesaria, pero después de visualizar material audiovisual infantil subtulado para sordos, hemos visto que no siempre se sigue esta recomendación básica. El niño sordo tiene dificultades para leer y los errores tipográficos o gramaticales no le ayudan en absoluto.

En el capítulo “Un regalo para Dibo” de la serie *Dibo*, se leía “Es el momento de reglar” (en lugar de “Es el momento de regalar”). En la canción introductoria de la serie *Los cachorros*, se lee “Más con su plan fracasar nunca podrá”, que acentúa erróneamente la conjunción adversativa “mas”. En el capítulo “Patinando sobre hielo” de la serie *Peppa Pig*, leemos “Peppa y George, nunca han patinado sobre hielo”, que incluye un error gramatical: una coma entre el sujeto y el verbo. En el episodio “De paseo con Cafetera Pete” de la serie *Chuggington*, leemos “¡Creo que nos hemos perdido!.”, que muestra un error de puntuación en donde se añade un punto innecesario después de un signo de exclamación de cierre. En el episodio “Frenando a Brewster” de esta misma serie, *Chuggington*, vemos otro error gramatical en “No me agarro los raíles”, en donde falta la preposición “a”. O en el episodio “Hodge y el imán”, en que “Bueno, eso a ayudaría a Vee” muestra otro error en el que sobra la preposición “a” o, en el mismo episodio, leemos “No volveré hacerlo”, en donde falta la preposición “a”. En el episodio “El viejo lago” de la serie *Pokémon*, advertimos un error de tipografía absurdo: “Y esa paz de estropeará”, que usa “de” en lugar de “se”. Y esto es solo una breve muestra... Ninguna de las series visualizadas se libra: todas incluyen errores en mayor o menor medida.

6 Conclusiones

La bibliografía especializada en la adquisición del lenguaje por parte del niño sordo constata que este juega en clara desventaja con respecto al niño oyente a la hora de aprender a leer, por eso creemos que toda ayuda es poca en este aprendizaje.

Debemos aprovechar el interés que despierta en un niño el material audiovisual infantil (series y películas de dibujos animados principalmente) para utilizar todas las estrategias que estén a nuestro alcance para ofrecerles esta ayuda.

Muchas de las estrategias propuestas (sobre todo, el apartado de técnicas de encadenamiento) pueden ser imposibles de llevar a cabo en programas de gran condensación de diálogos, en los que debe primar la reducción y síntesis para poder acercarlos el producto audiovisual. Aun así, creemos que estas estrategias podrían implementarse en algunos casos y que, además, debemos aprovechar la posibilidad de crear material de apoyo (mediante la adición de extras en un DVD o material de adquisición aparte para televisión) para incluirlas en ejercicios adicionales propuestos como práctica anterior y/o posterior a la visualización del producto.

También nos ha llamado la atención que los subtítulos usados en televisión usan a menudo muchas técnicas de reducción cuando la condensación de diálogos es alta (las técnicas más habituales que hemos encontrado es acortar perífrasis verbales o conjugaciones verbales compuestas (“debo atender” en lugar de “tengo que atender”, o “Encontraría alguna pista” en lugar de “Pensé que podía encontrar alguna pista”, o “Aquella chocolatina olía a podrido” en lugar de “Aquella chocolatina empezaba a oler a podrido”, o “Así que lo repetiré” en lugar de “Así que lo voy a repetir”); y eliminar adjetivos y adverbios (“mentiras sobre mí” en lugar de “mentiras horribles sobre mí”). Sin embargo, no hemos encontrado ningún caso en que se sustituya algún término conflictivo por otro de uso más común, como viene siendo la recomendación actual más extendida.

Así, por ejemplo, en el capítulo “Felices cumpleaños, Bunny” de la serie *Dibo*, leemos “¡Eso es inaudito!”, cuando no hemos visto imagen ni contexto que nos ayude a entender el término “inaudito”. No obstante, en muchos otros casos la imagen o el contexto cercano o general del capítulo pueden aclarar el significado de los vocablos más complicados. Tal es el caso del capítulo “Encuentros en la quinta fase” de la serie *Las aventuras de la Abuelita Prudencia*, en que leemos “¿Cómo me he metido en este berenjenal?”, en que hubiera sido muy sencillo sustituir “berenjenal” por “lío”, pero no se ha hecho. O el caso del capítulo “El viejo lago” de la serie *Pokémon*, en que vemos “Me he quedado frito y me ha sentado de miedo”, frase que no cambia ninguna de las

dos expresiones coloquiales que oímos en el doblaje. O en el capítulo “Feliz día del rey Julien” de la serie *Los pingüinos de Madagascar*, en que leemos el subtítulo “Esta piñata está llena de chucherías”, en el que vemos el vocablo “chucherías” explicado justo después con la imagen (vemos caramelos cayendo de dentro de la piñata) y a todo lo largo del capítulo, en que se habla de “gominolas”, “dulces” y “caramelos” varias veces.

Nos ha llamado la atención la dificultad que hemos tenido para encontrar material infantil con subtítulos en español para sordos. Los DVD encontrados en bibliotecas (como Xavier Benguerel, en Barcelona, biblioteca especializada en cine) y comercializados solo incluyen subtítulos en español para oyentes y, en algunos escasos casos, una interpretación de signos. Parece que solo algunas organizaciones de sordos ofrecen una pequeña videoteca infantil con estos subtítulos, como es el caso de la Federació ACAPPS (Federació d'Associacions Catalanes de Pares y Persones Sordes), pero nos ha sido imposible tener acceso a dicho material por el poco apoyo recibido desde la misma organización.

Está claro que hay material infantil dirigido a edades muy tempranas en las que no ha comenzado aún la adquisición de la lectura (por ejemplo, la serie *Mundo Pocoyó*), con lo que una interpretación de signos simultánea pudiera ser más realista y útil. Sin embargo, no descartaríamos el uso de los SPS incluso en estos casos, para ir familiarizando a los niños con la palabra escrita desde edades tempranas. En cualquier caso, el uso de SPS en otro material dirigido a niños un poquito mayores, de educación primaria, sería más práctico y valioso.

También nos ha llamado la atención la poca calidad de los SPS dirigidos a niños en televisión. Hemos encontrado todo tipo de errores: algunos absurdos, otros más graves. En cualquier caso, todos, imperdonables. Este hecho demuestra la poca importancia concedida a estos sistemas de ayuda.

Creemos que la posibilidad de añadir extras o material de apoyo para el seguimiento de un producto audiovisual con SPS debería ser explotada y estudiada en profundidad. Nosotros solo hemos incluido alguna sugerencia en la que habría que profundizar y experimentar un poco más.

7 Bibliografía

Alonso, P.; Domínguez, A. B.; Rodríguez, P.; Saint-Patrice, J. (2001). “El acceso al código alfabético en los niños sordos: papel de la palabra complementada en un modelo educativo bilingüe”. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Octubre-Diciembre 2001. Volumen 21 (4). 181-187.

Asensi Borrás, María Celeste (2004). *Comprensión lectora de personas sordas adultas: construcción y validación de un programa de instrucción*. Tesis doctoral. Universitat de València. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació.

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View (2nd Ed.)*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Báez Montero, Inmaculada y Fernández Soneira, Ana (2010). “Spanish deaf people as recipients of closed captioning”. En Orero, P. y A. Matamala (eds.). *Listening to Subtitles. Subtitles for the Deaf and Hard of Hearing*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 25-44.

Chaume, Frederic (2004). *Cine y traducción*. Madrid. Cátedra.

Delgado Montoto, José A. y Bao Fente, María (2007). “Apoyos educativos inclusivos en las dificultades de aprendizaje asociadas a discapacidad auditiva”. En Deaño, M. (ed.). *XXXIII Reunión Científica Anual AEDES 2006*. Ourense: AEDES, 151-168.

Díaz Cintas, Jorge (2003). *Teoría y práctica de la subtitulación: Inglés-Español*. Barcelona, Ariel.

Easterbrooks, Susan (1997). “Educating Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: Overview”. *ERIC Digest* 549, ED414667.

Ferrández Mora, José A. y Villalba Pérez, Antonio (1996). *Atención educativa de los alumnos con necesidades especiales derivadas de una deficiencia auditiva*. Conselleria de Cultura, Educació y Ciència. Generalitat Valenciana.

Grupo-Edi (Grupo de Investigación “Educación y Diversidad” de la Universidad de Zaragoza). Disponible en web: http://www.grupo-edi.com/lectura_facil.pdf

Herrera, Valeria (2003). “Bilingüismo y lectura en la educación de las personas sordas: una propuesta teórica”. Revista *El Cisne*. Noviembre, 2003. Año XIV. Nº 159. 2-8.

Lorenzo, Lourdes (2010). “Subtitling for deaf and hard of hearing children in Spain: A case study”. En Orero, P. y A. Matamala (eds.). *Listening to Subtitles. Subtitles for the Deaf and Hard of Hearing*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 115-138.

Lorenzo, Lourdes (2010). “Criteria for elaborating subtitles for deaf and hard of hearing children in Spain: A guide of good practice”. En Orero, P. y A. Matamala (eds.). *Listening to Subtitles. Subtitles for the Deaf and Hard of Hearing*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 139-147.

Lorenzo, Lourdes y Pereira, Ana M^a (2011). “Deaf children and their access to audiovisual texts: educational failure and the helplessness of the subtitler”. En Di Giovanni, E. (ed.). *Between Text and Receiver: Translation and Accesibility*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 185-202.

Macchi, Marisa y Veinberg, Silvana (2005). *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires. Noveduc (Novedades Educativas).

Madrid Izquierdo, Juana María y Sánchez García, María (1990). *La educación del niño sordo: Programa coordinado de intervención pedagógica centrado en el área del lenguaje*. Cartagena, Ayuntamiento de Cartagena. Concejalía de Educación (Colección de investigación educativa, número 6).

Marchesi, Alvaro (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid. Alianza Psicología.

Martínez de Antoñana Ugarte, Rosa y Augusto Landa, Jose M^a (2002). “La lectura en los niños sordos: el papel de la codificación fonológica”. *Anales de psicología*. Junio, 2002. 18 (1). 183-195.

Neves, Josélia (2005). *Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing*. Tesis doctoral. School of Arts, University of Surrey-Roehampton.

Padden, Carol y Ramsey, Claire (1998). “Reading ability in signing deaf children”. *Topics in language disorders*. Agosto 1998. 18 (4). 30-46.

Pazó Lorenzo, Irene (2011). “La adaptación del subtítulo para personas sordas”. En Di Giovanni, E. (ed.). *Between Text and Receiver: Translation and Accessibility*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 203-216.

Pereira, Ana (2005). “El subtítulo para sordos: estado de la cuestión en España”. *Quaderns. Revista de Traducción*. 12, 161-172.

Pereira, Ana (2010). “Including Spanish Sign Language (LSE) in subtitles for the deaf and hard of hearing”. En Orero, P. y A. Matamala (eds.). *Listening to Subtitles. Subtitles for the Deaf and Hard of Hearing*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 103-114.

Prada González, María (2004). *Buscando a Nemo: propuesta de subtítulo para sordos a partir del análisis crítico de cuatro casos reales*. Vigo: FFT. Trabajo de fin de carrera inédito. Directora: Dra. Lourdes Lorenzo.

Ruiz Linares, Ester (2009). “El aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas sordos”. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*. Número 2. 2009. 4-12.