



**Universitat Autònoma de Barcelona**

*Departament de Traducció i d'Interpretació*

**EL SUBTITULADO COMO HERRAMIENTA  
COMPLEMENTARIA EN LA REHABILITACIÓN  
LOGOPÉDICA DE PATOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS**

**TESIS DOCTORAL**

presentada por

**Minia Porteiro Fresco**

Dirigida por la

**Dra. Pilar Orero Clavero**

Co-dirigida por el

**Dr. Pablo Romero Fresco**

**2012**

*Amb el suport de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya i del Fons Social Europeu*



A mi hermano Nico.



## AGRADECIMIENTOS

Me gustaría empezar esta tesis mostrando mi agradecimiento a todas las personas que me han apoyado a lo largo de todo el proceso. Sin vuestra ayuda, no la habría concluido.

En primer lugar quería hacer una mención especial a mis directores de tesis, Pilar y Pablo. A Pilar, gracias por tu confianza en mi proyecto, por apostar por una extraña, tus críticas y sugerencias siempre acertadas. A Pablo, por tu esfuerzo y dedicación, tus palabras siempre amables, tus útiles y sabios consejos, ánimos y comprensión. Pero sobre todo, por ser tan buena persona, enseñarme a valorar lo importante y por haber hecho posible que esta tesis se acabara. Sin tu empeño, no la habría terminado. Gracias.

Debo dar las gracias al AGAUR (Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca) por haberme financiado estos tres años con la beca Beca FI-DGR Resolución IUE/2681/2008, de 8 de agosto (DOGC núm. 5208, de 3.9.2008), que me permitió concentrarme el tiempo necesario para desarrollar el proyecto.

Me gustaría mencionar a todos aquellos profesores, investigadores y compañeros que me animaron y asesoraron con buenos consejos, como la Dra. Matamala, la Dra. Cambra, la Dra. Cabeza, la Dra. Báez, la Dra. Pereira o Elena Cabeza. A los miembros de Departament de Traducció i d'Interpretació, en especial a todos los miembros de *TransMedia Catalonia* y a todos los alumnos del Doctorado.

Sin duda, les debo mucho a todos mis compañeros. Paula, me supiste entender mejor que nadie, sabes muy bien lo duro que es esto y me facilitaste mucho poder acabarlo. Por tu esfuerzo, dedicación y entusiasmo. Carme, gracias por ser un ejemplo y por tus ánimos y cariño. Tòfol, gracias por hacerme reír, quitarle hierro a las cosas y tranquilizarme cuando estaba nerviosa, por tus comentarios y apoyo. Anjana, gracias por ilusionarme con mi proyecto, tus buenos consejos y tu paciencia infinita durante la primera etapa, cuando se está más perdido, pero sobre todo por tu cariño. A Vero, Naza, Marta, Tía, Maija, Anna, Annia, Diego y Estel·la por vuestra ayuda incondicional, por estar ahí en el día a día, por aguantarme.

Se merecen unas líneas especiales las logopedas, Alina, Guille y Esther, que hicieron posible que el proyecto fuera adelante. Demostraron ser unas grandes profesionales pero, sobre todo, unas mejores personas y muy buenas amigas. Esta tesis es vuestra. Por supuesto, también quería agradecerles a los niños la paciencia demostrada a lo largo de las pruebas.

Me gustaría dar las gracias, de manera más informal, a los *polluelos*, por recordarme quién soy. A Emilio y a María, por vuestro entusiasmo y cariño, por ser “a miña terra” en Cataluña. A Iria, Tomás, Susana, Katia y Lourdes, se acaba una etapa que un día empecé con vosotros, gracias por seguir ahí después de tantos años. A Pedro, Bea y Paola por hacerme la vida más alegre. A Ele y a Óscar, siempre estáis ahí. A los Patris y Danis, que siempre nos reserváis un huequiño.

Y no podían faltar palabras de agradecimiento a mi familia. Sobre todo a mis padres, por convencerme de que podía hacerlo y creer que no era una locura. Por vuestra paciencia infinita e ilusión hacia todo lo que hago. Pero sobre todo, por habernos enseñado a luchar hasta el final, a no rendirnos nunca y a mirar siempre hacia delante. Por vuestra entereza en los peores momentos y vuestras ganas de seguir sonriendo. Por querernos y cuidarnos tanto. A mis hermanos, Nicolás y Jacobo, por ser un ejemplo a seguir en todo, por hacerme sentir tan orgullosa de ser vuestra hermana pequeña. Me empeñé en hacer esta tesis por intentar parecerme un poquito más a vosotros. A Cris y a Paula, gracias por hacernos tan felices y formar parte de esta gran familia. A mi abuela, tengo mucha suerte de ser tu nieta. A mis sobrinos, Alejandro, Martín y Clara, por enseñarme a jugar y disfrutar siendo vuestra tía. A los Valdezate, a Mónica y a Gustavo, por vuestras muestras de cariño y apoyo. A mi tía Bea, mi “hermana mayor”, por cuidarme y enseñarme tantas cosas. A Sabela, por entenderme tan bien y compartir el final de la tesis conmigo. A toda mi familia, gracias.

Y por supuesto, a Marquiños, por facilitarme el día a día, por estar presente los días de risa, tristeza, euforia o apatía, por estar siempre conmigo y transmitirme la fuerza y seguridad necesarias para acabar esta etapa, por tu paciencia, comprensión y acertados consejos. Pero sobre todo, por cuidarme tanto. A mi niña, a Iria, contigo ya me doctoré, gracias por darle sentido a todo lo que hago.

A todos vosotros, muchas gracias.

# ÍNDICE

CAPÍTULO 0. INTRODUCCIÓN.....	1
 <b>PRIMERA PARTE</b>	
CAPÍTULO 1. LA LOGOPEDIA. LA PRÁCTICA BASADA EN LA EVIDENCIA	11
1.1 La logopedia: definición y campos de actuación.....	13
1.1.1 Definición.....	13
1.1.2 Campos de actuación.....	14
1.2 Las patologías del lenguaje. ....	27
1.3 La intervención logopédica.....	41
1.3.1 La PBE como enfoque de toma de decisiones.....	42
1.3.2 Materiales y recursos empleados en las sesiones logopédicas.....	51
1.4 Conclusiones.....	54
 CAPÍTULO 2. SUBTITULADO Y APRENDIZAJE.....	57
2.1 Material audiovisual y aprendizaje.....	59
2.2 Subtítulos y aprendizaje lingüístico.....	63
2.2.1 Subtítulos y aprendizaje de lenguas extranjeras.....	63
2.2.2 Subtítulos y aprendizaje en personas sordas o con deficiencias auditivas.....	69
2.2.3 Subtítulos y aprendizaje en niños con y sin dificultades.....	76
2.2.4 Subtítulos de tipo karaoke. El caso de la India: <i>The Same Language Subtitling</i>	80
2.3 Conclusiones.....	86
 CAPÍTULO 3. SUBTÍTULOS TERAPÉUTICOS.....	89
3.1 Bases teóricas.....	91
3.1.1 Estado actual de la cuestión.....	91
3.1.2 Justificación teórica de la investigación.....	93
3.1.2.1 Las TIC y la logopedia.....	93
3.1.2.2 El subtulado y la logopedia.....	97
3.2 Subtítulos terapéuticos.....	102
3.2.1 Justificación del término.....	102
3.2.2 Parámetros formales de los subtítulos.....	104

---

3.2.3 Parámetros formales de los subtítulos terapéuticos.....	109
3.3 El logopeda vs. el subtitulador de subtítulos para sordos.....	118
3.3.1 Competencias lingüísticas.....	118
3.3.2 Competencias temáticas o de contenido.....	121
3.3.3 Competencias tecnológicas y aplicadas.....	123
3.3.4 Competencias personales y generales.....	125
3.4 Conclusiones.....	130

## **SEGUNDA PARTE**

CAPÍTULO 4. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA.....	133
4.1 Justificación del planteamiento teórico.....	135
4.2 Justificación de la parte práctica.....	137
4.2.1 El material audiovisual.....	138
4.2.1.1 El corpus.....	138
4.2.1.2 El software.....	139
4.2.2 Los casos prácticos. Breve descripción de su estructura.....	142
4.3 Los anexos.....	147
4.3.1 La guía de edición de subtitulado terapéutico.....	147
4.3.2 Los parámetros de valoración.....	149
4.3.3 El material audiovisual subtitulado.....	150
CAPÍTULO 5. CASO PRÁCTICO 1.....	151
5.1 Objetivo lingüístico.....	153
5.2 Perfil del participante en la prueba.....	155
5.3 Material audiovisual.....	156
5.4 Metodología.....	157
5.5 Subtítulos.....	158
5.5.1 Características formales.....	158
5.5.2 Ejercicios propuestos.....	164
5.6 Resultados.....	166
5.6.1 Desarrollo de la sesión.....	166
5.6.2 Opinión del especialista: la logopeda.....	167
5.7 Implicaciones.....	169



---

5.8 Conclusiones.....	169
CAPÍTULO 6. CASO PRÁCTICO 2.....	171
6.1 Objetivo lingüístico.....	173
6.2 Perfil de los participantes en la prueba.....	174
6.2.1 Caso 1. P.....	174
6.2.2 Caso 2. M.....	175
6.3 Material audiovisual.....	175
6.4 Metodología.....	176
6.5 Subtítulos.....	177
6.5.1 Características formales.....	177
6.5.2 Ejercicios propuestos.....	183
6.6 Resultados.....	186
6.6.1 Desarrollo de la sesión.....	186
6.6.1.1 Caso 1. P.....	186
6.6.1.2 Caso 2. M.....	187
6.6.2 Opinión del especialista: la logopeda.....	188
6.7 Implicaciones.....	189
6.8 Conclusiones.....	189
CAPÍTULO 7. CASO PRÁCTICO 3.....	191
7.1 Objetivo lingüístico.....	193
7.2 Perfil de los participantes en la prueba.....	194
7.2.1 Caso 1. F.....	194
7.2.2 Caso 2. L.....	195
7.2.3 Caso 3. A.....	195
7.2.4 Caso 4. M.....	196
7.3 Material audiovisual.....	196
7.4 Metodología.....	197
7.5 Subtítulos.....	197
7.5.1 Características formales.....	198
7.5.2 Ejercicios propuestos.....	201
7.6 Resultados.....	203

---

7.6.1 Desarrollo de la sesión.....	204
7.6.1.1 Caso 1. F.....	204
7.6.1.2 Caso 2. L.....	204
7.6.1.3 Caso 3. A.....	205
7.6.1.4 Caso 4. M.....	206
7.6.2 Opinión de los especialistas: las logopedas.....	206
7.7 Implicaciones.....	207
7.8 Conclusiones.....	207
CAPÍTULO 8. CASO PRÁCTICO 4.....	209
8.1 Objetivo lingüístico.....	211
8.2 Perfil del participante en la prueba.....	213
8.3 Material audiovisual.....	213
8.4 Metodología.....	214
8.5 Subtítulos.....	215
8.5.1 Características formales.....	215
8.5.2 Ejercicios propuestos.....	221
8.6 Resultados.....	224
8.6.1 Desarrollo de la sesión.....	224
8.6.2 Opinión del especialista: la logopeda.....	225
8.7 Implicaciones.....	225
8.8 Conclusiones.....	226
CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES.....	227
BIBLIOGRAFÍA.....	245
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.....	271
ANEXOS.....	275
Anexo I.....	277
Anexo II.....	293
Anexo III.....	321

# **CAPÍTULO 0**

## **INTRODUCCIÓN**

---



## 0. INTRODUCCIÓN

La tesis que aquí se presenta es un ejemplo de investigación multidisciplinar entre la traducción audiovisual y la logopedia. Consiste en aplicar una técnica de la traducción audiovisual, el subtitulado, en un nuevo ámbito, el logopédico.

En el año 1998, mientras realizaba los estudios de Filología Hispánica, tuve la oportunidad de colaborar en un grupo de investigación de lenguas signadas<sup>1</sup> de la Universidade de Vigo, en la que realizaba mis estudios. A través del proyecto, comencé a colaborar con un Gabinete de Psicología en el que trabajábamos con grupos de estimulación del lenguaje oral por medio de la lengua de signos española (LSE). Los grupos estaban formados fundamentalmente por niños con Síndrome de Down, parálisis cerebral o autismo y utilizábamos la LSE como sistema aumentativo de comunicación para desarrollar el lenguaje oral. Cuando en el año 2000 finalicé los estudios de Filología Hispánica, decidí continuar mi carrera en dos direcciones. Por una parte, el contacto de esos años con niños con dificultades del lenguaje despertó mi interés por los estudios de Logopedia, que inicié ese mismo año. Por otra parte, al colaborar dentro del grupo de investigación en lenguas signadas comencé a establecer mis primeros contactos con el mundo de la sordera y la LSE. Por esta razón, decidí también continuar mis estudios y formalizarlos con la realización de los cursos de Doctorado dentro de la línea de investigación en lenguas signadas. Como proyecto de segundo año, quise aprovechar mi reciente formación en Logopedia para orientar mi investigación hacia el tema de la competencia lectora en niños sordos o con deficiencias auditivas, centrándome en el análisis del subtitulado de una película infantil, más en concreto en la idoneidad de los mecanismos de adaptación del texto oral para ser transcrito por medio de los subtítulos (Porteiro 2002).

---

<sup>1</sup>Grupo de investigación coordinado y dirigido por la Dra. Inmaculada C. Báez Montero y la Dra. Carmen Cabeza Pereiro desde el año 1995. Accesible en: <http://webs.uvigo.es/lenguadesignos/sordos/home.htm> [Consultado el 26/01/2012].

Tras cinco años de dedicación exclusiva a la rehabilitación logopédica, en el año 2008 entré a formar parte del grupo de investigación de traducción audiovisual TransMedia Catalonia para finalizar el Doctorado con la redacción de la tesis. Fue entonces cuando decidí aprovechar mi experiencia como logopeda y aventurarme con la aportación de un nuevo tema: la inclusión de material audiovisual subtulado como herramienta logopédica.

En este sentido, cabe destacar que fue la lectura de numerosos estudios que avalaban el uso del material audiovisual subtulado con finalidad didáctica lo que me llevó a preguntarme si este tipo de material podría ser también eficaz aplicado con otra función, la terapéutica. Según los estudios consultados, los usuarios que parecen beneficiarse del uso de esta técnica son alumnos de lenguas extranjeras, personas sordas o con deficiencias auditivas, niños con dificultades de aprendizaje o personas en programas de alfabetización.

Así es como nació el objetivo principal de la tesis, diseñar un material audiovisual subtulado para trabajar con niños con dificultades del lenguaje en sesiones de intervención logopédica, lo cual responde a la demanda de los logopedas de encontrar recursos que permitan diseñar materiales logopédicos adaptables para todo tipo de pacientes y que a la vez se adecuen a las exigencias de la actual sociedad de la información. Este objetivo está basado en la hipótesis principal que sostiene que si los estudios realizados hasta el momento indican que los subtítulos mejoran las habilidades lingüísticas de los cuatro colectivos citados, cabe esperar que puedan provocar un resultado similar con un nuevo perfil de usuarios, niños con dificultades del lenguaje en un contexto logopédico. De esta manera, se propone también atribuirle una nueva función al subtulado: la función terapéutica. Para la consecución del objetivo principal, se establecieron una serie de estrategias, que se explican de manera más detallada con la descripción de la estructura de la tesis que se presenta a continuación.

### **Estructura de la tesis**

La tesis consta de dos partes bien diferenciadas: la primera está orientada a establecer el campo de actuación y las bases teóricas que sustentan la investigación. La segunda parte, la práctica, comienza con la descripción de la metodología adoptada a lo largo del trabajo y continúa con la presentación del material a partir de la experiencia

obtenida en la realización de las primeras pruebas con niños. Además, al final de la tesis se incluyen tres anexos derivados de las pruebas realizadas con el nuevo material.

## PRIMERA PARTE

### *Capítulo 1. La logopedia. La práctica basada en la evidencia.*

El trabajo es un estudio multidisciplinar entre dos campos tan distantes como la traducción audiovisual y la logopedia. Por este motivo, y debido a que la tesis está inscrita en un grupo de investigación de traducción audiovisual, TransMedia Catalonia, se consideró necesario comenzar con una breve aproximación al mundo de la logopedia (definición, perfil del profesional, patologías, intervención, etc.) para definir claramente el campo de actuación en el que se adentra la tesis. Se presenta también el enfoque teórico adoptado para cumplir el objetivo principal, *la práctica basada en la evidencia* (PBE), y se reflexiona sobre los materiales y recursos utilizados en la práctica diaria de la logopedia.

### *Capítulo 2. Subtitulado y aprendizaje.*

En este capítulo la investigación se centra en revisar los estudios que avalan la aplicación del material subtitulado con función didáctica. Se muestra un estudio exhaustivo de la bibliografía que defiende que el uso reiterado del material audiovisual subtitulado contribuye a mejorar las habilidades lingüísticas de cuatro colectivos diferentes: alumnos de lenguas extranjeras, personas sordas o con deficiencias auditivas, niños con dificultades de aprendizaje y personas en programas de alfabetización. Precisamente de este segundo capítulo nace la idea de extender el uso de los subtítulos a un nuevo contexto, el de la logopedia, y con un nuevo perfil de destinatarios: niños con dificultades del lenguaje. A partir de aquí queda delimitado el tema de investigación objeto de estudio.

### *Capítulo 3. Subtítulos terapéuticos.*

En este capítulo se presenta la justificación desde el punto de vista teórico de la aplicación de la técnica del subtitulado como recurso para elaborar material logopédico. Se plantea el valor añadido que aporta el material audiovisual subtitulado para el logopeda, centrándose en la necesidad de los profesionales de estar al día en los avances

tecnológicos que les permitan elaborar nuevos materiales de intervención acordes con las necesidades e intereses de sus pacientes. Además, se entra de lleno en el tema objeto de estudio y se reflexiona sobre el nuevo concepto surgido a raíz de la investigación, “subtítulo terapéutico”, haciendo especial hincapié en su campo de actuación y en las características que lo definen y lo diferencian del resto de los subtítulos. El capítulo finaliza con una comparación entre los requisitos exigidos a los subtituladores para sordos y los logopedas como posibles autores de subtítulos.

## SEGUNDA PARTE

### *Capítulo 4. Descripción metodológica.*

Este capítulo se centra en describir la metodología adoptada durante la elaboración de la tesis. Se justifica el enfoque elegido para el desarrollo de la parte teórica y se describe el proceso seguido durante la elaboración del material y su puesta en práctica con las primeras pruebas.

### *Capítulos 5-8. Casos prácticos.*

La última estrategia adoptada para la consecución del objetivo principal fue comprobar la flexibilidad de la técnica para elaborar material potencialmente explotable en sesiones de intervención logopédica. Con este motivo se crearon un material y unos ejercicios que se describen y explican a partir de las pruebas que se realizaron. En cada capítulo se recogen las experiencias resultantes de la aplicación de un material diseñado para trabajar un objetivo lingüístico concreto. En el primero de los capítulos prácticos, el Capítulo 5, se presenta el material elaborado para trabajar el *principio alfabético* y el desarrollo de la prueba con un niño. En el Capítulo 6, se describe el desarrollo de las pruebas realizadas con dos niños con un material para trabajar la *atención y memoria auditiva*. En el Capítulo 7, se explican las pruebas realizadas a cuatro niños con los que se trabajó la *lectura* y, por último, en el Capítulo 8 se recoge la experiencia obtenida con un niño con el que se trabajó la *ortografía arbitraria*.



## ANEXOS

### *Anexo I. Guía de edición de subtítulos terapéuticos.*

Esta guía surgió como consecuencia de la puesta en práctica del nuevo material propuesto. Su finalidad es servir de modelo para los profesionales que se quieran adentrar en el mundo de la edición de los subtítulos y como pauta para poner en práctica el nuevo recurso en el ámbito de las intervenciones logopédicas.

### *Anexo II. Comentarios de las logopedas y los niños acerca de las pruebas realizadas.*

En este anexo se recogen las impresiones de las logopedas y de los niños surgidas de la experiencia de poner en práctica el nuevo material.

### *Anexo III. Material audiovisual subtulado*

Este anexo contiene los vídeos subtulados diseñados para poner en práctica las pruebas.



# **PRIMERA PARTE**



# **CAPÍTULO 1**

## **LA LOGOPEDIA. LA PRÁCTICA BASADA EN LA EVIDENCIA**

---

### **1. LA LOGOPEDIA. LA PRÁCTICA BASADA EN LA EVIDENCIA**

#### **1.1 La logopedia: definición y campos de actuación**

##### **1.1.1 Definición**

##### **1.1.2 Campos de actuación**

#### **1.2 Las patologías del lenguaje**

#### **1.3 La intervención logopédica**

##### **1.3.1 La práctica basada en la evidencia como enfoque de toma de decisiones**

##### **1.3.2 Materiales y recursos empleados en las sesiones logopédicas**

#### **1.4 Conclusiones**



En este primer capítulo se presenta uno de los dos campos de conocimiento del que surge la tesis: la logopedia. Como la tesis se muestra desde la perspectiva de la traducción, se ha creído conveniente recoger en este capítulo los conceptos de la disciplina de la logopedia que aparecen a lo largo de este trabajo.

## **1.1. La logopedia: definición y campos de actuación**

### 1.1.1. Definición

La palabra logopedia procede del griego λόγος<sup>2</sup>, que significa “palabra”, y παιδεια, que significa “educación”, por lo tanto el término se podría interpretar como “la educación o enseñanza de la palabra”. Sin embargo, como se verá a lo largo de este apartado, el campo de actuación de la logopedia es mucho más amplio y complejo.

El *Glosario Internacional de Logopedia. Proyecto Multi-linguale Logopedische Termenbank* (Jimeno y Santiago 2010)<sup>3</sup> recurre a la definición que Jorge Perelló (1918-1999), médico foniatra y logopeda, incluyó en su *Diccionario de Logopedia, Foniatria y Audiología* (1995). Así, se define la logopedia como “el tratamiento pedagógico de las perturbaciones de la voz, del habla y el lenguaje” (1995: 311). Por su parte, la *American Speech-Language Hearing Association*<sup>4</sup> (ASHA) en una guía sobre la práctica clínica de

---

<sup>2</sup> Real Academia Española (2001).

<sup>3</sup> Cabe destacar la importancia de este material, que permite encontrar información sobre aspectos relacionados con la logopedia hasta en 8 lenguas diferentes. El glosario contiene una extensa lista de términos utilizados en este campo con sus definiciones y equivalentes en inglés, castellano, francés, italiano, alemán, flamenco, sueco y finés. Ofrece la oportunidad de identificar autores, grupos, resultados y publicaciones internacionales de especial relevancia en sus líneas de trabajo, así como de establecer palabras clave, en inglés y otros idiomas, imprescindibles para la búsqueda de bibliografía internacional.

<sup>4</sup> Accesible en: <http://www.asha.org/> [Consultado el 26/01/2012].

la profesión publicada también recientemente, propone una definición bastante más extensa (ASHA 2011: 4):

Speech-language pathology services are those services necessary for the diagnosis and treatment of swallowing (dysphagia), speech-language, and cognitive-communication disorders that result in communication disabilities. Speech-language pathologists treat disorders of speech sound production (e.g., articulation, apraxia, dysarthria), resonance (e.g., hypernasality, hyponasality), voice (e.g., phonation quality, pitch, respiration), fluency (e.g., stuttering), language (e.g., comprehension, expression, pragmatics, semantics, syntax), cognition (e.g., attention, memory, problem solving, executive functioning), and feeding and swallowing (e.g., oral, pharyngeal, and esophageal stages).

Por último, cabe destacar que el término logopedia no es común en todos los países. Según el país en el que se desarrolle, la profesión recibe diferentes denominaciones. Se le asignan nombres tan variados como orthophonie (en Francia y Canadá), logopédie (en Bélgica), speech-language pathology (sobre todo en EEUU y Canadá), speech therapy (en el Reino Unido o Irlanda), logopädie (en Alemania), etc. (Jarque 2002, IALP<sup>5</sup> 2010).

### 1.1.2. Campos de actuación

La tarea del logopeda consiste principalmente en prevenir, diagnosticar y tratar (Puyuelo 1997, Gallardo 1999, ASHA 2007, IALP 2009, Nolla y Tàpias 2010). Autores como Sauca (2001) diferencian más de 10 funciones atribuidas al logopeda, que el CPLOL<sup>6</sup> (1997) resume en cinco:

**La prevención.** Debe entenderse como el conjunto de actuaciones orientadas a evitar la posible aparición o empeoramiento de un trastorno del lenguaje. En su artículo “Acerca de la Prevención en la Logopedia”, el logopeda Andreu Sauca (2001) revisa los

---

<sup>5</sup> *International Association of Logopedics and Phoniatrics*. Accesible en: <http://www.ialp.info/> [Consultado el 26/01/2012].

<sup>6</sup> *Standing Liason Comité of E.U. Speech and Language Therapists and Logopedists*. CPLOL es el acrónimo correspondiente al nombre que recibe en francés *Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes/Logopèdes de l'Union Européenne*. Accesible en: <http://www.cplol.eu/eng/index.htm> [Consultado el 26/01/2012].



tres niveles de prevención establecidos por la OMS (*Organización Mundial de la Salud*) en 1948 y que también recoge el CPLOL<sup>7</sup>:

- Prevención de primer nivel: incluye la información y educación sanitaria para la población susceptible de padecer una patología del lenguaje. Otro aspecto que se debe incluir en la prevención es la formación a los profesionales que desempeñan un papel activo en este ámbito. Todo ello con el objetivo de reducir el número de casos de las diferentes patologías e, incluso, intentar evitar la aparición de nuevas.
- Prevención de segundo nivel: es la que se encarga de la detección precoz de la patología, con el objetivo de minimizar los síntomas y consecuencias y de acortar el tiempo de intervención.
- Prevención de tercer nivel: en este nivel se habla de las estrategias orientadas a reintegrar a un paciente en su entorno familiar, social, laboral, etc., con la finalidad de reducir el número de incapacidades crónicas, además de intentar restablecer la “normalidad” en la vida del paciente en la medida en que se pueda y siempre y cuando las condiciones lo permitan.

**La evaluación y el diagnóstico.** El diagnóstico supone un balance de todas las funciones vinculadas a las competencias comunicativas y a sus alteraciones en un paciente, teniendo en cuenta sus necesidades y las características de su entorno. El paciente puede consultar directamente al logopeda por iniciativa personal o derivado por otro especialista, por ejemplo, un médico u otro profesional sanitario, un profesional del ámbito de la educación, un psicólogo, etc. (Acosta 2004, Nolla y Tàpias 2010).

En muchas ocasiones, el logopeda se ve obligado a colaborar con otros profesionales, por eso en el momento en que el logopeda establece el diagnóstico con los objetivos y el plan de tratamiento, deberá hacer partícipe de esa información al profesional derivado para que pueda obrar en consecuencia. Esta función requiere una serie de competencias por parte del profesional (Puyuelo 1997, Lindsay 2003, Santiago *et al.* 2004, ANECA 2004, IALP 2009):

---

<sup>7</sup> CPLOL, *Definition of Prevention*. Accesible en: <http://www.cplol.eu/eng/prevention.htm#defin> [Consultado el 26/01/2012].

- Debe conocer los límites de sus competencias y saber identificar la necesidad de un tratamiento multidisciplinar.
- Debe realizar interconsultas y derivaciones a otros profesionales cuando la ocasión lo requiera.
- Debe ser capaz de integrar, dirigir o supervisar equipos multidisciplinarios.
- Debe familiarizarse con la terminología empleada por otros profesionales implicados en el tratamiento: fisioterapeutas, médicos, educadores, psicólogos, etc.

**La intervención.** El ámbito más conocido en la tarea del logopeda es el de la intervención. Existe una gran variedad de términos para designar esta tarea, como rehabilitación, educación, reeducación, terapia, tratamiento, etc. Normalmente, poseen un uso específico relegado a un ámbito concreto (educativo, funcional, médico, etc.).

De esta función también se derivan otras competencias necesarias (Sos y Sos 2002, ANECA 2004, ASHA 2007, IALP 2009, CPLOL 2009):

- Debe poder precisar los objetivos y las etapas en que consistirá el tratamiento.
- Debe tener capacidad de autocrítica y revisar el desarrollo del tratamiento para ir modificándolo, si la situación lo requiere, con el objetivo de optimizar los resultados.
- Debe estar preparado para argumentar la elección de la modalidad de tratamiento por la que opte.
- Debe recurrir al uso de sistemas aumentativos o alternativos de comunicación cuando la situación y las condiciones lo exijan.
- Debe conocer el entorno en el que interactúa el paciente y debe prepararlo o adaptarlo a sus capacidades y necesidades. Para ello debe asesorar a los familiares o personas más cercanas favoreciendo su participación en el tratamiento.
- Debe reconocer y respetar la multiculturalidad.

**La deontología profesional.** La deontología de los logopedas comprende los principios y normas éticas por los que el logopeda debe guiarse en el ejercicio de su profesión. Normalmente son funciones propias de las asociaciones y colegios profesionales velar por la ética profesional y por el respeto a los derechos de los

ciudadanos, exigiendo de los colegiados el cumplimiento de las obligaciones legales y estatutarias. En España el primer colegio de logopedas oficial fue el *Col·legi de Logopedes de Catalunya*, fundado en 1998<sup>8</sup>, desde el que se puede consultar el código ético del logopeda (CLC 2003).

Las asociaciones profesionales velan por la profesión, por fomentarla y asegurar su campo de trabajo, mejorar y respaldar los intereses de los miembros y favorecer la atención a la formación continuada (Mondelaers y Coets-Dehard 1995). Entre las asociaciones y organizaciones de mayor prestigio en el ámbito internacional se encuentran las siguientes:

La *International Association of Logopedics and Phoniatrics* (IALP), fundada en Viena en 1924 por el Dr. Emil Froeschels. Es la asociación internacional de logopedas más antigua, que trabaja desde una perspectiva global científica, educativa y profesional aspectos relacionados con personas con patologías de la comunicación, lenguaje, voz, habla, oído y deglución. La asociación tiene estado consultivo con la OMS y también colabora con el Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas.

La *American Speech-Language Hearing Association* (ASHA). Fue fundada en 1925 y es la organización profesional, de acreditación y científica más importante de EEUU para logopedas y audiólogos tanto profesionales como investigadores. Nació de un encuentro informal de la *National Association of Teachers of Speech* (NATS) en Iowa City (1925). NATS era una organización formada por profesionales que trabajaban en el área de la retórica, el debate y el teatro. Sus miembros fueron centrando su interés poco a poco en la corrección del habla y quisieron establecer una organización para fomentar la investigación y el trabajo organizado en el área de la corrección del habla. En diciembre de ese mismo año, nació la *American Academy of Speech Correction*, el nombre original de la ASHA.

El *Standing Liaison Committee of Speech and Language Therapists / Logopedists in the European Union* (CPLOL)<sup>9</sup>. Fue fundado en el año 1988 en París y su presidente fundador fue Jacques Roustit. Nació con el objetivo de representar a las

---

<sup>8</sup>El acto de constitución del CLC se llevó a cabo el 3 de octubre de 1998. Accesible en: <http://www.clc.cat/index2.php> [Consultado el 26/01/2012].

<sup>9</sup> *Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes / Logopedes de l'Union Européenne*. Accesible en: <http://www.cplol.eu/eng/organization.htm> [Consultado el 26/01/2012].

organizaciones profesionales europeas y, entre otras cosas, promover la libertad de movimiento y el derecho de los miembros a ejercer la profesión en los países de la UE. También tiene como objetivo velar por la igualdad de las condiciones laborales, la equivalencia de las competencias y formación, la armonía en la legislación relativa a la profesión o favorecer el intercambio de conocimientos científicos y de investigación en el campo de la logopedia.

En el ámbito nacional destaca la *Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología* (AELFA). Inicia sus actividades en 1960, fundada por el Dr. Jorge Perelló, el logopeda español más conocido a nivel internacional, junto con otros médicos y educadores. La asociación española está adherida a la *Internacional Association of Logopedics and Phoniatris* (IALP) desde 1966 y contribuye a promover el reconocimiento oficial y el desarrollo de la profesión además de la formación y difusión científica de la logopedia en España.

**La investigación científica y formación permanente.** La logopedia es una disciplina relativamente joven y por ello no cuenta con una tradición científica demasiado larga, sobre todo en España (Jarque 2002, Dodd 2007, Carballo *et al.* 2008, Puyuelo *et al.* 2010). En este sentido, las asociaciones, con la publicación de sus revistas, ejercen un papel fundamental a la hora de difundir los últimos estudios científicos realizados dentro del ámbito garantizando la calidad de sus publicaciones.

Desde la ASHA se publican cuatro revistas de prestigio internacional:

- *Journal of Speech-Language, and Hearing Research*<sup>10</sup> (artículos consultables desde marzo de 1936). En el año 2010 su índice de impacto fue de 2.147, mientras que el índice de impacto de 5 años fue 2.697. Ocupa el puesto número seis entre las 141 revistas de lingüística y el siete entre las 62 de rehabilitación. Cada mes publica un ranking de los 50 artículos más leídos. Durante el mes de diciembre de 2011, los diez artículos más leídos trataban temas como el retraso específico del lenguaje, la disfemia, el autismo y otras patologías del desarrollo, la dificultad del habla infantil, la disfagia, la afasia o la sordera.

---

<sup>10</sup> Accesible en: <http://jslhr.asha.org/> [Consultado el 26/01/2012].

- *Journal of Speech-Language, and Hearing Services in Schools*<sup>11</sup> (artículos consultables desde enero de 1970). En el año 2010 su índice de impacto fue de 1.241, mientras que el índice de impacto de 5 años fue 1.851. Ocupa el puesto número 31 entre las 141 revistas de lingüística y el 25 entre las 62 de rehabilitación. Cada mes publica un ranking de los 50 artículos más leídos. Durante el mes de diciembre de 2011, los diez primeros artículos más leídos trataban temas como la intervención del lenguaje, el autismo, las dificultades del habla, la disfemia, la práctica basada en la evidencia (tres artículos) o las dificultades de memoria.
- *American Journal of Speech-Language Pathology*<sup>12</sup> (artículos consultables desde septiembre de 1991). En el año 2010 su índice de impacto fue de 2.018, mientras que el índice de impacto de 5 años fue 2.290. Ocupa el puesto número nueve entre las 141 revistas de lingüística y también entre las 62 de rehabilitación. Cada mes publica un ranking de los 50 artículos más leídos. Durante el mes de diciembre de 2011, los diez primeros artículos más leídos trataban temas como la apraxia, los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, la afasia, el método cualitativo de investigación, la estimulación temprana, la intervención del lenguaje, el autismo o el lenguaje y el cerebro.
- *American Journal of Audiology*<sup>13</sup> (cuenta con artículos consultables desde noviembre de 1991). Tiene previsto informar sobre su índice de impacto por primera vez en julio de 2012. Durante el mes de diciembre de 2011, los diez primeros artículos más leídos trataban temas como los acúfenos, los implantes cocleares, el procesamiento auditivo, la neuropatía auditiva en el autismo, la detección y el diagnóstico precoz o el screening auditivo.

*Folia Phoniatica et Logopaedica Journals*<sup>14</sup> es la revista que la IALP publica desde 1974 y fue fundada por R. Luchsinger, M. Seeman y J. Tarneaud. Su actual índice de impacto es del 0.726. Está indexada en Current Contents, Pubmed/MEDLINE y Biological Abstracts. Esta revista también publica un ranking de los 10 artículos más leídos. Durante el mes de diciembre de 2011 los temas tratados en los artículos más

---

<sup>11</sup> Accesible en: <http://lshss.asha.org/> [Consultado el 26/01/2012].

<sup>12</sup> Accesible en: <http://ajslp.asha.org/> [Consultado el 26/01/2012].

<sup>13</sup> Accesible en: <http://aja.asha.org/> [Consultado el 26/01/2012].

<sup>14</sup> Accesible en:

<http://content.karger.com/ProdukteDB/produkte.asp?Aktion=JournalHome&ProduktNr=224177>  
[Consultado el 26/01/2012].

consultados fueron la articulación de grupos consonánticos en niños, la disfemia, la práctica basada en la evidencia, la disartria, el impacto de la revista, la disfonía o el bilingüismo en niños.

*La Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología (RLFA)* es la revista que publica la AELFA desde hace 30 años con periodicidad trimestral. En un primer momento la RLFA centró la publicación en temas más divulgativos y de revisión para dar a conocer todo el alcance de estas especialidades. Actualmente, coexisten trabajos de divulgación y revisión con estudios empíricos de investigación, pero sobre todo en la última década su objetivo fue adecuar su contenido a lo que se espera de una revista científica, siguiendo referencias nacionales e internacionales, tal y como indican Puyuelo *et al.* 2008 y Puyuelo *et al.* 2010, que revisan algunos parámetros de la producción de la RLFA desde el año 2000 hasta el 2010. Los datos se analizaron en relación a tipo de publicaciones, universidad de origen del artículo, departamento universitario o procedencia nacional o internacional del artículo (Puyuelo *et al.* 2010). Desde 2007 está indexada en ISOC, Índice Médico Español, IBECS, LATINDEX, Psicodec, EMBASE, PSYCINFO y REDINED. Actualmente, ocupa el puesto 11 de más de 100 revistas publicadas en España entre las revistas de psicología y en el puesto tres entre las de pedagogía.

A continuación, se presenta una tabla (Tabla 1) inspirada en la tabla de Puyuelo *et al.* (2010: 15) en la que se muestra la relación de los artículos consultados atendiendo a su origen y especialidad:

<b>Nº TOTAL DE ARTÍCULOS<sup>15</sup></b>	<b>46</b>
<b>Artículos de España</b>	<b>29</b>
<b>Artículos internacionales</b>	<b>17</b>
<b>Artículos de departamentos de psicología</b>	<b>26</b>
<b>Artículos de departamentos de educación</b>	<b>3</b>
<b>Artículos de departamentos de alteraciones de la comunicación</b>	<b>6</b>
<b>Artículos de departamentos de lingüística</b>	<b>2</b>
<b>Artículos de departamentos de medicina</b>	<b>1</b>
<b>Artículos de logopedas</b>	<b>4</b>
<b>Artículos de audiólogos</b>	<b>3</b>

**Tabla 1. Nº de artículos atendiendo a su origen y especialidad**

Llama significativamente la atención que de los 46 artículos solo siete hayan sido escritos por logopedas y audiólogos, es decir, por profesionales clínicos, mientras que el resto fueron escritos por autores relacionados con el mundo académico. Este dato es un ejemplo de lo distante que está el mundo de la práctica clínica del de la investigación científica en este ámbito<sup>16</sup>.

Los temas de los artículos publicados en el periodo estudiado son diversos: deficiencia auditiva, lecto-escritura, afasias, envejecimiento y lenguaje, intervención en el medio escolar, adquisición del lenguaje y patologías diversas. Los autores destacan que se ha pasado de asociar la logopedia casi de forma exclusiva con la infancia a abarcar todo el ciclo vital. Hay temas que se pueden considerar novedosos: niños con problemas causados por su origen sociocultural o en situaciones de desventaja o el deterioro cognitivo leve y las consecuencias lingüísticas. También hay temas que tienen escasas publicaciones, como algunos síndromes infantiles o el lenguaje en adultos con enfermedad mental.

<sup>15</sup> Del volumen 2 de 2008 al 1 de 2010, ambos incluidos.

<sup>16</sup> Este tema se desarrollará con mayor detenimiento en el apartado 1.3 *La intervención logopédica*.

Los autores señalan que la mayoría de las aportaciones proceden de grupos de investigación e investigadores consolidados. Algunas de ellas forman parte de tesis doctorales pero todavía son pocas. Las universidades españolas que publican más son La Laguna, Granada, Málaga, Ramon Llull de Barcelona y Zaragoza, mientras que los países europeos y americanos que más colaboran son Chile, Bélgica y EEUU (Puyuelo *et al.* 2010). También llama la atención que precisamente entre las universidades españolas que impartían la diplomatura de logopedia (actualmente grado) el número de publicaciones sigue siendo bastante bajo. Los autores ponen como ejemplo el caso de las universidades de Barcelona y Madrid. La Universidad de Barcelona, que no imparte el grado, publicó 15 originales, mientras que la Ramon Llull y la Autónoma de Barcelona, que ofrecen estudios de logopedia, publicaron ocho artículos y un artículo respectivamente. Entre las de Madrid, la Autónoma, que no tiene el grado, publicó tres, igual que la Complutense, que sí imparte logopedia. Estos dos últimos datos, la escasa publicación de artículos derivados de tesis doctorales y la también escasa contribución a la revista por parte de las universidades que imparten el grado son muestras de que la logopedia en España está prácticamente relegada al campo profesional, mientras que el trabajo en el ámbito académico es todavía insuficiente. Pero también es cierto que la logopedia antes de la entrada del plan de Bolonia (curso 2010-2011) era una diplomatura que orientaba a los alumnos principalmente hacia un perfil profesional y por ser una carrera de primer ciclo no daba opción a acceder a un doctorado, a no ser que se realizara un segundo ciclo en otra especialidad. Esto también justifica que muchos de los artículos publicados en la *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* procedan de profesionales que, como explican Carballo *et al.* (2008), cursaron logopedia como segunda o incluso tercera carrera. Actualmente, la logopedia es un grado desde el que sí se podrá acceder al doctorado, lo que facilitará enormemente la difusión de la disciplina desde el ámbito académico.

Los autores concluyen el artículo asegurando que España cuenta con grandes profesionales de la logopedia e investigadores (Puyuelo *et al.* 2010), pero, por lo que se ha podido comprobar hasta el momento, no existe apenas una relación entre ambos profesionales que pueda promover la producción científica en colaboración con la práctica clínica. La presente tesis pretende contribuir a fomentar esta colaboración entre ambos profesionales. En la segunda parte, la parte práctica, se describirán unas pruebas realizadas con el material audiovisual subtulado diseñado especialmente para trabajar



con niños. Las actividades propuestas nacieron del consenso entre la autora de la tesis (ámbito académico) y las profesionales que pusieron en práctica el material tomando siempre como referencia las necesidades y preferencias de los pacientes.

Además de estas revistas, actualmente la comunidad científica dispone de instrumentos de acceso a través de Internet, como las bases de datos, cuya función preferente es la de contribuir a la divulgación de la producción científica. Entre ellas destacan la [www.guideline.gov](http://www.guideline.gov), de la *Agency for Healthcare Research and Quality*, que ofrece una recopilación de estudios científicos y guías de práctica de una amplia gama de temas. También son destacables PubMed<sup>17</sup>, patrocinada por la *National Library of Medicine*, que facilita las búsquedas personalizadas, o Cochrane Library<sup>18</sup>, que es una organización internacional de carácter voluntario cuyo objetivo es desarrollar y publicar reseñas para que los usuarios, médicos, investigadores y responsables políticos puedan tomar decisiones con conocimiento de causa acerca de los problemas de salud (Law 2000, Jarque 2002, Dollaghan 2004, Johnson 2006, Nail-Chiwetalu y Ratner 2006).

En su tesis doctoral de 2002, Jarque realizó un exhaustivo estudio sobre la base de datos *Educational Resources Information Center* (ERIC)<sup>19</sup>, con el objetivo de obtener una representación del ámbito científico de la logopedia que, a modo de instrumento de referencia conceptual, permita llevar a cabo un análisis del contenido de los espacios sobre logopedia. La base de datos ERIC facilita el acceso a resúmenes completos de trabajos, documentos y artículos generados por la comunidad científica. Todos ellos están organizados en un conjunto estructurado y sistemático de campos que permiten la realización de búsquedas. El estudio de Jarque refleja la amplitud temática a través de 2.050 descriptores. No obstante, el autor pudo identificar cuatro zonas temáticas con siete clústers, que conforman la estructura temática que subyace en el ámbito de la logopedia como disciplina científica. En la tabla siguiente (Tabla 2)<sup>20</sup>, se pueden consultar las zonas y clústers identificados por el investigador.

---

<sup>17</sup> Accesible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/> [Consultado el 26/01/2012]

<sup>18</sup> Accesible en: <http://www.thecochranelibrary.com/view/0/index.html> [Consultado el 26/01/2012]

<sup>19</sup> Accesible en: <http://www.eric.ed.gov/> [Consultado el 26/01/2012]

<sup>20</sup> La tabla está inspirada en el Cuadro VI.1 del autor (Jarque 2002: 267).

		CLÚSTERS		
ZONA 1	Patologías de la audición	Clúster 1		
		Trastornos de la audición y lenguaje. Audiología y audiometría		
ZONA 2	Desórdenes de la comunicación	Clúster 2		
		Sistemas y dispositivos de acceso a la comunicación. Conjunto de sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación		
ZONA 3	Trastornos del lenguaje	Clúster 3	Clúster 4	
		Patología del lenguaje, lectura y escritura	Ciencias del lenguaje	
ZONA 4	Trastornos del habla y de la voz	Clúster 5	Clúster 6	Clúster 7
		Recursos y técnicas para la evaluación y diagnóstico del habla	Patologías de la articulación del habla y de la voz	Patologías del habla y su tratamiento

Tabla 2. Zonas y clústers

Como datos curiosos, Jarque (2002) menciona que entre las revistas *Language-Speech, and Hearing Services in Schools* y *Journal of Speech and Hearing Research*, ambas de la ASHA, publican un 26% del total de los artículos registrados en el ERIC. Y en el campo de la Clearinghouse destaca *Disabilities and Gifted Education* con un 81,65%, mientras que el segundo puesto lo ocupa *Languages and Linguistics* pero tan solo con un 6,16%, lo que lleva al autor a constatar que “la logopedia se sitúa

preferentemente en el ámbito de las discapacidades, su prevención, evaluación, diagnóstico e intervención” (Jarque 2002: 157). Además, su estudio le permite concluir que el campo de la logopedia se centra básicamente en la población infantil, aunque también se encuentra presente la población adulta. Además, se muestran descriptores que ponen de manifiesto la vinculación con disciplinas como la lingüística, las implicaciones sociales y culturales del lenguaje o la cada vez mayor introducción de los avances tecnológicos.

A modo de resumen de lo expuesto acerca de la definición y el campo de actuación de la logopedia, se ha creído conveniente recoger algunas de las características que Jarque (2002: 61-63) presenta como definitorias de la disciplina:

- Es una ciencia interdisciplinar que integra los avances, la investigación y resultados de otras disciplinas científicas que abordan el estudio del lenguaje y la comunicación en su adquisición y desarrollo normal y en sus diversas manifestaciones patológicas. Entre las disciplinas científicas de las que se nutre la logopedia se podría incluir como novedad y a propósito de la presente tesis, la traducción audiovisual, que proporciona la técnica del subtítulo como instrumento de trabajo para diseñar material de intervención.
- En numerosas ocasiones requiere la participación coordinada de otros profesionales (otorrinólogos, pediatras, profesores, fisioterapeutas, audioprotesistas, psicólogos, etc.).
- Su campo de intervención es amplio y variado (educativo, sanitario y social). Comprende tanto a la población infantil como a la adulta.
- Asume diferentes funciones: prevención, evaluación, diagnóstico, tratamiento e investigación con respecto a un amplio abanico de patologías de la comunicación y el lenguaje. En referencia a esta tesis, también cabe destacar que se hace especial hincapié en la necesidad de fomentar la investigación y favorecer la colaboración de los profesionales con el ámbito académico para garantizar tratamientos de mayor rigurosidad avalados por una base científica.

Además, en este primer apartado se ha visto que la logopedia tiene como objetivo principal ofrecer al paciente, en la medida de sus posibilidades, estrategias que le lleven a un nivel óptimo de funcionamiento y comunicación con su entorno familiar, social, profesional o escolar, con el propósito de facilitarle una vida lo más autónoma

posible. Es decir, dotarlo de las herramientas necesarias, en este caso lingüísticas, para hacerle la vida más accesible.

Cuando se hace referencia a hacerle la vida más accesible a los pacientes, resulta imprescindible aclarar qué se entiende por accesibilidad. Tradicionalmente, el término accesibilidad se relacionaba sobre todo con el medio físico y por ello se asociaba con palabras como movilidad, proximidad, distancia, etc. Sin embargo, en la actualidad, el término ha ampliado su campo de actuación, de manera que ya no solo se habla de accesibilidad al medio físico, sino también, por ejemplo, al medio tecnológico, entre otras muchas cosas (Alonso 2007). Por otra parte, el término también ha visto ampliado su significado en cuanto a los posibles candidatos a beneficiarse de los servicios accesibles, tal y como señalan Orero *et al.* (2007: 12):

Mientras que la accesibilidad ha estado tradicionalmente asociada al ámbito de la discapacidad, el término adquiere un matiz reivindicativo al referirse a los derechos de aquellas personas que tienen dificultades intelectuales, motoras, o sensoriales para poder relacionarse con el entorno o **comunicarse**<sup>21</sup> en igualdad de condiciones.

Por su parte, Alonso (2007) concreta un poco más al añadir que esta definición no se refiere a un colectivo determinado ya que “todos (...) tenemos necesidades singulares en determinados momentos (por accidentes, enfermedades o vejez) y nos podemos beneficiar de la mayor facilidad y sencillez de uso de un espacio, un producto, o un servicio” (Alonso 2007: 17). Y se podría añadir: **un acto comunicativo**, y aquí es donde entraría el logopeda.

Según el autor del citado artículo (ibíd), hablar de accesibilidad engloba varios aspectos como:

- Suprimir las barreras que impiden la movilidad, **la comunicación**<sup>22</sup>, la manipulación o el conocimiento a cualquier persona.
- Poder utilizar de forma autónoma, cómoda y segura aquello que consideramos necesario o elegimos.

---

<sup>21</sup> La negrita es mía.

<sup>22</sup> La negrita es mía.

Llegados hasta aquí, y como conclusión a este primer apartado del capítulo, se ha considerado conveniente reivindicar el papel del logopeda como un profesional que también trabaja por la **accesibilidad** de muchas personas que han visto limitadas sus capacidades para desenvolverse con normalidad en la sociedad. En este sentido, se ha querido resumir esta idea con el lema de la página web de la *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA) “Making effective communication, a human right, accessible and achievable for all”<sup>23</sup>.

Esta misma reflexión también se deduce del documento en el que se refieren al ámbito de actuación del logopeda, cuando afirman que: “the overall objective of speech-language pathology services is to optimize individuals’ ability to communicate and swallow, thereby improving their quality of life” (ASHA 2007: 3).

### 1.2. Las patologías del lenguaje

Con el objetivo de acabar de delimitar claramente el campo de actuación de la logopedia es necesario establecer cuáles son las patologías o trastornos objeto de su actuación. Se empezará por presentar una tabla en la que se recogen las diferentes propuestas realizadas por la ASHA<sup>24</sup>, la CPLOL<sup>25</sup>, el *Col·legi de logopedes de Catalunya*<sup>26</sup> y la ANECA<sup>27</sup> para acabar ofreciendo una propuesta simplificada con las definiciones de las patologías incluidas en ella. Se han elegido estas cuatro instituciones como muestra de que la complejidad a la hora de definir las patologías objeto de trabajo del logopeda es extensible a todo el ámbito internacional (Toledo y Dalva 2001, Jarque 2002, Báez y Cabeza 2006, Johnson 2006, Dodd 2007).

Antes de comenzar con la presentación de las diferentes patologías, resulta necesario detenerse brevemente en los diferentes criterios que se suelen emplear a la hora de clasificar las patologías (Puyuelo 1997, Peña-Casanova 2001):

---

<sup>23</sup> Accesible en: <http://www.asha.org/> [Consultado el 26/01/2012].

<sup>24</sup> Accesible en <http://www.asha.org/slp/clinical/> [Consultado el 26/01/2012].

<sup>25</sup> Accesible en <http://www.cplol.eu/eng/SLT.htm> [Consultado el 26/01/2012].

<sup>26</sup> Accesible en [http://www.clc.cat/pdf/perfil\\_professional.pdf](http://www.clc.cat/pdf/perfil_professional.pdf) [Consultado el 26/01/2012].

<sup>27</sup> Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación: *Libro Blanco del Título de Grado en Logopedia*, que fue elaborado dentro del Programa de Convergencia Europea y publicado finalmente en junio de 2004. Redactado por las catorce universidades españolas en las que se impartía la Diplomatura de Logopedia (actualmente Grado).

- Criterio sintomático: partiendo de las capacidades o habilidades que están afectadas tanto desde el punto de vista comunicativo como orgánico o físico. Ejemplos: alteración de la voz (disfonías), de la articulación (por ejemplo, disartria), del lenguaje (por ejemplo, afasia).
- Criterio topográfico: según la ubicación de la alteración, por ejemplo, los órganos periféricos de la audición (sorderas) o del habla (diglosias), la alteración del sistema nervioso central o periférico, etc.
- Criterio funcional: dependiendo de la función afectada, por ejemplo, trastornos auditivos, motores, visuales, etc.
- Criterio etiológico: según el origen o la causa de las diferentes patologías: genéticos, lesionales, ambientales, emocionales, etc.
- Criterio temporal: el momento de aparición de la patología con respecto a la etapa del desarrollo del lenguaje, por ejemplo, durante el desarrollo o la edad adulta.

A continuación, en la Tabla 3, se pueden consultar cada una de las clasificaciones que las instituciones mencionadas proponen para los diferentes trastornos.

ASHA	CLOL	CLC	ANECA
<p>Trastornos del habla en el adulto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apraxia</li> <li>• Disartria</li> <li>• Disfemia</li> <li>• Voz</li> </ul> <p>Trastornos del lenguaje en el adulto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Afasia</li> </ul> <p>Trastornos del habla infantil</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apraxia</li> <li>• Trastornos miofuncionales</li> <li>• Trastornos de la articulación de los sonidos del habla</li> <li>• Trastornos fonológicos</li> <li>• Disfemia</li> <li>• Voz</li> </ul> <p>Trastornos del lenguaje infantil</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trastornos del aprendizaje</li> <li>• Mutismo selectivo</li> <li>• TDAH</li> </ul>	<p>Desarrollo del habla y del lenguaje</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trastornos de la articulación</li> <li>• Retraso del habla</li> <li>• Retraso del lenguaje</li> <li>• Disfasia</li> <li>• Dislexia</li> <li>• Disortografía</li> <li>• Discalculia</li> <li>• Disgrafía</li> </ul> <p>Trastornos del ámbito otorrinolaringológico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disfunción de la trompa de Eustaquio</li> <li>• Disfunción oro-mio-facial</li> <li>• Trastornos de la fonación (fisura palatina; incompetencia velo-faríngea)</li> <li>• Deglución atípica</li> <li>• Disfagia</li> <li>• Trastornos de la voz</li> <li>• Disfemia</li> </ul>	<p><u>Trastornos en la entrada de la información</u></p> <p>Alteraciones secundarias a deficiencia auditiva</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cofosis</li> <li>• Hipoacusia</li> <li>• Presbiacusia</li> <li>• Trastornos de la discriminación, organización y secuenciación auditiva</li> <li>• Dificultades en la adaptación protésica</li> </ul> <p>Disfunciones en la adquisición del deficiente visual</p> <p>Alteraciones secundarias a privación bio-psicosocial</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultades en la adquisición, retrasos y trastornos</li> </ul>	<p><u>Trastornos del desarrollo del lenguaje</u></p> <p>Trastornos del desarrollo del lenguaje sin aparente causa justificable</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retraso del lenguaje (retraso fonológico)</li> <li>• Trastorno específico del lenguaje</li> <li>• Trastorno fonológico o dislalia fonológica</li> <li>• Trastorno fonético o dislalia fonética</li> </ul> <p>Trastornos del lenguaje por condiciones ambientales adversas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trastornos por privación socio-cultural</li> <li>• Dificultades del habla y lenguaje asociados a contextos multiculturales y plurilingüismo</li> </ul>

ASHA	CLOL	CLC	ANECA
<p>Deglución infantil y en adultos</p> <p><i>Causas médicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ELA</li> <li>• Demencia</li> <li>• Huntington</li> <li>• Cáncer de laringe</li> <li>• Cáncer oral</li> <li>• Lesión cerebral en el hemisferio derecho</li> <li>• AVC (accidente cerebro vascular)</li> <li>• TC (traumatismo craneoencefálico)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apraxia y dispraxia buco-facial postquirúrgica</li> <li>• Aprendizaje de la voz esofágica</li> <li>• Aprendizaje de prótesis fonatorias</li> <li>• Sorderas prelocutivas con prótesis auditivas</li> <li>• Sorderas postlocutivas</li> </ul> <p>Trastornos dentro de la neurología</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disartria</li> <li>• Disfagia</li> <li>• Afasia</li> <li>• Alexia</li> <li>• Agnosia</li> <li>• Agrafia</li> <li>• Acalculia</li> <li>• Otros trastornos del lenguaje</li> <li>• Patologías degenerativas</li> </ul> <p>Trastornos congénitos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimulación precoz del lenguaje en deficiencias infantiles</li> </ul>	<p><u>Trastornos del procesamiento</u></p> <p>Trastornos del desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retraso evolutivo</li> <li>• Disfasia y trastornos específicos del lenguaje</li> <li>• Dificultades en la adquisición, retrasos y trastornos del proceso de lecto-escritura</li> </ul> <p>Trastornos adquiridos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Afasia</li> <li>• Alexia y agrafia</li> <li>• Apraxia</li> <li>• Agnosia</li> <li>• Trastornos de la atención</li> <li>• Trastornos de la memoria</li> <li>• Trastornos de las funciones ejecutivas</li> <li>• Comunicación y cognición en las patologías geriátricas</li> </ul>	<p>Trastornos por déficit cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trastornos del lenguaje en deficiencia mental</li> <li>• Trastornos del lenguaje en autismo y en trastornos generalizados del desarrollo</li> </ul> <p>Trastornos secundarios a deficiencia sensorial</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hipoacusias</li> <li>• Implantados</li> <li>• Dificultades del lenguaje en deficientes visuales</li> <li>• Sordoceguera</li> </ul> <p>Trastornos del lenguaje asociados a déficit motor</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Parálisis cerebral</li> </ul> <p>Trastornos de la lecto-escritura y cálculo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dislexia</li> <li>• Disgrafía</li> </ul>



ASHA	CLOL	CLC	ANECA
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimulación precoz del lenguaje en personas con deficiencia motora</li> <li>• Estimulación de las funciones del lenguaje en personas con deficiencia sensorial</li> <li>• Estimulación del lenguaje en personas con deficiencia mental</li> <li>• Estimulación del lenguaje en la sordera</li> <li>• Desmutización en personas con sordera</li> <li>• Estimulación del lenguaje en sordos con cualquier prótesis auditiva</li> <li>• Aprendizaje de SAACs</li> <li>• Estimulación del lenguaje en personas con síndromes, u otras enfermedades congénitas</li> </ul>	<p><u>Trastornos en la salida de la información</u></p> <p>Trastornos del habla</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anartria</li> <li>• Disartria</li> <li>• Disglosia</li> <li>• Dislalia</li> <li>• Retraso del habla</li> </ul> <p>Trastornos de la voz</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disfonías orgánicas o funcionales</li> <li>• Laringectomías</li> </ul> <p>Trastornos de la fluidez y el ritmo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disfemia</li> <li>• Taquifemia</li> <li>• Bradifemia</li> <li>• Disprosodia</li> </ul> <p>Trastornos asociados a otras patologías</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disfunciones orofaciales</li> <li>• Disfunciones respiratorias y trastornos tubáricos</li> <li>• Trastornos de la dinámica de la deglución.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retraso en la lectura</li> <li>• Discalculia</li> </ul> <p><u>Trastornos del lenguaje adquiridos</u></p> <p>Trastornos secundarios a una lesión neurológica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Afasia</li> <li>• Afasia infantil adquirida</li> <li>• Disartria</li> <li>• Dislexia adquirida</li> <li>• Agrafia y disgrafia</li> <li>• Amusia</li> </ul> <p><u>Otros trastornos del habla y lenguaje</u></p> <p>Trastornos secundarios a patologías degenerativas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deterioro de la comunicación por envejecimiento</li> <li>• Deterioro del lenguaje y la comunicación en trastornos neurodegenerativos e infecciosos</li> </ul>

1. La logopedia. La práctica basada en la evidencia

ASHA	CLOL	CLC	ANECA
	<p>Otras competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación inicial a futuros logopedas</li> <li>• Formación complementaria a logopedas</li> <li>• Formación a otros profesionales de la sanidad o educación</li> <li>• Participación en programas de alfabetización</li> <li>• Participación en labores de investigación</li> </ul>	<p>Trastornos secundarios a enfermedades neurológicas</p> <p>Dificultades en los elementos no verbales de la comunicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presbiacusias</li> </ul> <p>Trastornos del habla con implicación emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disfemia y otros trastornos de la fluidez del habla</li> </ul> <p>Trastornos de la voz y la resonancia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disfonías orgánicas y funcionales</li> <li>• Trastornos de la resonancia</li> <li>• Alteraciones de las cualidades de la voz</li> <li>• Laringectomías</li> </ul> <p>Trastornos estructurales de las funciones orofaciales verbales y no verbales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trastornos orofaciales reconstructivos y tumoraciones orofaciales</li> <li>• Trastornos de la articulación por alteraciones estructurales de órganos del habla</li> </ul>

ASHA	CLOL	CLC	ANECA
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trastornos de la comunicación no verbal</li> <li>• Alteraciones de las funciones orales no verbales (hábitos de deglución, disfagia, trastornos tubáricos y otros trastornos funcionales)</li> </ul> <p>Trastornos ligados a problemas mentales o conductuales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alteraciones del lenguaje y la comunicación en enfermedades mentales</li> <li>• Mutismo e inhibición del lenguaje</li> </ul>

**Tabla 3. Clasificación de los trastornos del lenguaje**

Partiendo de la información sugerida por las cuatro instituciones revisadas, se ha realizado una clasificación más sencilla y por lo tanto menos exhaustiva con el objetivo de poder ofrecer una breve definición de algunas de las patologías más habituales (Peña-Casanova 2001), pero no se pretende con ella abarcar toda la problemática del lenguaje y la comunicación. En el caso de la propuesta realizada en esta tesis se optó por adoptar principalmente el criterio sintomático porque se consideró que era el más

sencillo para realizar un breve repaso de las patologías más frecuentes. En este sentido, cabe destacar que la clasificación resultante se asemeja sobre todo, tal y como se puede observar en la Tabla 3, a la realizada por la asociación norteamericana ASHA, que también está basada en las habilidades afectadas y en el origen de la patología. Se ha creído conveniente empezar por diferenciar entre cuatro áreas de afectación: el habla (la producción, con integridad del lenguaje), el lenguaje (tanto a nivel de expresión como de comprensión), la voz y la deglución. En la siguiente tabla (Tabla 4), se recogen las patologías clasificadas según el criterio mencionado.

	NIÑOS	ADULTOS
HABLA	Apraxia, disglosia, dislalia, trastornos miofuncionales, retraso del habla, disfemia.  <i>Trastornos secundarios<sup>28</sup> a otras patologías:</i> parálisis cerebral	Apraxia, disartria, disglosia, disfemia.  <i>Trastornos del habla secundarios a otras patologías:</i> enfermedades degenerativas como Parkinson, E.L.A., E.M., enfermedad de Huntington Corea, etc.
LENGUAJE	Disfasia, retraso del lenguaje, mutismo, dislexia, discalculia  <i>Trastornos secundarios a otras patologías:</i> sordera, deficiencia mental, autismo, TDAH, etc.	Afasia  <i>Trastornos del lenguaje secundarios a otras patologías:</i> enfermedades degenerativas como Alzheimer y otras demencias
VOZ	Patologías funcionales u orgánicas	Patologías funcionales u orgánicas
DEGLUCIÓN	Deglución atípica, disfagia	Disfagia

Tabla 4. Propuesta de clasificación simplificada de las patologías del lenguaje

<sup>28</sup> Los trastornos se pueden presentar aislados o en el contexto de otras alteraciones como la sordera, el autismo, la parálisis cerebral o las enfermedades neurodegenerativas, entre otras (Peña-Casanova 2001).

A continuación, se presenta una breve explicación de las patologías incluidas en la Tabla 4. Se ha querido acompañar al término en castellano de su equivalente en inglés<sup>29</sup> con el fin de facilitar la búsqueda de material bibliográfico fuera del ámbito nacional, tarea que resulta imprescindible cuando un logopeda se plantea adentrarse en el ámbito científico de la disciplina. En la explicación de las diferentes patologías se ha recurrido a los términos empleados en castellano por ser los más extendidos y conocidos dentro del campo de la logopedia en España.

PATOLOGÍAS	
<b>HABLA</b>	Apraxia oral
	Disartria
	Disglosia
	Dislalia
	Trastornos miofuncionales
	Retraso del habla
	Disfemia

**Tabla 5. Patologías que afectan al habla**

Apraxia oral / oral apraxia

Trastorno neurológico caracterizado por la incapacidad de producir movimientos intencionados. Su origen está en una lesión en el hemisferio izquierdo sin que exista una afectación de la motricidad, que suele estar intacta (Helm-Estabrooks y Albert 2005).

<sup>29</sup> Para consultar la equivalencia en inglés se ha recurrido al *Glosario Internacional de Logopedia. Proyecto Multi-linguale Logopedische Termenbank (GIL)* (Jimeno y Santiago 2010). Los materiales de este tipo facilitan la búsqueda de información sobre aspectos relacionados con la disciplina en otras lenguas, ya que ofrece una extensa lista de términos logopédicos con sus definiciones y equivalentes en ocho lenguas diferentes (inglés, castellano, francés, italiano, alemán, flamenco, sueco y finés).

Disartria / *dysarthria*

Afectación neurológica del sistema nervioso central y/o periférico. Produce dificultades en la programación o ejecución motora y provoca alteraciones en el recorrido muscular, fuerza, tono, velocidad y precisión de los movimientos realizados por la musculatura de los mecanismos que participan en la producción, como la respiración, fonación, articulación y resonancia (Melle 2008).

Disglosia / *dysglossia*

El doctor Jorge Perelló, en su libro *Trastornos del habla* (1995b: 423), lo define como “trastorno de la articulación de los fonemas por alteraciones orgánicas de los órganos periféricos del habla y de origen no neurológico central”. Este término no está recogido en el GIL (Jimeno y Santiago 2010) como tal, ya que en el mundo anglosajón, las dificultades articulatorias provocadas por las diferentes disglosias suelen estar incluidas dentro de los llamados “speech disorders”, tal y como explica Bowen (2009: XI): “speech difficulties can encompass a mixture of phonetic (articulatory), phonemic (cognitive-linguistic), structural (craniofacial), perceptual or neuromotor bases”.

Dislalia / *speech disorder, functional articulation disorder*

Según Perelló (1995b: 283), es el “trastorno de la articulación, por función incorrecta de los órganos periféricos del habla, sin que haya lesiones o malformaciones de los mismos”. El trastorno puede afectar a uno o varios fonemas bien por ausencia, alteración o sustitución de algunos sonidos concretos del habla. Uno de los niños que realizaron las pruebas descritas en la segunda parte de la tesis, el niño P<sup>30</sup>, presenta una dislalia de /r/, es decir, una dificultad en la articulación de dicho sonido. Esta dislalia es una de las más frecuentes entre los niños que asisten a tratamiento logopédico por dificultades de articulación y con mucha frecuencia se presenta asociada a otras patologías como la disfemia o la disfonía, entre otras.

El término dislalia aparece asociado a dos entradas diferentes dentro del GIL (Jimeno y Santiago 2010): una correspondiente a “trastorno funcional de la

---

<sup>30</sup> Ver Capítulo 6.

articulación” (Jimeno y Santiago 2010: 43) y la otra a “trastorno del habla” (Jimeno y Santiago 2010: 117).

#### Trastornos miofuncionales / *orofacial myofunctional disorder*

Presencia de alteraciones en las funciones orofaciales, el desarrollo de las funciones orales y el crecimiento de la estructura facial están directamente relacionados. La terapia miofuncional se ocupa de reeducar y rehabilitar los trastornos de la respiración, la masticación, la deglución y el habla, es decir, tiene como objetivo establecer el equilibrio entre las diferentes presiones y reestablecer así las funciones correctas (Toledo y Dalva 2001, Peralta 2001, Cabrera y Perrián 2007).

#### Retraso del habla / *speech delay*

Desfase significativo en la aparición y en el desarrollo de la expresión que no puede ser explicado por un retraso mental, un trastorno generalizado del desarrollo, déficit auditivo o trastornos neurológicos. Los niños con retraso del habla suelen ser capaces de pronunciar sonidos aislados y grupos de sonidos, pero presentan dificultades de secuenciación e identificación de los sonidos dentro de las palabras. La comprensión y la actividad no lingüística se encuentran normalmente preservadas. Su origen suele ser madurativo “y es muy probable que se produzcan por una dificultad perceptiva, y no solo motriz, en la adquisición del sistema fonológico” (Aguilar y Serra 2003: 43).

#### Disfemia / *stuttering*

También conocida como la tartamudez, se puede definir como un problema de dicción, pero también de los músculos de la cara, que muestran una gran tensión. Normalmente también coexisten problemas respiratorios visibles y clara dificultad para decir lo que se quiere. Existe una incapacidad para coordinar la respiración con el habla, con los movimientos de los músculos implicados en la misma (maseteros, lengua y labios) y con la idea que se quiere expresar (Santacreu y Froján 2001).

<b>LENGUAJE</b>	<b>PATOLOGÍAS</b>
	Afasia
	Disfasia
	Retraso del lenguaje
	Mutismo
	Dislexia
	Discalculia y acalculia

**Tabla 6. Patologías que afectan al lenguaje**

Afasia / *aphasia*

Trastorno del lenguaje que se caracteriza por la pérdida, disminución o disfunción del lenguaje como consecuencia de una lesión en las áreas cerebrales que controlan su producción y comprensión. El lenguaje puede estar afectado en todos los niveles: fonológico, morfológico, semántico, sintáctico y pragmático (Helm-Estabrooks y Albert 2005).

Disfasia / *dysphasia*

“Trastorno grave del desarrollo del lenguaje, existiendo habitualmente problemas de expresión y de comprensión. Se relaciona conceptualmente con la afasia congénita” (Peña-Casanova 2001: 5). Se caracteriza por presentar importantes dificultades específicas para la estructuración del lenguaje, produciéndose conductas verbales anómalas que se traducen en una desviación respecto a los procesos normales de adquisición y desarrollo del lenguaje.

Retraso del lenguaje / *developmental language delay*

“Falta de desarrollo del lenguaje a la edad en que normalmente se presenta. Esta falta de desarrollo también conceptualiza la permanencia de patrones lingüísticos de niños con menor edad a la que realmente corresponde” (Peña-Casanova 2001: 5). Existen diferentes grados de afectación, así como una gran variedad de signos externos o síntomas (Pérez y Roig 2000). En este sentido, cabe destacar que otro de los niños que



realizaron las pruebas recogidas en la segunda parte, el niño F.<sup>31</sup>, presenta un retraso del lenguaje leve.

#### Mutismo / *mutism*

Desaparición del lenguaje que ya había sido desarrollado sin que exista lesión cerebral ni causa orgánica aparente. Existen formas parciales o totales y normalmente las causas emocionales están en la base de este trastorno. La inhibición del habla puede darse en una, varias o muchas situaciones sociales, incluyendo la escuela, a pesar de tener capacidad para hablar y comprender el lenguaje. Los pacientes pueden poseer habilidades normales para el lenguaje oral, aunque también pueden sufrir un retraso en el desarrollo del lenguaje y/o trastornos en la articulación y la fluidez. El rechazo a hablar no es, sin embargo, debido a un déficit grave del lenguaje o a otro trastorno mental. Podría hablar, aunque fuera mal, pero no lo hace (Peña-Casanova 2001).

#### Dislexia / *dyslexia, reading disability*

Síndrome “que manifiesta una dificultad para la distinción y memorización de letras o grupos de letras, falta de orden y ritmo en la colocación y mala estructuración de las frases, afectando tanto a la lectura como a la escritura” (Rivas y Fernández 2009: 17-18). Además, es un trastorno que aparece en personas con una inteligencia normal o superior, sin daños neurológicos o físicos y que no presentan problemas emocionales ni sociales (Rivas y Fernández 2009).

En general, tal y como se verá en los casos prácticos<sup>32</sup>, todos los niños que realizaron las pruebas presentan en mayor o menor medida dificultades en la lecto-escritura. Entre todos los casos descritos, el niño L. estaba pendiente de confirmación del diagnóstico de dislexia y la niña A. presenta asociada a sus dificultades de lecto-escritura una dificultad de atención también pendiente de diagnóstico.

#### Discalculia y acalculia / *learning disability, math disability*

Alteración en las habilidades y procesamiento matemático. Perelló (1995a: 5) la define como “imposibilidad de formar o reconocer signos numéricos o de utilizarlos en

---

<sup>31</sup> Ver Capítulo 5.

<sup>32</sup> Ver Capítulos 5-8.

las operaciones aritméticas corrientes”. La acalculia normalmente está asociada a la existencia de una lesión cerebral, mientras que la discalculia no incluye el concepto de lesión o daño cerebral, sino de mayor o menor inmadurez de las funciones neurológicas (Martínez *et al.* 1982: 121).

	<b>PATOLOGÍAS</b>
<b>VOZ</b>	Disfonía
	Erigmofonía

**Tabla 7. Patologías que afectan a la voz**

Disfonía / *dysphonia*

Trastorno de la voz que cubre una patología muy amplia, pudiendo ser funcional y orgánica. Los trastornos de la voz tienen orígenes muy diversos y pueden ir desde una disfonía ligera hasta la afonía completa. “Las disfonías se traducen en la alteración aislada o combinada de los parámetros vocales –tono, intensidad y timbre- y de la coordinación respiratoria” (Heuillet-Martin *et al.* 2003: 1).

Erigmofonía / *oesophageal speech*

Voz que aprende una persona a la que le han extirpado la laringe. La rehabilitación estará dirigida a sustituir la función vocal, originariamente realizada por la laringe, por la función vocal adaptativa llevada a cabo por la parte superior del aparato digestivo, concretamente el esófago. Consiste en aprender a producir el sonido en la entrada del esófago (Sos y Sos 2002, Heuillet-Martin y Conrad 2003).

	<b>PATOLOGÍAS</b>
<b>DEGLUCIÓN</b>	Deglución atípica
	Disfagia

**Tabla 8. Patologías que afectan a la deglución**

Deglución atípica / *atypical swallow*

Alteraciones en la deglución de origen funcional, normalmente como consecuencia de un mal posicionamiento lingual. Los principales factores son los malos hábitos orales, la respiración bucal, malformaciones faciales, características genéticas estructurales, hipertrofia de amígdalas, factores emocionales, psicoafectivos, etc. (Toledo y Dalva 2001).

Disfagia / *dysphagia, swallowing disorders or problems*

Dificultades que se producen para llevar el alimento desde la boca hasta el esófago como secuela común a una gran variedad de enfermedades agudas o crónicas entre las que se incluyen los accidentes cerebro vasculares, los traumatismos craneoencefálicos y las enfermedades neurodegenerativas. Puede manifestarse de forma variable, desde una ligera dificultad para iniciar la deglución hasta la imposibilidad de deglutir la saliva. Las consecuencias pueden ser graves: deshidratación, malnutrición, aspiración, neumonía e incluso muerte (Burgo 2004).

En este apartado se ha realizado una breve aproximación a algunas de las patologías tratadas por el logopeda. No obstante, cabe destacar que la función del logopeda debe estar orientada a mejorar las habilidades comunicativas de todas las personas sin necesidad de que existan alteraciones o trastornos propiamente dichos. De manera que el logopeda debe poseer las competencias necesarias para estimular el desarrollo del lenguaje en la población infantil, en general, o de mejorar la calidad y expresividad de la voz y del habla de personas que profesionalmente lo requieran, como pueden ser los comerciantes, profesores, periodistas, empresarios, directivos, actores, cantantes, políticos, etc.

### **1.3. La intervención logopédica**

Este apartado se centra en la necesidad de aunar los estudios de investigación con la experiencia clínica y las preferencias de los pacientes en la toma de decisiones para garantizar una intervención logopédica de calidad. En la segunda parte se expone la

necesidad de crear materiales nuevos para ser utilizados por los logopedas en su práctica clínica diaria.

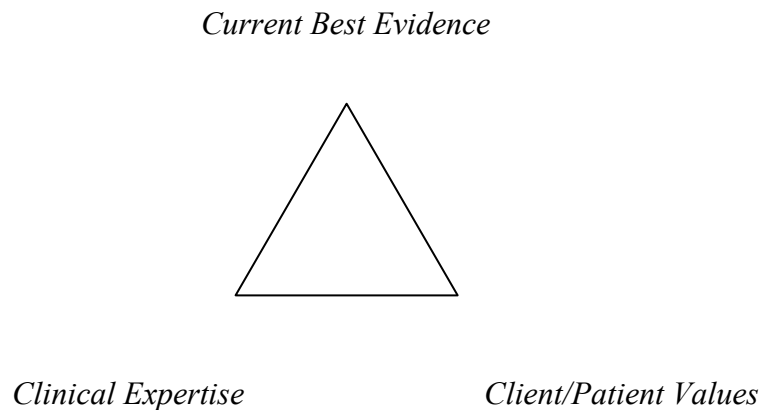
### 1.3.1. La práctica basada en la evidencia como enfoque de toma de decisiones

La historia de la medicina incluye un número importante de casos en los que las recomendaciones de las autoridades correspondientes a una época en concreto resultaron ser erróneas o incluso en algunos casos dañinas cuando se sometieron a la investigación científica (Sackett *et al.* 2000, ASHA 2004a, Dodd 2007). Un ejemplo de esto es lo que llevó, en el siglo XIX, a utilizar el opio para tratar la diabetes por recomendación del prestigioso médico canadiense William Osler (1849-1919). En este sentido, desde la metodología de intervención conocida como práctica basada en la evidencia se apuesta por otorgar mayor peso a la evidencia de estudios de alta calidad que a las creencias y opiniones de expertos. En palabras de Dodd (2007: 119), “we should believe nothing merely because we have been told it, because it is traditional or because we have imagined it”.

La definición más repetida en la literatura científica de la práctica basada en la evidencia (*evidence-based practice*) es la ofrecida por Sackett *et al.* (2000: 1): “Evidence-based medicine is the integration of best research evidence with clinical expertise and patient values”. En el año 2004, la junta directiva de la ASHA creó un comité para establecer los principios que requiere la adopción de la práctica basada en la evidencia (PBE) como método de toma de decisiones aplicados también a la logopedia, de tal manera que se consideró que el objetivo de la PBE es la integración de tres factores fundamentales: a) experiencia clínica<sup>33</sup>, b) evidencia científica externa y c) valoración del paciente. Todo ello con el objetivo de proporcionar un servicio de calidad que refleje los intereses y necesidades de las personas que se tratan. Desde la ASHA representan la importancia de estos tres elementos en forma de triángulo como se muestra en la Figura 1:

---

<sup>33</sup> Entendida como “the proficiency and judgement that individual clinicians acquire through clinical experience and clinical practice” (Dodd 2007: 119).



**Figura 1. Elementos de la PBE**

El objetivo fundamental de este procedimiento de toma de decisiones se puede resumir con la siguiente cita:

Because EBP is client/patient/family centered, a clinician's task is to interpret best current evidence from systematic research in relation to an individual client/patient, including that individual's preference, environment, culture, and values regarding health and well-being. Ultimately, the goal of EBP is providing optimal clinical service to that client/patient on an individual basis. Because EBP is a continuing process, it is a dynamic integration of ever-evolving clinical expertise and external evidence in day-to-day practice (ASHA 2004b: 1).

En general, los profesionales de la salud manifiestan un cierto reparo en adoptar y aplicar los supuestos de la PBE. Los principales obstáculos que impiden que se adopte la PBE son la falta de tiempo, la falta de destrezas y conocimientos para acceder a las bases de datos informatizadas y la falta de experiencia investigadora (Law 2000, Zipoli y Kennedy 2005, Nail-Chiwetalu y Ratner 2006, Carballo *et al.* 2008). Son muchas las variables que parecen influir a la hora de adoptar este enfoque PBE. Así, se reflejan actitudes más positivas entre los profesionales más jóvenes y con menos años de experiencia que en los de más edad y mayor vida laboral, así como entre los que poseen mayor formación académica e investigadora (Carballo *et al.* 2008). La lectura de artículos científicos no parece ser una fuente de información usual entre los profesionales de la salud, sino que suelen basar su proceso de toma de decisión clínica en recursos no basados en la evidencia como en la propia experiencia y en las opiniones

de expertos y compañeros (Justice y Fey 2004, Zipoli y Kennedy 2005, Nail-Chiwetalu y Ratner 2006, Carballo *et al.* 2008).

Dollaghan (2004) explica algunos de los mitos que favorecen que exista cierta resistencia a su adopción como base orientadora del proceso clínico. Uno de los mitos es la idea de que la toma de decisiones debe estar basada únicamente en una investigación sistemática. Sin embargo, en la toma de decisión es también importante tener en cuenta la experiencia y preferencias tanto del profesional como del propio paciente. Otro de los mitos tiene que ver con la necesidad de estar constantemente leyendo las nuevas publicaciones y el tiempo que esta práctica conlleva. En este sentido, se aconseja consultar directamente las publicaciones que tengan mayor relevancia y recurrir a las más actuales. Otra recomendación es buscar los artículos en sitios especializados y que garanticen cierta calidad, como las bases de datos que ya han sido comentadas. Como tercer mito, Dollaghan (2004) hace referencia a la idea de que el profesional debería basar siempre su práctica diaria en la evidencia, sin embargo su propia experiencia y conocimientos serán los que le permitan identificar aquellas cuestiones candidatas a ser planteadas desde este enfoque.

El cuarto mito descrito por la investigadora tiene que ver con la capacidad para realizar una valoración crítica de la práctica basada en los estudios científicos. A priori podría parecer que esta competencia quedaría relegada exclusivamente a aquellas personas que hayan realizado un estudio pormenorizado de varios años. Sin embargo, Dollaghan (2004) asegura que con una valoración crítica se puede igualmente identificar los puntos fuertes y las debilidades en todo tipo de estudios proporcionando unos principios de base para resolver los desacuerdos existentes sobre los métodos más adecuados para la práctica. En este sentido asegura que:

...because few studies meet all of the critical appraisal criteria, reasonable people can disagree about the quality of evidence from a particular study, making it important for individuals to think independently about the validity, importance, and precision of results from empirical studies as a prelude to applying them to clinical care” (Dollaghan 2004).

La logopedia, como disciplina del ámbito de la sanidad (ANECA 2004),<sup>34</sup> también es candidata a utilizar este tipo de enfoque. En este sentido, Justice y Fey (2004) justifican la aplicación de la práctica basada en la evidencia en el ámbito de la logopedia escolar, asegurando que al igual que muchas otras disciplinas afines que se están transformando en profesiones basadas en la evidencia como la enfermería, la psicología clínica, la medicina y la educación especial, la logopedia escolar se está preparando para cambiar de una práctica basada en la intuición a una práctica en la que se priorice el rigor de las investigaciones científicas integradas con la experiencia clínica y los factores contextuales.

Justice y Fey (2004) consideran que se debe producir una unión entre la comunidad científica y los profesionales encargados de examinar la evidencia para tomar decisiones a la hora de evaluar a los niños. Los autores destacan como requisitos para aplicar esta metodología la responsabilidad y la necesidad de diferenciar entre la información de calidad y la que no lo es. Además, destacan que las investigaciones llevadas a cabo dentro del contexto real de las escuelas con logopedas, profesores y alumnos aportan desafíos nuevos con respecto a las investigaciones realizadas en los laboratorios.

Zipoli y Kennedy (2005) llevaron a cabo una investigación entre terapeutas del lenguaje miembros de la ASHA con el objetivo de valorar su actitud hacia la práctica basada en la evidencia. Los resultados demuestran que existe una actitud favorable hacia la PBE pero que no se corresponde con la práctica real. La experiencia, con el 99,6%, y la opinión de los compañeros, con el 78,7%, resultaron ser las fuentes de información más usuales entre los encuestados. Solamente el 17,7% afirmó haber consultado estudios científicos durante los últimos 6 meses, dato que los autores consideran incongruente si se tiene en cuenta la actitud positiva que manifestaron ante la práctica basada en la evidencia.

---

<sup>34</sup> De forma oficial los logopedas se reconocen como profesión sanitaria en el Real Decreto 1277/2003, de 10 de octubre, en el que se establecen las bases generales sobre centros, servicios y establecimientos sanitarios y en la Ley 44/2003, de 21 de noviembre, de ordenación de las profesiones sanitarias. En el artículo séptimo de esta última, acerca de los Diplomados Sanitarios, se incluyen (*sic*) en el apartado f a los logopedas, y se especifica que los Diplomados universitarios en Logopedia desarrollan las actividades de prevención, evaluación y recuperación de los trastornos de la audición, la fonación y del lenguaje, mediante técnicas terapéuticas propias de su disciplina. De esta forma aparece por primera vez especificada la prestación logopédica en la cartera de servicios sanitarios del Ministerio de Sanidad. (ANECA 2004: 21).

Por su parte, Apel y Self (2003) centran su artículo en la relación que debería existir entre la práctica clínica y la investigación. Al igual que otros autores (Dollaghan 2004, Johnson 2006, Bowen 2009) aseguran que esta práctica requiere que los logopedas y audiólogos combinen su experiencia clínica con los resultados de investigaciones válidas, fiables y clínicamente relevantes, así “by consciously seeking out and using scientific evidence as the foundation for their clinical services, SLPs<sup>35</sup> and audiologists become clinical scientists. They also may become partners with researchers” (Apel y Self 2003). Esta referencia en concreto resume el procedimiento aplicado en esta tesis, ya que las logopedas formaron parte de la toma de decisiones a la hora de diseñar tanto el material como las actividades propuestas para ponerlo en práctica, teniendo muy presente las necesidades y preferencias de sus pacientes.

Una de las claves descritas por los autores está en que los profesionales deberían plantearse hipótesis sobre las experiencias surgidas de su práctica diaria, en lugar de escudarse únicamente en la actitud de “funciona”. Esta actitud muchas veces les lleva a obviar las razones que favorecen que una práctica, una herramienta de evaluación o un programa de intervención sean más o menos adecuados para un tratamiento concreto. Los logopedas y audiólogos cuando adoptan prácticas basadas en la evidencia, no solo demuestran un compromiso con el rigor científico de su profesión, sino que ofrecen oportunidades para desarrollar investigaciones y contribuyen a promover la dimensión científica de la profesión.

Una de las aportaciones más interesantes de los autores es la descripción que hacen sobre los pasos que se deben seguir en la adopción de la práctica basada en la evidencia para asegurar que sea adecuada y centrándola en la relación profesional-investigador. Los autores consideran que el proceso surge cuando el profesional identifica un problema que se repite con frecuencia en su práctica clínica. En este sentido, el problema identificado por las logopedas que participaron en esta tesis era la ausencia de una herramienta que les facilitase desarrollar un material logopédico atractivo, motivador y adaptable al perfil tan variado y extenso de sus pacientes.

El siguiente paso que describen los autores consiste en reunir toda la información disponible sobre el tema asegurando su calidad, fiabilidad y relevancia.

---

<sup>35</sup> Speech-language pathologists.



Dicha información deberá ser documentada y recogida en una base de datos que permita a los profesionales evaluarla y así decidir el procedimiento que pondrán en práctica. También Johnson (2006) volverá a insistir en los pasos claves para poder aplicar la práctica basada en la evidencia.

Una vez descrito el proceso, Apel y Self (2003) presentan como ejemplo la experiencia llevada a cabo por el departamento de problemas de la comunicación y ciencias de Wichita State University (estado de Kansas, EEUU) del que ellos forman parte. El departamento se comprometió a adoptar la práctica basada en la evidencia en todos sus servicios y a promover entre los estudiantes la conciencia de aplicar la investigación en la evaluación y procedimientos de intervención; además, desde el departamento favorecieron la relación investigación-práctica clínica con la creación de grupos de discusión. Los autores consideran importante dejar claro que el proceso no acaba una vez que se ha tomado la decisión de seguir un procedimiento concreto, sino que los resultados de dicha aplicación deben ser cotejados con los resultados de investigaciones anteriores. En el caso de que no hubiera base científica para aplicar un determinado procedimiento o los resultados demuestren que no es el más adecuado, los autores insisten en que se debe continuar la búsqueda de nuevas evidencias que sustenten la práctica en el área de interés.

Otra de las aportaciones realizadas por el departamento es la creación de una hoja de trabajo para recopilar la información que pueda ser decisiva a la hora de adoptar un enfoque u otro en la práctica clínica. Una vez que esta hoja de trabajo es completada, la información puede finalmente cargarse en una hoja de cálculo que se mantenga en un servidor compartido y con la posibilidad de actualizarse. El departamento se compromete a garantizar su uso por parte de sus miembros y estudiantes. En referencia a las hojas de trabajo, Law (2000) ya había llamado la atención sobre la importancia de utilizar lo que él denomina el *Critically Appraised Topic* (CAT), un formulario que resume el problema identificado, la literatura científica que lo sustente y las opciones clínicas sugeridas por la evidencia.

Por su parte, Dodd (2007) plantea ciertos problemas que pueden presentarse a la hora de adoptar la práctica basada en la evidencia en una disciplina tan compleja por su vasto campo de actuación como la logopedia. Una de las claves que confirma la autora es que la profesión es relativamente joven y tiene una tradición de investigación

limitada. Dodd (2007) se centra en la explicación de dos tipos de estudios: los ensayos aleatorios controlados (*randomized control trials*, RCTs) y las revisiones sistemáticas (*systematic reviews*). Los RCT son considerados la mejor herramienta para evaluar las intervenciones clínicas. En un RCT los participantes se distribuyen aleatoriamente entre un grupo de control y otro que recibe tratamiento, además normalmente el ensayo es doble ciego, es decir, ni los profesionales ni los pacientes saben a qué grupo pertenecen. Dodd (2007) cuestiona su eficacia en el campo de la logopedia, ya que los RCTs son adecuados para realizar estudios bien definidos, con un grupo homogéneo y que reciban una intervención específica, y este no es el caso de las intervenciones logopédicas.

En cuanto a las revisiones sistemáticas, la autora asegura que están sesgadas por los criterios de inclusión y exclusión utilizados para admitir un documento y cita como ejemplo que a menudo rechazan estudios por el hecho de no haber utilizado el doble ciego o no haber incluido un grupo de control. No hay que olvidar que adoptar la práctica basada en la evidencia no supone únicamente basar las tomas de decisión en estudios de investigación, sino que resulta imprescindible integrar esa información con el paciente y el contexto de intervención (Dodd 2007).

En el entorno de la logopedia española existen pocas referencias sobre la aceptación de la práctica basada en la evidencia (PBE), de la documentación científica en general y de los estudios de investigación. Por eso resulta muy interesante el estudio descrito por Carballo *et al.* (2008) con el objetivo de indagar sobre el conocimiento y la opinión que tienen los logopedas españoles hacia la PBE. Lo que pretendían era analizar las actitudes, los principales recursos y fuentes de información que utilizan los logopedas españoles en su proceso terapéutico y la percepción de las barreras para la aplicación de la PBE.

Las autoras comienzan su artículo asegurando que la ASHA recomienda tanto a los logopedas como a los audiólogos que incorporen los principios de la PBE en la toma de decisión clínica para ofrecer a sus pacientes unos servicios de máxima calidad. Sin embargo, también explican que a pesar de estas recomendaciones son muy pocos los trabajos dirigidos a estudiar las actitudes y la aceptación de la PBE entre estos profesionales y citan como uno de los pocos existentes el de Zipoli y Kennedy (2005). Además, aportan su propia definición y la describen como “el uso consciente, explícito y juicioso de la mejor evidencia disponible en la toma de decisiones sobre el cuidado de

los pacientes individuales” y, añaden, “se refiere a la integración de la experiencia clínica individual con la mejor evidencia extraída de la investigación sistemática” (Carballo *et al.* 2008: 149).

Los resultados del estudio ofrecen datos de interés relacionados con las peculiaridades del perfil de los profesionales que ejercen la logopedia en España. Uno de los datos clave que influye es que los estudios de logopedia en la universidad española son relativamente recientes, concretamente del año 1992 (Jarque 2002, Santiago y García 2004, ANECA 2004<sup>36</sup>, Puyuelo *et al.* 2008). Según las autoras del estudio, esto se refleja en que la distribución de grupos de edad cronológica y edad laboral no es uniforme: hay algunas personas de mayor edad que llevan relativamente pocos años trabajando como logopedas. Más del 40% de los encuestados posee dos o más titulaciones y muchos de ellos optaron por ejercer la profesión habiendo estudiado logopedia como segunda o tercera carrera. Además, la mayoría desarrolla su actividad en centros privados y educativos y en menor número en hospitales. Una proporción importante de los profesionales que ejercen la logopedia son maestros de audición y lenguaje que trabajan en centros educativos.

Otro dato que revela el estudio es que los logopedas son generalistas, es decir, suelen ser muy poco selectivos con sus pacientes (Jarque 2002, Puyuelo *et al.* 2010). Este dato tiene que ver con otra de las peculiaridades de la logopedia mencionada por Johnson (2006) y por Dodd (2007), quienes aseguran que la población con trastornos de la comunicación forma un grupo heterogéneo y precisamente “heterogeneity within diagnostic categories poses enormous problems for research into treatment outcomes” (Dodd 2007: 120).

Los logopedas españoles encuestados aseguran que su principal recurso es la propia experiencia y las consultas con compañeros y su principal fuente de documentación es Internet, seguido de librerías especializadas. Las consultas de revistas científicas son minoritarias. En este sentido, aseguran las autoras, resulta necesario que las revistas científicas de investigación se planteen conseguir mayor difusión (Puyuelo *et al.* 2008). Como dato positivo, Carballo *et al.* (2008) mencionan que con los nuevos

---

<sup>36</sup> No es hasta el año 1992 cuando se implanta la titulación oficial de Logopedia a partir de una propuesta del Gobierno expresada en el Real Decreto 1419/1991, de 30 de agosto (BOE de 10 de octubre de 1991), que establece el título universitario de Diplomado en Logopedia, así como las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención del mismo (ANECA 2004: 19).

planes de estudios los hábitos están cambiando y esto se ve reflejado en que durante la actual formación académica el contacto con la literatura científica parece mayor y que los logopedas encuestados tienden a participar más en proyectos de investigación y aplican los hallazgos a su práctica logopédica. Las autoras afirman que la formación en manejo de bases de datos y en estrategias de investigación debería tener un peso mayor en la formación del logopeda a lo largo de toda su vida profesional (Apel y Self 2003, ASHA 2005a) y que la falta de tiempo parece ser el principal obstáculo para participar y aplicar la PBE.

Como conclusión al estudio, las autoras consideran que en general “existe una necesidad de capacitar a los logopedas para la práctica individual de la PBE, proporcionando recursos y oportunidades para la interacción entre los profesionales y la investigación científica, coordinando acciones en las que participen estudiantes, logopedas e investigadores para fomentar actitudes positivas hacia la PBE” (Carballo *et al.* 2008: 160).

Hasta aquí se ha realizado un breve repaso acerca de la necesidad de replantearse el enfoque adoptado en la toma de decisiones en las intervenciones logopédicas. Con ello se pretende reflexionar acerca del valor añadido que puede suponer la inclusión de un mayor soporte científico para asegurar unos tratamientos de calidad y sobre la necesidad de fomentar un mayor acercamiento de los dos mundos: el científico y el clínico y, dentro de este último, tener en cuenta tanto la experiencia clínica del profesional como los intereses y preferencias del propio paciente.

Si se analiza la presente tesis desde este enfoque, se puede afirmar, tal y como ya se ha mencionado, que el problema identificado por las logopedas en su práctica clínica diaria era la necesidad de encontrar un recurso que facilitase la edición de material logopédico adaptado a las necesidades y preferencias de los pacientes. El siguiente paso fue buscar en la literatura científica materiales utilizados para favorecer el aprendizaje lingüístico y que estuvieran apoyados por una base científica sólida. Después de analizar los estudios encontrados se llegó a la conclusión de que la técnica del subtítulo podría permitir la elaboración de material logopédico y fue entonces como surgió, en colaboración con las logopedas, la opción de realizar unas primeras pruebas con niños.

### 1.3.2 Materiales y recursos empleados en las sesiones de logopedia

El profesional logopeda normalmente se surte de una amplia variedad de herramientas o recursos para llevar a cabo las sesiones de rehabilitación. Estos recursos pueden ser de varios *tipos* (manipulativos, visuales, auditivos, etc.) y de diferentes *materiales* (cartón, plástico, papel, madera, etc) (Sos y Sos 2002, González 2008b). Generalmente, todas estas herramientas se encuentran en el mercado, sin embargo, cada vez con más frecuencia el logopeda, debido a la necesidad de buscar materiales que se adapten a pacientes con perfiles diferentes, crea su propio material muchas veces con ayuda de los recursos tecnológicos de que dispone, en especial del uso del ordenador. Así lo describe Iza (2002: 13): “el fin último de la logopedia es el establecimiento de un conjunto de herramientas, la acción técnica ‘tecnológica’, que mejor o peor resuelvan el trastorno del lenguaje, habla, voz y/o comunicación”. No es extraño, por lo tanto, encontrar que el logopeda recurra a diferentes procesadores de texto o programas de autoedición para elaborar dicho material (Puyuelo 1997, Iza 2002, González 2005, González 2008a, González 2008b, Orellana 2011).

Gaspar González (2008a), presidente de la *Asociación Nacional de Logopedia Digital*<sup>37</sup>, señala que

Hay que ser optimistas y reconocer que la logopedia, a día de hoy, ya no se hace viable sin que a lo largo de las sesiones de trabajo (bien como elemento de ejecución diario o bien como refuerzo con el fin de afianzar un conocimiento ya establecido con anterioridad) se haga uso del ordenador en nuestra aula. El logopeda ha de conocer los programas de tratamiento y debe hacer un uso razonado y estructurado de los mismos, puesto que su uso no ha de obedecer a criterios lúdicos, sino a rehabilitadores.

Sin embargo, en la actualidad, todavía existen algunas limitaciones en este sentido, debido a la escasa oferta de software confeccionado para trabajar una dificultad o necesidad educativa concreta y a la necesidad del logopeda de adaptar los actuales programas a la hora de aplicarlos, tal y como el mismo autor nos recuerda en un artículo posterior (González 2008b). En ese mismo artículo, el autor considera que los avances

---

<sup>37</sup> Sus aportaciones de documentación y materiales en la red se pueden localizar en [www.logopedasinrecursos.org](http://www.logopedasinrecursos.org), en [www.logopediadigital.org](http://www.logopediadigital.org) y en el portal Logopedia de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, [www.educa.madrid.org/portal/web/logopedia](http://www.educa.madrid.org/portal/web/logopedia), del que es colaborador [Consultado el 26/01/2012].

en el campo de las tecnologías y la logopedia han ido orientados en dos direcciones diferentes:

- El software derivado de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumno. En este grupo se incluye software para trabajar aspectos relacionados con las dificultades de voz, dificultades de audición o dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura, entre otras.
- El software relacionado con la accesibilidad del recurso, por ejemplo, relacionado con la portabilidad del sistema de comunicación, programas convertidores de signos, bases documentales de recursos y programas de autor.

Entre los posibles problemas que puede plantear la utilización de este tipo de programas está el precio<sup>38</sup>, los niveles de aplicación, el manual, los posibles bloqueos, la programación cerrada y la imposibilidad de incorporar nuevos contenidos. En ocasiones también puede haber incongruencias entre el título del programa y las prestaciones que ofrece, o que algunos programas estén preparados para trabajar con un número muy limitado de palabras o imágenes que provocan que su uso resulte monótono y reiterativo. Un inconveniente destacado por parte del autor es el escaso número de veces que se puede repetir una misma actividad o la falta de espontaneidad por parte de los programas, lo que provoca que se convierta en un trabajo muy mecánico. Por último, y no por ello menos importante, otro problema que siempre ha existido al referirse a los materiales de intervención logopédica es que la gran mayoría de las actividades están diseñadas para niños, con imágenes infantiles, situaciones lúdicas y un lenguaje muy sencillo, por lo que no son adecuados para trabajar ni con niños un poco mayores ni con adolescentes o adultos (González 2008b).

Otro tipo de recursos son los que autores como el informático Bernat Orellana editan y muestran en sus páginas<sup>39</sup>. El *Portal Educatiu Inclusiu bernat&edu* (Bernat Orellana López) ofrece aplicaciones<sup>40</sup> para trabajar con personas con necesidades educativas especiales, pero además, incluye una serie de programas para trabajar los aspectos logopédicos<sup>41</sup>. A diferencia de lo que pasa con la mayoría de los programas

---

<sup>38</sup> El Speech Viewer III puede llegar a costar entre 1.500 y 2.500 euros y el Grador supera los 6.000 euros (González 2008b: 331).

<sup>39</sup> Accesible en: <http://sites.google.com/site/orellanados> [Consultado el 26/01/2012].

<sup>40</sup> Algunos de estos programas son gratuitos y otros están cerrados a acciones formativas propias.

<sup>41</sup> Accesible en: <http://sites.google.com/site/orellanados/lialistalogos> [Consultado el 26/01/2012]

analizados por González (2008b), que se caracterizaban por ser cerrados y no permitir la incorporación de nuevos contenidos, algunas de las aplicaciones que diseñó Bernat Orellana son herramientas para que los propios logopedas creen su material a medida, como por ejemplo:

- *Minerva(2010) Sopes i encreuats*: permite crear recursos digitales y en formato papel referidos a sopas de letras y crucigramas.
- *Minerva(2010) Calendaris, postals, carta als reis*: posibilita generar actividades imprimibles con recursos gráficos propios como calendarios, postales, carta a los reyes, felicitaciones, etc.
- *Minerva (2010) Taller d'escriptura (tapes de dossiers)*: facilita crear tapas de libreta, dossiers, juegos de memoria. Pensado para ayudar en la preparación de materiales curriculares para hacer con el ordenador o imprimir en papel.
- *Taller d'ortografia creativa i comprensió escrita*: crear ejercicios de escritura en relación a la comprensión de textos escritos y de ortografía resulta siempre complicado y muy lento. WIKIMAGIC es un generador de propuestas a partir de Google e Internet. Con esta herramienta el alumno podrá determinar cuáles son las palabras que quiere recordar o relacionar en un contexto significativo concreto.
- *Preditext, PreditextNew, Prediword, teclar predictiu*: proporciona sistemas predictivos para trabajar trastornos del aprendizaje de la lengua.
- *Mira.els.meus.puzzles*: posibilita crear y generar actividades con puzzles con imágenes significativas y cercanas y con diferente grado de complejidad.
- *Generador Ortogràfic*: permite crear contenidos desde Internet pegando un texto o escribiéndolo. Después se seleccionan las palabras clave. Una vez creado un contenido se pueden hacer ejercicios ortográficos específicos o de comprensión de texto. También se pueden oír nuestras producciones. Proporciona una valoración final del trabajo realizado. Hay tres versiones disponibles
  - WikiMagic' sin voz.
  - WikiMagic' Voces Verbio y IBM
  - Wikimagic' Voces Loquendo

Precisamente de la necesidad de desarrollar materiales que se ajusten a las necesidades y preferencias tanto de los logopedas como de los propios pacientes surgió

la presente tesis. Se plantea la posibilidad de utilizar material audiovisual subtulado para trabajar diferentes objetivos lingüísticos, sobre todo con la finalidad de afianzar un conocimiento previamente establecido. El nuevo material surge sin el afán de ser un recurso sustitutivo, sino más bien complementario al ya utilizado tradicionalmente dentro de dichas sesiones. Se trata de adaptar un recurso ya probado con eficacia en otros campos de aprendizaje lingüístico (aprendizaje de lenguas extranjeras, aprendizaje de primeras lenguas en el caso de las personas sordas o con deficiencias auditivas, etc.<sup>42</sup>) a los contextos de rehabilitación logopédica.

En este sentido cabe destacar que algunos de los problemas asociados a los software analizados por González (2008b) no son atribuibles al nuevo material propuesto en esta tesis, como por ejemplo el problema del precio, ya que el material está pensado para ser editado con software libre. La edad de los pacientes a los que suelen ir dirigidos los programas tampoco es un problema, ya que vendrá determinado por el material audiovisual elegido para diseñar el material, al igual que la limitación en el número de actividades, puesto que se pueden diseñar todas las actividades que el logopeda considere oportunas con el mismo vídeo o con otro diferente. Además, los ejercicios se pueden repetir sin ningún tipo de limitación, salvo el cansancio de los pacientes.

### 1.4 Conclusiones

En este capítulo se ha puesto de manifiesto la complejidad existente a la hora de definir la disciplina de la logopedia. Esta complejidad viene determinada fundamentalmente por su extenso campo de actuación y la heterogeneidad de las patologías tratadas por el profesional.

Dentro de las funciones atribuidas al profesional logopeda, la investigación es la que menos interés ha despertado hasta el momento entre los logopedas españoles. Los profesionales clínicos en pocas ocasiones basan su toma de decisión sobre las intervenciones en estudios científicos. En este sentido, el enfoque conocido como la práctica basada en la evidencia permite afrontar los tratamientos con mayor rigurosidad.

---

<sup>42</sup> Ver Capítulo 2.



Por último, se ha identificado una demanda por parte de los logopedas: la necesidad de encontrar recursos que les permitan diseñar material explotable en sus intervenciones adecuándose a las exigencias y preferencias de sus pacientes y de la actual sociedad de la información.

Una vez presentado uno de los dos campos en los que se inserta la presente tesis, la logopedia, el siguiente capítulo se va a centrar en acabar de definir su objetivo principal con el planteamiento de la hipótesis de partida y con la descripción de las bases teóricas que sustentan el proyecto.



# CAPÍTULO 2

## SUBTITULADO Y APRENDIZAJE

---

### 2. SUBTITULADO Y APRENDIZAJE

#### 2.1 Material audiovisual y aprendizaje

#### 2.2 Subtítulos y aprendizaje lingüístico

##### 2.2.1 Subtítulos y aprendizaje de lenguas extranjeras

##### 2.2.2 Subtítulos y aprendizaje en personas sordas o con deficiencias auditivas

##### 2.2.3 Subtítulos y aprendizaje en niños con y sin dificultades

##### 2.2.4 Subtítulos de tipo karaoke. El caso de la India: *The Same Language*

##### *Subtitling*

#### 2.3 Conclusiones



En este capítulo se recoge una breve muestra de las principales referencias que avalan la finalidad didáctica de la técnica del subtitulado. Para ello, en cada apartado, se revisan los estudios realizados a cuatro colectivos diferentes con los que se ha demostrado que el material audiovisual subtitulado puede beneficiar de forma significativa sus habilidades lingüísticas.

### **2.1 Material audiovisual y aprendizaje**

Los medios audiovisuales se han ido convirtiendo, a lo largo de las últimas décadas, en la principal fuente de información de los acontecimientos que suceden en el mundo. Además de jugar un papel informativo, y sin olvidar su gran potencial lúdico, los medios audiovisuales nos proporcionan un input lingüístico variado y cercano al receptor (Naigles y Mayeux 2000). Hasta hace muy poco tiempo, la televisión era el medio audiovisual más extendido para informarse o entretenerse:

Television is one of the most familiar and popular media Technologies. Over 98% of households in the EU and North America have access to television and for many the TV set is the focal point of the household. People of all educational levels, ages and social classes are already familiar with television and use it comfortably (Pemberton *et al.* 2005: 4).

No obstante, actualmente, otros productos audiovisuales están empezando a imponerse como elemento principal de entretenimiento y fuente de información, sobre todo entre determinadas franjas de edad. Internet, con los foros sociales, o los videojuegos están cobrando cada vez mayor fuerza entre los jóvenes como principales herramientas de ocio (Paik 2000, Gil *et al.* 2003, Garitaonandia *et al.* 2005, Ortiz y Gallegos 2009). Dejando de lado el tipo de soporte audiovisual que se emplee, desde hace unos años, diferentes autores coinciden en la importancia que tiene el material

audiovisual como herramienta extrapolable al ámbito de la educación (Podszebka *et al.* 1998, Baltova 1999, Brett y Nash 1999, Bachetti 2003, Danan 2004, Linebarger *et al.* 2007, Cambra *et al.* 2010). Una de las ventajas más destacables del uso de material audiovisual dentro del ámbito educativo como material pedagógico es la posibilidad de exponer a los alumnos a un input lingüístico real, que favorecerá, entre otros aspectos, el desarrollo de las habilidades de comprensión oral. Así lo plantea Garza (1996: 5):

Thus, with the entire communicative situation demonstrated within the context of the video segment, much of the linguistic material, such as lexical meaning and usage, is made clear to the student without a formal dictionary definition. Similarly, social relationships and inherent behaviour are contextualized visually so as to clarify intangible concepts such as emotion, disposition, demeanour, and tone.

Bachetti (2003) también considera importante la capacidad que tiene el material audiovisual de adaptarse a los intereses del alumnado. Precisamente, como ya se ha visto en el Capítulo 1, una de las demandas más repetidas por parte de los logopedas es encontrar un material que permita trabajar unos objetivos lingüísticos determinados y que a la vez se adapte a las necesidades e intereses de sus pacientes. Con un input inteligible y atractivo se consigue aumentar la motivación ante el aprendizaje y se ve reducida considerablemente la ansiedad que dicho aprendizaje conlleva. En el momento en que un material didáctico no capte la atención y el interés del alumno, se activa el llamado por Krashen (1985) “filtro afectivo”, existente entre nuestros órganos de percepción y nuestro mecanismo de adquisición del lenguaje. Según el citado autor, si el filtro afectivo está activado, el estudiante se bloquea ante el input, ya que dicho filtro se acciona en estados de ansiedad, de autoestima baja y de falta de motivación. Por ello, Krashen (1985) destaca la importancia de fomentar un ambiente relajado y que despierte el interés del alumno ante la presencia de cualquier material didáctico. Si los estudiantes están aburridos, nerviosos, frustrados o poco motivados, se muestran mucho menos receptivos al input lingüístico. Este es otro de los problemas fundamentales que los logopedas se encuentran en su práctica clínica diaria, la dificultad a la hora de motivar a los pacientes para hacerlos más receptivos.

Cuando se utilizan tecnologías dentro del aula se favorece que los alumnos participen activamente y aumenten así su nivel de motivación hacia el aprendizaje (Spanos y Smith 1990, Fandos 2002, King 2002, Neves 2004, Vaughn y Klingner 2006,

Caimi 2011). El material audiovisual es una fuente rica en input lingüístico y funciona como un reclamo para el receptor por su contenido y formato cautivador además de por su cercanía en el lenguaje utilizado. Por esta razón se convierte en un elemento que motiva y prepara al receptor ante un nuevo aprendizaje. La ubicuidad y el atractivo de la televisión ofrecen una oportunidad única e innegable para enriquecer la vida de los niños a través de programas educativos de calidad. De la misma manera, con la utilización de subtítulos para el desarrollo de materiales auxiliares, se puede aumentar el interés por el aprendizaje de los niños que se enfrentan a la pantalla con habilidades y estilos de aprendizaje muy diferentes (Linebarger *et al.* 2007). Todas estas ventajas aportadas por el material audiovisual fueron clave a la hora de plantearse probar este tipo de recurso como una posible herramienta de trabajo logopédico.

El material audiovisual puede presentarse por diversos canales y en diferentes formatos. En esta tesis, el material audiovisual que centra la atención es el subtitulado. En este sentido, hay que citar nuevamente a Krashen (1985), que ve en la utilización de los subtítulos una buena técnica para evitar la activación del filtro afectivo, ya que ofrecen un input inteligible para los estudiantes y, además, es un material que suele despertar su interés. Otros autores defienden también la misma idea cuando afirman que “students using captioned materials show significant improvement in reading comprehension, listening comprehension, vocabulary acquisition, word recognition, decoding skills, and overall motivation to read” (Parks 1994: 2).

Llegados hasta aquí resulta necesario aclarar que cuando se habla de subtitulado hay que diferenciar entre varios tipos. Una de las clasificaciones más aceptadas y extendidas entre los profesionales de la traducción audiovisual es la que describe Díaz-Cintas (2003). Según este autor, y bajo un criterio lingüístico, hay que distinguir entre los *subtítulos intralingüísticos*, es decir, en los que no se realiza un cambio de lengua, y los *subtítulos interlingüísticos*, en los que sí se produce un cambio de lengua, es decir, una traducción.

Otros autores emplean más criterios a la hora de realizar una posible clasificación y, por ejemplo, diferencian los subtítulos según su intención. Así, Bartoll (2008) distingue, por una parte, los subtítulos con *intención de comunicar* en la lengua de destino. Estos subtítulos incluyen tanto la transcripción como la traducción de un texto oral, es decir, pueden ser tanto intralingüísticos como interlingüísticos, y van

dirigidos a personas que no conocen la lengua original o que no oyen. Por otra parte, habla de los subtítulos con *finalidad didáctica* o para *cantar*, es decir, subtítulos intralingüísticos que recogen la transcripción íntegra del texto oral. Estos subtítulos están dirigidos a personas que quieren aprender una segunda lengua (a lo que se podría añadir: o mejorar las competencias en la lengua materna<sup>43</sup>) o a aquellos que quieren seguir la letra de una canción.

Esta tesis centra su atención en los subtítulos intralingüísticos (en el caso de seguir el criterio lingüístico) y con finalidad didáctica, siguiendo la clasificación de Bartoll (2008). Los subtítulos intralingüísticos fueron creados originalmente como herramienta de accesibilidad audiovisual para las personas con deficiencias auditivas. Sin embargo, muchas estrategias empleadas con el objetivo de beneficiar a alumnos con diferentes dificultades resultaron ser también a la larga muy útiles para todo el colectivo del alumnado. Así lo explica Alcantud (2003: 24): “el concepto de ayuda técnica es un concepto ambiguo de forma que muchos útiles que no fueron diseñados como ‘ayudas técnicas’ son ‘usados’<sup>44</sup> como tales y lo mismo ocurre al contrario”. Un ejemplo de lo expuesto por este autor se puede ver reflejado en un estudio sobre el perfil de los usuarios de los decodificadores llevado a cabo por el *National Captioning Institute* en 1989. El resultado de este estudio reveló que más de la mitad de los decodificadores comprados eran para oyentes, muchos de ellos inmigrantes, y solo un 40% de los decodificadores habían sido comprados para ser utilizados principalmente por personas con algún tipo de deficiencia auditiva (Neuman y Koskinen 1992, Huang y Eskey 2000, Evmenova 2008).

En 1990, Spanos y Smith llamaron la atención sobre la introducción cada vez mayor de los *closed-captioned television* (CC) o subtítulos intralingüísticos en el ámbito educativo como herramienta de aprendizaje lingüístico y de la lectura. Los autores destacan la ventaja que supone el hecho de ver y oír simultáneamente las palabras dentro del contexto de una historia coherente, además de las claves aportadas por las imágenes que favorecen que las palabras sean más reales. Esto es lo que se conoce como redundancia de la información: “redundancy lies in the fact that the same information is offered twice, namely by two different types of stimuli” (Koolstra *et al.* 2002: 7). El material audiovisual subtitulado es una fuente de información muy potente

---

<sup>43</sup> En el Capítulo 3 se entrará con mayor detalle en este tema.

<sup>44</sup> Las comillas originales fueron modificadas para facilitar la lectura.



porque proporciona al espectador hasta tres canales diferentes de entrada de dicha información: las imágenes, la banda sonora y los subtítulos. En este sentido, cabe destacar que el comportamiento cinético y la comunicación no verbal juegan un papel fundamental en la comprensión oral (Huang y Eskey 2000, d'Ydewalle 2002, Chaume 2003).

A modo de conclusión de este apartado, se puede decir que los subtítulos intralingüísticos son muy útiles como herramienta de accesibilidad a los medios para las personas sordas o con deficiencias auditivas, pero también está comprobada su eficacia como material didáctico para favorecer el aprendizaje lingüístico. En este sentido, el siguiente apartado se centra en mostrar ejemplos de esta aplicación con diferentes colectivos.

### **2.2 Subtítulos y aprendizaje lingüístico**

En este segundo apartado se realiza un breve repaso de los diferentes destinatarios con los que se ha podido demostrar la eficacia del material audiovisual subtitulado como herramienta de aprendizaje lingüístico.

#### 2.2.1 Subtítulos y aprendizaje de lenguas extranjeras

Hay muchas razones para creer que la televisión subtitulada produce un gran beneficio sobre los estudiantes de lenguas extranjeras<sup>45</sup>. El uso de, por ejemplo, películas subtituladas con el objetivo de aprender una lengua extranjera abre nuevos caminos de cara a desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas básicas: la comprensión oral, la conversación, la comprensión lectora y la escritura. El material audiovisual subtitulado aporta muchas ventajas para aprender una lengua extranjera; la presencia del contexto lingüístico y el doble input de entrada de la información (auditivo-visual) son dos de las principales características que hacen de los subtítulos un material con un gran potencial didáctico.

---

<sup>45</sup>En este sentido, resulta interesante hacer la distinción entre lengua extranjera y segunda lengua: “foreign language is considered as a language that is not used as a means of everyday communication where the teaching takes place. A second language is regarded as a means of communication where the teaching takes place, but it is not the main language spoken by the learner (Fröhlich-Ward 1979 en González 2011: 12).

Desde hace ya unos cuantos años en las clases de lenguas extranjeras ha ido cobrando cada vez mayor importancia el uso de productos audiovisuales como material didáctico (Sokoli 2006, Talaván 2010, Caimi 2011). En concreto se utiliza el vídeo como potente instrumento de aprendizaje de la información abstracta. En este sentido, también se ha demostrado que los mensajes lingüísticos y socio-culturales se reciben de forma más directa y cercana a través de historias reales de la vida cotidiana que por medio de descripciones recogidas en textos escritos (Caimi 2007).

Como principal ventaja del material audiovisual subtitulado, ya se ha señalado que la gran mayoría de los autores insiste en destacar su peculiaridad como formato que presenta un input multisensorial (Goldman 1993, Borrás y Laffayette 1994, Baltova 1999, King 2002, Bachetti 2003, Sokoli 2006, Talaván 2006, Cambra *et al.* 2010, Ghia 2011). Las diferentes modalidades de presentación de la lengua objeto de estudio permiten mejorar la comprensión oral y la memorización de la información recibida. Además, permite a los estudiantes aprender a procesar textos escritos en lengua extranjera, gracias a que el ritmo marcado entre los subtítulos y los diálogos también beneficia la lectura fluida de la lengua escrita (King 2002).

Otro aspecto destacable es que este tipo de material facilita el aprendizaje de la pronunciación de las palabras de forma consciente o incluso inconscientemente (Danan 2004, Talaván 2006, Ghia 2011). Bird y Williams (2002) realizaron un experimento con el que demostraron que los subtítulos intralingüísticos, además de ejercer un efecto beneficioso sobre el reconocimiento de palabras y el aprendizaje implícito, pueden llegar a mejorar la capacidad para retener incluso información fonológica. Los subtítulos favorecen que se cree el vínculo entre la lectura y las habilidades auditivas, lo que se conoce con el nombre de “principio alfabético” o “conocimiento ortográfico” (Borrás y Lafayette 1994). Así, la acción de oír la banda sonora y leer los subtítulos de forma simultánea ayuda a los estudiantes a asociar las palabras orales con las escritas de forma más sencilla y, por lo tanto, facilita el aprendizaje de la correcta pronunciación (Caimi 2006, Ghia 2011).

El uso de material audiovisual subtitulado permite también el aprendizaje de vocabulario nuevo incluso en estudiantes principiantes y refuerza la comprensión oral de expresiones lingüísticas dentro de un contexto determinado, lo que también facilita su aprendizaje (Baltova 1999, Talaván 2006). Incluso hay autores que sostienen que

“captioned television appeared to provide a particularly rich language environment which enabled students to incidentally learn words through context as they developed concepts in science” (Neuman y Koskinen 1992: 28). En esta misma línea del aprendizaje implícito se mueven otros autores como d’Ydewalle y Van de Poel (1999), que aseguran que el aprendizaje lingüístico a través de subtítulos interlingüísticos suele ser incidental, ya que muchos espectadores aprenden la lengua que oyen en programas subtitulados sin ser conscientes y sin verse obligados a realizar un gran esfuerzo. Este aprendizaje incidental se podría ejemplificar con casos como el que citan d’Ydewalle y Pavakanun (1997), que muestra que muchos niños belgas pueden entender y hablar mínimamente el inglés incluso antes de empezar a estudiarlo en el colegio, debido a la frecuencia con la que se exponen a programas subtitulados de habla inglesa (Danan 2004).

Sin embargo, aunque el aprendizaje incidental por parte de los estudiantes de lenguas extranjeras parece evidente en el caso del vocabulario, no parece tener el mismo efecto sobre el aprendizaje de la gramática (d’Ydewalle y Van de Poel 1999). Van Lommel *et al.* (2006) llevaron a cabo dos experimentos con la intención de valorar hasta qué punto se produce o no un aprendizaje de la gramática, pero los resultados fueron similares a los expuestos por d’Ydewalle y Van de Poel en 1999. Así, afirman que para que se produzca un aprendizaje de la gramática es básico que se mantenga la atención y que haya una motivación especial. El aprendizaje de la gramática consiste en un proceso gradual de extraer las reglas de las estructuras y vocabulario adquiridos. Por esta razón, consideran que la única posibilidad de que el aprendizaje de la gramática se vea beneficiado con el uso de material audiovisual subtulado consiste en ampliar el tiempo de exposición del material y favorecer previamente el acceso al significado (Van Lommel *et al.* 2006).

En este sentido cabe citar el reciente artículo de Ghia (2011) en el que presenta los resultados de un estudio realizado sobre el aprendizaje de estructuras sintácticas con material audiovisual subtulado. El estudio se llevó a cabo con 22 estudiantes italianos con un nivel intermedio de inglés. Como conclusión, se puede afirmar que efectivamente se produce un aprendizaje sintáctico como consecuencia de una mayor exposición al material audiovisual en lengua extranjera subtulado en la lengua materna. Pero hay que tener en cuenta que no todos los aspectos sintácticos estudiados

obtuvieron los mismos resultados. Mientras que se refleja una mejora cuantitativa y cualitativa en la producción y reconocimiento de algunas estructuras (interrogativas y “question tags”), en otros aspectos, como la colocación de los adverbios, la mejora no fue evidente (Ghia 2011).

En general, la mayoría de los autores coincide en destacar las mismas ventajas del uso de los subtítulos dentro del ámbito de aprendizaje de lenguas extranjeras. Estos beneficios se podrían resumir con el siguiente párrafo:

Captioning may help teachers and students of a foreign language bridge the often sizable gap between the attainment of proficiency in reading comprehension and in listening comprehension, the latter usually lagging significantly behind the former. By providing students with a familiar (i.e. comprehensible) graphic representation of an utterance, they are empowered to begin to assign meaning to previously unintelligible aural entities, gradually building their aural comprehension in relation to their reading comprehension (Garza 1996: 12).

Experiencias como las llevadas a cabo con el programa *Learning via Subtitling*<sup>46</sup> (LeviS) son un claro ejemplo del uso que se le puede dar a los subtítulos dentro del aula de aprendizaje de una lengua extranjera. Entre los objetivos que se plantearon a la hora de elaborar el programa, Sokoli (2006) destaca la necesidad de funcionar como una actividad de aprendizaje motivadora en la que los alumnos estén expuestos a un alto grado de estímulo lingüístico y fuertemente contextualizado. La idea era crear un servicio multimedia en el que puedan participar activamente los propios estudiantes. Otro criterio que tuvieron en cuenta a la hora de diseñarlo fue que las actividades se pudieran reutilizar y que el programa no requiriera del usuario una alta competencia en conocimientos informáticos. Además, tuvieron en cuenta que no hiciera falta la presencia constante de un tutor y, por último, que el material fuera extrapolable a otras lenguas.

No obstante, no todo son ventajas. También se pueden encontrar autores críticos con la práctica de esta técnica en el ámbito educativo (Koosltra *et al.* 2002). Entre las posturas más críticas está la de aquellos que consideran que los subtítulos son elementos distractores e incluso que pueden llegar a fomentar una actitud cómoda o vaga por parte de los alumnos (Vanderplank 1988, Danan 2004, Evmenova 2008). Otro de los argumentos críticos es el que plantea d'Ydewalle (2002) sobre la atención dividida, es

---

<sup>46</sup> Accesible en: <http://levis.cti.gr/> [Consultado el 26/01/2012].

decir, la capacidad para atender a dos fuentes diferentes y simultáneas, para lo que parece que los niños más pequeños no están preparados. Lejos de suponer un problema a la hora de emplear este tipo de material en las aulas de aprendizaje de idiomas, hay autores que defienden que el aturdimiento inicial provocado por la presencia de diferentes canales de entrada de la información lingüística les lleva a desarrollar sus propias estrategias para procesar los tres canales de entrada de la información, el auditivo y los dos visuales (Vanderplank 1988, Talaván 2006). Linebarger (2001) realizó un estudio con 80 alumnos al acabar segundo grado<sup>47</sup> que repartió en grupos con y sin subtítulos y llegó a la conclusión de que mientras los alumnos que formaron parte del grupo sin subtítulos recordaban más elementos distractores, los que integraban el grupo de los subtítulos concentraron más la atención en elementos esenciales de la historia. Como conclusión a este estudio, el autor destaca que los subtítulos tienen un efecto positivo en la capacidad para centrar la atención de los usuarios. También King (2002) había hecho alusión a que los subtítulos estimulan de forma significativa la capacidad de concentración de los usuarios. Y así lo entienden otros autores cuando afirman de los estudiantes que:

They paid rapt attention to the screen and worked hard to decipher the language. They spontaneously wrote down the unknown words they saw on the screen. Thus, the captions enabled students to identify the written forms of familiar vocabulary, and reinforced the meaning in an audio and video format (Spanos y Smith 1990: 4).

Otros autores consideran que leer los subtítulos es un proceso automático y lo explican a partir de los resultados obtenidos en diferentes estudios sobre el movimiento de los ojos (d'Ydewalle y Van de Poel 1999, Koolstra *et al.* 2002). D'Ydewalle y Van de Poel (1999) afirman que leer subtítulos interlingüísticos, en los que la lengua materna está presente en el lenguaje escrito y la extranjera en el audio, para los adultos supone una acción casi automatizada, mientras que el cambio a la lengua materna presente en el audio y la extranjera en los subtítulos no implica una alteración de los resultados demasiado significativa, a pesar de que sí puede llegar a suponer una mayor atención al audio con respecto a los subtítulos. Van Lommel *et al.* (2006) también confirman que los subtítulos son procesados independientemente del conocimiento que se tenga de la lengua extranjera y de la familiarización con el material audiovisual

---

<sup>47</sup> Los niños de segundo grado tienen 7 años. Accesible en: <http://nces.ed.gov/programs/digest/d10/> [Consultado el 26/01/2012].

subtitulado. Además, añaden que los espectadores prácticamente siempre dedican tiempo a ver los subtítulos en los casos en que la lengua materna esté presente tanto en la banda sonora como en los subtítulos. En el estudio realizado por Bianchi y Ciabattini (2007), los resultados demostraron que la comprensión oral se vio más favorecida por la presencia de subtítulos interlingüísticos, debido a la presencia de la lengua materna. Por ello, las autoras se muestran más partidarias de emplear subtítulos interlingüísticos de cara a favorecer el aprendizaje de vocabulario nuevo, sobre todo cuando la competencia lingüística de los usuarios es baja.

Sin embargo, d'Ydewalle y Van de Poel (1999) afirman que el caso de los niños es diferente, ya que suelen preferir películas dobladas, y ante las subtituladas no hay garantías de que presten atención al audio en lengua extranjera, aunque sí lean los subtítulos en lengua materna. Un aspecto destacable es la distinta actitud que se da entre los niños con solo dos años de diferencia; mientras que en niños de cuarto grado<sup>48</sup> los subtítulos en lengua materna hacían que obviasen por completo el audio en lengua extranjera, en niños de sexto grado<sup>49</sup> en la misma situación, incluso se presenciaron resultados positivos en cuanto a la capacidad de reconocimiento de palabras. Sin embargo, el resultado cambia cuando la lengua materna se presenta en el audio y es la extranjera la que pasa a formar parte de los subtítulos. En este caso, el lenguaje escrito pasa a un segundo plano (d'Ydewalle y Van de Poel 1999).

A raíz de sus experimentos, Koskinen *et al.* (1987) consideran que, en el caso de los niños, el audio no parece interferir en el procesamiento de los subtítulos y sostienen que precisamente el procesamiento simultáneo por ambos canales favorece el aprendizaje. Koolstra y Beentjes (1999) encontraron que los niños expuestos a vídeos subtitulados adquieren un mayor número de vocabulario que aquellos que ven los vídeos sin el refuerzo del lenguaje escrito. Sin embargo, destacan como requisito fundamental para el correcto funcionamiento de esta técnica que el material sea adecuado a la competencia lingüística de cada usuario, y lo explican de la siguiente manera:

---

<sup>48</sup> Los niños de cuarto grado tienen 9 años. Accesible en: <http://nces.ed.gov/programs/digest/d10/> [Consultado el 26/01/2012].

<sup>49</sup> Los niños de sexto grado tienen 11 años. Accesible en: <http://nces.ed.gov/programs/digest/d10/> [Consultado el 26/01/2012].

In a language class situation, when children watch subtitled television programs that have been selected by their teacher on the basis of clear and grammatically correct language, visual aids for comprehension of word meanings, and subjects that kindle the children's interest, the effects on foreign language acquisition may be stronger (Koolstra y Beentjes 1999: 9).

La importancia de emplear material adecuado y adaptado a las necesidades y competencias del usuario ya había sido mencionada por otros autores como Markham (1989), quien llevó a cabo un estudio con 76 alumnos de inglés de una universidad estadounidense a los que se les proyectó una serie de fragmentos de programas de televisión subtítulos.

También Guillory, en 1998, recalcó la necesidad de adaptar el grado de complejidad de los subtítulos a la competencia de los usuarios para favorecer su eficacia en el proceso de aprendizaje lingüístico. Es importante destacar que los subtítulos parecen eficaces para personas que están aprendiendo una lengua extranjera siempre y cuando no dispongan de una competencia lingüística muy elevada, ya que en este caso los subtítulos parecen obstaculizar el aprendizaje por facilitar en exceso la tarea de comprensión auditiva (Danan 2004). Por lo tanto, la mayoría de los autores insiste en la necesidad de ajustar lo más posible la complejidad del material a la competencia lingüística de los usuarios.

A modo de resumen, se puede afirmar que de los estudios revisados se deduce que el uso de material audiovisual subtulado con alumnos de lenguas extranjeras mejora el conocimiento alfabético, el aprendizaje de vocabulario nuevo o la comprensión oral. Estas habilidades también son con frecuencia objeto de trabajo en las intervenciones logopédicas, por ello se consideró la posibilidad de probarlo como nuevo recurso aplicable en el ámbito logopédico.

### 2.2.2 Subtítulos y aprendizaje en personas sordas o con deficiencias auditivas

Los subtítulos para las personas con sordera o deficiencia auditiva no solo son una herramienta de accesibilidad a los medios audiovisuales, sino que también les permiten mejorar sus habilidades lectoras, de escritura y, por extensión, de la lengua empleada en los propios subtítulos. Muchos autores confirman que las personas sordas o con deficiencias auditivas mejoran hasta en un 10% su capacidad para aprender y retener palabras clave viendo material audiovisual subtulado, si se compara con los

resultados obtenidos con la utilización de materiales impresos tradicionales (Shulman 1979, Koskinen *et al.* 1987, Steinfeld 1999, Linebarger *et al.* 2007). Por su parte, Decker y Montandon (1984) sugieren que cualquier objetivo que se pretenda trabajar con un texto se puede conseguir igualmente con material audiovisual subtitulado pero de una forma más lúdica y atractiva para los alumnos.

El proceso de leer “involves the use of an applicable knowledge base, memory processes, and linguistic adequacy with a word-based language” (Jelinek y Jackson 2001: 1). En este sentido, diversos autores hacen referencia a las dificultades añadidas que tienen las personas sordas para leer, en gran parte debido a la falta de dominio de la lengua oral (Holcomb y Peyton 1992, Jelinek 1999, Jelinek y Jackson 2001, Stern 2001, Zárate 2008 y 2010).

Una de las claves para desarrollar una buena competencia en una determinada lengua es practicarla, sobre todo si se tiene ocasión de hacerlo con personas que dispongan de una competencia mayor en dicha lengua (Jelinek y Jackson 2001). Y esto parece ser otro de los factores que influye negativamente en algunas personas sordas, ya que muchos de ellos tienen pocas oportunidades de enfrentarse a experiencias lingüísticas diferentes, por lo que su vocabulario expresivo se ve reducido.

En el caso de los niños, la situación es similar. Stern (2001) explica que en muchas familias la comunicación entre los padres y los niños sordos se hace de forma oral, pero teniendo en cuenta que mediante la lectura labial solamente es posible obtener menos de la mitad de la información que se necesita para discriminar los fonemas de la lengua oral, el proceso de entender el lenguaje hablado resulta extremadamente complejo para algunos niños. Además, la lectura labial solo permite reconocer con exactitud palabras y enunciados conocidos, pero no los nuevos. En este sentido resulta significativa la siguiente cita:

Estudios realizados en la John Tracy Clinic sobre una población de sordos que va del nivel elemental al nivel secundario muestran que el nivel de comprensión alcanzado mediante lectura labial es poco elevado; generalmente es del 35% de palabras en 60 frases simples. Estos resultados son inferiores en el discurso continuo (Dumont 1999: 142).

Una de las propuestas más repetidas para favorecer el aprendizaje y motivación por la lectura es la de incorporar actividades relacionadas con la lectura en la vida



diaria, ya que ayudará a entender la lectura como un objetivo de valor social. En este sentido, surge el concepto de lectura emergente que sugiere que la exposición a actividades relacionadas con la lectura, dentro de un contexto social, fomenta el aprendizaje de ésta (Jelinek 1999, Stark 2010). Posell (1984) ya había hecho referencia a este aspecto al afirmar que la habilidad lectora mejora considerablemente con la práctica y considera que leer subtítulos es una forma divertida de practicar la lectura.

Llegados hasta aquí, resulta necesario reflexionar sobre la importancia que tienen los subtítulos para las personas sordas o con deficiencias auditivas. Neves (2008) defiende que en el mundo de la traducción audiovisual hay sitio para las dos modalidades que se suelen emplear para favorecer la accesibilidad de este colectivo a los medios, la interpretación en lengua de signos y los subtítulos. Sin embargo, la autora considera que la interpretación en lengua de signos no siempre es la técnica más adecuada en todos los géneros, de ahí que, en el caso de una película o una serie, sus preferencias recaigan en el uso de los subtítulos. No obstante, hay autores que encuentran que la técnica del subtitulado también tiene sus limitaciones, sobre todo de tipo técnico (Amar 2003). El subtitulado no siempre garantiza la comprensión íntegra del material audiovisual por parte de las personas sordas y esto también es evidente en el caso de los niños (Cambra *et al.* 2010, Zárata 2010). El bajo nivel de comprensión lectora junto con la excesiva velocidad con la que aparecen los subtítulos en la pantalla parecen ser las causas que determinan que la técnica del subtitulado, tal y como se está llevando a cabo hasta ahora, no siempre pueda ser considerada la mejor técnica de accesibilidad audiovisual para este colectivo (Cambra *et al.* 2006, 2008, 2010). Las autoras fundamentan esta idea en los resultados de varios estudios que realizaron con niños y adolescentes sordos. El estudio llevado a cabo con niños de 6 y 7 años les permitió concluir que la velocidad lectora exigida para entender los dibujos animados superaba la velocidad media de palabras por minuto que cualquier niño de primero y segundo de primaria tiene que leer en correspondencia con su edad<sup>50</sup> (Cambra *et al.* 2006). Y el estudio realizado con adolescentes de 12 a 19 años reflejó que presentaban también dificultades de acceso a la información audiovisual, tanto con subtítulos como sin ellos, y las razones parecían estar en el bajo nivel de comprensión lectora, pero

---

<sup>50</sup> El alumnado de 1º de Primaria tendría que leer en catalán una media de 40 palabras por minuto y el de 2º una media de 62 palabras por minuto, mientras que la velocidad media de los subtítulos presentados era de 96 palabras por minuto. Además, hay que tener en cuenta que la velocidad lectora de los niños con deficiencias auditivas es inferior a la correspondiente por edad (Cambra *et al.* 2006).

también en la excesiva velocidad de los subtítulos<sup>51</sup> (Cambra *et al.* 2008, Cambra *et al.* 2010). A raíz de estos resultados, las autoras optaron por elaborar, con la ayuda de una empresa de animación, unos vídeos de dibujos animados subtitulados diseñados especialmente para facilitar la lectura de los niños sordos. A la hora de diseñar el material audiovisual subtitulado adaptado se basaron en los seis criterios que se recogen a continuación y que difieren, en algunos aspectos, de los criterios que se suelen seguir para la elaboración de los SPS<sup>52</sup> (Cambra *et al.* 2010: 13):

- No subtitular toda la información verbal.
- Subtitular sin modificar las expresiones lingüísticas para favorecer la sincronía entre el audio y los subtítulos.
- Potenciar el uso y aprovechamiento de sus restos auditivos.
- Aprovechar la información que ofrece la imagen, es decir, si las imágenes son lo suficientemente explícitas es preferible no subtitular.
- Dejar tiempo para leer los subtítulos<sup>53</sup>.
- Desde un punto de vista formal, seguir los mismos criterios de subtitulado que se utilizan actualmente en TDT.

Para ello elaboraron varios guiones de unos 80 segundos con diferentes niveles de subtitulado y los validaron con una muestra piloto de niños sordos de 2º, 3º y 5º de primaria. En total, la muestra estaba formada por 11 niños con sordera profunda y prótesis auditivas (implantes o audífonos). Como conclusión al estudio, las autoras coinciden en afirmar que los dibujos animados con subtítulos adaptados para facilitar la comprensión del alumno sordo “poden considerar-se un instrument d’aprenentatge útil per utilitzar tant a l’escola com en l’àmbit familiar” (Cambra *et al.* 2010: 48).

Esta idea, la de que los subtítulos pueden utilizarse con una función didáctica, ya había sido expuesta por varios autores tal y como se recoge al inicio del capítulo. Neves (2008) defiende que el subtitulado puede ayudar a la persona sorda a mejorar sus habilidades lingüísticas y de lectura, pero también a los oyentes. Según la autora, se puede decir que el subtitulado es la mejor opción para aquellas personas sordas que no dominen la lengua de signos e incluso para aquellas personas oyentes que, por diversas

---

<sup>51</sup> La velocidad de los subtítulos mostrados era de 155 palabras por minuto.

<sup>52</sup> Subtítulos para personas sordas o con deficiencias auditivas.

<sup>53</sup> Los subtítulos empleados en su estudio exigen una velocidad lectora de 20 y 35 palabras por minuto (Cambra *et al.* 2010).

razones, también necesitan de la ayuda de los subtítulos para poder acceder a los mensajes audiovisuales. Neves, que ya se había hecho eco de este aspecto en su tesis doctoral en 2005<sup>54</sup>, destaca también así la posibilidad de aplicar el material audiovisual subtitulado con una finalidad didáctica.

Heppner (2003) recuerda también que muchos lugares públicos como bares, clubes o museos han ido incorporando en su actividad diaria la proyección de subtítulos en sus televisiones. También llama la atención sobre este aspecto Steinfeld (1999), quien asegura que gracias a los subtítulos los oyentes pueden beneficiarse de la duplicidad de la información de entrada, lo que asegura la mejor comprensión de ésta. Los subtítulos para niños sordos o con deficiencias auditivas pueden ser muy útiles también para estudiantes de lenguas extranjeras o, incluso, para niños con problemas de aprendizaje de la lectura o para aquellos que están aprendiendo. En general, tal y como ya se ha mencionado en el apartado anterior (2.2.1), se puede decir que los estudiantes que utilizan material audiovisual subtitulado muestran una notable mejora en la comprensión lectora, en la comprensión auditiva, en la adquisición de vocabulario nuevo, en el reconocimiento de palabras y, sobre todo, en la motivación hacia la lectura (Meyer y Lee 1995, Fountain 2000, Lin 2003, Robertson y Elder 2005, Stark 2010).

Los subtítulos favorecen que la lengua sea visible (Jelinek y Jackson 2001, Van Lommel 2006, Linebarger *et al.* 2007). El paso de material lingüístico oral a escrito proporciona a los sordos una ayuda para el aprendizaje de nuevas palabras, ya que en el momento en que el estudiante es más consciente de la estructura de las palabras, le resulta más fácil acceder al significado, todo ello con la ayuda del contexto (Decker y Montandon 1984, Steinfeld 1999, Cambra *et al.* 2008). La clave para Stark (2010) está en que “students often need assistance in learning content-relevant vocabulary (in biology, history, literature, and other subjects), and with captions they see both the terminology (printed word) and the visual image”. Esta es otra de las razones que favorecieron la aplicación de este tipo de material en un contexto logopédico, en el que también es decisivo trabajar el lenguaje fuertemente contextualizado.

Con el paso de los años, los profesores de los niños sordos o con deficiencias auditivas cada vez son más conscientes del gran potencial educativo del material

---

<sup>54</sup> La primera sobre subtítulos para personas sordas o con deficiencias auditivas.

audiovisual subtitulado para sus alumnos (Shulman 1979, Decker y Montandon 1984, Steward 1984, Koskinen *et al.* 1987, Spanos y Smith 1990, Parks 1994, Robertson y Elder 2005, Zárate 2008). Según Stepp (1981: 7), “variations in the learning modes and learning abilities among deaf students demand variations in methods and materials. Teachers of the deaf must be adaptable and must have at their disposal teaching materials and devices that are versatile”. Los profesores pueden ayudar a los niños sordos a favorecer la lectura gracias a los subtítulos pero, además, pueden explotar el material audiovisual para aumentar su conocimiento del mundo y enriquecer sus experiencias lingüísticas (Jelinek 1999, Koolstra y Beentjes 1999).

Koskinen *et al.* (1987) estudiaron los efectos de los subtítulos para sordos como herramienta potenciadora de la lectura entre una población de estudiantes sordos. Los resultados fueron positivos en cuanto al aprendizaje de vocabulario clave, la comprensión lectora y la motivación de los alumnos.

Una de las aportaciones más interesantes que hacen al respecto los autores Decker y Montandon (1984) es citar dos requisitos para el correcto uso del material audiovisual subtitulado con personas sordas y que se podrían extender a todos los colectivos. Según los autores, uno de los requisitos es que el profesor visualice el material con anterioridad, para favorecer que se familiarice con él y predecir las escenas que puedan plantear discusión. Además, la previsualización del material permite planificar dónde realizar los posibles cortes. El segundo de los requisitos es más de tipo técnico y tiene que ver con la posibilidad que ofrece el material de utilizar la pausa o retroceder en la imagen. El profesor puede detener o repetir una secuencia siempre que quiera realizar preguntas, resolver dudas, discutir sobre alguna cuestión o añadir alguna explicación lingüística o de la narración. Además, de esta manera se facilita al alumno que incida sobre un contenido, de la misma manera que un lector puede releer un párrafo o una página que no le haya quedado clara. Estos dos requisitos también son clave para aplicar el material audiovisual subtitulado en un contexto logopédico, como se explica en los capítulos sucesivos.

Jelinek y Jackson (2001) también hacen hincapié en la necesidad, por parte de los profesores, de preparar con anterioridad el material e incluso prevenir a los alumnos sobre, por ejemplo, el vocabulario, algunas expresiones concretas o incluso el tema. En esta misma línea, Cambra *et al.* (2006) también consideran importantísimo el papel de

la escuela para familiarizar a los niños con la lectura de los subtítulos y sacarles así mayor provecho:

L'àmbit escolar on està integrat l'alumnat amb sordesa també pot contribuir a millorar la comprensió de la televisió subtitulada. En aquest sentit, es suggereixen dues línies educatives complementàries: d'una banda, incorporar en el procés d'aprenentatge de la lectura l'ús dels subtítols de la televisió per a que l'alumnat amb sordesa s'habitui a fer-lo servir i constitueixi un recurs d'aprenentatge en l'àmbit escolar atractiu per a tots i; d'altra banda, aprendre a fer una "lectura de les imatges" abans d'iniciar la lectura del text per aprofitar la informació que aquesta proporciona. És a dir, analitzar el que està representat gràficament en les imatges dels dibuixos animats i veure quina significació li atribueix l'alumnat (Cambra *et al.* 2006: 39).

Un proyecto con el que se demostró la eficacia del material subtitulado como herramienta de aprendizaje lingüístico para las personas sordas o con deficiencias auditivas es el descrito por Loeterman *et al.* (1994). El proyecto, denominado *Closed-Captioned School* (1991), fue desarrollado para ayudar a los niños sordos a utilizar su propio conocimiento de ASL (*American Sign Language*) para mejorar sus habilidades lingüísticas en inglés. Al final, los resultados mostraron que los niños mejoraron de forma sustancial tanto en la escritura como en el conocimiento de la estructura interna del inglés, es decir, en el conocimiento gramatical.

Incluso Kothari, creador del proyecto de alfabetización por medio de subtítulos *The Same Language Subtitling*<sup>55</sup>, habla del gran potencial didáctico del material subtitulado también con personas con deficiencias auditivas y lo hace poniendo un ejemplo de la aplicación de su proyecto en un colegio para sordos en el que también obtuvo unos resultados muy positivos (Kothari 1998).

Pero, como en todo, hay autores que se muestran más críticos. Una de las objeciones más repetidas es que los niños apenas hacen caso de los subtítulos hasta que no tienen una competencia lectora buena. Así, Jensema (2000) pudo demostrar que los niños de seis años ignoran totalmente la presencia de los subtítulos y se concentran básicamente en las imágenes, mientras que los de siete ya invierten algo de tiempo mirando los subtítulos. A medida que la edad de los niños estudiados aumentaba, también lo hacía el tiempo que dedicaban a mirar los subtítulos. Los niños de 11 años ya

---

<sup>55</sup> Sobre este proyecto se hablará más detenidamente en el apartado 2.2.4.

pasaban la mayor parte del tiempo mirando los subtítulos en detrimento de las imágenes.

Sin embargo, también en este sentido hay autores que consideran que es positivo utilizar los subtítulos con niños que todavía no poseen una competencia lectora sólida, a pesar de que en un principio puede que no les hagan demasiado caso, ya que su uso favorece que se vayan familiarizando con el lenguaje escrito y con la propia presencia de los subtítulos (Stark 2010). Este hecho también se ha visto reflejado en las pruebas recogidas en la presente tesis con niños con dificultades del lenguaje, tal y como se verá en la segunda parte.

### 2.2.3 Subtítulos y aprendizaje en niños con y sin dificultades

Otro colectivo que se puede beneficiar del uso del material audiovisual subtitulado como herramienta de aprendizaje lingüístico es el formado por niños con dificultades de aprendizaje (Koskinen *et al.* 1987, Sherman y Sherman 1989). Tal y como explica Evmenova (2008: 9): “despite the argument of distractibility, closed captioning was also determined to be an effective and, in most cases, unobtrusive strategy for teaching reading to students at risk and/or with learning disabilities”.

En una serie de experimentos, Koskinen *et al.* (1987) encontraron diferencias significativas en la capacidad de reconocimiento de las palabras y la comprensión lectora en dos colectivos de alumnos repartidos en diferentes grupos, por una parte, los que vieron películas subtituladas y, por otra, los que únicamente leyeron el texto escrito en material impreso. “The overall goal of this project was to investigate the use of captioned television technology to improve the reading skills of two handicapped populations: learning disabled and hearing-impaired students” (Koskinen *et al.* 1987: 3). Los resultados derivados de la inclusión de subtítulos intralingüísticos en los programas de televisión demostraron que es una herramienta eficaz y se refleja, principalmente, en una mejora en el vocabulario y en las habilidades de comprensión de los dos grupos. Entre los estudios que llevaron a cabo destacan las valoraciones que hicieron sobre las competencias de los profesores para poder aplicar correctamente el material y la inclusión de una breve guía dirigida a transmitir información sobre la nueva técnica.

En otro estudio realizado por Meyer y Lee (1995) se observó una mejora en la comprensión y en la capacidad de retención de la información por parte de 140 estudiantes con dificultades de aprendizaje. Los resultados demostraron que los niños recuerdan mejor la información transmitida por el material subtitulado que trabajando con los materiales impresos tradicionales. Como afirman Meyer y Lee (1995: 10), “children will learn and retain more from captioned educational videotapes rather than traditional print materials containing the same information (e.g., books, workbooks, ditto pages, etc.)”.

En otro estudio, Kirkland *et al.* (1995) describen una experiencia llevada a cabo con 317 estudiantes entre los que se encontraban 68 con dificultades de aprendizaje. Para ello, se emplearon tres tipos de subtítulos diferentes: los de tipo estándar (casi literales de 150-160 palabras por minuto), los editados (120 palabras por minuto) y los destacados, cuya velocidad era menor e incluían ciertos conceptos destacados por medio del uso de mayúsculas. El interesante resultado de este estudio fue que los subtítulos de tipo estándar fueron los que demostraron un mejor rendimiento, seguidos de los destacados, y relegando al último lugar los editados. Evmenova, en referencia a este trabajo, afirma que (2008: 77) “it is unknown whether highlighting only key concepts and/or using uppercase letters for this purpose influenced the end results”. Y a continuación la autora añade que “it may be noteworthy to explore a different format of highlighting as an additional support for captioned video instruction” (Evmenova 2008: 77). A propósito de esta cita, hay que decir que los subtítulos terapéuticos se caracterizan por utilizar los colores y otros recursos como el uso del efecto karaoke o la utilización de huecos (omisión de ciertas palabras, grafías, etc.) como elementos clave para centrar la atención de los niños en unos objetivos lingüísticos determinados<sup>56</sup>.

Son muchos los autores que ven en el uso del material audiovisual subtitulado una herramienta con gran potencial para fomentar la lectura tanto en niños con dificultades de aprendizaje como en niños que están aprendiendo a leer (Koskinen *et al.* 1987, Linebarger 2006, Dansky 2007, Linebarger *et al.* 2007, Moses 2008, Jennings *et al.* 2009). El éxito de esta técnica como material eficaz para estimular el proceso de aprendizaje de la lectura estriba, básicamente, en la capacidad que tiene para incrementar la motivación de los niños de cara a enfrentarse a un nuevo aprendizaje

---

<sup>56</sup> En la segunda parte de esta tesis se ampliará la información sobre este tema.

(Linebarger *et al.* 2007). Como se verá en los resultados de las pruebas recogidas en la segunda parte de la tesis, la capacidad del material para incrementar la motivación por parte de los niños resultó ser la principal ventaja aportada por el nuevo recurso.

No obstante, la motivación no es la única ventaja destacada por los autores, ya que aumenta también la atención y como consecuencia la comprensión del contenido de los programas. Si el objetivo consiste en ayudar a los niños a reconocer y comprender el significado de palabras nuevas y facilitar la extensión de sus habilidades lectoras a un contexto mayor, la opción de ver la televisión con subtítulos supone una buena manera de fomentarlo (Linebarger *et al.* 2010).

Un ejemplo de la aplicación del material audiovisual subtitulado como material para favorecer el aprendizaje de la lectura es el del programa *ReadSpeak*<sup>57</sup> (Brown 1995, Kirksey 2006) basado en la utilización de *euthetic captions*. Este programa, que fue patentado en el año 1997 (Kirksey 2006), tiene como objetivo fundamental favorecer el aprendizaje de la lectura en personas de cualquier edad, mejorar la capacidad de reconocimiento de las palabras, aprender una lengua extranjera y fomentar la retención de nueva información:

Euthetic captioning, currently being developed by ReadSpeak Inc, is a process of captioning film and television programmes specifically designed to aid language learning. (...) It differs from normal captioning and subtitling in a number of ways. First, it is located by the mouth of the speaker. Second, it is verbatim, presenting the written form of precisely the words spoken. Third, it is synchronous, appearing at exactly the same time as the spoken words, and one word at a time. Fourth, the text physically moves with the speaker and uses other artistic techniques to ensure that it is seen as part of the fictional reality of the film (*ReadSpeak* 2007<sup>58</sup>).

Otro tipo de experiencia es la que relata Yona D. Dansky (2007), que trabajó durante años con estudiantes sordos y, actualmente, trabaja como asesora en temas de educación del *Bucks County Intermediate Unit #22*, en Pennsylvania (Estados Unidos). Además, es propietaria de *CaptionLit*<sup>59</sup>, una pequeña compañía de subtitulado cuyo centro de atención es la lectura. Dansky propone subtitular todos los programas audiovisuales educativos, ya que, según la autora, será un beneficio para todos, incluso para alumnos con una lectura fluida. En su artículo recoge algunos casos narrados por

---

<sup>57</sup> Accesible en: <http://www.readspeak.com/> [Consultado el 26/01/2012].

<sup>58</sup> Ídem.

<sup>59</sup> Accesible en: <http://www.captionlit.com/> [Consultado el 26/01/2012].



diferentes profesionales del mundo de la educación sobre la inclusión de material audiovisual subtitulado en las clases. Así, relata la experiencia de Mia Bliststein, una profesora de cuarto grado de una escuela de Filadelfia (Estados Unidos) que utiliza subtítulos intralingüísticos en sus clases y confirma que su uso favorece la exposición de palabras nuevas escritas y, según ella, el hecho de verlas escritas ayuda a grabarlas en la mente. Además, añade, sus alumnos aseguran que se divierten viendo los subtítulos, ya que ellos pueden seguir de forma más fácil lo que dicen los personajes (Dansky 2007).

Otra opinión interesante que ofrece Dansky (2007) es la aportada por la Dra. Karen D. Wood, profesora y coordinadora del *Graduate Reading Program* de University of North Carolina (Estados Unidos), para la que ver la palabra escrita a la vez que se oye puede ayudar a sus alumnos a mejorar el conocimiento ortográfico, esencial para mejorar la fluidez y comprensión lectoras (Dansky 2007: 3).

En este sentido, cabe señalar que en los últimos años, para garantizar la correcta aplicación de esta técnica en el ámbito educativo, se ha optado por editar alguna guía que oriente tanto a los profesionales de la educación como a los padres. Así, desde *The National Captioning Institute*, promovieron la publicación del manual *Using Captioned Television in Reading and Literacy Instruction* (2003) en un intento por fomentar el uso de los subtítulos como herramienta educativa. La guía está dirigida tanto a los profesores como a los padres y proporciona información sobre cómo utilizar el material audiovisual subtitulado como parte esencial de la práctica de la lectura. Además, explica cómo se editan los subtítulos y proporciona una serie de pautas para aplicarlos con una finalidad didáctica (Feinberg 2003).

Como último ejemplo del uso de material audiovisual en el ámbito educativo pero para mejorar, en este caso, la comprensión de vídeos académicos por parte de estudiantes con discapacidad intelectual, se ha querido incluir el estudio descrito por Evmenova en su tesis doctoral (2008). La autora realizó un experimento en el que utilizó unos subtítulos adaptados de dos maneras diferentes. Por una parte, empleó subtítulos en los que el texto se iba destacando con el color amarillo a medida que las palabras se iban emitiendo y, por otra parte, otros subtítulos en los que se reforzaban las palabras con el apoyo de dibujos pertenecientes a uno de los sistemas alternativos de

comunicación más utilizados, el *Picture Communication Symbols*<sup>60</sup>. La autora concluye su estudio asegurando que “alternative video narration, highlighted text and picture/word-based captions, and interactive video searching features offer innovative, universally designed solutions for students of all abilities to attempt and achieve high academic standards” (Evmenova 2008: 302). Además, la autora llama la atención sobre la necesidad de seguir investigando en esta línea.

### 2.2.4 Subtítulos de tipo karaoke. El caso de la India: *The Same Language Subtitling*

La palabra japonesa Karaoke カラオケ está formada por kara 空 “empty” y ōkesutora オーケストラ “orchestra”<sup>61</sup>. Tal y como explican Kothari *et al.* (2004: 27): “Japan has given us *karaoke*, which translates as ‘empty orchestra’<sup>62</sup> – the music is present but the voice is missing or subdued on the audio track (to be filled up by the viewers/listeners as they sing along with the subtitles)”.

Desde el punto de vista de la psicología cognitiva aplicada a la investigación en adquisición de primeras y segundas lenguas se sabe que las canciones, al presentarse acompañadas de música, conectan con las zonas sensibles de nuestro cerebro, es decir, con la memoria sensitiva. El hemisferio derecho gestiona, entre otras muchas habilidades, el aspecto emocional del lenguaje y es el que recibe y procesa la música (Martínez 2004, Joannette *et al.* 2008). Partiendo de esto, autores como Gutpa (2006: 81) defienden que “the use of music in the classroom can make the entire learning process more enjoyable and can stimulate ‘right’<sup>63</sup> brain learning”. Así, si se incluyen las canciones en el proceso de aprendizaje, continúa la autora, se estará aprovechando el potencial emocional de los alumnos y se estará facilitando el proceso de aprendizaje al evitar el bloqueo que el filtro afectivo activa ante situaciones de estrés (Krashen 1985). De esta manera, se permitirá una mejor entrada del input lingüístico. Por lo tanto, el objetivo es poder crear un clima afectivo dentro del aula que reafirme la confianza de los alumnos en sus capacidades y que les permita aprovechar todos los canales

---

<sup>60</sup> Accesible en: <http://www.spectronicsinoz.com/catalogue/9528> [Consultado el 26/01/2012].

<sup>61</sup> Accesible en: <http://jisho.org/words?jap=karaoke&eng=&dict=edict> y [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=rae](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=rae) [Consultado el 26/01/2012].

<sup>62</sup> Las comillas originales fueron modificadas para facilitar la lectura.

<sup>63</sup> Ídem.

sensoriales para poder sortear las posibles dificultades surgidas ante un nuevo aprendizaje (Martínez 2004).

Con la utilización de canciones se está potenciando la capacidad de escuchar y de hablar por parte de los niños. Las canciones estimulan la comunicación. Una de las ventajas de trabajar con canciones es la posibilidad que ofrecen de trabajar la comprensión auditiva o la corrección fonética, entre otras cosas. En general se puede decir que no solo favorecen importantes avances en la corrección de la expresión oral de los alumnos (Martínez 2004), sino que facilitan la integración de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.

Los niños con dificultades en la lectura suelen ser proclives a presentar también problemas de ritmo. Las habilidades rítmicas tienen una especial importancia en el desarrollo de la conciencia fonológica y ésta en el aprendizaje de la lectura y escritura (Kothari *et al.* 2004); por ello, el uso de canciones ricas en diferentes ritmos contribuye también a favorecer un correcto aprendizaje de la lecto-escritura. Otros autores también inciden en esta idea cuando afirman que la introducción de la música se traduce en un incremento en las puntuaciones obtenidas en las pruebas de lectura (Gupta 2006).

En esta línea cabe citar el proyecto *The Same Language Subtitling*, promovido por Brij Kothari (1998, 2000, 2002, 2004, 2007) desde 1996 y llevado a cabo en la India. Se trata de un programa de alfabetización por medio de subtítulos de tipo karaoke introducidos en breves franjas horarias de la programación televisiva de dicho país.

Aproximadamente 250 millones de personas que se consideran alfabetizadas en la India no son capaces de leer un texto simple. De los datos obtenidos en el último censo de 2001, se concluyó que la tasa de personas alfabetizadas en la India sufrió un notable aumento en los últimos 50 años: del 18,3% de 1951 se pasó al 65,4% registrado en 2001. Esto significa que es un país con 562 millones de personas alfabetizadas y 296,2 millones de analfabetos. El mayor incremento que se experimentó fue del 12,9% en los años noventa, en gran parte gracias al programa *Total Literacy Campaigns* (TLCs)<sup>64</sup> llevado a cabo por la *National Literacy Mission* (NLM) (Kothari 2007).

---

<sup>64</sup> Accesible en: [http://www.nlm.nic.in/tlc\\_nlm.htm](http://www.nlm.nic.in/tlc_nlm.htm) [Consultado el 26/01/2012].

Una de las bases del proyecto está en la idea de que la habilidad lectora, como cualquier otra habilidad, necesita ser practicada de forma constante y repetida para poder mejorarla o incluso para poder preservarla (Kothari *et al.* 2002). Schmidt (2007) utiliza términos como “recaída en el analfabetismo” (illiteracy relapse), “fijación del alfabetismo” (literacy retention) y “alfabetismo inestable” (unstable literacy) todos ellos relacionados con el grado de práctica de la lectura: “the need for post-literacy programs has been justified by a common acceptance of the idea that loss of literacy skills is possible, and even to be expected, without sufficient practice to stabilize those skills” (Schmidt 2007: 8). Solamente en el momento en que la lectura forme parte de las actividades cotidianas de la población, sin que ésta suponga un esfuerzo añadido, los neo-lectores podrán convertirse en personas alfabetizadas reales. Los estudios sobre el aprendizaje de la lectura cada vez enfatizan más la importancia de crear un ambiente de lectura que fomente su práctica (Kothari *et al.* 2002, Schmidt 2007). La rápida entrada de la televisión en los hogares de la India favoreció que cambiara drásticamente el escenario pobre en lectura, ofreciendo oportunidades para leer y creando así un entorno propicio para practicar la lectura (Kothari 1998). En el día a día, mucha gente no encuentra una motivación para leer; sin embargo, ver la televisión y, en concreto, los programas musicales, sí forman parte de las actividades diarias de la población de la India, tanto de la rural como de la urbana.

La idea básica de *The Same Language Subtitling* (SLS) es “lo que lees es lo que oyes” y nació con el objetivo de suplir la falta de oportunidades para practicar la lectura, es decir, su objetivo es ser la excusa diaria de la población de la India para leer. Se trata por tanto de generar demanda de lectura, crear oportunidades de leer a aquellos que no tienen la motivación suficiente para hacerlo por su cuenta. Con este programa se pretende mejorar la competencia lectora y favorecer, a la larga, otro tipo de actividades como por ejemplo la lectura del periódico. SLS consigue que el proceso de aprendizaje de la habilidad lectora se convierta en un proceso casi subliminal, a través de la asociación del texto escrito con el audio (Kothari 1998). Otra de las ventajas citadas anteriormente es:

Since many pre-reading strategies to develop phonemic awareness encourage sound perspicuity and the strengthening of sound-text associations, SLS of songs rich in rhyme and alliteration and highlighting techniques that create clear sound-text associations may incidentally lead to greater phonemic awareness among viewers (Kothari *et al.* 2004: 30).

Las canciones tienen una ventaja importante sobre los diálogos, porque al ser tradicionales, la gente las conoce y puede predecirlas, lo que resulta de gran ayuda sobre todo para personas con competencias lectoras muy bajas, porque les aporta una gran seguridad sobre el lenguaje escrito al que se están enfrentando (Kothari 1998, Kothari *et al.* 2002). El factor de la familiarización con la información lingüística también ha sido clave en los resultados obtenidos en las pruebas con los subtítulos terapéuticos, tal y como se verá en la segunda parte de esta tesis. Otra de las ventajas que aporta el uso de las canciones es que éstas suelen variar de velocidad y, por lo tanto, es fácil encontrar canciones adecuadas a todos los niveles de lectura.

El autor del proyecto recoge en una lista los posibles objetivos que el uso de SLS permite trabajar. Así, destaca (Kothari 1998):

- Cantar.
- Saber todo lo que se está cantando.
- Aprenderse la canción.
- Escribir la canción.
- Resolver las posibles dudas sobre la redacción.
- Comprender el diálogo.
- Aprender a leer, aprender a leer más rápido o simplemente intentar leer.
- Enseñar a leer.
- Practicar la lectura.
- Adquirir el conocimiento de las letras.
- Conocer mejor la lengua.
- Mejorar la ortografía.
- Aumentar el vocabulario.
- Mejorar la escritura.
- Aprender por repetición.
- Encontrar errores y escribir al canal que emite el programa.

Kothari y Takeda (2000) explican los resultados obtenidos tras un experimento llevado a cabo durante tres meses en una escuela de Ahmedabad (La India) y revelan que favorece un incremento en el conocimiento silábico y de la palabra en general<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> La lengua empleada en el material audiovisual utilizado en el experimento era el hindi.

Dichos resultados reflejaron una mejoría del grupo subtitulado sobre el grupo no subtitulado en cuanto al conocimiento de una, dos y tres sílabas (no en cuatro). No obstante, cabe destacar que ambos grupos obtuvieron mejores resultados que el grupo de control, lo que sugiere que la mera exposición a canciones contribuye a favorecer una familiaridad con el lenguaje y esto finalmente se traduce en una mejora de las habilidades lectoras (Kothari y Takeda 2000).

Otro de los beneficios que aporta el uso de los SLS es la capacidad para preservar la competencia lectora de los neo-lectores e incluso para mejorarla. Así lo explica Schmidt (2007) al mostrar los resultados que obtuvo en su experimento, en el que se refleja una relación positiva entre la exposición regular de SLS y el mantenimiento de las habilidades lectoras. Para la autora del estudio, esto supone un importante hallazgo, ya que el programa va dirigido fundamentalmente a personas que se están iniciando en la lectura y les permite ponerla en práctica.

En este sentido sirven de ejemplo las siguientes gráficas extraídas de los datos aportados por el programa SLS y mostrados en la web oficial del programa de alfabetización *PlanetRead* (<http://www.planetread.org/>):

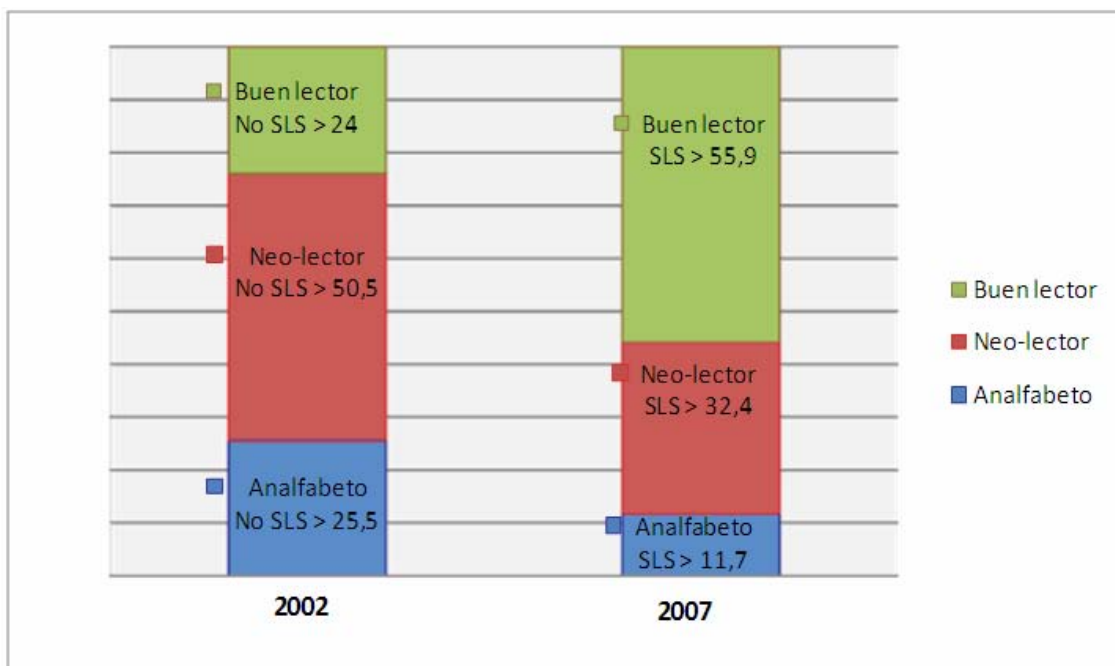
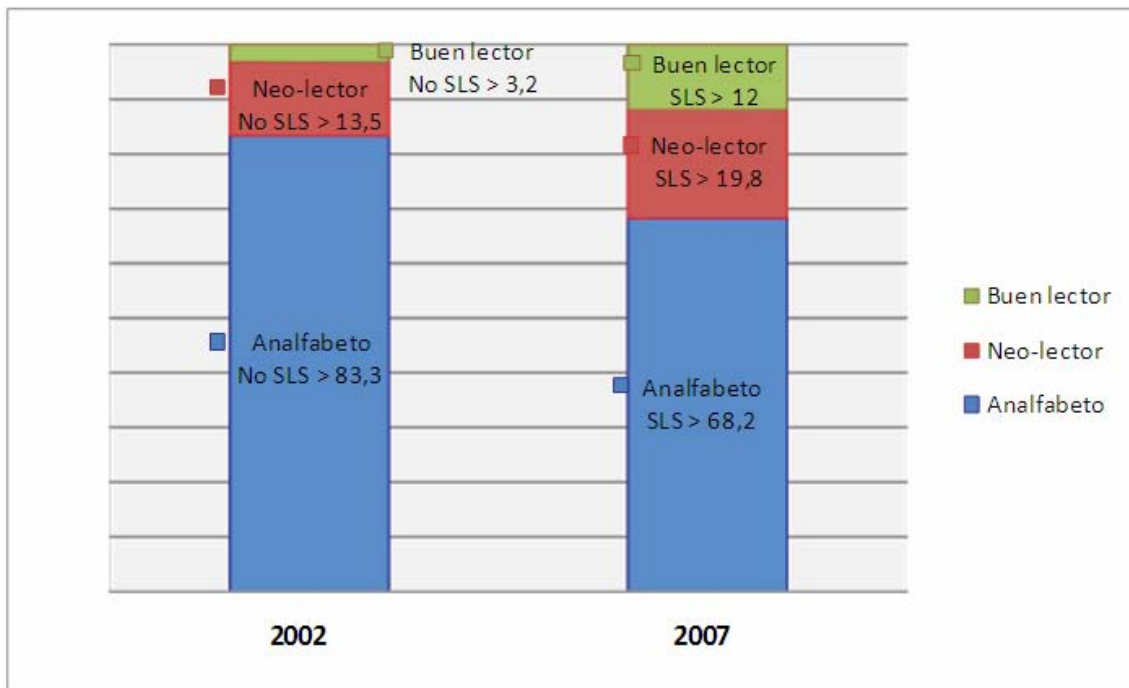


Figura 2. Niños analfabetos en edad escolar en la base de datos de 2002 y estado en 2007 (n = 426)



**Figura 3. Adultos analfabetos en la base de datos de 2002 y estado en 2007 (n = 1281)**

Existen otros ejemplos que avalan la eficacia del karaoke como herramienta para estimular las habilidades lingüísticas:

A quick search on the internet, brought to attention an outstanding Karaoke website that has been wonderful in developing not only music skills but more important, reading skills and fluency further among not only kindergartners but also older students. This is a parenting site at BBC website that has nursery rhymes for preschoolers (Gupta 2006: 80).

El mismo autor asegura que los niños no perciben el karaoke como una actividad de lectura, sino que lo ven como una actividad musical divertida. Incluso aquellos niños a los que la lectura les supone un gran esfuerzo y que por ello se muestran reacios ante cualquier actividad lectora encuentran el karaoke una actividad mucho más motivadora. Y señala que “the key is to tap their potential using available atypical academic tools. As one struggling reader said simply after a karaoke session, ‘reading is fun’<sup>66</sup>!” (Gupta 2006: 84).

<sup>66</sup> Las comillas originales fueron modificadas para facilitar la lectura.

Otra experiencia similar es la llevada a cabo por el programa *Tune in to Reading*:

TUNEin™ to READING is the fastest, most effective research based literacy software on the market today. The program advances reading in the areas of fluency, vocabulary and comprehension through the use of a fun, interactive singing software. On average, struggling readers gain 1+ grade level improvements in reading in just 9 weeks! ([http://www.elpcorp.com/content.cfm?page\\_id=187](http://www.elpcorp.com/content.cfm?page_id=187)).

Los niños se sienten muy motivados y los beneficios se ven reflejados en el aprendizaje de vocabulario y en una mejora en la fluidez y comprensión lectoras. Los usuarios se sientan delante de un ordenador con unos auriculares y un micrófono y así van cantando las canciones correspondientes a su nivel de lectura siguiendo las letras mostradas en la pantalla.

En este apartado se han revisado algunas de las experiencias más relevantes que se han encontrado acerca de la utilización del karaoke como herramienta para fomentar la lectura. No obstante, resulta necesario aclarar que las experiencias encontradas son muchas y muy variadas, pero por cuestiones de espacio se ha optado por recoger solo una breve muestra de las posibilidades que ofrece dicho material.

### 2.3 Conclusiones

Una vez revisada la bibliografía en la que se hace referencia a diferentes experiencias sobre el uso de material audiovisual subtitulado con una finalidad didáctica y con los cuatro colectivos mencionados, se podría afirmar que esta aplicación goza de un respaldo científico significativo.

Precisamente a raíz del conocimiento de la existencia de estos estudios surgió la hipótesis de partida del proyecto que defiende que si el material subtitulado se puede utilizar como una herramienta capaz de mejorar las habilidades lingüísticas en ámbitos tan diversos como el aprendizaje de primeras y segundas lenguas y de la lecto-escritura, tanto en niños como en adultos, probablemente también se pueda ver reflejado este beneficio en niños con dificultades del lenguaje. Por tanto, surge así la idea de ampliar los destinatarios potenciales de este tipo de material con la inclusión de un nuevo



colectivo. La diferencia fundamental estriba en que la técnica se utiliza como material para trabajar la **lengua materna de niños oyentes con dificultades del lenguaje en un contexto logopédico**, no en el ámbito escolar.

De esta manera se puede decir que, como consecuencia de este segundo capítulo, el objetivo de la tesis queda ya planteado, y será en el Capítulo 3, el capítulo central de la presente tesis, donde se planteen las bases teóricas que sustentan el proyecto.



# **CAPÍTULO 3**

## **SUBTÍTULOS TERAPÉUTICOS**

---

### **3. SUBTÍTULOS TERAPÉUTICOS**

#### **3.1 Bases teóricas**

##### **3.1.1 Estado actual de la cuestión**

##### **3.1.2 Justificación teórica de la investigación**

###### **3.1.2.1 Las TIC y la logopedia**

###### **3.1.2.2 El subtítulado y la logopedia**

#### **3.2 Subtítulos terapéuticos**

##### **3.2.1 Justificación del término**

##### **3.2.2 Parámetros formales de los subtítulos**

##### **3.2.3 Parámetros formales de los subtítulos terapéuticos**

#### **3.3 El logopeda vs. el subtitulador de subtítulos para sordos**

##### **3.3.1 Competencias lingüísticas**

##### **3.3.2 Competencias temáticas o de contenido**

##### **3.3.3 Competencias tecnológicas y aplicadas**

##### **3.3.4 Competencias personales y generales**

#### **3.4 Conclusiones**



Este capítulo comienza con el planteamiento de las bases teóricas que justifican la aplicación de la técnica del subtulado en el ámbito logopédico y se centra principalmente en el valor añadido que aporta el uso de la técnica en el nuevo contexto. En la segunda parte, como consecuencia de ampliar las funciones del subtulado propuestas por Bartoll (2008), se reflexiona sobre la necesidad de crear un nuevo término para referirse al también nuevo tipo de subtulado: *subtitulado terapéutico*.

#### 3.1 Bases teóricas

Este apartado comienza con una revisión del estado actual de la cuestión. Se analizan las experiencias en las que se ha utilizado material audiovisual subtulado dentro del ámbito logopédico. Seguidamente, el capítulo se centra en plantear la justificación teórica que ha servido de base a la investigación.

##### 3.1.1 Estado actual de la cuestión

En el mundo de la logopedia el uso de los subtítulos como material de intervención no está documentado. No obstante, hay algún caso en el que se nombra la posibilidad de utilizar los subtítulos para trabajar la lectura con personas con diferentes patologías del lenguaje. Así lo refiere la logopeda Bowen (2009), quien recoge como ejemplo una página web<sup>67</sup> en la que se presenta una canción subtulada dirigida a niños y, a continuación, afirma que “for older children, slow karaoke is an entertaining vehicle for practice” (Bowen 2009: 249). Otro ejemplo lo podemos encontrar en la página web de *Neuroaid*<sup>68</sup>, un portal dirigido a personas que hayan sufrido un accidente cerebro

---

<sup>67</sup>Accesible en: [http://perso.orange.fr/prof.danglais/animations/music/what\\_a\\_wonderful\\_world.swf](http://perso.orange.fr/prof.danglais/animations/music/what_a_wonderful_world.swf) [Consultado el 26/01/2012].

<sup>68</sup> Accesible en: <http://www.neuroaid.com/newsletter/june2009.html> [Consultado el 26/01/2012].

vascular. En este portal se proponen cuatro maneras de practicar la lectura para personas con dislexia o alexia<sup>69</sup>, entre las que se incluye ver la televisión subtitulada:

- Leer los titulares de los periódicos o revistas y asociarlos a las fotografías correspondientes.
- Navegar por páginas de internet que contengan información escrita acompañada de imágenes.
- **Ver la televisión con subtítulos<sup>70</sup>.**
- Escuchar audios que tengan su correspondencia escrita.

Sin embargo, es cierto que no se han encontrado referencias sobre la aplicación de los subtítulos en las intervenciones logopédicas más allá de una experiencia personal y que podríamos considerar como anecdótica. Se trata de un artículo *on-line* incluido en la revista digital ADVANCE<sup>71</sup>. En este artículo, una logopeda estadounidense, Cindy Herold (2008), explica su propia experiencia sobre el uso de subtítulos de tipo karaoke como material logopédico. Herold asegura que utiliza subtítulos de tipo karaoke con niños con dos perfiles lingüísticos concretos:

- Niños con dificultades del lenguaje. Utiliza los subtítulos de tipo karaoke básicamente para trabajar la lecto-escritura, pero la logopeda no se detiene a explicar la metodología empleada.
- Niños con dificultades de articulación. En este caso, Herold especifica un poco más y menciona que su primer objetivo es buscar canciones que contengan aquellos sonidos con los que tengan dificultades los niños y después trabajarlos con dichas canciones (Herold 2008).

A continuación, la logopeda explica las ventajas que, según ella, le aporta la aplicación de esta técnica dentro de las intervenciones. Según la terapeuta del lenguaje, los subtítulos le permiten hacer visible el lenguaje. Por ejemplo, en el caso de los niños que omiten las consonantes finales, el lenguaje escrito muestra la existencia de los sonidos omitidos gracias a la presencia de las letras representadas en la pantalla (ibíd.).

---

<sup>69</sup> Alexia: “incapacidad para comprender el lenguaje escrito como consecuencia de una lesión cerebral” (Martínez y Peña-Casanova 2001: 335).

<sup>70</sup> La negrita es mía.

<sup>71</sup> ADVANCE contiene artículos para profesionales de diferentes áreas como la logopedia. Accesible en: <http://www.advanceweb.com/> [Consultado el 26/01/2012].

Otra de las ventajas mencionadas es la posibilidad de parar la imagen para reforzar determinados significados, la ortografía o la pronunciación entre otros aspectos (ibíd.).

El resto de las referencias que se han hallado se encuentran insertas dentro del ámbito educativo o escolar, no logopédico, de ahí surgió el interés por valorar la adecuación de esta técnica en un ámbito que todavía está por explorar.

#### 3.1.2 Justificación teórica de la investigación

En el Capítulo 1 de la presente tesis, se ha expuesto la actual demanda de los logopedas de encontrar un recurso que permita elaborar material logopédico adaptable a las diferentes necesidades y exigencias de sus pacientes. En este apartado se desarrolla el planteamiento teórico que justifica la incorporación de la técnica del subtítulo como un recurso útil para elaborar dicho material.

##### 3.1.2.1 Las TIC<sup>72</sup> y la logopedia

Los logopedas trabajan directamente con los pacientes, ya sea de forma individual o en grupos, evaluando y tratando una amplia variedad de trastornos de la comunicación (Glykas y Chytas 2005). En sus sesiones suelen recurrir a diario a diferentes materiales para lograr que sean lo más atractivas posible y se adapten a los requerimientos de sus pacientes (ver apartado 1.3.2). Así, “the introduction of methodologies, reference models of work and tools, which significantly improve the effectiveness of therapy, are particularly welcome” (Glykas y Chytas 2005: 529). Teniendo en cuenta los rápidos adelantos de la tecnología, se puede esperar que el trabajo al que se enfrentan los logopedas en su práctica diaria mejore significativamente (Torres 1990, Iza 2002, Navarro 2003, Glykas y Chytas 2005, González 2005, 2008a y 2008b, Fonoll 2007, Tobolcea y Danubianu 2010, Orellana 2011). Autores como González (2005) aseguran que el uso de las nuevas tecnologías abre un campo de acción interactivo y multisensorial para el desarrollo de las habilidades del lenguaje. Los autores consultados coinciden en destacar la riqueza y variedad de estímulos que proporcionan los equipos audiovisuales y su capacidad para aumentar la atención y motivación de los usuarios (Brennan *et al.* 2002, Iza 2002, González 2005, Murray y Parker 2004, Saz *et al.* 2009).

---

<sup>72</sup> Tecnologías de la información y comunicación.

Hay muchas formas de integrar la tecnología y la patología del habla y del lenguaje para hacer más fácil el proceso de intervención y alcanzar el éxito (Cleuren 2003, Tobolcea y Danubianu 2010, Orellana 2011). Este tipo de recursos permiten, entre otras cosas, que los materiales puedan ser personalizados. Un ejemplo sencillo de este uso sería utilizar una cámara digital para realizar fotografías de personas y objetos personales, editar el material mediante un programa y diseñar diferentes actividades con dicho material. En este sentido, hay autores que defienden que las técnicas de enseñanza de idiomas extranjeros, con las adaptaciones necesarias, pueden resultar igualmente adecuadas para el trabajo con personas con patologías del lenguaje (Iza 2002, Cleuren 2003, Saz *et al.* 2009).

José Luis Navarro (2003) atribuye dos funciones básicas a lo que él llama tecnologías de ayuda para la rehabilitación del lenguaje y el acceso a la información del entorno y dice de ellas:

Una de las funciones más evidentes, en el caso de las personas con trastornos de comunicación, es la de servir de medio de acceso y ayuda a la comunicación. Otra función relevante es la de ser un medio para la reeducación/rehabilitación del lenguaje oral y escrito. Nos permiten adaptarlas a las peculiaridades de cada alumna o alumno, respetando su ritmo de aprendizaje, pueden ayudar a disminuir el sentimiento de fracaso y evitar la frustración ante el error, favorecen la integración y normalización, estimulan el desarrollo de sus capacidades de socialización y de comunicación (Navarro 2003: 78).

Los niños con algún tipo de trastorno del lenguaje, en ocasiones, tienden a adoptar una actitud más bien pasiva ante el proceso de aprendizaje, debido a que el material empleado en las sesiones de intervención logopédica muchas veces acaba resultando repetitivo e incluso aburrido (Torres 1990, Murray y Parker 2004, Saz *et al.* 2009). El niño debe vivir el tratamiento con suficiente motivación e interés para asegurar que exista una buena dinámica en la sesión y se favorezca así la curiosidad por el nuevo aprendizaje (Cleuren 2003, Massana 2003, Murray y Parker 2004, González 2005, Saz *et al.* 2009).

Alonso y Gallego (2000) proponen una serie de principios psicológicos básicos que consideran importantes a la hora de facilitar el aprendizaje, muchos de los cuales se cumplen con la incorporación de las nuevas tecnologías al aula. Estos principios pueden considerarse también válidos para el ámbito de la reeducación logopédica:



- Ley de intensidad. Las experiencias fuertes se adquieren con más fuerza que las débiles.
- Ley del efecto. Toda persona repite y recuerda mejor aquello con lo que ha disfrutado.
- Ley de prioridad. Los primeros hechos son los que mejor se recuerdan.
- Ley de la transferencia o generalización de los conocimientos. Lo aprendido en el ordenador es extrapolable a otras situaciones.
- Ley de la novedad. Un hecho novedoso se antepone a uno aburrido, no intenso y no prioritario. Así, una actividad lúdica creativa y novedosa ofrece más posibilidades de éxito que otra que se base en una actividad individual con medios tradicionales.
- Ley de la resistencia al cambio. Los conocimientos que son recibidos con cierta resistencia tienden a no ser aprendidos.
- Ley de la pluralidad. Un conocimiento recibido a través de varios sentidos (audición, visión, tacto) proporciona al cerebro un mayor número de informaciones complementarias sobre dicho contenido, favoreciendo su aprendizaje.
- Ley del ejercicio. La práctica repetida da origen a un hábito y a un aprendizaje. Con la repetición de una misma actividad se consigue la automatización del procedimiento de trabajo.
- Ley del desuso. Esta ley se complementa con la anterior, ya que afirma que el abandono de una actividad favorece el olvido del aprendizaje.
- Ley de la motivación. Cuanto mayor sea el interés personal por el aprendizaje y por la información que se recibe, mayor será el número de refuerzos positivos que pongamos en juego y las ganas de aprender.
- Ley de la autoestima. El sujeto se plantea un aprendizaje como un reto personal, por lo tanto, la consecución del objetivo se refleja en una mejora de la confianza y un reto para nuestras capacidades.
- Ley de la participación intensa y activa de todos y cada uno. La participación activa en el proceso de aprendizaje se refleja en una asimilación más rápida y duradera.

Desde el ámbito más puramente logopédico, también se ha querido incidir en las ventajas que aporta el ordenador, y en general las nuevas tecnologías, frente a los

modelos tradicionales (Torres 1990, Escoín 2000, Mortley *et al.* 2004, González 2008a, Tobolcea y Danubianu 2010). González (2008a), en el informe nº 18 del IFSTIC titulado *Logopedia escolar digitalizada*, además de mencionar las leyes propuestas por Alonso y Gallego (2000), de las que dice que son aplicables a las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, nombra una serie de beneficios atribuidos a una de las TIC más utilizadas dentro del aula ordinaria, el ordenador, y que ya habían sido citados por Escoín (2000). En este caso, es el propio autor del informe el que asegura que se pueden extender al ámbito de la adquisición del habla y del lenguaje.

Otra de las ventajas facilitadas por el uso de las nuevas tecnologías es la que tiene que ver con la posibilidad de desarrollar una tele-rehabilitación por la que cada vez apuesta un mayor número de autores (Brennan *et al.* 2002, Georgeadis *et al.* 2004, Mortley *et al.* 2004, Glykas y Chytas 2005, Mashima y Doarn 2008, Harrison 2011). Brennan *et al.* (2002: 71) lo explican de la siguiente manera:

Although telerehab is still in its relative infancy (the term *telerehabilitation* did not appear in the literature until the fall of 1996), the field is expanding rapidly through the advancement of communication technologies, the growth of clinical telerehab programs, and funding opportunities from the government.

La tele-rehabilitación logopédica contribuye a solucionar varios problemas entre los que destacan fundamentalmente dos (Brennan *et al.* 2002, Glykas y Chytas 2005, Mashima y Doarn 2008):

- Escasez de logopedas: un problema importante en los países en que la profesión es relativamente nueva. En este caso, la escasez supone que la población de las zonas rurales disponga de poca o ninguna ayuda profesional con consecuencias negativas.
- El problema de la movilidad: uno de los problemas de las sesiones terapéuticas está relacionado con la capacidad de ser aplicables desde diferentes espacios, como el propio domicilio del paciente o su lugar de vacaciones, por ejemplo.

La tele-rehabilitación es entendida como la aplicación de la tecnología de las telecomunicaciones para la prestación de servicios profesionales a distancia, mediante la vinculación del profesional y el paciente o de diferentes profesionales para la evaluación e intervención. Este tipo de servicios no debe eximir de responsabilidad al profesional,

sino que la calidad debe ser equivalente a los servicios prestados en persona (ASHA 2005b).

Hasta aquí se ha desarrollado el primer planteamiento teórico con el que se pretende justificar la inclusión de un nuevo tipo de recurso, el material audiovisual subtulado, aplicado en un nuevo contexto, el de la logopedia. Si la introducción de las TIC en las sesiones de intervención logopédicas responde a una necesidad que va en aumento, con el diseño del nuevo material se pretende contribuir a cubrir en parte esta necesidad.

#### 3.1.2.2 El subtulado y la logopedia

En el Capítulo 2 se ha recogido una selección de estudios que ejemplifican la función didáctica de los subtítulos aplicados a cuatro colectivos diferentes. Su uso reiterado y frecuente favorece el aprendizaje lingüístico y esto es atribuido, en gran parte, a que el mensaje verbal es transmitido por dos canales diferentes (auditivo y visual) y completado por la información, no menos importante, que aportan las imágenes (Bachetti 2003, Chaume 2003, Sokoli 2006, Bartoll 2008).

Las dos narraciones, visual y sonora, los iconos y las palabras configuran un texto final que va más allá de la suma de las partes. Las imágenes aportan una información que puede llegar a ser esencial para la correcta y completa comprensión del mensaje, como la expresividad de los interlocutores, los gestos, los movimientos del cuerpo, etc. (Chaume 2003).

En la práctica logopédica a menudo se recurre a la utilización del input visual como refuerzo del auditivo con el objetivo de incrementar el grado de conciencia y atención por parte de los pacientes (Iza 2002, Massana 2003, Maggio 2004, Monfort y Juárez 2004, González 2005, Ygual y Cervera 2005, Díaz y Brotons 2008, Mashima y Doarn 2008, Saz *et al.* 2009). Esta técnica resulta muy eficaz en la rehabilitación de determinadas patologías en las que el input visual se convierte en el eje de la rehabilitación y, por lo tanto, su estímulo resulta fundamental como entrada complementaria de la información lingüística oral.

En este sentido, cabe destacar que las ayudas multisensoriales ponen en funcionamiento las inteligencias múltiples, ya que proporcionan información a través de

todos los canales sensoriales posibles. Paivio (2006) afirma que los códigos verbales y no verbales, siendo funcionalmente independientes, pueden tener efectos aditivos en la memoria. Talaván insiste en la importancia de esta teoría y la explica de la siguiente manera:

La información se procesa y se guarda por medio de dos sistemas de memoria distintos pero relacionados entre sí, el visual y el verbal. Cuando la información verbal va acompañada de imágenes, los alumnos son capaces de construir conexiones referenciales entre estas dos formas de representación mental, y esto les ayuda a aprender de modo más eficiente. La información se recuerda mejor y más rápidamente porque está codificada de modo dual, en ambos sistemas de memoria (Talaván 2009: 170).

Cuando los sentidos con los que se está trabajando están intactos y los estímulos recibidos llegan con la misma intensidad (en el caso de disponer de una audición y visión normales, como como ocurre con los niños que realizaron las pruebas presentadas en la segunda parte de esta tesis), la información que por ellos se recibe se ve incrementada y, de esta manera, el aprendizaje se ve favorecido. Los conocimientos que se adquieren empleando más de un sentido (audición, visión, tacto) proporcionan al cerebro información más completa sobre dicho contenido y, así, la información se almacena mejor (Iza 2002, Massana 2003, Maggio 2004, Gillon 2007, González 2008a). La importancia estriba, principalmente, en la relación que existe entre la percepción del estímulo y el propio proceso de aprendizaje. Para Berlo (2000), la existencia de un estímulo es el primer requisito necesario para que se produzca un aprendizaje.

El lenguaje oral se caracteriza por su alta variabilidad y ausencia de segmentación. En el lenguaje escrito las palabras aparecen separadas por espacios en blanco, mientras que en el lenguaje oral no hay silencios de separación entre las palabras, sino que se presentan unas unidas a otras (Miralles 2008). Así, la introducción de un segundo canal a modo de refuerzo, en este caso el canal visual, hace posible que el niño centre su atención en el mensaje antes de que éste desaparezca, de manera que se gana en permanencia en el tiempo y se favorece el procesamiento de la información (Díaz y Brotons 2008).

Desde una perspectiva lingüística, la comunicación se entiende como un proceso en el que se emite un código o sistema de signos a través de un canal, que sería el medio físico a través del cual se transmite la comunicación (Jiménez 1999). En ocasiones, la

transmisión del mensaje se ve interrumpida por una perturbación o ruido. Por ello, el lenguaje dispone de mecanismos de redundancia lingüística con los que compensar la presencia de dicho ruido (Rojo 1986, Martínez 1998, Wigdorsky 2004, Payrató 2005). Las distorsiones del sonido en una conversación, en la radio, en la televisión o a través de un teléfono pueden ser ejemplos de ruido; pero también la alteración de la escritura (las faltas de ortografía o las dificultades derivadas de un problema motor), la afonía de un hablante, la sordera del oyente, la distracción del oyente, el alumno que no atiende, etc., pueden ser considerados ejemplos de ruido. En palabras de Berlo (2000: 46), “si el receptor no posee la habilidad de escuchar, de leer y de pensar, no estará capacitado para recibir y decodificar los mensajes que la fuente-encodificador ha transmitido”. Marín (2004) hace una distinción entre los ruidos que afectan a la comunicación oral (pronunciación defectuosa, malas condiciones acústicas, cualquier tipo de déficit en la competencia lingüística o déficit en la competencia enciclopédica, etc.) y los que afectan a la comunicación escrita (escritura confusa de los grafemas, omisiones, intercalaciones, sintaxis confusa, déficit en la competencia lingüística o enciclopédica, etc.).

Dechant (1991) considera que todo es mucho más “ruidoso” para el lector principiante y ve la falta de atención como uno de los principales factores de ruido de los lectores con dificultades. La autora sugiere que presentar una palabra de forma visual y oral es una forma de redundancia que puede ayudar en gran medida al alumno en los casos en los que haya presencia de ruido (Dechant 1991).

Cualquier sistema de comunicación introduce algún grado de redundancia para asegurar que no haya pérdida de información esencial, es decir, para asegurar la perfecta recepción del mensaje<sup>73</sup> (Rojo 1986, Martínez 1998, Wigdorsky 2004, Payrató 2005). En ocasiones, es el emisor el que introduce elementos redundantes en su mensaje con la finalidad de garantizar su correcta recepción o, incluso, para enfatizar determinados elementos dentro del mensaje. El emisor puede elevar la voz, emplear el subrayado, las mayúsculas, un color, etc., para destacar determinados elementos o información clave dentro de su mensaje, tal y como se describe a continuación:

---

<sup>73</sup> Sobre esta cuestión planteada desde la perspectiva de la pragmática, se podría hacer referencia a las máximas de Grice (1989).

One of the more implicit input enhancement techniques is called Textual Enhancement (TE). Its main characteristic is to draw learner's attention to linguistic features by modifying the physical appearance of written texts, typographical cues such as underlining, bold, italic, capital, highlighting with colours, changing the size or the font of letters (Simard 2009: 124-125).

En el caso de los programas educativos, se puede hablar de redundancia para referirse al uso reiterado de elementos visuales y auditivos y, en consecuencia, al hiperestímulo que provocan. Pero no todo son ventajas, la redundancia visual puede llegar a fatigar e incluso ralentizar la lectura al añadir niveles adicionales de decodificación al alumno, convirtiéndose así en ruido. Sin embargo, Jegó *et al.* (2000) aseguran que, en el caso de los programas multimedia educativos, un nivel de redundancia visual o auditiva alta en los aspectos de mayor relevancia estimulan la percepción y favorecen el mantenimiento del interés, ayudando de esta manera a la comprensión del contenido. Así, continúan los autores, “cuando el objetivo principal es el aprendizaje, un nivel bajo de ruido para atraer la atención sobre datos específicos constituye una forma eficaz de ‘subrayar’<sup>74</sup> ideas, conceptos, definiciones, etc.” (Jegó *et al.* 2000: 2).

Durante el proceso de comunicación podemos recibir o transmitir la información simultáneamente por todos los canales sensoriales disponibles, aunque los más utilizados suelen ser el visual y el auditivo. Eso sí, para que se produzca una correcta comunicación las señales construidas por un mismo tipo de sistema deberán ser transmitidas por diferentes canales. Mayoral *et al.* (1986) plantean un par de situaciones comunicativas, en el contexto de la traducción, con las que ejemplifican de forma sencilla lo expuesto. La primera se da en el caso de la lectura de un texto y su traducción oral. En este caso, como no se comparte el mismo canal, se pueden llevar a cabo las dos actividades de forma conjunta. Sin embargo, en el caso de una interpretación simultánea, la LO<sup>75</sup> y la LT comparten el mismo canal, convirtiendo en ruido el discurso original (*ibíd.*).

Estos mismos autores se preguntan qué pasa cuando la información está construida sobre el mismo sistema o código (intrasemiótica), pero es transmitida por diferente canal (intercanal), situación planteada, por ejemplo, en el caso del material subtulado. En este caso, afirman, se produce un ruido “ocasionado por la disposición

---

<sup>74</sup> Las comillas originales fueron modificadas para facilitar la lectura.

<sup>75</sup> LO: lengua origen; LT: lengua término.

de señales verbales en el canal auditivo en forma de discurso LO y señales verbales en el canal visual en forma de subtítulo LT” (Mayoral *et al.* 1986: 101). El ruido se podría producir en el caso de los subtítulos interlingüísticos, pero en el caso de los subtítulos intralingüísticos literales, la información recibida por ambos canales es la misma aunque en este caso duplicada o reforzada.

El planteamiento propuesto en esta tesis es, por lo tanto, compensar las posibles dificultades provocadas por el déficit lingüístico y de atención o motivación que poseen los nuevos destinatarios con mecanismos de redundancia lingüística como el uso de un doble canal de entrada de la información verbal. Además, esta redundancia lingüística se ve reforzada por el contexto visual que proporcionan las imágenes y por el uso de estrategias de tratamiento del texto escrito, en este caso el uso de los colores con los que se destaca la información lingüística clave que se pretende trabajar con cada vídeo.

Otra de las ventajas aportadas por el material audiovisual subtulado es que el uso de dicho material favorece una mejora en la competencia lectora y, por extensión, en la propia lengua empleada en los subtítulos<sup>76</sup>. El uso del lenguaje escrito como una herramienta eficaz para mejorar las habilidades lingüísticas en general ha sido sugerido por diversos autores como Monfort y Juárez 2004, Ygual y Cervera 2005, Gillam y Ukrainetz 2006, Monfort 2006 y López 2008.

La intervención del lenguaje que tiene como objetivo trabajar la comprensión y producción dentro de un contexto de escucha, lectura y narración de historias mejora significativamente el desarrollo de la comunicación de niños con trastornos del lenguaje (Gillam y Ukrainetz 2006). El lenguaje escrito permite acceder a la estructura interna del lenguaje con la ventaja de ser información visual y permanente, además de ser manipulable físicamente (Monfort y Juárez 2004). Ygual y Cervera (2005) destacan de la escritura su capacidad para reproducir en el espacio del papel la secuencia que el habla produce en el tiempo. Por lo tanto, para los autores, la escritura aporta estabilidad al lenguaje y la presentan como un posible sistema aumentativo<sup>77</sup> para trabajar con determinados niños, por ejemplo con niños dispráxicos<sup>78</sup>. En esta misma línea, Monfort

---

<sup>76</sup> Ver Capítulo 2.

<sup>77</sup> “Los sistemas aumentativos son aquellos que ayudan y apoyan el lenguaje oral tanto en su aprendizaje y desarrollo, como en su mantenimiento” (Urquiza y Casanova 2009: 525).

<sup>78</sup> Dispraxia: se utiliza para denominar uno de los trastornos específicos del lenguaje. En general, a los niños con dispraxia verbal se les describe con un habla muy poco inteligible, en los casos graves hasta

y Juárez (2004) defienden que el lenguaje escrito puede ayudar a algunos niños en el uso de funciones más básicas, directamente relacionadas con la comunicación y la adquisición del propio lenguaje oral e insisten en la ventaja que supone que el lenguaje escrito ofrezca la posibilidad de visualizar el lenguaje y de manipularlo. Destacan, además, otro aspecto fundamental para ellos y es que “la propia práctica de una destreza contribuye a la maduración de las funciones cerebrales que esa actividad pone en marcha” (ibíd.: 18).

Lo que se pretende justificar con este planteamiento es que las habilidades lingüísticas también se pueden trabajar a partir del lenguaje escrito utilizado como un refuerzo del lenguaje oral. Así, se propone utilizar los subtítulos por una parte como apoyo del texto oral y por otra como recurso manipulable con el que trabajar y destacar determinados objetivos lingüísticos con el diseño de diferentes actividades.

A modo de conclusión de este apartado, se puede afirmar que la utilización de material audiovisual subtulado en el ámbito logopédico aporta dos beneficios fundamentales que son el doble input de entrada de la información lingüística (auditivo-visual) y la posibilidad de trabajar las habilidades lingüísticas a partir del lenguaje escrito.

## **3.2 Subtítulos terapéuticos**

Una vez resumidas las bases teóricas que sustentan este proyecto, el capítulo se centra ahora en la descripción, lo más exhaustiva posible, del nuevo tipo de subtulado propuesto, empezando por justificar el término elegido, para seguir con la explicación de cada uno de los parámetros que lo caracterizan y finalizar con la aportación de una primera definición.

### 3.2.1 Justificación del término

Para poder describir las características que determinan los nuevos subtítulos propuestos, resulta necesario explicar el término que se ha elegido para denominarlos:

---

edad muy avanzada, pero cuyos gestos y expresión facial indican que quieren comunicarse (Ygual y Cervera 2005: 1).



**subtítulos terapéuticos.** El apartado empieza por recoger una definición de subtítulo en general para después pasar a especificar a qué se refiere la nueva etiqueta atribuida, en este caso “terapéutico”.

En su tesis doctoral, Bartoll (2008) realiza un exhaustivo repaso bibliográfico sobre la definición de subtítulo y afirma que prácticamente todas las definiciones revisadas implican la existencia de una traducción entre dos lenguas. Una traducción entendida como cambio de una lengua origen a otra meta y no como trasvase intersemiótico. El autor finalmente se decanta por elegir la definición propuesta por Díaz-Cintas y Remael (2007) por considerarla la más amplia, a pesar de que también insisten en que se debe dar una traducción y, por lo tanto, también excluyen el subtitulado intralingüístico literal:

A translation practice that consists of presenting a written text, generally on the lower part of screen, that endeavours to recount the original dialogue of the speakers, as well as the discursive elements that appear in the image (letters, inserts, graffiti, inscriptions, placards, and the like), and the information that is contained on the sound track (songs, voices off) (Díaz-Cintas y Remael 2007: 8).

Bartoll (ibíd.) continúa diciendo que, en el caso de los subtítulos intralingüísticos editados o reducidos, sí se podría hablar de la existencia de una traducción. Sin embargo, en el caso de los subtítulos intralingüísticos literales o íntegros, no. Por lo tanto, en la mayoría de las definiciones revisadas por el autor no tendrían cabida, por ejemplo, los subtítulos terapéuticos, los de tipo karaoke o los subtítulos intralingüísticos para aprendizaje de lenguas. Así que, a continuación, el autor propone su propia definición, que se ha querido recoger en esta tesis por considerarla la más completa:

Escrit que recull de manera sincronitzada els elements verbals d'un text audiovisual, tant orals com visual, i –segons els destinataris– també els acústics no verbals; tot abastant les possibilitats que ofereix la traducció interlingüística, la intralingüística o la transcripció (Bartoll 2008: 144).

Una de las características determinantes de casi todos los tipos de subtítulos<sup>79</sup>, a la que Bartoll (ibíd.) hace referencia en su definición, es su carácter sincrónico. Este

---

<sup>79</sup> No es el caso, por ejemplo, del subtitulado en directo por reconocimiento del habla (rehablado) que se caracteriza por ser “a technique in which a respeaker listens to the original sound of a live programme or event and respeaks it, including punctuation marks and some specific features for the deaf and hard of hearing audience, to a speech recognition software, which turns the recognized utterances into subtitles displayed on the screen with the shortest possible delay” (Romero-Fresco 2011: 1).

aspecto ya había sido mencionado por otros autores en sus definiciones, como Gottlieb (1997) o Díaz-Cintas y Remael (2007).

Los subtítulos que se presentan en esta tesis, los llamados **subtítulos terapéuticos**, han sido elaborados con una intención muy concreta: trabajar unos objetivos lingüísticos específicos dependiendo de las necesidades de los usuarios a los que van dirigidos. El adjetivo “terapéuticos” responde, por tanto, a la nueva función atribuida a este tipo de subtítulo y a su también novedoso campo de actuación, el de la logopedia. La finalidad con la que han sido creados estos subtítulos es muy concreta: servir como material de rehabilitación logopédica para niños que presentan algún tipo de dificultad del lenguaje. Una vez más, el CPLOL recuerda que tanto en las terapias individuales como en las de grupo el logopeda se ve obligado a recurrir a su experiencia clínica para emplear aquellas técnicas que permitan a sus pacientes explotar al máximo sus habilidades comunicativas<sup>80</sup>. De esta referencia se desprende la necesidad por parte de los profesionales de la logopedia de utilizar diferentes técnicas o recursos como material de intervención y con una finalidad terapéutica dentro de las sesiones de rehabilitación, tal y como se ha desarrollado a lo largo del apartado 3.1.2.1. Por ello, tanto el perfil de los usuarios a los que van a ir dirigidos los subtítulos (niños con dificultades del lenguaje) como los objetivos lingüísticos que se pretendan trabajar son determinantes a la hora de identificar los parámetros que finalmente definirán el nuevo material propuesto.

A continuación, el apartado pasa a revisar los parámetros formales de los subtítulos en general para posteriormente decidir cuáles se aplican a los terapéuticos y a partir de ellos poder aportar una primera definición del nuevo término (ver apartado 3.2.3).

#### 3.2.2 Parámetros formales de los subtítulos

Entre las diferentes clasificaciones propuestas recientemente sobre los tipos de subtítulos, destaca la planteada por Díaz-Cintas y Remael (2007: 13-26). Los autores proponen los siguientes criterios a la hora de hablar de los diferentes tipos de subtítulos: parámetros lingüísticos, tiempo de preparación, parámetros técnicos, métodos de proyección y formato de distribución. Precisamente dentro de los parámetros

---

<sup>80</sup> Accesible en: <http://www.cplol.eu/eng/SLT.htm> [Consultado el 26/01/2012].

lingüísticos Díaz-Cintas y Remael (2007: 14-15) hablan de los subtítulos “for language learning purposes”, entre los que se podrían incluir los subtítulos terapéuticos.

Sin embargo, es Bartoll (2008) quien propone la taxonomía más exhaustiva que se ha realizado hasta el momento para clasificar los diferentes tipos de subtítulos existentes e incluso, tal y como él subraya, posibles. A la hora de establecer su propia clasificación, Bartoll (ibíd.) parte del modelo propuesto por Gottlieb (1997), quien distingue entre parámetros lingüísticos y parámetros técnicos, pero en este caso el autor añade, de forma muy acertada por necesaria, una nueva categoría basada en parámetros pragmáticos.

A continuación, se presenta la taxonomía sugerida por el autor, que va a servir como referencia para definir los subtítulos terapéuticos. Bartoll (ibíd.) distingue entre tres grandes categorías a la hora de clasificarlos: parámetros lingüísticos, técnicos y, como novedad, los pragmáticos.

#### **Parámetros lingüísticos**

Lengua. El autor se basa en la distinción que había hecho Gottlieb (1997) entre subtítulos *intralingüísticos* y subtítulos *interlingüísticos*, dependiendo de la relación existente entre la lengua de origen y la de destino: si la lengua es la misma, se habla de subtítulos intralingüísticos; si existe una traducción entre dos lenguas, se habla de subtítulos interlingüísticos.

Densidad. Los subtítulos pueden ser *íntegros* o *reducidos*. En cualquier caso, por lo general sufren algún tipo de reducción debido principalmente a necesidades técnicas. Dentro de los subtítulos íntegros también cabe incluir, entre otros, los intralingüísticos con intención didáctica para aprender idiomas. Resulta interesante una aclaración del propio autor que será clave para entender la naturaleza de los subtítulos terapéuticos. Dicha aclaración tiene que ver con la posibilidad de congelar la imagen, ya que la finalidad de estos subtítulos no es simplemente disfrutar del texto audiovisual, sino aprender un idioma o cantar (Bartoll 2008).

#### **Parámetros pragmáticos**

Como ya se ha mencionado, estos parámetros suponen una novedosa y muy útil aportación por parte de Bartoll (ibíd.) para poder clasificar los subtítulos. También se había hecho referencia a que otros autores ya habían hablado con anterioridad de la función didáctica de los subtítulos (Díaz-Cintas y Remael 2007), pero incluyéndolos dentro de los parámetros lingüísticos.

El autor de la taxonomía en este caso distingue cuatro parámetros que se pueden considerar los más relevantes a la hora de describir los subtítulos terapéuticos, tal y como se verá en el apartado 3.2.3.

Destinatario. Por una parte, se puede hablar de subtítulos dirigidos a *personas con una discapacidad auditiva* o subtítulos para *personas oyentes*. Por otra parte, según el autor, también habría que tener en cuenta la franja de edad a la que van dirigidos, es decir, si son *adultos* o *niños*, ya que en este caso los subtítulos deberían adaptarse a los intereses propios de los diferentes destinatarios.

Intención. Se complementa con el parámetro del destinatario y tiene que ver con la intención que tienen los subtítulos por parte del emisor. Así, hay subtítulos cuya finalidad es comunicar en la lengua de destino, también llamados *documentales*, y los que tienen una finalidad didáctica o sirven para poder cantar una canción y que se conocen con el nombre de *instrumentales*.

Tiempo. Dentro de este parámetro se distinguen los subtítulos *anteriores* y los subtítulos *simultáneos*, según si han sido editados con anterioridad a la emisión o de forma simultánea a ella. Los subtítulos simultáneos son los realizados en el mismo momento de su emisión o proyección.

Autoría. Por una parte, es importante distinguir entre los subtítulos elaborados por una *persona* y los subtítulos elaborados por una *máquina* (como es el caso de los subtítulos creados por programas de reconocimiento del habla como Dragon NaturallySpeaking<sup>81</sup>). Por otra parte, dentro de los creados por personas también cabe distinguir entre los elaborados por *profesionales* o por *aficionados*. Los subtítulos

---

<sup>81</sup> Accesible en: <http://www.nuance.com/naturallyspeaking/products/> [Consultado el 26/01/2012].

*profesionales* están remunerados y tienen una autoría identificable. Los subtítulos elaborados por *aficionados* generalmente son anónimos y sobre todo voluntarios y gratuitos para que los usuarios se puedan beneficiar de ellos. Este tipo de subtítulos no suelen respetar las convenciones de los subtítulos profesionales (tipografía, uso de los colores, número de líneas, etc.) y ni siquiera respetan siempre las convenciones escritas.

#### **Parámetros técnicos**

Estos parámetros han sido los más discutidos y probablemente los que han recibido mayor atención por parte de los autores a lo largo de los últimos años.

Opcionalidad. Según la clasificación de Gottlieb (1997) se puede distinguir entre los subtítulos *abiertos* y los *cerrados*. Es decir, los que salen por defecto y el espectador no puede activar o desactivar, y los que sí se pueden activar o desactivar voluntariamente. Son los que Bartoll (ibíd.) denomina *opcionales* y *no opcionales*.

Difusión. Este parámetro tiene que ver con el método de aparición de los subtítulos. El autor de la taxonomía hace una doble distinción: por una parte, diferencia entre los subtítulos *proyectados* o *emitidos* y, por otra, entre los *automáticos* o *manuales*. Los subtítulos *proyectados* pueden ser los impresos en el celuloide, que también se proyecta, pero también pueden ser electrónicos, es decir, proyectados en una pantalla aparte de las imágenes o sobre las imágenes. Sin embargo, los subtítulos *emitidos* son los que se emiten paralelamente a las imágenes. La otra distinción que realiza el autor dentro de este parámetro, la de los subtítulos *automáticos* o *manuales*, hace referencia al hecho de si los subtítulos aparecen automáticamente, como es el caso de todos los subtítulos indisociables o si, por el contrario, su proyección o emisión se realiza manualmente y en el momento.

Color. En cuanto al color, se distingue entre los subtítulos *monocromos* y los *policromos*. Los policromos son los que se suelen utilizar para personas sordas o con deficiencias auditivas, asignándole un color diferente a cada personaje para facilitar su identificación. En este sentido, la reciente revisión de la *Norma UNE-153010. Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva*<sup>82</sup> establece que

---

<sup>82</sup> La Norma UNE-153010. Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva fue publicada inicialmente en 2003, analizada por Pereira y Lorenzo en 2005 y revisada y actualizada en 2012.

“dado que el número de colores disponibles estará limitado por razones técnicas o de percepción de los usuarios, se suele utilizar el color blanco para aquellos personajes sin identificación” (AENOR 2012: 10).

Incorporación. Hace referencia a la manera de introducir el texto del subtítulo, es decir, con movimiento o no. Por ello, se distingue entre subtítulos *estáticos* y *dinámicos*. Los más habituales son los *estáticos*, que suelen ser más conocidos por el nombre inglés *pop-on* o *pop-up* y son los que aparecen de golpe y enteros. Los subtítulos *dinámicos* se dividen en *paint-on*, cuando se van escribiendo palabra a palabra y los subtítulos *crawley*, los que aparecen letra a letra. Otro tipo de subtítulos dinámicos son los que en inglés se llaman *roll-up*, *scroll-up* o *scrolling*; generalmente tienen tres líneas y cuando entra la inferior, desaparece la superior. Por último, también hay los subtítulos *roll-on*, que son los que van de un lado al otro de la pantalla.

Posición. Se trata del lugar en el que aparecen los subtítulos: *arriba*, *abajo* o *a los lados*. También se puede hablar de subtítulos *variables* o *invariables* dependiendo de si cambian su ubicación con respecto a la pantalla a lo largo de una misma proyección.

Emplazamiento. Este parámetro indica la posición en que aparecen los subtítulos en relación a las imágenes de la pantalla y diferencia entre subtítulos *internos* (que van sobre las imágenes) y subtítulos *externos* (que van fuera, es decir, en los márgenes).

Archivo. Tiene que ver con el alojamiento que reciben los subtítulos, es decir, el lugar en el que se guardan los subtítulos y está estrechamente relacionado con el parámetro de difusión. Según este parámetro tenemos los subtítulos *disociables*, que se proyectan de forma separada con respecto al texto audiovisual, y los *indisociables*, que forman parte del mismo soporte del texto audiovisual.

Tipografía. Dentro de esta categoría el autor de la taxonomía distingue diferentes subcategorizaciones: *fuerza*, *medida* y *estilo*. Además, afirma que no todos los programas permiten una amplia gama de tipos de letras o de estilos.

Formato. Este parámetro mantiene relación con el anterior, porque algunos formatos permiten más combinaciones de fuerza y estilo que otros. Los subtítulos digitales pueden presentar una amplia gama de formatos, pero no todos permiten la

aplicación de colores, de cursiva, etc. Así, hay, entre otros, los siguientes formatos: \*.txt, \*.ssa, \*.sub, \*.vsf, etc.

Hasta aquí se han ido revisando uno por uno los parámetros propuestos por Bartoll (2008) en su taxonomía. Dicha clasificación es la que se ha tomado como referencia para describir las propiedades definitorias de los subtítulos terapéuticos que se presentan a continuación.

#### 3.2.3 Parámetros de los subtítulos terapéuticos

En este apartado se describen de manera exhaustiva cada uno de los parámetros que caracterizan el subtítulo terapéutico con el objetivo de presentar una visión lo más completa posible de este nuevo tipo de subtítulo. Llegados a este punto, se hace necesario ofrecer una definición de subtítulo terapéutico que recoja las características determinantes del nuevo tipo de subtítulo.

Los subtítulos terapéuticos son subtítulos intralingüísticos, literales, sincrónicos y destacados en los que se da prioridad a la información verbal, tanto visual como auditiva, y que se editan pensando en un usuario con unas necesidades y habilidades lingüísticas concretas para ser utilizados en un contexto logopédico.

#### **Parámetros lingüísticos**

Lengua. Los subtítulos propuestos en esta tesis son *intralingüísticos*, es decir, no existe una traducción entre el texto oral y el escrito porque comparten la misma lengua. En la elaboración del material se utilizaron las dos lenguas oficiales de Cataluña, el castellano y el catalán, dependiendo de la lengua empleada en el audio de cada episodio. Con el uso de los subtítulos intralingüísticos se persigue que los niños puedan beneficiarse del doble input lingüístico auditivo-visual, ya que la función de los subtítulos es servir de refuerzo visual del input auditivo.

Densidad. Son subtítulos *íntegros* o literales, es decir, los subtítulos recogen la transcripción exacta del texto oral. El niño podrá ir leyendo la misma información lingüística que le llega por vía auditiva, beneficiándose nuevamente del doble input lingüístico.

#### **Parámetros pragmáticos**

Tal y como se ha mencionado en el apartado anterior cuando se describieron los parámetros pragmáticos propuestos por Bartoll (2008), estos parámetros son los más definitorios del nuevo tipo de subtítulo presentado en esta tesis.

Destinatarios. En este parámetro se encuentra una de las novedades aportadas por esta tesis. Los destinatarios de los nuevos subtítulos son *oyentes*, pero en este caso con dificultades del lenguaje, por lo tanto no se trata de destinatarios con una discapacidad sensorial ni de estudiantes de lenguas extranjeras, sino que son usuarios que tienen dificultades con su lengua materna. Los subtítulos terapéuticos propuestos en este trabajo son para *niños*, por lo que se ha elegido un corpus adecuado a su franja de edad (sobre el que se hablará con mayor detenimiento en el Capítulo 4). Otra diferencia con respecto al resto de los subtítulos que se puede considerar novedosa es que los subtítulos terapéuticos se han realizado basándose en las necesidades y habilidades lingüísticas de *una persona* en concreto, y no de un colectivo como en el caso, por ejemplo, de los subtítulos para personas sordas o con deficiencias auditivas. Esto no quiere decir que un material que haya sido diseñado para trabajar con un destinatario no pueda ser utilizado con otro, siempre y cuando el logopeda lo considere oportuno. En este sentido, cabe mencionar una de las sugerencias hechas por Decker y Montandon (1984) para utilizar material audiovisual subtulado dentro del aula con finalidad didáctica. Los autores aconsejan que el profesor vea el programa antes de su proyección en el aula. De esta manera, el profesor garantiza su familiaridad con el contenido y puede seleccionar aquellas escenas clave para alcanzar su objetivo final.

Así, se podría decir que el logopeda está obligado a tener un conocimiento previo completo tanto del material como del destinatario para garantizar la idoneidad de dicho material y optimizar su funcionamiento.

Intención. Los subtítulos terapéuticos se podrían incluir dentro de los subtítulos *instrumentales*, pero con una finalidad *terapéutica*. No están pensados para que los niños se enfrenten solos al material y mejoren sus habilidades lingüísticas de manera espontánea, sino que tiene que haber un logopeda con ellos que supervise la sesión y maneje el material según las necesidades lingüísticas de cada niño y según su ritmo de aprendizaje. En este sentido, el logopeda podrá optar por detener la imagen, repetir las



secuencias o modificar los subtítulos siempre dependiendo de las necesidades de cada tratamiento en concreto. Ya Bartoll (2008) había hablado de la diferente utilización que se le puede dar a los subtítulos con finalidad didáctica, cuando afirmaba que su propósito no es el de divertir, sino el de aprender idiomas y, por lo tanto, se puede recurrir a detener la imagen (ver apartado 3.2.2 parámetros lingüísticos > densidad). También Decker y Montandon (1984) hacen referencia a este aspecto cuando afirman que interrumpir la imagen es otra de las posibilidades a las que puede recurrir un profesor que quiera aplicar este tipo de material con fines didácticos.

Como ya se ha mencionado, cada material está diseñado para trabajar un objetivo lingüístico concreto y para ser utilizado con un destinatario también previamente seleccionado. No obstante, es el logopeda el que debe valorar la posibilidad de aprovechar un material concreto con otro usuario, siempre y cuando las características tanto del material como del niño lo permitan y bajo su criterio como profesional.

Tiempo. Los subtítulos terapéuticos son *anteriores*. Este parámetro resulta clave, ya que el logopeda debe crearlos pensando en un paciente y teniendo presente un objetivo lingüístico concreto. Por eso, es imprescindible realizarlos con anterioridad y con la información necesaria para poder editarlos adecuándolos a las necesidades preestablecidas. Los subtítulos deben nacer como consecuencia de la evaluación previa del paciente y de la programación del tratamiento que esté llevando a cabo el logopeda, pero además se deben tener en cuenta las preferencias y gustos del usuario y, por supuesto, sus necesidades y habilidades lingüísticas.

Autoría. Los subtítulos terapéuticos son editados por *humanos*, no por una máquina, y por un profesional con un perfil muy concreto, ya que debe realizarlos un logopeda que tenga un conocimiento mínimo de la edición de los subtítulos y, por supuesto, experiencia y formación en el tratamiento de las patologías del lenguaje. Por ello, podríamos describir al autor de este tipo de subtitulado como *humano y profesional* en cuanto al conocimiento que debe tener sobre los pacientes a los que van dirigidos los subtítulos, pero también se le podría considerar en cierto modo un *aficionado* desde el punto de vista del dominio de la técnica, ya que en realidad no es un subtitulador profesional, sino que se limita a seguir unas pautas de edición. Sin embargo, difiere de

los autores aficionados en que debido a la naturaleza terapéutica de su profesión, el logopeda sí debe ceñirse a las normas convencionales de la escritura.

Tal y como se ha descrito el perfil de este nuevo autor, se podría establecer una comparación con la figura del subtitulador especialista en subtitulado para sordos o personas con deficiencias auditivas (SPS). Estos dos profesionales sin duda comparten un requisito que resulta clave, la necesidad de disponer de un conocimiento profundo del destinatario al que va dirigido su material y, para ello, se les debe exigir unas competencias mínimas para desempeñar adecuadamente su profesión. Este aspecto se ha venido destacando en los últimos años cuando se ha hablado de la formación que deben recibir los subtituladores de SPS. Díaz-Cintas (2007) considera que hay 27 competencias que debe reunir un buen profesional del SPS y las agrupa en cuatro categorías: a) lingüísticas, b) temáticas o de contenido, c) tecnológicas y aplicadas y d) personales y generales. Desde el otro ámbito, en el *Libro Blanco de Logopedia* (ANECA 2004), también se citan 71 competencias que debe reunir el logopeda y que se revisarán de manera más detallada, junto con las correspondientes al subtitulador de SPS, en el apartado 3.3 de este capítulo.

#### **Parámetros técnicos**

Opcionalidad. Los subtítulos terapéuticos *no son opcionales*. Van incrustados en el propio vídeo, de manera que se crea un único archivo, en este caso con extensión \*.avi. El objetivo no es que los usuarios se entretengan con el material audiovisual, sino que pueda ser utilizado dentro de las sesiones logopédicas y, por lo tanto, no tendría sentido usar el material audiovisual sin la presencia del texto escrito.

Difusión. Los subtítulos son *proyectados y automáticos*. Es decir, están impresos en el celuloide y, por tanto, aparecen de forma automática y con las imágenes.

Color. Los subtítulos terapéuticos son *policromos*. Sin embargo, los colores no ejercen la misma función que en los SPS, es decir, no siempre se utilizan para distinguir a los personajes<sup>83</sup>, ya que los destinatarios son oyentes y no tienen dificultades para diferenciarlos auditivamente. En el caso de los subtítulos terapéuticos, los colores se convierten en elementos paratextuales cuya función es la de destacar el input lingüístico

---

<sup>83</sup> En los casos prácticos se verá que en algunas actividades sí que se emplean con esa finalidad.

objeto de trabajo. Para la realización de los nuevos subtítulos, se ha optado por utilizar los mismos colores que se suelen emplear en SPS, por considerarlos los más legibles, pero asignándoles otra función. Así, los colores elegidos como fuente para la edición de este material son blanco, amarillo, cian, verde y magenta, en muchas ocasiones combinados entre sí.

En cuanto a los colores de fondo de pantalla, hay que decir que, debido a problemas técnicos que se explican en el manual de edición del material (ver Anexo I), no se ha podido incluir una caja de fondo. Por ello se ha optado por utilizar una fuente destacada con un contorno más grueso de lo habitual y mantener los subtítulos sin caja, pero con una fuente también mayor para favorecer su correcta lectura. Este aspecto se trata con mayor detalle en el parámetro de la tipografía.

En la revisión de la Norma UNE 153010 (AENOR 2012), precisamente se incluye un anexo sobre el uso del color, *Anexo A (Normativo): Medidas relacionadas con el color*. En él se describen las medidas de relación de contraste (proporción entre la luminosidad del color más claro respecto a la luminosidad del color más oscuro) y de diferencia de colores (diferencia entre los tonos de dos colores diferentes) que se deben tener en cuenta para poder obtener un rendimiento mayor de los diferentes colores. Según la Norma, “cuando se utilizan colores para identificar personajes, la diferencia entre los colores de dos personajes diferentes debería tener un valor mínimo de 255” (AENOR 2012: 11)<sup>84</sup>. A modo de ejemplo, se recoge una tabla informativa (Tabla 9)<sup>85</sup> sobre las diferencias entre algunos colores:

---

<sup>84</sup> El valor de diferencia entre dos colores está entre el 0 (los dos colores son iguales) y 765 (los dos colores son totalmente diferentes, como el blanco y el negro) (AENOR 2012: 22).

<sup>85</sup> Esta tabla está inspirada en la recogida por la Norma UNE (AENOR 2012: 22).

	BLANCO	GRIS	NEGRO	AMARILLO	VERDE	CIAN	MAGENTA
BLANCO	0	-	-	-	-	-	-
GRIS	381	0	-	-	-	-	-
NEGRO	765	384	0	-	-	-	-
AMARILLO	255	382	510	0	-	-	-
VERDE	510	383	255	255	0	-	-
CIAN	255	382	510	510	255	0	-
MAGENTA	255	382	510	510	765	510	0

Tabla 9. Contraste entre los colores

Incorporación. Los subtítulos son siempre *estáticos*, porque se ha considerado que facilitan la lectura. No se ha querido incluir subtítulos dinámicos para evitar la distracción del destinatario.

Posición. Los subtítulos son *invariables* y van *centrados*. Aparecen siempre situados en la parte inferior de la pantalla y centrados con respecto a la misma.

Emplazamiento. Son subtítulos *internos*. Es decir, van sobre las imágenes. En este caso, como se trata de un material para trabajar aspectos lingüísticos y en una sesión de intervención logopédica, se ha priorizado la visibilidad del texto sobre la integridad de la imagen. Esto también se puede considerar como una novedad a la hora de describir las características de los subtítulos: prioridad de la información lingüística tanto auditiva como visual sobre las imágenes.

Archivo. Los subtítulos y el vídeo son *indisociables*, forman un único archivo, si bien es cierto que en algunos casos se han realizado distintas versiones de un mismo vídeo dependiendo del objetivo lingüístico que se pretendiera trabajar, por lo que existen diferentes archivos con un mismo vídeo pero con subtítulos diferentes.

Tipografía. La tipografía empleada para la realización de estos subtítulos en cuanto a fuente, medida y estilo es Arial Rounded MT Bold, 44<sup>86</sup>, contorno 3 y, además, destacados con diferentes colores. La tipografía fue aplicada con el segundo de los programas empleados para su edición, *SubStation Alpha*. La necesidad de incluir colores en una sola grafía en uno de los capítulos determinó la utilización de dos programas diferentes<sup>87</sup>: *Subtitle Workshop* para la edición y codificación de los tiempos y *SubStation Alpha* para introducir los colores con la función deseada. Este aspecto será desarrollado con mayor exhaustividad en el Capítulo 4, en el apartado 4.2.1.2, en el que se describen los programas de edición de subtítulos empleados.

Formato. El formato empleado para la edición de los subtítulos es \*.ssa, debido a la necesidad ya mencionada de utilizar dos programas diferentes. Por otra parte, para el vídeo final con los subtítulos incrustados, el formato elegido fue \*.avi por tratarse de un formato muy extendido.

Como resumen de lo descrito hasta aquí, se muestran a continuación unas tablas inspiradas en las propuestas por Bartoll (2008: 271-272) para mostrar todos los parámetros combinados y presentes en los subtítulos terapéuticos.

---

<sup>86</sup> Se eligió la mayor fuente posible que permitiera evitar subtítulos de tres líneas.

<sup>87</sup> Actualmente sería posible hacerlo con un único programa, por ejemplo con Aegisub (<http://www.aegisub.org>), que permite realizar las dos funciones deseadas: ver el vídeo mientras se editan los códigos de tiempo e incluir diferentes colores dentro de una misma palabra. Este programa nació en 2005 pero solo estaba disponible en un servidor privado. No fue hasta 2008 que se ofreció en abierto. A lo largo de estos años, el programa ha sufrido varias modificaciones en forma de diferentes versiones hasta la última (2.1.9) de 2011, que es la más completa y la que se emplea actualmente. Accesible en: <http://www.aegisub.org> [Consultado el 26/01/2012].

	LENGUA		DENSIDAD	
	Interlingüísticos	Intralingüísticos	Reducidos	Íntegros
Subtítulos terapéuticos	-	+	-	+

Tabla 10. Parámetros lingüísticos

	DESTINATARIO		INTENCIÓN		TIEMPO		AUTORÍA		
	Oyentes	Sordos	Documentales	Instrumentales	Anteriores	Simultáneos	Profesionales	Aficionados	Mecánicos
Subtítulos terapéuticos	+	-	-	+	+	-	+	-	-

Tabla 11. Parámetros pragmáticos

Subtítulos terapéuticos	OPCIONALIDAD		DIFUSIÓN				COLOR		INCORPORACIÓN		POSICIÓN				
	No opcionales	Opcionales	Proyectados	Emítidos	Automáticos	Manuales	Monocromos	Policromos	Estáticos	Dinámicos	Inferiores	Superiores	Laterales	Variables	Invariables
	+	-	+	-	+	-	-	+	+	-	+	-	-	-	+

Tabla 12a. Parámetros técnicos (I)

Subtítulos terapéuticos	EMPLAZAMIENTO		ARCHIVO		TIPOGRAFÍA	FORMATO
	Internos	Externos	Indisociables	Disociables	Arial Rounded MT Bold, 44, contorno 3	*.ssa (para los subtítulos)  *.avi (vídeo final)
	+	-	+	-		

Tabla 12b. Parámetros técnicos (II)

Para terminar, es importante destacar que mientras en el mundo del subtitulado existen normas<sup>88</sup> para editar los subtítulos de forma estándar y facilitar así su lectura, en el caso de los subtítulos terapéuticos la única norma que se podría establecer es la de mantener la sincronización entre el audio y el texto para favorecer el doble input de entrada de la información lingüística. El resto de las decisiones referidas al número de líneas por subtítulo, el criterio de ruptura de las líneas, el uso de los colores, etc., deben realizarse bajo un estricto criterio logopédico y, para ello, es fundamental conocer al destinatario al que va a ir dirigido el material y que sean los propios logopedas los autores de dicho material.

### **3.3 El logopeda vs. el subtitulador de SPS**

En este apartado se trata el papel que debe desempeñar el logopeda como especialista del lenguaje y como editor de material audiovisual subtitulado. Para ello, se ha considerado interesante realizar una comparación entre el perfil del logopeda y el del subtitulador de SPS. A continuación se presentan las competencias que debe reunir un subtitulador de SPS según Díaz-Cintas (2007: 52-57), frente a las del logopeda, propuestas en el *Libro Blanco de Logopedia*<sup>89</sup> (2004), y se analizan las semejanzas y diferencias que existen entre ambas profesiones. Algunas de las competencias pueden verse claramente identificadas en los dos perfiles; sin embargo, otras, como las temáticas o de contenido, resulta más complicado reconocerlas en ambas profesiones debido a su carácter específico.

#### 3.3.1 Competencias lingüísticas

Estas competencias son identificables en ambos profesionales, aunque con las variaciones propias de dos actividades de naturaleza diferente.

---

<sup>88</sup> AENOR (2012).

<sup>89</sup> “Para establecer las competencias que el futuro logopeda debe adquirir a lo largo de su formación y poseer para poder llevar a cabo con éxito su actividad profesional, se ha realizado un estudio de campo en el que se ha valorado un listado de competencias. Para elaborar dicho listado, se ha recurrido a los documentos europeos citados anteriormente. Finalmente se ha abierto un debate entre los representantes de las universidades” (ANECA 2004: 105).



**Subtitulador.** *Conocimiento exhaustivo del idioma materno en todas sus dimensiones: fonética, morfológica, léxica, ortográfica, gramática y sintáctica.* Para el subtitulador, su lengua materna es el instrumento básico de trabajo. En este sentido, resultan interesantes las palabras de Díaz-Cintas (2006: 9):

Los subtítulos no sólo posibilitan el acceso a la información, la cultura y el ocio sino que, además, son una herramienta didáctica que los espectadores sordos, y otros espectadores como niños y extranjeros, utilizan para el aprendizaje y el refuerzo de su competencia lingüística en español.

**Logopeda.** Este requisito también es fundamental para el logopeda y podría relacionarse con la siguiente competencia: (Nº 14) corrección en la producción del habla, estructuración del lenguaje y calidad de voz.

**Subtitulador.** *Creatividad y sensibilidad lingüística.* En el caso de los subtituladores de SPS, esta competencia es entendida como la capacidad para decidir qué rasgos prosódicos son importantes y cómo transmitirlos o decidir si es necesario simplificar ciertas construcciones y cómo hacerlo.

**Logopeda.** En un logopeda habría que interpretarla en otro sentido, ya que los usuarios a los que van dirigidos los subtítulos terapéuticos son oyentes y, por lo tanto, este tipo de información, la suprasegmental y la relacionada con todo tipo de ruidos y sonidos, ya la reciben auditivamente. En el caso del logopeda se podría relacionar con otras competencias más relacionadas con el tipo de comunicación que va a emplear con sus pacientes debido a sus necesidades y habilidades lingüísticas: (Nº 9) creatividad en el ejercicio de la profesión; (Nº 17) conocimiento y manejo de ayudas técnicas a la comunicación basadas en tecnologías sencillas y tecnologías sofisticadas.

**Subtitulador.** *Adquirir competencia profesional para el cotejo, revisión y edición de textos en lengua propia.* En el caso de los subtituladores de SPS se refiere al rigor que deben tener en la revisión y control de calidad de sus trabajos y de trabajos de otros profesionales.

**Logopeda.** En el caso del logopeda este rigor también es exigido, pero en relación a sus funciones, tal y como muestran las siguientes competencias: (Nº 16) certificar las constataciones que realice en el ejercicio de su profesión respecto el diagnóstico, pronóstico y tratamiento logopédico; (Nº 18) motivación por la calidad de la actuación; (Nº 35) explicar y argumentar el tratamiento por el que ha optado y los motivos para no implementar sus posibles variantes; (Nº 66) capacidad para evaluar la propia intervención profesional.

**Subtitulador.** *Conocimiento de la lengua inglesa.* Como dice Díaz-Cintas (2007: 53) “el mundo audiovisual habla mayoritariamente inglés”.

**Logopeda.** En el caso del logopeda, a pesar de que el conocimiento del inglés debería suponerse, ya que existe un valioso y extenso número de estudios en lengua inglesa sobre el campo de la logopedia y de la patología del lenguaje, desgraciadamente muchos profesionales desconocen la existencia de éstos debido a sus dificultades más que notables con la lengua. Sin embargo, entre las competencias esperables en un logopeda, se citan las siguientes: (Nº 41) comunicación oral y escrita en las lenguas oficiales propias de la comunidad autónoma donde ejerza la profesión; (Nº 58) conocimiento de una lengua extranjera.

Otras competencias referidas a los logopedas y que podrían ser incluidas en el apartado de competencias lingüísticas son:

- (Nº 21) Dominio de la terminología que les permita interactuar eficazmente con otros profesionales implicados: psicólogos, médicos y educadores, principalmente.
- (Nº 23) Redactar un informe de la exploración y explicitar un diagnóstico diferencial.
- (Nº 33) Comunicar sus observaciones y conclusiones al paciente, sus familiares y al resto de los profesionales que intervienen en la atención del paciente.
- (Nº 37) Realizar informes de derivación hacia otros profesionales.

#### 3.3.2 Competencias temáticas o de contenido

Estas competencias, por ser más específicas, no coinciden entre los dos profesionales. Sin embargo, sí se puede establecer algún tipo de relación entre las dos primeras:

**Subtitulador.** *Conocimiento general de la discapacidad y la accesibilidad.*

**Logopeda.** En el caso del logopeda el conocimiento específico sobre la discapacidad está incluido en su formación, ya que entre los pacientes a los que deberá atender a lo largo de su vida profesional se encontrará, probablemente, algunos que tengan algún tipo de discapacidad. Sin embargo, el conocimiento sobre accesibilidad de que dispongan estará más bien relacionado con la necesidad de facilitar las ayudas de comunicación necesarias a sus pacientes, pero no desde el punto de vista de la accesibilidad a los medios audiovisuales.

**Subtitulador.** *Conocimiento exhaustivo sobre el mundo de la sordera y la discapacidad auditiva.* Según Díaz-Cintas (2007: 53) el profesional de la accesibilidad “tiene que conocer el perfil de la audiencia para la que va a trabajar”.

**Logopeda.** Como ya se ha mencionado en la competencia anterior, el logopeda debe conocer de forma exhaustiva las diferentes discapacidades que puedan asociarse a dificultades de comunicación. En este sentido se podría incluir aquí la competencia: (Nº 22) identificar la demanda y necesidad explícita y latente.

El resto de las competencias temáticas o de contenido exigidas o deseadas por parte del subtitulador de SPS no parecen ser tan relevantes para el logopeda:

- Conocimiento del lenguaje cinematográfico y la semiótica de la imagen.
- Conocimiento de otras modalidades de accesibilidad a los medios audiovisuales.
- Conocimiento exhaustivo de la teoría y práctica del SPS en todas sus dimensiones.
- Conocimiento del mercado laboral y la legislación sobre SPS.

A su vez, dentro de las competencias del logopeda, también se han reconocido unas cuantas específicas que podrían incluirse dentro de este apartado de las *competencias temáticas o de contenido*:

- (Nº 1) Evaluar, diagnosticar, pronosticar, rehabilitar y prevenir los trastornos de la comunicación humana (verbal y no verbal, oral y escrita).
- (Nº 4) Ejercer la dirección de los estudios de Logopedia.
- (Nº 6) Actuar como perito en su materia a requerimiento judicial.
- (Nº 11) Ejercer la dirección de los Servicios de Logopedia en los diferentes ámbitos de actuación.
- (Nº 12) Conocimiento de la anatomía y fisiología de los órganos del habla, audición, voz y deglución.
- (Nº 19) Evaluar, diagnosticar, pronosticar, rehabilitar y prevenir los trastornos de las funciones orofaciales, respiratorias, tubáricas<sup>90</sup> y de dinámica de la deglución.
- (Nº 20) Adaptar sus conocimientos a las diferentes etapas de la evolución del ser humano.
- (Nº 25) Evaluar, diagnosticar, pronosticar, rehabilitar y prevenir los trastornos de la comunicación asociados a disfunciones cognitivas.
- (Nº 47) Conocimiento del desarrollo normal del lenguaje en los humanos.
- (Nº 49) Conocimiento de las teorías lingüísticas que dan soporte a las técnicas de intervención logopédica.
- (Nº 56) Conocimiento de las teorías psicolingüísticas que dan soporte a las técnicas de intervención logopédica.
- (Nº 63) Conocimiento de las teorías educativas y del aprendizaje que dan soporte a las técnicas de intervención logopédica.
- (Nº 71) Dominio personal y práctico de las técnicas de voz y de otras técnicas corporales.

---

<sup>90</sup> Función de la trompa de Eustaquio (conducto que comunica el oído medio con la parte superior de la faringe que se encuentra en la parte posterior de la nariz) (Rodríguez y Smith-Agreda 1998).

#### 3.3.3 Competencias tecnológicas y aplicadas

En estas vuelven a verse unidas las dos profesiones, ya que para los dos perfiles resulta cada vez más importante estar al día en cuanto al uso de las nuevas tecnologías, puesto que son muy útiles, por no decir imprescindibles, para poder desarrollar su trabajo de acuerdo con las exigencias de la sociedad de la información actual.

**Subtitulador.** *Conocimiento y manejo de ordenadores, de programas informáticos generales y de Internet.*

**Logopeda.** También es una competencia cada vez más extendida dentro del colectivo de profesionales de la logopedia, debido en gran parte a que muchas veces utilizan recursos tecnológicos para elaborar material. Es innegable que las TIC están cada vez más integradas en el ámbito logopédico, tal y como se ha descrito al inicio de este capítulo (ver apartado 3.1.2.1). Esta competencia se podría equiparar a las siguientes: (Nº 24) conocer y manejar las nuevas tecnologías; (Nº 43) conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.

**Subtitulador.** *Buena disposición y talante para el aprendizaje de nuevos programas y paquetes informáticos.* En este sentido el autor destaca que:

Visto el creciente interés que hay en este campo sólo cabe esperar que los avances tecnológicos se sucederán y los profesionales tendrán que estar preparados a nuevos cambios y nuevos programas con una funcionalidad similar o diferente (Díaz-Cintas 2007: 55).

**Logopeda.** Para el logopeda, esta buena disposición para la introducción de las nuevas tecnologías en su trabajo diario también se puede ver reflejada en las siguientes competencias: (Nº 10) facilitar el aprendizaje de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación no vocal (gráfico o gestual) así como el diseño y uso de prótesis e instrumentos necesarios; (Nº 31) implementar sistemas aumentativos de comunicación adaptados a las condiciones físicas y psicológicas de sus pacientes.

**Subtitulador.** *Dominio de estrategias de documentación y búsqueda de información sobre el entorno y la obra que se subtitula.*

**Logopeda.** En el logopeda podría equipararse, pero en un sentido más amplio, a las competencias: (Nº 7) realizar interconsultas y derivaciones a otros profesionales de la salud y de la educación, si la situación del usuario así lo requiere; (Nº 8) desarrollar actividades de investigación científica en el campo de la Logopedia.

**Subtitulador.** *Dominio en el manejo de programas de subtitulado.* Según el autor, es importante que el subtitulador utilice diferentes programas para poder compararlos desde una perspectiva de usuario.

**Logopeda.** En el caso del logopeda se hablaría de la necesidad de disponer de una competencia básica para poder realizar este tipo de material. En este sentido, al final de la tesis se puede consultar el Anexo I, que incluye un breve manual sobre la edición de los subtítulos terapéuticos paso a paso orientado a servir de herramienta a los logopedas que quieran iniciarse en el uso de esta técnica para crear material de intervención. Pero, además, dentro del campo de la rehabilitación del lenguaje, se pueden destacar otros requisitos del logopeda que pueden tener cabida dentro de esta competencia: (Nº 26) usar el instrumental de exploración propia de la profesión; (Nº 30) aplicar útiles de evaluación adecuados.

**Subtitulador.** *Conocimiento técnico más allá de usuario.*

**Logopeda.** En el logopeda se podría relacionar con la competencia: (Nº 17) conocimiento y manejo de ayudas técnicas a la comunicación basadas en tecnologías sencillas y tecnologías sofisticadas.

**Subtitulador.** *Conocimientos de mecanografía.*

**Logopeda.** Así como para los subtituladores es muy importante alcanzar un número elevado de pulsaciones por minuto para mantener su productividad dentro de la empresa (Díaz-Cintas 2007), para los logopedas esta necesidad no resulta decisiva. A pesar de

que los conocimientos de mecanografía pueden llegar a ser muy útiles para la elaboración de algún tipo de material, no sufren la presión del tiempo como los subtituladores.

**Subtitulador.** *Conocimientos sobre programas de reconocimiento de voz.* Es muy importante que los subtituladores estén familiarizados con este tipo de programas debido a la importancia creciente que está adquiriendo el subtitulado en tiempo real en los últimos años.

**Logopeda.** En el mundo de la logopedia también cada vez está más extendido el uso de este tipo de tecnologías para trabajar los trastornos de la voz y el habla:

Los programas más utilizados en el tratamiento e intervención de los trastornos del habla y voz son los denominados fonéticos o visualizadores del habla dado que utilizan animaciones e imágenes como respuesta a la emisión de sonido y como elementos fundamentales para la retroalimentación y motivación del paciente (Belloch 2010).

**Subtitulador.** Conocimientos (básicos) de estenotipia<sup>91</sup>.

**Logopeda.** Innecesario en el caso de los logopedas.

#### 3.3.4 Competencias personales y generales

En este apartado se vuelven a encontrar aspectos en común entre las dos profesiones:

**Subtitulador.** *Amplia cultura general.*

**Logopeda.** Aunque no se haya incluido esta competencia de forma explícita en el *Libro Blanco de Logopedia* (2004), se podría considerar también necesaria en el logopeda.

---

<sup>91</sup> Estenotipia: es un sistema o método de escritura rápida que se realiza mediante un teclado llamado máquina de estenotipia. Con esta máquina se pueden ejecutar pulsaciones con una o más teclas que se presionan simultáneamente. La escritura posee letras alfabéticas en caracteres de imprenta. Accesible en: <http://www.estenotipiaasociacion.com/Historia.html> [Consultado el 26/01/2012].

**Subtitulador.** *Capacidad de aprendizaje autónomo.*

**Logopeda.** Entre sus competencias se encuentra reflejado de la siguiente manera: (Nº 57) capacidad e interés por el aprendizaje autónomo. Este interés y capacidad de autoaprendizaje será lo que le pueda motivar a aprender a editar material subtitulado para introducirlo en sus intervenciones.

**Subtitulador.** *Capacidad de análisis y síntesis y de interpretación de la información.* De esta manera “se espera que algunos de estos profesionales sean capaces de hacer investigación en este terreno y se conviertan en adalides de la accesibilidad en general, y de la accesibilidad en los medios audiovisuales en particular” (Díaz-Cintas 2007: 56-57).

**Logopeda.** Para los logopedas vendría expresado de dos maneras: (Nº 2) capacidad de análisis y síntesis; (Nº 8) desarrollar actividades de investigación científica en el campo de la Logopedia.

**Subtitulador.** *Capacidad de pensar en el momento, de relacionar ideas y de reaccionar con rapidez.*

**Logopeda.** A pesar de que esta competencia también se puede considerar un requisito para el logopeda, quizás sea debida a razones diferentes. El logopeda trabaja directamente con personas y esto requiere la necesidad de ser flexible y de adaptarse a las demandas de sus pacientes y a los cambios que puedan sufrir en sus necesidades. Por lo tanto, en el caso del profesional del lenguaje se le exige por la naturaleza de su trabajo y de sus pacientes, y podría relacionarse con las siguientes competencias: (Nº 22) identificar la demanda y necesidad explícita y latente; (Nº 34) adaptación a nuevas situaciones; (Nº 36) razonamiento crítico.

**Subtitulador.** *Capacidad de organización, planificación, gestión de la información y de proyectos profesionales.*



**Logopeda.** En el caso de los logopedas es muy importante esta competencia, que se podría relacionar con las siguientes: (Nº 5) asesorar a familias y entorno social de los usuarios, favoreciendo su participación y colaboración en el tratamiento logopédico; (Nº 13) capacidad de liderazgo; (Nº 33) comunicar sus observaciones y conclusiones al paciente, sus familiares y al resto de los profesionales que intervienen en la atención del paciente; (Nº 40) capacidad de organización y planificación; (Nº 44) capacidad de gestión de la información; (Nº 59) organizar, supervisar, dirigir e integrar actividades relacionadas con el ejercicio profesional, en las áreas de Salud, Educación, Bienestar Social, artes escénicas y ciencias de la Información correspondientes a la Administración pública y privada; (Nº 62) redactar informes de seguimiento y finalización de los tratamientos; (Nº 65) trabajo en un contexto internacional; (Nº 67) participar en la elaboración, ejecución y evaluación de programas colectivos de salud y educación, tanto en el área de la prevención como de la asistencia y de la investigación en temas relacionados con la Logopedia; (Nº 69) capacidad para trabajar en el entorno escolar formando parte del equipo docente; (Nº 70) conocer los límites de sus competencias y saber identificar cuándo sus pacientes necesitan un tratamiento multidisciplinar.

**Subtitulador.** *Capacidad de razonar de manera crítica en la resolución de problemas y la toma de decisiones.*

**Logopeda.** Sería equivalente a las siguientes competencias requeridas en un logopeda: (Nº 32) resolución de problemas; (Nº 35) explicar y argumentar el tratamiento por el que ha optado y los motivos para no implementar sus posibles variantes; (Nº 36) razonamiento crítico; (Nº 46) autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones; (Nº 55) tomar decisiones y asumir la responsabilidad de dicha decisión; (Nº 61) iniciativa y espíritu emprendedor; (Nº 66) capacidad para evaluar la propia intervención profesional.

**Subtitulador.** *Flexibilidad laboral y capacidad de trabajar en condiciones de estrés y presión temporal.*

**Logopeda.** Es una competencia común a ambas profesiones, en el caso de la logopedia debido también, en gran medida, al hecho de trabajar con personas y a tener que adaptarse a ellas: (Nº 32) resolución de problemas; (Nº 34) adaptación a nuevas situaciones.

**Subtitulador.** *Buena disposición para trabajar en grupo.*

**Logopeda.** En el logopeda es un requisito imprescindible y en el que se hace hincapié de diferente manera: (Nº 3) trabajo en un equipo de carácter interdisciplinario; (Nº 45) integrar, dirigir y supervisar equipos interdisciplinarios en las escuelas, institutos y centros sanitarios, de atención social, etc.; (Nº 68) trabajo en equipo; (Nº 69) capacidad para trabajar en el entorno escolar formando parte del equipo docente.

**Subtitulador.** *Capacidad de intermediación experta en entornos multiculturales.*

**Logopeda.** En el caso del logopeda también es una competencia básica y así lo reflejan las diferentes maneras de expresarlo: (Nº 5) asesorar a familias y entorno social de los usuarios, favoreciendo su participación y colaboración en el tratamiento logopédico; (Nº 33) comunicar sus observaciones y conclusiones al paciente, sus familiares y al resto de los profesionales que intervienen en la atención al paciente; (Nº 39) evaluar y diseñar estrategias para la mejora de las capacidades comunicativas en entornos educativos formales y no formales; (Nº 50) habilidad en las relaciones interpersonales; (Nº 51) reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad; (Nº 53) compromiso ético; (Nº 60) conocimiento de otras culturas y costumbres.

Otras competencias personales y generales que debe poseer el logopeda y que no se han incluido en la lista anterior son:

- (Nº 15) Registrar y sintetizar datos de la observación y exploración.
- (Nº 27) Ser capaz de precisar los objetivos y etapas del tratamiento que ejecuta.
- (Nº 28) Ser capaz de observar y escuchar activamente.

- (Nº 29) Asesorar en la elaboración, ejecución y evaluación de políticas de atención y educación sobre temas relacionados con la Logopedia.
- (Nº 38) Gestionar la relación con el otro.
- (Nº 42) Sensibilidad hacia temas medioambientales.
- (Nº 48) Ejercer la docencia en los estudios de formación de Logopedia.
- (Nº 52) Conocimiento del lenguaje de los animales.
- (Nº 54) Revisar el curso del tratamiento y las nuevas adaptaciones a realizar para optimizar su intervención.
- (Nº 64) Hacer auditorías logopédicas mediante controles y supervisiones de casos en aquellas patologías de su incumbencia.

A modo de resumen de lo expuesto hasta aquí, se podría decir que tanto el logopeda como el subtitulador de SPS son profesionales a los que se les exige un conocimiento exhaustivo del destinatario al que van a dirigirse, además de compartir otras competencias que ya han sido descritas. Pero si se parte de la visión de los dos profesionales como posibles autores de material subtitulado, cabría destacar que una de las diferencias básicas entre ambos perfiles es que mientras el subtitulador cuenta con un destinatario que forma parte de un colectivo (el grupo de personas sordas o deficientes auditivos), el logopeda, cuando ejerza el papel de editor, en principio tendrá en mente a una única persona, la elegida para trabajar con material audiovisual subtitulado.

Otro elemento diferenciador es que el objetivo fundamental del subtitulador de SPS es garantizar la transmisión lo más completa posible de la información sonora del material audiovisual a las personas que tienen dificultades para acceder a ella, sin olvidar que los subtítulos para las personas sordas o con deficiencias auditivas también resultan ser a la larga una herramienta muy útil para mejorar sus habilidades lingüísticas. La prioridad del logopeda está en mejorar las habilidades comunicativas de sus pacientes por medio de recursos o materiales elaborados con ese fin, como pueden ser los subtítulos. Por último, otra diferencia fundamental existente entre ambos es que la función del logopeda no se limita a la de ser el autor de los subtítulos, sino que además ha de ser quien manipule el material dentro de las sesiones de intervención según las necesidades que vaya requiriendo el destinatario.

### 3.4 Conclusiones

En este capítulo se ha justificado la introducción de la técnica del subtítulo en el ámbito logopédico como un nuevo recurso para el diseño de material. Se ha planteado el valor añadido que proporciona este tipo de material para el logopeda, haciendo especial hincapié en la necesidad de los logopedas de estar al día sobre los avances tecnológicos que les permiten elaborar nuevos materiales de intervención, acordes con las necesidades e intereses de sus pacientes. Además, se ha destacado la ventaja que aporta el uso de un material que ofrece un doble input lingüístico auditivo-visual y el uso del lenguaje escrito como herramienta para mejorar las habilidades lingüísticas. Sin embargo, resulta necesario aclarar que no se pretende justificar la introducción de la técnica del subtítulo como el recurso ideal para trabajar en el ámbito de la patología del lenguaje o como la solución perfecta a todos los problemas con los que se pueda encontrar el profesional de la logopedia ante el tratamiento de un paciente. El objetivo, como ya se ha mencionado anteriormente, es explorar si el uso del material subtítulo, con todas las ventajas que se han descrito hasta ahora, puede ser útil en un ámbito diferente de los que ya se ha probado.

Además, se ha aportado un nuevo término, *subtitulado terapéutico*, y su definición a partir del análisis detallado de sus características determinantes. Y se ha establecido una comparación entre dos profesionales, el subtítulo de SPS y el logopeda, como posibles autores de material audiovisual subtítulo que deben poseer un amplio conocimiento sobre sus destinatarios.

## **SEGUNDA PARTE**



# **CAPÍTULO 4**

## **DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA**

---

### **4. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA**

#### **4.1 Justificación del planteamiento teórico**

#### **4.2 Justificación de la parte práctica**

##### **4.2.1 El material audiovisual**

###### **4.2.1.1 El corpus**

###### **4.2.1.2 El software**

##### **4.2.2 Los casos prácticos. Breve descripción de su estructura**

#### **4.3 Los anexos**

##### **4.3.1 La guía de edición de subtítulo terapéutico**

##### **4.3.2 Los parámetros de valoración**





El presente capítulo comienza con la justificación de la metodología empleada a la hora de elaborar tanto las bases teóricas que sustentan el proyecto como la parte práctica y la inclusión de los anexos. Posteriormente, el capítulo se centra en describir el proceso seguido durante la elaboración del material y se exponen las razones que motivaron la elección del material audiovisual y de los programas de edición, haciendo especial hincapié en sus prestaciones técnicas.

### **4.1 Justificación del planteamiento teórico**

En la primera parte de la tesis se ha pretendido justificar, desde el punto de vista teórico, el objetivo inicial: la creación de un material audiovisual subtulado para trabajar aspectos del lenguaje con niños con diferentes necesidades lingüísticas.

Es un estudio multidisciplinar entre dos campos tan distantes como el de la logopedia y el de la traducción audiovisual. Por este motivo, y debido a que la tesis está adscrita a un grupo de investigación de traducción audiovisual, se consideró necesario comenzar con una breve aproximación al mundo de la logopedia (definición, patologías, intervención, etc.) para definir claramente el campo de actuación en el que se adentra la tesis. Así, para revisar la definición de logopedia y su campo de actuación, se consultaron instituciones del ámbito internacional y nacional como la asociación estadounidense ASHA, el comité europeo CPLOL, la asociación internacional IALP o la asociación española AELFA y autores como Perelló (1995a y b), Gallardo (1999), Peña-Casanova (2001), Jarque (2002), Puyuelo *et al.* (2008, 2010), Nolla y Tàpias (2010) y el *Glosario Internacional de Logopedia* (Jimeno y Santiago 2010). En el apartado correspondiente a la intervención logopédica se optó por elegir la práctica basada en la evidencia como enfoque para aplicar en la toma de decisiones. Los autores

de referencia son Sackett *et al.* (2000), Dollaghan (2004), Dodd (2007) y Carballo *et al.* (2008) entre otros. Además, a la hora de tratar el tema de los recursos o materiales empleados en logopedia se hace especial referencia a González (2008a) y a Orellana (2011).

El primer capítulo, por tanto, sirve para hacerse una composición de lugar acerca del campo de actuación de la tesis, la logopedia, y del enfoque elegido para poner en práctica las pruebas: la práctica basada en la evidencia. Además, ha permitido identificar una demanda de los logopedas: la necesidad de encontrar recursos que les permitan diseñar material explotable en sus intervenciones adecuándose a las exigencias y preferencias de sus pacientes y de la actual sociedad de la información.

En el segundo capítulo, la investigación se centra en las diversas aplicaciones que ha ido recibiendo el material subtitulado, es decir, la finalidad con la que se ha empleado este tipo de recursos según los diferentes destinatarios con los que se ha probado y para ello se hace referencia, entre otros, a autores como Koskinen *et al.* (1987), Kirkland *et al.* (1995), Meyer y Lee (1995), d'Ydewalle y Van de Poel (1999), Bachetti (2003), Neves (2005), Kothari (2007), Sokoli (2006) o Talaván (2009). Precisamente de este segundo capítulo nace la idea de extender el uso de los subtítulos a un nuevo contexto, el de la logopedia, y con un nuevo perfil de destinatario: niños con diferentes necesidades lingüísticas. A partir de aquí se delimita el tema de investigación objeto de estudio.

El capítulo tercero comienza con la revisión de las bases teóricas que sustentan el proyecto, partiendo del estado actual de la cuestión y de los planteamientos teóricos que justifican la investigación. Para ello, se consultan autores como Brennan *et al.* (2002), Iza (2002), Cleuren (2003), Monfort y Juárez (2004), Glykas y Chytas (2005), Ygual y Cervera (2005), González (2005, 2008a y 2008b), Saz *et al.* 2009. En la segunda parte del capítulo, se entra de lleno en el tema objeto de estudio. Así, se reflexiona sobre el nuevo concepto aportado, “subtítulo terapéutico”, haciendo especial hincapié en su campo de actuación y en las características que lo definen y lo diferencian del resto de los subtítulos. En este caso, los autores de referencia son Díaz-Cintas y Remael (2007) y Bartoll (2008).

En resumen, esta primera parte supone el planteamiento y desarrollo teórico del objetivo final de la tesis, desde el nacimiento de la idea, con la delimitación de la hipótesis de partida, hasta su materialización con la justificación de las bases teóricas, pasando por la necesidad de crear un nuevo concepto para poder designar el material propuesto.

### **4.2 Justificación de la parte práctica**

El objetivo fundamental de esta tesis, como ya se ha ido mencionando a lo largo de los capítulos teóricos, es tratar de valorar si es posible crear ejercicios con material subtítulo que sirvan para trabajar en contextos de rehabilitación logopédica con niños con diferentes necesidades lingüísticas. No se valora el material desde el punto de vista terapéutico para una patología en concreto. Este es un ejercicio complejo y que queda fuera del ámbito de la tesis, aunque no se descarta como posible investigación futura. Asimismo, la tesis no trata de demostrar que el material subtítulo es una herramienta de trabajo mejor que otras que se emplean habitualmente con el mismo fin, sino de aportar un material nuevo complementario y potencialmente explotable dentro de las sesiones logopédicas, pero siempre como un material más, con un soporte diferente al que están acostumbrados a utilizar los niños en sus tratamientos.

Así, dentro del valor añadido que aporta el material, cabría destacar que supone emplear un nuevo tipo de soporte, el soporte audiovisual, y que precisamente estos recursos resultan ser muy atractivos para los niños de hoy en día (ver apartado 2.1). Otro de los valores añadidos es que se trata de una herramienta que permite a los logopedas diseñar ejercicios adaptables a las características individuales de cada uno de sus pacientes. Para ello, se les facilitan unas pautas con las que poder elaborar su material y que van incluidas en el Anexo I: *Guía de edición de subtítulos terapéuticos*. Por último, y no por ello menos importante, también resulta interesante que se pueda escoger vídeos de temática adecuada a las inquietudes de los destinatarios. Es un material ilimitado, es decir, se pueden editar diferentes vídeos para trabajar un mismo objetivo, sin que esto suponga la repetición tediosa de un material concreto durante varias sesiones de rehabilitación, lo que lleva, en muchos casos, a una situación de aburrimiento y apatía de los pacientes.

En este sentido, hay que aclarar que para poder completar la guía de edición recogida en el Anexo I, fue necesario realizar una serie de pruebas con el material para valorarlo desde un punto de vista técnico. Por este motivo se llevó a la práctica el material con niños que estaban siendo tratados por las logopedas que se ofrecieron a colaborar en el proyecto. De este modo, se pretendió analizar la viabilidad del material para ser utilizado con éxito dentro de las sesiones logopédicas, sobre todo teniendo en cuenta la motivación tanto de los pacientes como de los profesionales para utilizar un soporte nuevo. Para ello, se plantearon, previamente a la realización de las pruebas, una serie de parámetros de medición (ver apartado 4.3.2) que fueron valorados a partir de los datos obtenidos durante el desarrollo de las mismas.

### 4.2.1 El material audiovisual

En este apartado se describe el corpus y se justifica su elección como material para desarrollar la tesis. Además, se describen las características del software seleccionado para el diseño de los subtítulos terapéuticos.

#### 4.2.1.1 El corpus

El corpus elegido para diseñar el material fue la serie de dibujos animados de la BBC *Charlie & Lola*<sup>92</sup>, en sus versiones española (*Juan y Tolola*<sup>93</sup>) y catalana (*En Carles i la Laia*<sup>94</sup>). La serie está basada en los libros de la escritora Lauren Child<sup>95</sup> y fue ganadora del Broadcast Awards de 2007 al mejor programa infantil. Se trata de unos dibujos animados imaginativos que se centran en la relación que mantienen dos hermanos, Juan y Tolola, y cuentan cómo van descubriendo juntos los pequeños misterios de la vida.

Los personajes principales son los dos hermanos. Tolola tiene cuatro años y va a cumplir cinco. Es una niña muy curiosa y tiene mucha imaginación. Su mejor amiga se llama Lotta. Tolola también tiene un amigo imaginario, Soren Lorensen, que solo ella

---

<sup>92</sup> Accesible en: <http://www.charlieandlola.com> [Consultado el 26/01/12].

<sup>93</sup> © Tiger Aspect Productions Ltd 2005. Basada en los libros de Lauren Child. Distribuido por BBC Worldwide Ltd. Charlie and Lola logo <sup>TM</sup> y © Lauren Child 2005. © BBC 2002.

<sup>94</sup> Los capítulos en catalán fueron emitidos y grabados directamente de la TV los días 23 y 26 de abril de 2010.

<sup>95</sup> Accesible en: <http://www.milkmonitor.com/> [Consultado el 26/01/12].

puede ver. Juan tiene siete años. Su mejor amigo es Marc. A los dos les gustan mucho el fútbol y los coches. Juan tiene mucha paciencia con su hermana pequeña.

La elección del corpus estuvo motivada principalmente por las siguientes razones:

- Se trata de una serie que se emite actualmente.
- Está disponible en las dos lenguas oficiales de Cataluña (lugar en el que se llevaron a cabo las pruebas con los niños), castellano y catalán.
- La duración aproximada de cada capítulo es de 10 minutos<sup>96</sup>.
- Tiene pocos personajes: las historias están centradas básicamente en los dos personajes principales.
- Utiliza un lenguaje cercano a los niños.
- Incluye muchas pistas visuales: la mayoría de los conceptos nuevos aportados por los diálogos van reforzados con la imagen.

En los diferentes capítulos prácticos se describen con mayor detalle los datos referentes a los episodios de la serie que fueron elegidos para desarrollar el material propuesto en esta tesis.

### 4.2.1.2 El software

Los programas informáticos que se utilizaron fueron escogidos en base a los siguientes criterios:

1. *Exigencias formales del material.* Debido a las exigencias formales de los nuevos subtítulos en cuanto a la aplicación específica del color, fue necesario el uso de dos programas informáticos diferentes.
2. *Programario libre.* Uno de los requisitos propuestos era la utilización de programario libre, es decir, accesible para todos, ya que de lo que se trata es de fomentar el diseño de material nuevo y barato.
3. *Programas fáciles de usar.* Otro aspecto que se consideró fundamental fue encontrar programas asequibles, es decir, que no requirieran una formación específica o un estudio pormenorizado para poder utilizarlos, ya que se pretende

---

<sup>96</sup> A pesar de que en un primer momento se pensó que eran lo suficientemente breves como para no hacerse pesados a los niños, finalmente resultaron largos y cansados.

que sea un profesional ajeno al mundo de la traducción audiovisual, un logopeda, el autor potencial de los subtítulos terapéuticos.

Se utilizaron dos programas<sup>97</sup> para el diseño de los subtítulos terapéuticos, *Subtitle Workshop*<sup>98</sup> y *SubStation Alpha*<sup>99</sup>.

*Subtitle Workshop* fue utilizado para la edición y la codificación de los tiempos de los subtítulos. Su elección vino motivada por ser una herramienta gratuita y soportar todos los formatos de subtítulos más usuales. Permite crear, editar o convertir subtítulos de forma intuitiva con menú de fácil acceso e incluye el modo de vista previa con el vídeo.

En la figura siguiente (Figura 4) se puede apreciar la configuración de la pantalla con la posibilidad de ver el vídeo mientras se editan los subtítulos con los códigos de tiempo.

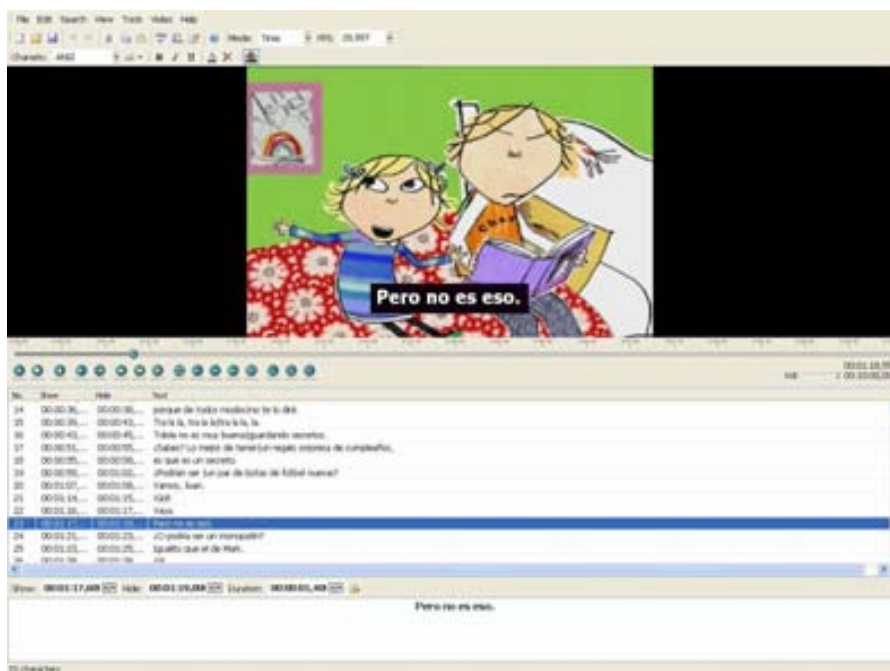


Figura 4. Pantalla de Subtitle Workshop

<sup>97</sup> Como ya se ha mencionado en el Capítulo 3 (apartado 3.2.3), hoy en día sería más práctico utilizar uno solo, posibilidad permitida por el programa Aegisub.

<sup>98</sup> Accesible en: <http://www.urusoft.net/products.php?cat=sw> [Consultado el 26/01/12].

<sup>99</sup> Accesible en: <http://sub-station-alpha.software.informer.com/> [Consultado el 26/01/12].

Uno de los inconvenientes planteados por el programa *Subtitle Workshop* es que no permite combinar más de un color dentro de un mismo subtítulo. Precisamente por esta razón surgió la necesidad de buscar otro programa que permitiera introducir diferentes colores dentro de una misma palabra para poder destacar, por ejemplo, una grafía en concreto. De esta manera, se optó por utilizar como segundo programa el *SubStation Alpha*. En el propio programa se destaca la flexibilidad a la hora de modificar la fuente y utilizar diferentes colores. Permite usar cualquier fuente y tamaño, además de negrita o cursiva. Asimismo, se pueden seleccionar diferentes contornos de las letras, colores y sombras. La razón por la que se descartó utilizar únicamente este segundo programa fue que no permite abrir la pista de vídeo para sincronizar los tiempos.

Otra de las prestaciones exigidas era la posibilidad de crear subtítulos de tipo karaoke para la elaboración de ejercicios para trabajar la lectura, opción que también permite dicho programa.

La figura siguiente (Figura 5) recoge la apariencia de *SubStation Alpha*:

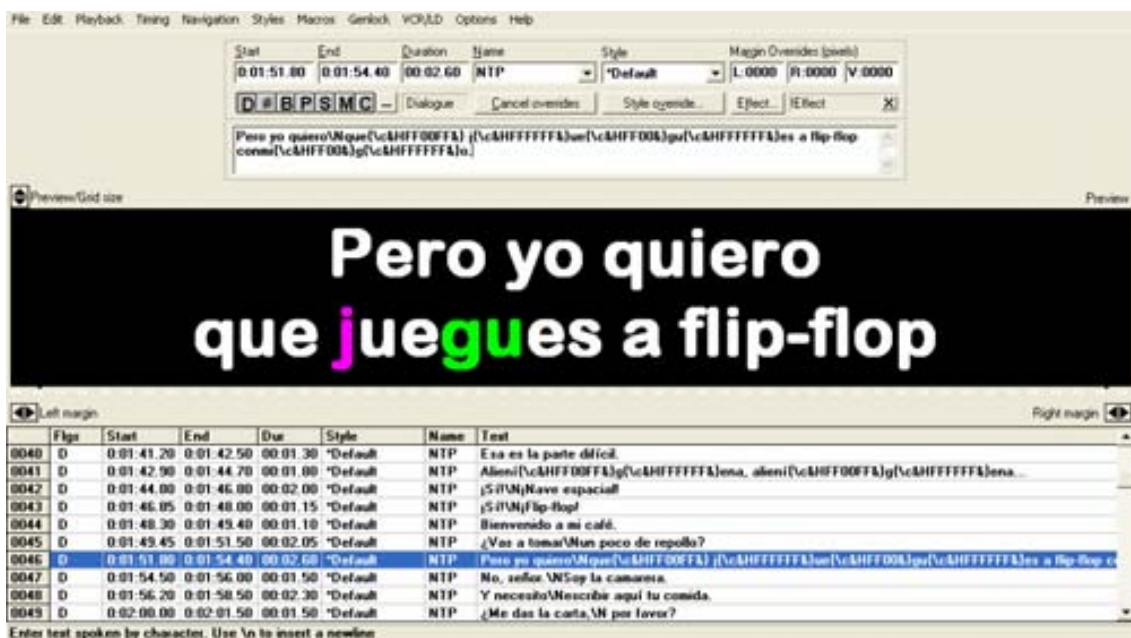


Figura 5. Pantalla de SubStation Alpha

### 4.2.2 Los casos prácticos. Breve descripción de su estructura

En este apartado se describirá la metodología empleada a la hora de realizar la presentación de los casos prácticos (Capítulos 5-8). En cada capítulo se describen tanto las características de los diferentes tipos de subtítulos y los ejercicios como el desarrollo de la prueba. Como se trata de un material nuevo, no existe un criterio establecido que permita orientar a la hora de plantear los ejercicios o de valorar su idoneidad como material para ser explotado en sesiones de intervención logopédica. De ahí surgió la necesidad de elaborar una guía de edición de subtítulos terapéuticos y desarrollar unas pautas de aplicación del material y unos parámetros de valoración del mismo.

El criterio adoptado a la hora de diseñar los diferentes ejercicios fue un criterio de tipo terapéutico, es decir, basado y fundamentado en los materiales tradicionales que se emplean en el desarrollo de las sesiones diarias de logopedia. Para ello, se consultaron diferentes manuales de intervención en los que se presentan ejercicios para trabajar objetivos lingüísticos similares (Bush y Giles 1989, Puyuelo 1997, Sos y Sos 2002, Monfort y Juárez 2004, González 2008a).

Todos los capítulos prácticos en los que se explican las pruebas siguen la misma estructura, de manera que empiezan con la explicación del objetivo lingüístico que se pretende trabajar, la descripción del participante en la prueba, las características del material audiovisual, la metodología seguida a la hora de elaborar los ejercicios, las características de los subtítulos y los ejercicios, los resultados de la prueba, las implicaciones de la misma y, por último, las conclusiones.

A continuación, se explica con mayor detalle la información recogida en cada uno de los apartados citados:

#### El objetivo lingüístico

Cada capítulo práctico corresponde a un objetivo lingüístico objeto de trabajo. En total, se trabajaron cuatro objetivos distintos: la asociación fonema-grafema o principio alfabético, la atención y memoria auditiva, la fluidez lectora y la ortografía arbitraria. Todos ellos están explicados y justificados en sus respectivos capítulos.



##### El participante o destinatario final

Uno de los requisitos que debían cumplir los niños era que tuvieran una competencia lectora mínima, aunque mostraran ciertas dificultades, así que se optó por centrarse en niños que tuvieran como mínimo 7 años. En total se realizaron pruebas con seis niños (F., L., P., A., M. y N.) de la mano de tres logopedas (G. Amiel, logopeda colegiada nº 1864; A. González, logopeda colegiada nº 3357; y E. Gasol, logopeda colegiada nº 0457). Cada niño posee unas habilidades y necesidades lingüísticas específicas que son descritas en sus correspondientes capítulos.

Dos de los participantes repitieron la experiencia y formaron parte de más de una prueba, mientras que el resto solo realizó una. Por lo tanto, se llevaron a cabo un total de ocho pruebas con seis niños.

##### El estímulo: el material audiovisual

Como ya se ha explicado en el apartado anterior, el corpus elegido para diseñar el material fue la serie de la BBC *Charlie & Lola* en su versión castellana, *Juan y Tolola*, y catalana, *En Carles i la Laia*. La elección de una u otra estaba supeditada a la lengua de trabajo que utilizaban los niños dentro de las sesiones de intervención logopédica.

El criterio de selección de cada episodio concreto para elaborar unos subtítulos específicos se explica en cada capítulo práctico. Sin embargo, cabe destacar que previamente a la realización del material fue necesaria una primera proyección del material audiovisual para poder valorarlo desde el punto de vista lingüístico y, sobre todo, terapéutico. En general, lo que interesaba era que los episodios no tuvieran demasiados personajes o que sus intervenciones fueran breves para facilitar la lectura de los subtítulos. Otro aspecto a tener en cuenta era que los episodios recurriesen a pistas visuales facilitadoras a la hora de introducir conceptos nuevos. Por último, y no por ello menos importante, también se valoró que el argumento tratado se pudiera adaptar a los posibles intereses del niño en cuestión. En este sentido, se excluyó algún episodio por considerarlo más adecuado para niños más pequeños tanto por el tipo de tema como por la manera de tratarlo.

### La metodología

Para elaborar el material con los ejercicios para cada niño se adoptó el procedimiento siguiente:

- En primer lugar, se seleccionó al niño y se valoraron sus necesidades lingüísticas junto con su logopeda. Como ya se ha mencionado, el único requisito para la elección del niño era que tuviera una competencia lectora mínima (aunque presentara dificultades), por lo tanto, este criterio ya fijaba la edad mínima de los destinatarios potenciales en aproximadamente 7 años de edad.
- Como segundo paso, se acordó con la logopeda el objetivo lingüístico que se pretendía trabajar con el niño.
- En tercer lugar, se especificaron las características formales de los subtítulos más idóneas para trabajar dicho propósito.
- Por último, se seleccionó un episodio de la serie adecuado para trabajar el objetivo lingüístico acordado y se editaron los subtítulos siguiendo las pautas establecidas previamente en consenso con el logopeda.

Resulta necesario aclarar que algunos materiales que se habían editado pensando en un niño en concreto finalmente fueron utilizados también con otros niños. Así sucedió en las pruebas descritas en los capítulos 6 y 7.

Los subtítulos fueron diseñados por la autora de la presente tesis, logopeda (colegiada nº 1686) con experiencia de más de siete años en el campo y con una competencia a nivel de usuario de los programas de edición de subtítulos. Durante todo el proceso de edición de los subtítulos, se contó con la colaboración de las logopedas que llevaron a cabo las pruebas y que facilitaron amplia información sobre las características y necesidades lingüísticas de los destinatarios.

Para facilitar la labor de cada logopeda en la puesta en práctica del material, antes de realizar la prueba, se les entregaron y explicaron unas pautas de aplicación del material (Anexo I). Asimismo, para poder valorar la experiencia llevada a cabo, se les pidió que, al finalizar la prueba, recogiesen la información obtenida en base a una serie de parámetros establecidos previamente (Anexo II).

##### Los subtítulos (características formales y ejercicios)

Los parámetros formales de los subtítulos ya han sido expuestos en el Capítulo 3 de la presente tesis. No obstante, merece la pena recordar sus cuatro características diferenciadoras. Los subtítulos terapéuticos son:

- *Intralingüísticos*. Las lenguas empleadas en el material audiovisual elegido son el castellano y el catalán (las dos lenguas oficiales de Cataluña, lugar en el que se llevaron a cabo las pruebas), por lo tanto, la lengua empleada en los subtítulos depende de la banda sonora de cada episodio.
- *Íntegros*. Los subtítulos son una transcripción literal del texto oral. En este caso, cabe destacar que las onomatopeyas aisladas de los diálogos no se han incluido en los subtítulos por dos razones: por una parte, porque los subtítulos van dirigidos a niños oyentes y, por lo tanto, es una información que no se pierde si no está transcrita, y, por otra parte, para evitar la saturación de texto escrito en el material, que podría provocar en los niños una cierta frustración.
- *Sincronizados*. Todos los subtítulos están sincronizados con el texto oral, para favorecer así el doble input de entrada de la información (auditivo-visual). Los subtítulos terapéuticos no se someten a leyes de tiempo, como la regla de los 6 segundos<sup>100</sup>, sino que permanecen en la pantalla el tiempo que dura el discurso oral correspondiente. La sincronización con el audio repercute en la velocidad de los subtítulos, que está totalmente condicionada por la del texto oral. En este sentido, cabe destacar que este es un material que ha sido creado para ser utilizado bajo la supervisión de un logopeda. Las secuencias se pueden repetir o parar las veces que los profesionales consideren oportuno, de esta manera se puede compensar la velocidad de los subtítulos que en muchos casos puede resultar excesiva. En referencia al tema de la velocidad, también resulta necesario aclarar que el objetivo del material era centrar la atención de los niños principalmente en los subtítulos destacados, que contenían la información lingüística objeto de trabajo.

---

<sup>100</sup>La regla de los 6 segundos se explica de la siguiente manera: “as a general rule, the minimum time for even a very short subtitle on a television screen is at least one and a half seconds and the maximum time for a full two-liner should not exceed five to six seconds. A full one-liner should be kept on the screen for about three seconds, one a half lines for about four seconds. Subtitles should not be left on the screen for longer than six to seven seconds since viewers inevitably start to reread them and consciously register that they have received the information already” (Ivarsson y Carroll 1998: 65).

- *Destacados con colores.* La información lingüística relevante va destacada con diferentes colores dependiendo de la finalidad de los ejercicios. Así, por ejemplo, en el caso de los ejercicios para trabajar la asociación fonema-grafema, en un primer vídeo las grafías objeto de trabajo aparecen destacadas con diferentes colores, mientras que en el segundo vídeo las grafías aparecen omitidas y en su lugar se presenta un guión también destacado en este caso con otro color<sup>101</sup>.

En cuanto a los ejercicios, cabe destacar que todos ellos fueron creados para cumplir una serie de requisitos:

- Ser adecuados para trabajar el objeto de estudio.
- Utilizar las dos vías de entrada de la información, la auditiva y la visual.
- Reforzar la información clave con ayudas visuales, en este caso usando los colores para destacar el objetivo lingüístico que se pretenda trabajar.
- Favorecer la repetición o pausa del ejercicio para facilitar la respuesta del usuario y el afianzamiento de los conceptos trabajados.
- Permitir ser realizados en una sesión de 45 minutos<sup>102</sup>.
- Ser adaptables a las necesidades y exigencias del usuario.
- Ser fáciles de usar por parte de la logopeda.
- Resultar atractivos y motivadores para el usuario.

En total se editaron 13 vídeos<sup>103</sup> y se diseñaron 12 ejercicios diferentes para trabajar los cuatro objetivos citados. Tanto las características de los subtítulos específicos como los ejercicios se describirán con detalle en cada uno de los capítulos prácticos.

#### Resultados (el desarrollo de la sesión y la opinión de la logopeda)

Como ya se ha comentado, a las logopedas se les entregaron unas pautas en una reunión individual<sup>104</sup> previa a la realización de la prueba. En dicha reunión, también se les facilitó el material y se les explicó la metodología de aplicación. Asimismo, se les

---

<sup>101</sup> Los detalles sobre los colores elegidos se explican en cada capítulo.

<sup>102</sup> Duración media de las sesiones logopédicas.

<sup>103</sup> Ver Anexo III.

<sup>104</sup> Con G. Amiel se celebraron dos reuniones: el 11/02/2010 y el 04/05/2010. Con A. González, el 28/04/2010. Con E. Gasol, el 12/05/2010.

pidió que al finalizar la prueba recogieran los datos correspondientes a los parámetros de valoración<sup>105</sup> con los que se pretendía analizar la adecuación del material.

### Implicaciones

En este apartado se incluyen las principales demandas que hicieron las logopedas tras la puesta en práctica y valoración del material. Las sugerencias servirán para en un futuro realizar las modificaciones oportunas del material y favorecer que se adecue a las exigencias planteadas a lo largo de las pruebas. Todas ellas están recogidas en los capítulos prácticos correspondientes a las pruebas<sup>106</sup>.

### Conclusiones

Al final de cada capítulo práctico se incluyen unas conclusiones sobre la idoneidad del material para trabajar los objetivos lingüísticos concretos y, en general, como material explotable dentro de las sesiones de intervención logopédica para trabajar el lenguaje.

## **4.3 Los anexos**

En los anexos I y II se recogen, por una parte, la guía de edición con las pautas y los ejercicios propuestos y, por otra, los parámetros con la información aportada por las logopedas, que permitió hacer la valoración final tanto del propio material como de las pruebas realizadas. El anexo III contiene el material audiovisual subtítuloado diseñado para realizar las pruebas.

### 4.3.1 La guía de edición de subtítuloado terapéutico

Esta guía pretende servir de pauta para crear material logopédico subtítuloado y saber cómo aplicarlo con fines terapéuticos. La guía fue diseñada para ser utilizada por aquellos logopedas que estén interesados en usar el nuevo recurso en sus sesiones de intervención. Describe paso a paso el proceso que hay que seguir para editar los

---

<sup>105</sup> En el apartado 4.3.2 se explica con mayor detalle todo lo relacionado con el tema de los parámetros de valoración.

<sup>106</sup> Ver también el Anexo II.

subtítulos sin necesidad de disponer de una formación especializada. En ella se explica cómo utilizar los programas de edición de subtítulos y se proponen diferentes ejercicios para trabajar aspectos lingüísticos concretos.

Además, se presenta un apartado con los posibles problemas de edición que pueden surgir durante la elaboración de los diferentes ejercicios para prevenir a los futuros autores del material subtulado y facilitar su tarea.

Finalmente, la guía incluye unas pautas para poner en práctica el material durante el desarrollo de una sesión logopédica. Para la elaboración de la metodología de aplicación se tomaron como referencia las sugerencias propuestas por Decker y Montandon (1984). Los autores consideran que para utilizar material audiovisual subtulado con finalidad didáctica hay dos requisitos indispensables, a los que ya se ha hecho referencia en el Capítulo 3:

(...) the teacher should watch the program before its classroom presentation so that she or he is totally familiar with its content and can pick out key scenes for discussion of target concepts. Previewing is also essential for determining an appropriate break point for longer shows.

Interrupted viewing refers to the use of the pause or stop function on the videocassette recorder to freeze the image at a desired frame. The use of this simple facility goes a long way in changing merely recreational viewing to educational viewing. The teacher can pause whenever necessary or desired to ask questions, initiate discussion, and add explanation of difficulty vocabulary words, twists of plot, etc. Another facility, the rewind function, allows the viewer to look back and review in the same way that the reader of the printed page can (Decker y Montandon 1984: 19).

A partir de estas sugerencias y bajo un criterio logopédico se redactaron una serie de pautas para orientar a los logopedas en la puesta en práctica del material. Las pautas que se les ofrecieron van divididas según el momento de la sesión: antes de poner en práctica el material, durante la aplicación del material y después de utilizarlo. Con esta guía se pretende que los logopedas que quieran iniciarse en el mundo del subtulado puedan hacerlo de forma sencilla y autónoma sin necesidad de recurrir a cursos específicos de formación.

### 4.3.2 Los parámetros de valoración

Como ya se ha mencionado en la explicación de la estructura de los capítulos prácticos, previamente a la realización de las pruebas se habían establecido una serie de parámetros de valoración. Estos parámetros se presentaron en forma de cuestionario para ser completado por las logopedas al finalizar las pruebas<sup>107</sup>. De esta manera, se pretendía disponer de un criterio de valoración predeterminado y lo más objetivo posible.

En la siguiente tabla (Tabla 13) se pueden consultar los parámetros que se eligieron para proceder a la valoración de las pruebas.

	<b>MATERIAL</b>	<b>EXPLOTACIÓN DEL MATERIAL</b>	<b>SUBTÍTULOS</b>	<b>VALORACIÓN</b>
<b>LOGOPEDA</b>	Opinión sobre el material audiovisual elegido	Adecuación de los ejercicios	Tipo y tamaño de letra	Motivación para usarlos con otros pacientes
		Metodología de aplicación	Los colores	Motivación para crear sus propios subtítulos
			La velocidad de los subtítulos	Opinión general que merece el material
		El doble input de entrada		
<b>NIÑO</b>	Reacción ante el nuevo material	Rendimiento en los ejercicios	Reacción ante los subtítulos y los colores	Motivación para nuevo uso
	Opinión sobre el corpus			

**Tabla 13. Parámetros de valoración**

<sup>107</sup> Ver Anexo II.

En este sentido, hay que insistir en que no se trataba de medir la idoneidad de los subtítulos como herramienta terapéutica para trabajar una patología en concreto, sino de valorar su utilidad como un material para trabajar el lenguaje de una manera lúdica y con un soporte diferente. La información obtenida a partir de dichos parámetros refleja las impresiones y opiniones subjetivas tanto de las logopedas como de los niños sobre el nuevo recurso, pero en ningún momento pretende ofrecer datos cuantificables.

### 4.3.3 El material audiovisual subtulado

En el Anexo III se incluye un DVD con todos los vídeos editados para realizar las pruebas con los subtítulos terapéuticos.

A continuación, en los capítulos prácticos (Capítulos 5-8) se describe con detalle el material y los ejercicios diseñados y la experiencia obtenida con la realización de las primeras pruebas.



# **CAPÍTULO 5**

## **CASO PRÁCTICO 1**

*Subtítulos para trabajar el principio alfabético*

---

### **5. CASO PRÁCTICO 1**

#### **5.1 Objetivo lingüístico**

#### **5.2 Perfil del participante en la prueba**

#### **5.3 Material audiovisual**

#### **5.4 Metodología**

#### **5.5 Subtítulos**

##### **5.5.1 Características formales**

##### **5.5.2 Ejercicios propuestos**

#### **5.6 Resultados**

##### **5.6.1 Desarrollo de la sesión**

##### **5.6.2 Opinión del especialista: la logopeda**

#### **5.7 Implicaciones**

#### **5.8 Conclusiones**



En este capítulo se presenta la primera prueba realizada con el nuevo material audiovisual subtulado. Como ya se ha explicado en la descripción metodológica, todos los capítulos prácticos se estructuran de la misma manera: se empieza por especificar el objetivo lingüístico para el que fue diseñado el material, el perfil del destinatario y la metodología utilizada durante la realización de la prueba. Además, se describen las características formales de los subtítulos y los ejercicios propuestos para trabajar el objetivo lingüístico concreto. Posteriormente, el capítulo centra su atención en el desarrollo de la prueba y en los resultados obtenidos. Por último, se presentan las conclusiones extraídas de la primera experiencia con el nuevo material.

### **5.1 Objetivo lingüístico**

El objetivo lingüístico para el que fue creado el material analizado en el presente capítulo es trabajar la asociación fonema/grafema, o conocimiento alfabético. En este sentido, resulta imprescindible distinguir entre los errores que suponen la alteración del principio alfabético, es decir, de ortografía natural y los errores en las convenciones ortográficas o de ortografía arbitraria (Cervera e Ygual 2006).

El conocimiento alfabético u ortográfico (entendido como la asociación existente entre las diferentes grafías y sus correspondientes fonemas) resulta clave para el correcto aprendizaje de la lectura y escritura:

La comprensión del principio alfabético hace referencia al conocimiento explícito (...) de que los elementos gráficos representan a los correspondientes elementos del lenguaje oral o, en otros términos (...), a la comprensión de que las letras (identidad grafémica) representan a las unidades más abstractas del lenguaje oral y que las palabras tienen una estructura fonológica

interna particular constituida por segmentos fonémicos individuales (identidad fonémica) (Escoriza 2004: 84).

Los errores cometidos en la ortografía natural pueden ser consecuencia de una incorrecta pronunciación de los fonemas y de su posterior escritura tal y como se pronuncian. También pueden ser debidos a dificultades en la conciencia fonológica o el conocimiento de la estructura interna del lenguaje. Según Lavigne *et al.* (2003), los errores que se suelen cometer con mayor frecuencia son sustituciones, omisiones, inversiones, adiciones, uniones y fragmentaciones.

Asimismo, Cervera e Ygual (2006) consideran que los errores de ortografía natural suelen implicar un fallo en el procesamiento del lenguaje o el habla. En esta línea, también se centran muchas de las referencias actuales sobre el déficit del habla que sugieren que cuando existe una dificultad en el habla a menudo conlleva una dificultad en el proceso de decodificación y, cuando se produce esta dificultad, muchas veces también se ven afectadas las habilidades de lecto-escritura (Stackhouse 2000, Cruz *et al.* 2005). En general, los diferentes autores coinciden en afirmar que suele haber una relación directa entre las dificultades en la producción del habla y las dificultades en el conocimiento ortográfico (Holm *et al.* 2008).

Por ello, muchos autores sugieren que la intervención lingüística en estos casos debería combinar actividades para mejorar la conciencia fonológica y el principio ortográfico (Casillas y Goikoetxea 2005, Miyata y Miyata 2005, Troia 2006, Gillon y McNeill 2007, Hartman 2008). En esta misma línea se expresa la logopeda estadounidense Bowen, cuando afirma:

Story reading and spelling and reading games can help young readers with speech impairment to increase their awareness of the structures of syllables, and the sequences in which sounds occur, and letters and words provide needed cues and prompts. Games that involve letter manipulation, word assembly and word building with concrete media such as letter-tiles, and similar activities are easily incorporated into therapy (Bowen 2009: 247).

En el caso que aquí se muestra, los ejercicios propuestos van orientados a reforzar la asociación de las grafías “g” y “j” con los fonemas oclusivo velar sonoro /g/ y el fricativo velar sordo /x/. El niño seleccionado para trabajar este objetivo muestra una clara dificultad para diferenciar dichas grafías, dificultad que en ocasiones traslada

a la lectura. El material audiovisual subtulado permite obtener un doble input lingüístico auditivo-visual, que en el caso de los subtítulos terapéuticos aparece intensificado por un segundo refuerzo visual con el uso de los colores. Es por esta razón que se consideró que podría ser un material adecuado para trabajar dicho objetivo lingüístico.

## 5.2 Perfil del participante en la prueba

Los subtítulos descritos en este capítulo fueron elaborados para trabajar con un niño de 7 años, F., que asiste a tratamiento logopédico debido a un retraso leve del lenguaje<sup>108</sup>. Presenta dificultades a la hora de diferenciar, tanto en la lectura como en la escritura, las grafías escogidas para ser trabajadas con el material audiovisual. F. nació en Cataluña pero es hijo de padres argentinos y, por lo tanto, su lengua materna es el español de la variedad argentina. Sin embargo, al haber sido escolarizado en Cataluña, desde P3 recibe como lengua vehicular de enseñanza el catalán y, por lo tanto, aunque no sea bilingüe, el catalán es su segunda lengua. F. no es un usuario habitual de subtítulos y es la primera vez que utiliza material de este tipo dentro de las sesiones de logopedia.

*Diagnóstico logopédico:* F. presenta un retraso leve del lenguaje, más significativo en el lenguaje elocutivo con escaso vocabulario, baja fluencia verbal y dificultades en la lecto-escritura. Según su logopeda, a pesar de tener dificultades a este nivel, su lenguaje es funcional en castellano, no así en catalán donde presenta mayores dificultades para expresarse, pero en este caso no se puede hablar de un problema logopédico, sino de una competencia menor en su segunda lengua.

---

<sup>108</sup>Se puede hablar de retraso del lenguaje “cuando existe un desfase en la elaboración del mismo respecto a las edades normales en que se dan las adquisiciones. Nos referimos a niños que no tienen trastornos de la audición, deficiencia intelectual, trastornos de la personalidad o dificultades motoras globales” (Pérez y Roig 2000: 106). Un dato que llama la atención es que más del 40% de los niños con un historial de retraso del lenguaje o trastorno del lenguaje presenta dificultades en la lectura cuando llegan a la adolescencia (Williams 2010).

### 5.3 Material audiovisual

Para diseñar los ejercicios correspondientes al objetivo lingüístico mencionado, se seleccionó un episodio del corpus cuyos datos se especifican a continuación:

- **Título:** *Estoy muy mucho ocupadísima*. (Colección DVD *Juan y Tolola*, nº 1: 3, año 2005, Sony Pictures Home Entertainment y Cia S.R.C.).
- **Duración:** 10 minutos.
- **Sinopsis:** Tolola está muy ocupada jugando a que ejerce diferentes profesiones y no le hace mucho caso a su hermano Juan, quien quiere que juegue con él. Al final, cuando ya empezaba a aburrirse de jugar sola, decide unirse a Juan, que cansado de esperar por su hermana, decidió invitar a jugar a su amigo Mark.

La elección del episodio titulado *Estoy muy mucho ocupadísima* para trabajar el principio alfabético obedeció a que en él se incluye un número elevado de palabras que contienen las grafías “g” y “j”, que son las grafías objeto de trabajo. Hay un total de 242 subtítulos entre los que 89 tienen al menos una palabra con las grafías trabajadas.

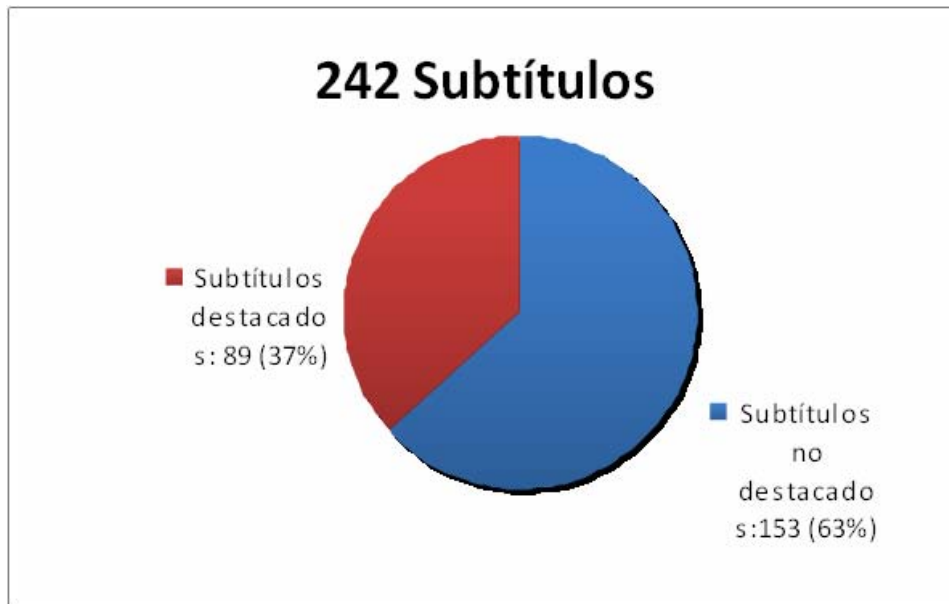


Figura 6. Número de subtítulos (*Ocupadísima*)

De los 89 subtítulos que contienen las grafías objeto de trabajo, 13 incluyen dos palabras con dichas grafías y solamente uno, el 152, contiene tres. El verbo “jugar” en infinitivo y conjugado en diferentes formas, junto con los sustantivos “juego” y “juguete” (palabras que contienen las dos grafías trabajadas), se repiten hasta en 25 ocasiones e incluso en los subtítulos 5 y 139 aparecen dos veces. Precisamente este aspecto, el hecho de que la palabra clave del episodio contenga las dos grafías objeto de trabajo, fue fundamental a la hora de seleccionarlo como material para trabajar el objetivo lingüístico tratado en este capítulo.

#### **5.4 Metodología**

Antes de llevar a cabo la prueba, se convocó a la logopeda a una reunión en la que se le facilitaron unas pautas<sup>109</sup> para poner en práctica el material. Dichas pautas estaban basadas en instrucciones claras y sencillas.

Como principio básico de la prueba, cabe destacar que se trataba de proyectar los vídeos e ir deteniéndolos según las necesidades y el rendimiento del niño y siempre bajo el criterio de la logopeda y el propio desarrollo de la prueba.

Los ejercicios propuestos estaban diseñados para ser aplicados de forma progresiva según el grado de complejidad de la demanda exigida al niño:

- En una primera fase se le proporcionaron ayudas auditivo-visuales: el audio, los subtítulos y el refuerzo de los colores destacando las grafías.
- Seguidamente, se ocultaron las grafías objeto de trabajo y, por lo tanto los colores asignados a éstas, quedando como única ayuda disponible la presencia del audio.
- En la última fase, el niño ya no disponía de ninguna pista más que de su propio conocimiento fruto del proceso de aprendizaje, debido a que el ejercicio se realizó sin las grafías y sin el audio.

Una vez realizados los ejercicios con el niño, la logopeda debía evaluar el resultado de la experiencia. Para ello, se le pidió que concluyese la prueba recopilando

---

<sup>109</sup> Ver Anexo I: 279.

toda la información posible de acuerdo a los parámetros<sup>110</sup> de valoración establecidos y que se le habían facilitado previamente.

## 5.5 Subtítulos

Este apartado empieza con la descripción de las características específicas de los subtítulos centrándose fundamentalmente en el uso de los colores. En la segunda parte, la atención se dirige hacia los ejercicios propuestos para poner en práctica el material y la experiencia obtenida con el desarrollo de la prueba.

### 5.5.1 Características formales

Los subtítulos terapéuticos se caracterizan por cumplir cuatro parámetros fundamentales que los diferencian del resto de los subtítulos (ver Capítulos 3 y 4). Los subtítulos que se describen en este capítulo son:

- Intralingüísticos. La lengua empleada en el episodio descrito es el castellano, por lo tanto, los subtítulos también aparecen en dicha lengua.
- Íntegros. Son una transcripción literal del texto oral.
- Sincronizados con el audio.
- Destacados con colores. La información lingüística relevante va destacada con colores, que en este caso se emplearon para destacar las grafías objeto de trabajo.

En la Tabla 14 se muestran todas las palabras que contienen las grafías objeto de trabajo y que, por lo tanto, aparecen destacadas.

---

<sup>110</sup> Ver apartado 4.3.2.



Nº SUBTÍTULO	EJEMPLO
2, 4, 10, 25, 73, 78, 99, 149, 152,	<b>tengo</b>
5, 28, 64, 101, 102, 106, 120, 140, 146, 153, 212, 214, 219	<b>jugar</b>
5, 139, 216	<b>juego</b>
9, 18, 24, 65, 79, 80, 81, 112, 122, 125, 194, 201, 207	<b>Juan</b>
13, 99, 139, 202, 213	<b>jugando</b>
13, 210, 218, 141	<b>trabajo/s</b>
17, 174, 186	<b>mejor</b>
22, 62, 147, 158	<b>gracias</b>
30, 31, 225	<b>dibujo/s</b>
34, 36	<b>pareja</b>
41, 226, 239, 241	<b>alienígena</b>
46	<b>juegos</b>
46, 95, 101, 153	<b>conmigo</b>
50	<b>ninguna</b>
52, 56	<b>guisantes</b>
54, 56	<b>yogur</b>
57, 131, 180	<b>seguida</b>
57	<b>traigo</b>
67	<b>gente</b>
75	<b>caja</b>
96	<b>recoger</b>
100	<b>he jugado</b>
104	<b>gustaría</b>
107	<b>dije</b>
114	<b>cojín</b>
115, 146	<b>contigo</b>
133	<b>amigo</b>
133	<b>imaginario</b>
138	<b>justo</b>

142	<b>emergencia</b>
152	<b>pegar</b>
152	<b>juguete</b>
154	<b>segundos</b>
169	<b>naranjas</b>
173	<b>jugamos</b>
177, 193	<b>alguien</b>
182	<b>ponga</b>
195	<b>gato</b>
198	<b>pájaro</b>
204	<b>oruga</b>
225	<b>juntos</b>

Tabla 14. Grafías destacadas (*Ocupadísima*)

En este episodio en concreto se emplearon cuatro colores con diferentes funciones. El mismo vídeo tiene dos versiones de subtítulos<sup>111</sup> en los que se emplean colores distintos. En la primera versión (*Ocupadísima\_colores*) se utilizan el verde y magenta para destacar las grafías objeto de trabajo y el blanco para el resto. En la segunda versión (*Ocupadísima\_huecos*) solo se usan dos colores que son el amarillo para indicar el espacio correspondiente a las grafías omitidas y el blanco para el resto del texto.

En la versión, *Ocupadísima\_colores*, las dos grafías objeto de trabajo van destacadas con los dos colores citados de la siguiente manera:

- Tanto la grafía “g” correspondiente al fonema /g/ como el dígrafo “gu-” correspondiente al mismo fonema /g/ ante las vocales anteriores /e/ e /i/ van destacados en verde.

<sup>111</sup> Ver Anexo III.



Figura 7. Fonema /g/-grafía “g” y dígrafo “gu-”

- Las grafías “j” y “g” correspondientes al fonema /x/ van destacadas en magenta. De esta manera, lo que se pretende es que al niño le llame la atención que la grafía “g” en algunas palabras aparece destacada en verde y, en otras, en magenta, dependiendo del fonema al que vaya asociada dicha grafía.



Figura 8. Fonemas /g/ y /x/-grafías “g” y “j”



Figura 9. Fonema /x/-grafía “g”

En la Tabla 15 se pueden consultar con mayor claridad las asociaciones realizadas entre los colores y las grafías según los fonemas correspondientes<sup>112</sup>.

GRAFÍA	FONEMA	EJEMPLOS
<b>g, gu-</b>	/g/	<b>tengo, gracias</b> <b>guisantes, alguien</b>
<b>j</b>	/x/	<b>mejor, dibujo</b>
<b>g</b>	/x/	<b>alienígena, recoger</b>

Tabla 15. Asociación grafías-fonemas (*Ocupadísima*)

En la segunda versión del vídeo, *Ocupadísima huecos*, las dos grafías están omitidas y en su lugar aparece un espacio marcado con un guión amarillo para indicar la ausencia de la grafía.

<sup>112</sup> En el Anexo I, *Guía de edición de subtítulos terapéuticos*, se explicarán con más detalle algunos de los problemas técnicos derivados del uso de los colores para destacar una única letra.



Figura 10. Huecos grafías “g” y “j”

En este caso la función del color es recordarle al niño que en esas palabras se esconden las grafías que está trabajando, pero sin especificar de cuál se trata, ya que será el propio niño el que deba completar las palabras.

### 5.5.2 Ejercicios propuestos

A continuación se describen los ejercicios que se propusieron para trabajar durante una sesión logopédica con el material audiovisual subtulado.

#### PRIMER EJERCICIO

##### 1º paso > visualización del vídeo

- Tiempo estimado: 10 minutos.
- Material: vídeo *Ocupadísima colores*.
- Objetivo: familiarización con el material y llamada de atención sobre las grafías que se pretenden trabajar y que aparecen destacadas con colores.
- Método: proyección del vídeo con las grafías destacadas sin ofrecerle al niño ninguna consigna ni pista sobre el material que va a ver.



En este primer ejercicio, al niño se le debe proyectar el vídeo *Ocupadísima\_colores*. La finalidad de dicha proyección es que el niño se familiarice con los subtítulos y los colores empleados para destacar las grafías objeto de trabajo. El objetivo final de este ejercicio es que al niño le llamen la atención las grafías destacadas frente al resto que están en blanco y mantenga su atención sobre ellas. Al niño se le presenta un doble input lingüístico auditivo-visual, es decir, a medida que va oyendo el texto oral, lo recibe también visualmente a través de los subtítulos y, además, las grafías seleccionadas aparecen doblemente reforzadas ya que los colores permiten que destaquen sobre el resto. La logopeda debe ir anotando la actitud del niño frente al material (inquietud, aburrimiento, risa, etc.).

### 2º paso > conversación

- Tiempo estimado: 5 minutos.
- Material: papel para anotar la información más relevante de la conversación.
- Objetivo: conocer la primera opinión del niño sobre el material y saber si realmente el uso de los colores funciona como elemento para captar su atención.
- Método: por medio de preguntas se le pide al niño que explique y valore lo que ha visto.

En esta segunda parte del ejercicio, el objetivo que se propone es tratar de reflexionar sobre el material. Se le pide al niño que comente su opinión sobre el material y que explique si le llamó algo la atención, como la presencia de los subtítulos<sup>113</sup> o de los colores. La logopeda debe recoger por escrito tanto los comentarios del niño como su primera impresión sobre el material.

## SEGUNDO EJERCICIO

### Completar los huecos

- Tiempo estimado: 30 minutos.
- Material: vídeo *Ocupadísima\_huecos*, lápiz y papel.
- Objetivo: realizar los ejercicios propuestos.

---

<sup>113</sup> En este punto no se pretendía que el niño nombrara los subtítulos como tal, pero sí que hablara de la presencia de texto escrito y, a poder ser, que explicara la razón del uso de los colores en determinadas grafías.

- Método: se van realizando los ejercicios propuestos con o sin audio. Durante el desarrollo de los mismos se puede ir deteniendo o repitiendo determinadas secuencias para adecuarse al ritmo y a las necesidades del niño.

Para realizar los ejercicios se proyecta el vídeo *Ocupadísima\_huecos*. En este vídeo, las grafías objeto de trabajo están omitidas y en su lugar aparecen unos espacios destacados en amarillo para que sea el propio niño el que deba completar las palabras. En este segundo ejercicio se puede trabajar con o sin la ayuda del audio, siempre bajo el criterio de la logopeda:

- Primer paso: se le pide que vaya leyendo en voz alta los subtítulos, de manera que sea el propio niño el que tenga que ir evocando el fonema correspondiente a las grafías omitidas.
- Segundo paso: se le pide que vaya escribiendo en un papel las palabras incompletas para que la demanda sea de las grafías.
- Finalmente, en el caso de que la logopeda lo considere oportuno, se podría realizar una revisión de las palabras escritas por el niño y su corrección con la ayuda del primer vídeo: *Ocupadísima\_colores*.

## 5.6 Resultados

En este apartado se presenta la información obtenida a partir de la experiencia llevada a cabo con el material audiovisual. Se empieza por explicar el desarrollo de la sesión con el nuevo recurso. Y al final, se incluyen tanto la opinión de la logopeda sobre el material como la actitud mostrada por el niño a lo largo de la sesión.

### 5.6.1 Desarrollo de la sesión

Según los comentarios<sup>114</sup> realizados por el niño y recogidos por la logopeda durante la conversación posterior a la primera proyección, F. conocía los dibujos, pero no solía verlos. Tal y como cuenta la logopeda, desde el primer momento se sintió muy atraído por la idea de trabajar con un material nuevo y con soporte audiovisual. Durante

---

<sup>114</sup> En el Anexo II se incluye la encuesta realizada a las logopedas en las que se recogen tanto sus comentarios y valoraciones como las del niño (Anexo II: 295-298).



la primera proyección del vídeo, el niño se mostró muy receptivo y, a diferencia de lo que suele ocurrir cuando trabaja con otros materiales como los textos, mantuvo la atención durante toda la actividad. En la conversación, F. explicó que se dio cuenta de que había algunas letras de colores, pero preguntó la razón (no le pasaron desapercibidas, pero tampoco fue capaz de buscarles una explicación), y cuando se le preguntó por los colores y las letras que recordaba, solo se acordaba de una de ellas, de la “j”.

En el segundo ejercicio, sin el audio, al principio le resultó un poco difícil seguir la lectura de los subtítulos en voz alta debido a la velocidad de los mismos, sin embargo, a medida que avanzaba el episodio fue adquiriendo mayor fluidez y fue capaz de adaptarse mejor al ritmo marcado por el texto. Reprodujo por escrito las palabras con éxito, aunque si salían repetidas, no quería volver a escribirlas. En general, las grafías “g/j” las resolvió sin cometer errores o autocorrigiéndose, pero siguió cometiendo algún error con el dígrafo “gu-”, aunque en este caso solo a la hora de escribirlo, no de leerlo. Quizás el error vino motivado porque tanto el dígrafo “gu-” como la grafía “g” al ir asociadas al mismo fonema /g/ iban destacadas con el mismo color y, por lo tanto, con el uso de los colores no se marcaba la diferencia entre ambas grafías.

Según la logopeda, F. se mostró algo cansado al final de la sesión, pero le gustó mucho trabajar con material audiovisual. Su actitud fue más la de estar ante una actividad lúdica que de trabajo y, de hecho, al final de la sesión preguntó si “tenían que trabajar”.

### 5.6.2 Opinión del especialista: la logopeda

En líneas generales, la logopeda, G. Amiel, considera que es un buen recurso para trabajar el lenguaje, que “es versátil, atractivo y brinda muchas posibilidades”<sup>115</sup>. El soporte audiovisual es especialmente llamativo y hace más ameno el trabajo tanto para el paciente como para la logopeda. Asimismo, permite trabajar tanto aspectos específicos del lenguaje y la lecto-escritura como el desarrollo y consolidación de los DBA<sup>116</sup> (atención, memoria, senso-percepción, motivación y habituación). Los ejercicios planteados son adecuados por la facilidad de su uso, la funcionalidad y la

---

<sup>115</sup> Ver Anexo II: 297.

<sup>116</sup> Dispositivos básicos para el aprendizaje (Zenoff 1987; Geromini 1996; Vergara 2008; Aguirre y Bedoya 2010).

capacidad de adaptación al niño y a la sesión. La posibilidad de detener la imagen y repetirla permite reducir la ansiedad que puede llegar a generar la velocidad de los subtítulos.

Otro aspecto destacable del nuevo material es que además de permitir trabajar lo específico de cada ejercicio propuesto, se puede trabajar también el propio vocabulario surgido a lo largo de todo el episodio, el cierre gramatical<sup>117</sup>, los finales alternativos de la historia narrativa o incluso la comprensión.

Con respecto a las características formales de los subtítulos, la logopeda destaca que la fuente escogida es correcta, se ve con claridad y los colores contrastan con el fondo de la pantalla<sup>118</sup>, permitiendo una buena percepción de los mismos. Otro aspecto destacable por parte de la logopeda es que tanto el material audiovisual como la fuente utilizada se podrían adaptar a las exigencias y necesidades de los diferentes pacientes. Precisamente, cita que, en el caso de algunos pacientes que tienen dificultades visuales, para los que resulta complicado reconocer la letra minúscula, podría considerarse la opción de utilizar las mayúsculas<sup>119</sup>.

Sin duda, lo más interesante del material para la logopeda es su capacidad de motivación. Es un material muy atractivo para los niños. En el caso de F., al cambiarle el tipo de material por uno más cercano o atractivo para él, se esfuerza más y con ello no solo se está trabajando un objetivo lingüístico concreto, sino que también sirve para aumentar su autoestima.

Finalmente, asegura que está motivada para utilizar los subtítulos con otros pacientes e incluso para crear su propio material. En este sentido señala “si supiera cómo hacerlo, lo haría. Considero que si el material viniera con un subtítulo de base que permitiera al logopeda adaptarlo a las necesidades de cada paciente (color, tipo de letra, tipo de ejercicio, etc.), sería de mucha ayuda”<sup>120</sup>.

---

<sup>117</sup> El *cierre gramatical* o “automatismo auditivo-vocal se refiere a la aptitud para predecir los futuros acontecimientos lingüísticos a partir de la experiencia previa” (Bush y Giles 1989: 215).

<sup>118</sup> Hay que tener en cuenta que, al tratarse de dibujos animados, el fondo de pantalla contiene una gran diversidad de colores y es variable.

<sup>119</sup> En este caso, habría que valorar si la propuesta de utilizar las letras mayúsculas es la más adecuada o si sería más conveniente modificar el tamaño de la fuente.

<sup>120</sup> Ver Anexo II: 296.

## 5.7 Implicaciones

El factor tiempo es una de las críticas que más se repite, como se irá viendo en los sucesivos capítulos. Es un material que requiere una gran capacidad de concentración y el mantenimiento de la atención durante toda la sesión, tarea que no resulta fácil cuando se está ante un niño con dificultades del habla o lenguaje. En este sentido, cabe destacar que F. se cansó un poco y su nivel de rendimiento se vio afectado hacia el final de la sesión, aunque, en términos generales, el material fue de su agrado.

Entre las posibles soluciones que se pueden plantear al problema del tiempo, estaría trabajar con secuencias más cortas y no con un capítulo entero. Sin embargo el problema que plantea esta opción es que, de esta manera, se perdería el hilo argumental y sería más complicado trabajar la estructura narrativa de la historia. Otra opción quizás más acertada sería utilizar el material en varias sesiones o buscar un corpus de historias más breves.

Otro de los aspectos modificables y aconsejados por la logopeda es que el color de la grafía y el del hueco coincidan para facilitar la asociación al menos en una fase inicial. Por lo tanto, se podría crear un ejercicio intermedio en el que los colores de los huecos coincidieran con el de las grafías para, por último, finalizar con los subtítulos en los que se omiten las grafías sin dar más pistas que la posición que ocupan dentro de la palabra.

## 5.8 Conclusiones

En este caso, aunque el niño se mostró muy receptivo frente al nuevo material, hay que decir que resulta necesario realizar algunas modificaciones para optimizar su funcionamiento de cara a trabajar el objetivo lingüístico propuesto. Se obtuvieron unos resultados más positivos en la lectura que en la escritura (como en el caso del dígrafo “gu-”, con el que seguía cometiendo errores en el lenguaje escrito, pero no en la lectura). En general, los ejercicios le resultaron relativamente fáciles y, por lo tanto, no le sirvieron como aprendizaje. No obstante sería útil, en una futura experiencia, valorar si para trabajar el objetivo lingüístico descrito, este tipo de material podría resultar más útil en una fase de generalización del aprendizaje, más que en una primera fase.

A pesar de que los resultados no fueran exactamente los esperados (en cuanto al objetivo lingüístico se refiere), el nivel de motivación del niño fue muy alto y así lo demostró cuando al final de la sesión pidió volver a trabajar con los subtítulos. Un dato relevante es que en cuanto la logopeda trató de utilizar otro tipo de material para trabajar el mismo objetivo, F. aseguró que le parecía más divertido trabajar con los subtítulos.

El tema de la motivación es lo más destacable entre los comentarios de la propia logopeda, quien asegura que con este material se desarrolla la atención y la motivación, “les atrae el material, creo que cometen menos errores y se sienten mas a gusto; por tanto, la motivación con respecto a otro tipo de ejercicios aumenta”<sup>121</sup>. En el caso de F., que no demuestra un gran gusto por la lectura, es una manera de trabajarla sin que suponga un sacrificio y, lo que es más importante aún, se está favoreciendo que se esfuerce más y que con ello aumente su autoestima. Precisamente por esto, se decidió probar con el mismo niño otro tipo de subtítulos para trabajar un objetivo lingüístico diferente al descrito en este capítulo (ver Capítulo 7)<sup>122</sup>.

---

<sup>121</sup> Ver Anexo II: 297.

<sup>122</sup> En este capítulo solo se ha descrito la experiencia correspondiente a una única prueba con un usuario. Para poder valorar de forma más objetiva la validez del material para trabajar el principio alfabético, habría que realizar un estudio con un mayor número de usuarios, un grupo de control, etc. No obstante, como ya se ha explicado en el Capítulo 4 (Descripción metodológica), este no es el cometido de la presente tesis.

# **CAPÍTULO 6**

## **CASO PRÁCTICO 2**

*Subtítulos para trabajar la atención y la memoria auditiva*

---

### **6. CASO PRÁCTICO 2**

#### **6.1 Objetivo lingüístico**

#### **6.2 Perfil de los participantes en la prueba**

##### **6.2.1 Caso 1. P.**

##### **6.2.2 Caso 2. M.**

#### **6.3 Material audiovisual**

#### **6.4 Metodología**

#### **6.5 Subtítulos**

##### **6.5.1 Características formales**

##### **6.5.2 Ejercicios propuestos**

#### **6.6 Resultados**

##### **6.6.1 Desarrollo de la sesión**

###### **6.6.1.1 Caso 1. P.**

###### **6.6.1.2 Caso 2. M.**

##### **6.6.2 Opinión del especialista: la logopeda**

#### **6.7 Implicaciones**

#### **6.8 Conclusiones**



En este segundo capítulo práctico, a diferencia del primero, se describen dos casos correspondientes a dos niños con perfiles diferentes, pero que utilizaron el mismo material audiovisual subtítuloado. Los niños asisten a tratamiento con la misma logopeda, pero en sesiones individuales. La información correspondiente al desarrollo de las pruebas se va a mostrar siguiendo la estructura del capítulo anterior.

### **6.1 Objetivo lingüístico**

El objetivo lingüístico que se pretendió trabajar con el material audiovisual que se presenta en este capítulo es la atención y la memoria auditiva. La *memoria auditiva de secuencias* “se refiere a la habilidad de repetir correctamente una secuencia de símbolos acabada de oír” (Bush y Giles 1989: 247) y para que esta habilidad se dé, se requiere disponer de una correcta memoria auditiva inmediata. Según las autoras, es aconsejable trabajar esta habilidad con ayudas visuales y recomiendan, como una de las estrategias posibles de intervención, demandar la escritura y la memorización conjuntas (Bush y Giles 1989).

La memoria auditiva es importante para favorecer el desarrollo correcto del lenguaje oral, que es fugaz, y que requiere un almacenamiento adecuado en la memoria a corto plazo, también conocida como memoria de trabajo (Monfort y Juárez 2004). En el caso de los niños disléxicos, los ejercicios de atención y memorización también son muy beneficiosos y necesarios, ya que estos niños suelen presentar dificultades en dichas áreas, y los ejercicios de memorización les permiten mejorar la capacidad retentiva verbal y visual (Sos y Sos 2002).

Estas habilidades también se encuentran incluidas entre los requisitos necesarios para desarrollar correctamente la lectura, que son, según Escat (1999: 39):

- Atención, concentración y seguimiento de instrucciones.
- Comprensión e integración del lenguaje hablado de la vida cotidiana.
- Secuenciación y memoria auditiva.
- Decodificación de las palabras.
- Análisis contextual y estructural del lenguaje.
- Síntesis lógica e interpretación del lenguaje.
- Desarrollo y ampliación del vocabulario.
- Fluidez de registro y capacidad de relación.

La demanda de la logopeda era, en un principio, trabajar la atención y memoria auditiva con P. Teniendo en cuenta que para que se produzca cualquier tipo de aprendizaje es necesario un cierto nivel de atención, motivación, memoria, capacidad analítica y percepción (Monfort y Juárez 2004) y que el material propuesto en esta tesis, debido a sus características intrínsecas, permite este tipo de trabajo, se consideró interesante diseñar unos ejercicios para trabajar dicho objetivo.

## **6.2 Perfil de los participantes en la prueba**

Como ya se ha mencionado en la introducción, en este capítulo se van a describir las pruebas realizadas a dos niños con perfiles diferentes. A pesar de las diferencias entre los participantes, cuando a la logopeda se le presentó el material en la reunión previa a la prueba, decidió trabajar el mismo objetivo con otra de sus pacientes, M., con la que se empleó el mismo material audiovisual y también los mismos ejercicios.

### 6.2.1 Caso 1. P.

P. tiene 7 años y medio y asiste a logopedia por presentar dificultades en la lecto-escritura y dislalia<sup>123</sup> de /r/. Su lengua materna es el castellano y su competencia lingüística en catalán es bastante baja, lo que dificulta enormemente el aprendizaje de la

---

<sup>123</sup> Dislalia: “trastorno de la articulación, por función incorrecta de los órganos periféricos del habla, sin que haya lesiones o malformaciones de los mismos” (Perelló 1995b: 283).



lecto-escritura ya que reside en Cataluña y la lengua vehicular de enseñanza que recibe es el catalán.

*Diagnóstico logopédico:* dificultades en la lecto-escritura. El TALEC<sup>124</sup> mostró dificultades en la asociación fonema-grafema, sustitución de letras, inversiones, omisión de inversas, lectura silábica y ritmo muy lento. La comprensión lectora también estaba afectada.

### 6.2.2 Caso 2. M.

M. tiene 7 años y asiste a logopedia por presentar un retraso en el aprendizaje de la lecto-escritura. Es una niña que tardó mucho en hablar, comprendía todo, pero no empezó a construir frases hasta los tres años. Presenta interferencias entre el castellano y catalán.

*Diagnóstico logopédico:* retraso en el aprendizaje de la lecto-escritura. Realiza básicamente una lectura fonética<sup>125</sup>, apenas utiliza la ruta léxica. Su lectura es muy lenta e insegura, con tendencia a inventarse las palabras largas. La comprensión también está afectada. Su expresión escrita es poco elaborada, pero ligeramente mejor preservada que la lectura.

## **6.3 Material audiovisual**

A continuación se recogen los datos principales del episodio seleccionado para desarrollar el material de trabajo. Se trata de un episodio en catalán:

- Título: *M'agradaria fer això i també això*. (Emitido por el Canal Super3 el día 23 de abril de 2010 a las 6:10h).
- Duración: 10 minutos.

---

<sup>124</sup> *Test d'anàlisi de lectura i escriptura en català* (Toro y Cervera 2005).

<sup>125</sup> Para llegar hasta el significado de las palabras desde la representación gráfica existen dos vías distintas: "La ruta visual o léxica, en la cual la codificación gráfica de la palabra activa directamente su representación léxica, es decir, el lector conecta directamente la forma de la palabra con su significado. La otra es la ruta fonológica o indirecta, llamada así porque los signos gráficos son transformados en sonidos mediante el sistema de conversión grafema-fonema y es a través de los sonidos como se accede al significado de las palabras" (Cuetos 1989: 72-73).

- Sinopsis: Tolola se ve obligada a elegir entre ir a jugar a casa de una amiga o asistir a una fiesta de disfraces del espacio. Al final decide ir a jugar con su amiga y celebrar su propia fiesta del espacio con ella.

En esta ocasión, el criterio seguido para la elección de dicho episodio fue exclusivamente temporal, ya que coincidió con su proyección en la TV los días previos a la prueba<sup>126</sup>.

#### **6.4 Metodología**

La metodología utilizada fue la misma que la descrita en el primer capítulo práctico: antes de iniciar las pruebas, se convocó a la logopeda a una reunión en la que se le facilitaron las pautas<sup>127</sup> basadas en unas instrucciones claras y sencillas para poder trabajar con el material. Tal y como ya se ha mencionado, a raíz de esta reunión la logopeda decidió incluir en la prueba a la segunda niña, M.

Igualmente, como principio básico, cabe destacar que se trataba de proyectar los vídeos e ir deteniéndolos según las necesidades de los niños y el desarrollo de las sesiones y siempre bajo el criterio de la propia logopeda.

Como en la prueba descrita en el capítulo anterior, los ejercicios propuestos fueron diseñados para ser aplicados de forma progresiva según el grado de complejidad de la demanda exigida al niño:

- En una primera fase se le proporcionaron ayudas auditivo-visuales, con el audio, los subtítulos y el refuerzo con el uso de los colores destacando algunas palabras.
- Seguidamente, las pistas se limitaron a la presencia del audio, ya que las palabras se omitieron y, en su lugar, se dejaron unos paréntesis destacados con el mismo color de las palabras sustituidas.

---

<sup>126</sup> 23 de abril de 2010 en el canal Súper 3.

<sup>127</sup> Ver Anexo I: 279.

- En la última fase, sin el audio, el niño solamente disponía de una pequeña pista visual de algunas letras destacadas correspondientes a las palabras objeto de trabajo.

Una vez finalizados los ejercicios, la logopeda debía evaluar el resultado de la experiencia de acuerdo con los parámetros establecidos<sup>128</sup> y que también se le habían facilitado previamente en la reunión.

## 6.5 Subtítulos

En este apartado se describen las características formales de los subtítulos y se explican los ejercicios diseñados para trabajar la atención y memoria auditivas y la experiencia obtenida con el desarrollo de la prueba.

### 6.5.1 Características formales

Una vez más, hay que recordar que los subtítulos terapéuticos se caracterizan por cuatro parámetros fundamentales<sup>129</sup>. Son intralingüísticos, lo que supone que en este capítulo se mostrarán ejemplos en catalán debido a que es la lengua del episodio elegido. Además, son íntegros, sincronizados y también van destacados con colores.

A continuación, se va a exponer con mayor detalle el uso que se hizo de los colores en las tres versiones del vídeo<sup>130</sup> diseñadas para llevar a cabo las pruebas. Así, en el primer vídeo, *M'agradaria paraules*, se emplearon tres colores diferentes: el blanco, el verde y el magenta.

Los colores se asociaron de la siguiente manera:

- El color de la fuente es el verde.
- El efecto karaoke va cambiando la fuente de verde a blanco a medida que el discurso avanza.

---

<sup>128</sup> Ver apartado 4.3.2.

<sup>129</sup> Ver Capítulo 3.

<sup>130</sup> Ver Anexo III.



Figura 11. Efecto karaoke (*M'agradaria*)

- Las palabras clave objeto de estudio en este caso se van destacando simultáneamente a su emisión oral en color magenta, pero manteniendo el efecto karaoke.



Figura 12. Efecto karaoke y palabras destacadas (*M'agradaria*)

En el segundo vídeo, *M'agradaria\_forats*, las palabras que habían sido destacadas en el anterior son sustituidas por un paréntesis también magenta.



Figura 13. Huecos (*M'agradaria*)

Y en el tercero, *M'agradaria\_incompletes*, las palabras se presentan de forma incompleta, es decir, solamente se muestra unas letras iniciales o finales de cada una de ellas y destacadas también en magenta.



Figura 14. Palabras incompletas (*M'agradaria*)

El vídeo, en sus tres versiones, tiene un total de 211 subtítulos de los que solamente 29 tienen una palabra destacada (un 13,7%). Se optó por destacar pocas palabras para evitar la saturación y favorecer así la capacidad de concentración en las tareas demandadas.

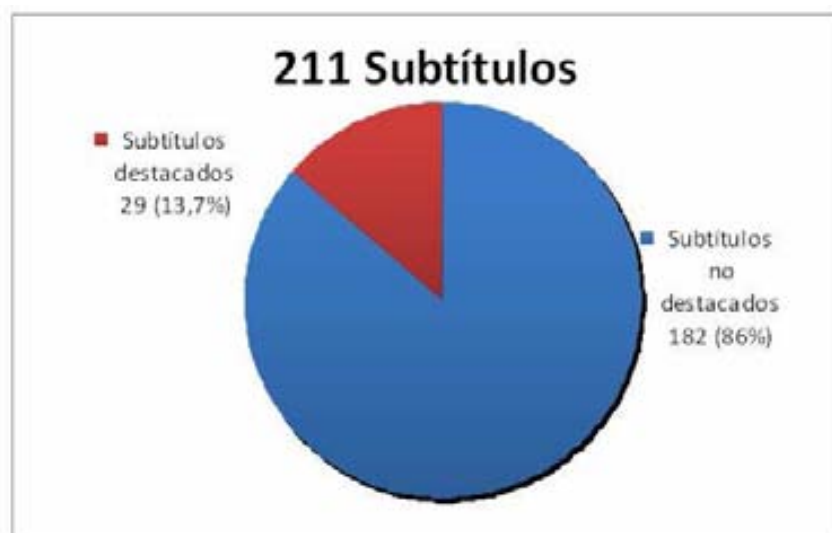


Figura 15. Número de subtítulos (*M'agradaria*)

En la Tabla 16 se muestran las palabras que fueron destacadas y el número del subtítulo en que aparecen.

Nº SUBTÍTULO	EJEMPLO
2	germaneta
14	collarets
18	m'agradaria
23	habitació
30	flors
33	divertit
36	arracades
41	encantarien
47	brillants
60	invitació
63	veritat
73	l'espai
80	divendres
83	extraterrestres
95	malament
111	mateixa
118	s'enfadarà
125	berenar

128	cap
140	d'aniversari
143	guanyaria
158	sencera
171	organitzat
175	convidat
182	igualmente
188	boletes
192	brilla
204	record
211	berenar

Tabla 16. Palabras destacadas (*M'agradaria*)

Los criterios seguidos en la elección de las palabras objeto de trabajo fueron dos: la longitud y la clase de palabra. En general, entre las palabras destacadas predominan las de más de dos sílabas, lo que debería facilitar su percepción, tanto auditiva, por poseer mayor masa fónica, como visual. De un total de 29 palabras, 23 tienen más de dos sílabas.



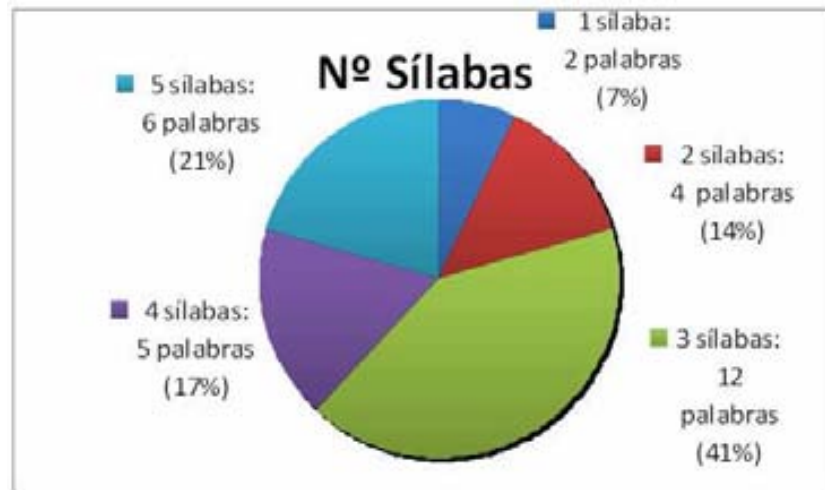


Figura 16. Número de sílabas (*M'agradaria*)

El segundo criterio se basó en determinar que la mayoría de las palabras destacadas tuvieran una gran carga léxica<sup>131</sup> (25 de 29), es decir, son palabras contenido (nombres, adjetivos y verbos), mientras que el número de palabras función es de 4.

Otros aspectos que se tuvieron en cuenta fueron que no aparecieran dos palabras destacadas dentro del mismo subtítulo y que tampoco se destacaran palabras en subtítulos consecutivos para evitar la saturación de la información y no abrumar en exceso a los niños.

### 6.5.2 Ejercicios propuestos

A continuación se describen los ejercicios que fueron propuestos para poner en práctica el material descrito en este capítulo.

#### PRIMER EJERCICIO

##### 1º paso > visualización del vídeo

- Tiempo estimado: 10 minutos.
- Material: vídeo *M'agradaria paraules*.

<sup>131</sup> Las palabras contenido son las que contienen principalmente información de tipo semántico y son palabras de inventario abierto, mientras que las palabras función contienen preferentemente información de tipo gramatical y forman una lista cerrada. Dentro del segundo grupo se distinguen los artículos, preposiciones, conjunciones, morfemas derivativos y flexivos y la mayor parte de los adverbios (Lyons 1997, Martínez 1998).

- Objetivo: familiarización con el material y llamada de atención sobre las palabras que están destacadas.
- Método: proyección del episodio con los subtítulos de tipo karaoke y las palabras destacadas, pero sin ofrecerle al niño ninguna consigna ni pista sobre el material que va a ver.

En este primer ejercicio, al niño se le debe proyectar el vídeo *M'agradaria paraules*. La finalidad de dicha proyección es que el niño se familiarice con los subtítulos y los colores empleados para destacar las palabras. El objetivo final de este ejercicio es que al niño le llamen la atención los subtítulos y, sobre todo, las palabras destacadas. El niño está expuesto a un doble input lingüístico auditivo-visual, es decir, a medida que va oyendo el texto oral, lo recibe también visualmente a través de los subtítulos y, además, las palabras seleccionadas aparecen doblemente reforzadas ya que el uso de un color diferente permite que destaquen sobre el resto. De esta manera, se pretende que la atención del niño se centre básicamente en las palabras destacadas. La logopeda debe ir anotando la actitud del niño frente al material (inquietud, aburrimiento, risa, etc.).

#### 2º paso > conversación

- Tiempo estimado: 5 minutos.
- Material: papel para anotar la información más relevante de la conversación.
- Objetivo: conocer la primera opinión del niño sobre el material y saber si realmente el uso de los colores funciona como elemento para captar su atención.
- Método: por medio de preguntas se le pide al niño que explique y valore lo que ha visto.

En esta segunda parte del ejercicio, el objetivo que se propone es tratar de reflexionar sobre el material. Al niño se le pide que opine sobre el material y que explique si le llamó algo la atención, como la presencia de los subtítulos<sup>132</sup> o de los colores. La logopeda deberá recoger tanto los comentarios del niño como su reacción ante el nuevo material.

---

<sup>132</sup> En este punto no se pretendía que el niño nombrara los subtítulos como tal, pero sí que hablara de la presencia de texto escrito y, a poder ser, que explicara la razón del uso de los colores en determinadas grafías.

## SEGUNDO EJERCICIO

### Completar los huecos

- Tiempo estimado: 15 minutos.
- Material: vídeo *M'agradaria\_forats*, lápiz y papel.
- Objetivo: escritura de las palabras que aparecen omitidas en los subtítulos con la ayuda del audio.
- Método: se le pide al niño que esté atento al audio y a los subtítulos. Hay una serie de palabras que no aparecen y es él el que debe escribirlas en un papel. Cuando el niño esté escribiendo, la logopeda deberá detener el vídeo para evitar presionarle con el tiempo. Además, de esta manera, se favorece que pueda recurrir a la lectura del subtítulo para facilitar la recuperación de la palabra con la ayuda del contexto.

Si al niño le resulta muy complicada la recuperación o detección de las palabras con la única ayuda del audio, la logopeda podrá repetir las secuencias las veces que considere oportunas.

## TERCER EJERCICIO

### Completar las palabras

- Tiempo estimado: 15 minutos.
- Material: vídeo *M'agradaria\_incompletes*, lápiz y papel.
- Objetivo: lectura de los subtítulos de tipo karaoke con palabras incompletas y sin la ayuda del audio.
- Método: se le pide al niño que vaya leyendo los subtítulos de tipo karaoke y que vaya deduciendo las palabras que aparecen incompletas a partir del contexto lingüístico aportado por los subtítulos, de las letras que aparecen en la pantalla a modo de pista y de su propia memoria, ya que son las palabras que habían sido destacadas previamente.

En el caso de que al niño le resulte muy complicado el ejercicio, la logopeda puede optar por ponerle el audio como ayuda adicional y repetir las secuencias las veces que sea necesario.

Los ejercicios segundo y tercero se pueden realizar de forma consecutiva o uno en sustitución del otro. En cualquier caso, la logopeda debe ser quien decida, bajo un criterio terapéutico, completar las dos actividades propuestas o solo una de ellas para evitar un excesivo cansancio por parte del niño.

## **6.6 Resultados**

En este apartado se describe la experiencia que supuso poner en práctica el material propuesto con los niños seleccionados. Se presentan los datos correspondientes al desarrollo de las pruebas y se recogen las opiniones<sup>133</sup> de la logopeda y de los niños sobre el nuevo recurso.

### 6.6.1 Desarrollo de la sesión

En este apartado se explican por separado las dos pruebas<sup>134</sup> realizadas con los dos niños seleccionados. Hay que destacar que la logopeda es común a los dos niños, por eso en el apartado de la opinión del profesional, solamente aparecen los comentarios de una logopeda.

#### 6.6.1.1 Caso 1. P.

Al principio, durante la proyección del primer vídeo, P. se fijaba tanto en los dibujos como en el karaoke, pero a medida que iba avanzando el episodio se iba fijando más en los subtítulos. Se mostró atento y callado hasta el minuto cuatro en que dijo que era muy largo. Cuando acabó el episodio sus palabras fueron “por fin”. Según la información aportada por su logopeda (obtenida al final del primer ejercicio), lo que más le llamó la atención fue un aspecto relacionado con el argumento del episodio escogido, “la festa de l’espai”. P. aseguró que conocía los dibujos y que ya había visto el episodio.

---

<sup>133</sup> Para ello se recurrió a los parámetros establecidos previamente y explicados en el apartado 4.3.2.

<sup>134</sup> En el Anexo II se incluye la encuesta realizada a las logopedas en las que se recogen tanto sus comentarios y valoraciones como las del niño (Anexo II: 299-305).

Además de los dibujos animados en sí, le llamaron la atención “las letras, las palabras que cambiaban de color de verde a lila”<sup>135</sup>. Según P., los dibujos le gustan más así, con letras.

El segundo ejercicio le costaba menos resolverlo a medida que iba avanzando, porque seguía mejor los subtítulos. Sin embargo, se cansaba y en el minuto seis el grado de atención bajó considerablemente, incluso la postura del niño cambió (“ya no mantenía una postura adecuada con la espalda recta y bien apoyada en el respaldo de la silla, se mostró cansado e intranquilo”<sup>136</sup>), así que la logopeda optó por detener el vídeo. El niño aseguraba que estaba cansado de tanto escribir.

La logopeda decidió en este caso continuar con el ejercicio tercero, lectura sin el audio. La primera reacción del niño fue decir “otra vez no”. La logopeda le tenía que detener y repetir varias veces las secuencias para que pudiera seguir el ritmo del karaoke, excepto en la lectura de monosílabos que sí podía seguirla. Un aspecto destacable por parte de la logopeda es que P. leía con una entonación más acentuada de lo habitual para él. A partir del minuto dos, la logopeda optó por leer ella también y dejarle al niño la lectura exclusiva de los subtítulos con palabras incompletas. Finalmente, decidieron dar por acabada la sesión sin haber terminado el vídeo. Sin embargo, los dibujos le gustaron “con letras” y aseguró que no le importaría volver a trabajar con el material.

#### 6.6.1.2 Caso 2. M.

En la primera proyección, se mostró muy atenta a los dibujos, se reía y se implicaba mucho con los personajes. M. no conocía los dibujos pero, según ella, le gustaron. Se fijó en que había letras que cambiaban de color. M. se sintió bastante interesada por el nuevo material. En la conversación posterior a la primera proyección, aseguró que los dibujos le gustaban, que eran “muy chulos” y que le gustaba que las letras cambiaran de color.

En el segundo ejercicio, se centró mucho más en los subtítulos que en la primera proyección, pero se siguió implicando mucho con los personajes, lo que parecía distraerle con respecto a la actividad demandada. Se fijaba mucho más en los subtítulos

---

<sup>135</sup> Ver Anexo II: 300.

<sup>136</sup> Ver Anexo II: 300.

cuando había huecos que cuando no los había y le pedía a la logopeda detener el vídeo siempre en las secuencias que tenían las palabras omitidas.

El tercer ejercicio también le costó bastante, sobre todo los subtítulos largos. Le resultó difícil seguir el ritmo del karaoke, debido también a que ya estaba muy cansada y se le hacía un poco largo. Sin embargo, los dibujos le gustaron mucho y según ella “es más fácil con las palabras”<sup>137</sup>, además se mostró dispuesta a repetir la experiencia.

#### 6.6.2 Opinión del especialista: la logopeda

La opinión de la logopeda, E. Gasol, es que las actividades eran muy largas y cansadas para niños con dificultades en la lectura. Según ella, los subtítulos van muy rápido y obligan a realizar demasiadas interrupciones para poder seguirlos, lo que provoca que la actividad resulte tediosa.

No obstante, la logopeda reconoce que, en un primer momento, los niños se sienten muy atraídos por el nuevo material. Asegura que los subtítulos captan su atención y los colores destacan, por lo tanto considera que puede ser un material útil y motivador aplicado con las modificaciones oportunas. El material es fácil de utilizar y de entender, no requiere una formación específica por parte del logopeda, ni los ejercicios son complejos a la hora de plantearse los a los niños. Sugiere buscar fragmentos más breves para trabajar con niños con perfiles similares.

Otro aspecto que ve positivo es el cambio de color de las palabras, que según ella es un recurso que funciona a la hora de centrarles la atención. Además, le pareció interesante comprobar que cuando los niños se familiarizaron ligeramente con los subtítulos, su lectura expresiva<sup>138</sup> se vio beneficiada de forma significativa.

En general, considera que la idea es buena, los subtítulos captan la atención de los niños y se sienten motivados con la idea de trabajar con dibujos que tengan palabras, pero insiste en la necesidad de buscar fragmentos más breves y ejercicios también más cortos.

---

<sup>137</sup> Ver Anexo II: 305.

<sup>138</sup> “Prosody in oral reading should signal reading comprehension of the reader and enhance listening comprehension of the listener. That is, prosodic readers understand what they read and make it easier for others as well” (Hudson *et al.* 2005: 707).

### **6.7 Implicaciones**

Como se ha explicado en el desarrollo de la sesión y en el capítulo anterior correspondiente a la primera prueba, la opinión más generalizada es que se trata de un material atractivo y con posibilidades, pero resulta cansado mantener la atención de los niños durante el tiempo exigido. En este sentido, la logopeda E. Gasol propone como posible solución utilizar fragmentos más breves y con niños que no tengan tantas dificultades con la lectura.

A pesar de que los resultados no fueron exactamente los deseados, uno de los aspectos más positivos es que en los tres casos descritos hasta el momento la lectura se vio beneficiada de forma considerable a medida que los niños se iban familiarizando con el nuevo material.

### **6.8 Conclusiones**

Una vez analizados los datos de estas dos pruebas, resulta interesante que el material sea del agrado de los pequeños, incluso que manifiesten su preferencia a la hora de trabajar con material de este tipo, que los subtítulos despierten su curiosidad y que el uso de los colores no pase inadvertido. Otro aspecto destacable, y que ya se ha mencionado, es que la lectura se ve beneficiada a medida que se van familiarizando con el material. En este sentido no hay que olvidar que estos niños no están acostumbrados a ver programas con subtítulos. Para ellos es un recurso nuevo que, sumado a las dificultades que poseen en la lectura, puede perjudicarles, al menos inicialmente.

Sin embargo, hay que recordar uno de los aspectos clave que determinó que los resultados de las pruebas no fueran del todo satisfactorios: la necesidad de crear un material más ágil y breve para evitar el cansancio mostrado por todos los participantes.

Llegados hasta aquí cabe plantearse que si el uso reiterado de los subtítulos facilita su lectura, probablemente este mayor uso también reflejaría un incremento en la eficacia del material propuesto.





# **CAPÍTULO 7**

## **CAPÍTULO PRÁCTICO 3**

### ***Subtítulos para trabajar la fluidez lectora***

---

#### **7. SUBTÍTULOS PARA TRABAJAR LA FLUIDEZ LECTORA**

##### **7.1 Objetivo lingüístico**

##### **7.2 Perfil de los participantes en la prueba**

###### **7.2.1 Caso 1. F.**

###### **7.2.2 Caso 2. L.**

###### **7.2.3 Caso 3. A.**

###### **7.2.4 Caso 4. M.**

##### **7.3 Material audiovisual**

##### **7.4 Metodología**

##### **7.5 Subtítulos**

###### **7.5.1 Características formales**

###### **7.5.2 Ejercicios propuestos**

##### **7.6 Resultados**

###### **7.6.1 Desarrollo de la sesión**

###### **7.6.1.1 Caso 1. F.**

###### **7.6.1.2 Caso 2. L.**

###### **7.6.1.3 Caso 3. A.**

###### **7.6.1.4 Caso 4. M.**

## **7.6.2 Opinión de los especialistas: las logopedas**

## **7.7 Implicaciones**

## **7.8 Conclusiones**

En este capítulo se van a exponer las pruebas realizadas por tres logopedas con cuatro niños. Tres de los casos se realizaron en castellano y uno en catalán, por lo tanto se diseñaron ejercicios con dos vídeos diferentes para trabajar un mismo objetivo. Para la presentación de la información se va a seguir la misma estructura planteada en los capítulos anteriores.

### **7.1 Objetivo lingüístico**

El objetivo lingüístico elegido en esta ocasión es trabajar la fluidez lectora. Se entiende por fluidez lectora la habilidad del lector para producir con un ritmo similar al de la expresión oral, es decir, sin fragmentar las palabras, sin silabear y respetando el patrón de acentuación. Disponer de fluidez lectora resulta clave para poder centrar el mayor esfuerzo en la comprensión. La fluidez incluye diferentes componentes como la exactitud en la decodificación, la automatización en el reconocimiento de palabras, la velocidad lectora y el uso apropiado de los rasgos prosódicos del texto como la acentuación, la entonación, el respeto a los signos de puntuación y la expresión apropiada del texto (Jiménez 2010, Soriano 2010).

Para leer son necesarios dos tipos de información: la información visual aportada por el texto y la información no visual aportada por el lector, “quien al leer pone en juego su competencia lingüística, sus conocimientos previos acerca del mundo y del tema que se está leyendo, su interés, su emoción, sus objetivos y propósitos de lectura, etc.” (Arnaiz y Ruiz 2001: 42). Por ello es tan importante que los textos que se ofrezcan para realizar la lectura sean significativos, interesantes y contextualizados para el lector.

En los últimos años se han incrementado los estudios relacionados con la fluidez lectora. Así, hay autores que aseguran que:

There are several effective methods for improving prosody through assisted reading with fluent models. For example, echo reading is a technique in which the teacher reads a phrase or sentence and the student reads the same just behind him or her. In unison reading, the teacher and student read together, and in assisted cloze reading, the teacher reads the text and stops occasionally for the student to read the next word in the text (Hudson *et al.* 2005: 712).

La lectura al unísono, tal y como la plantean Hudson *et al.* (2005), forma parte de las técnicas elegidas a la hora de diseñar uno de los ejercicios que se proponen en esta tesis para trabajar la fluidez lectora. El ejercicio consiste en realizar una lectura en voz alta con la ayuda del audio y/o del logopeda. Este recurso también aparece nombrado en otros estudios actuales: “reading research indicates that oral-assisted reading techniques, reading while listening to a fluent reading of the same text by another reader, can lead to extraordinary gains in reading fluency and overall reading achievement” (Rasinski 2009: 13).

La velocidad y mecánica lectoras se encuentran entre los objetivos más demandados por parte de las tres logopedas para trabajar con niños que presentan dificultades en la lectura. Precisamente, el hecho de que el doble input lingüístico de entrada pueda resultar beneficioso en el proceso de lectura facilitó la elección de la fluidez lectora como objetivo potencial para ser trabajado por el material propuesto.

## **7.2 Perfil de los participantes en la prueba**

En este capítulo, tal y como ya se ha mencionado en la introducción, se van a mostrar los resultados obtenidos durante la realización de cuatro pruebas con cuatro niños diferentes de la mano de tres logopedas.

### 7.2.1 Caso 1. F.

F. es el niño que realizó la primera prueba, la descrita en el Capítulo 5. Como consecuencia de su petición expresa de volver a trabajar con el material audiovisual

subtitulado y sus dificultades en la lecto-escritura, se consideró que este objetivo era adecuado para trabajarlo también con él.

#### 7.2.2 Caso 2. L.

L. es un niño de 8 años que asiste a tratamiento logopédico debido a sus dificultades en lecto-escritura. Su lengua materna es el castellano.

*Diagnóstico logopédico.* Competencia en lecto-escritura baja, posible dislexia<sup>139</sup>. Lee muy rápido y basa su lectura en la ruta léxica, en pocas ocasiones recurre a la fonológica. Su vocabulario (léxico visual) es reducido, en ocasiones inventa palabras o las deduce del contexto y otras veces las sustituye por palabras similares que a él le resultan más familiares. La comprensión lectora está bastante afectada. En la escritura comete sustituciones, omisiones, simplificaciones e inversiones. Su expresión escrita es muy poco elaborada.

#### 7.2.3 Caso 3. A.

A. tiene 8 años y su lengua materna es el castellano. Asiste a tratamiento logopédico por presentar dificultades en la lecto-escritura y ante cualquier aprendizaje. Según su logopeda, es una niña un poco infantil para su edad y es poco trabajadora. No manifiesta interés o curiosidad por aprender, solamente se siente atraída por su gran afición: bailar. Muestra una clara falta de motivación ante el aprendizaje.

*Diagnóstico logopédico.* Retraso en la adquisición de la lecto-escritura. Comete múltiples errores de sustituciones, omisiones, confusión de vocales, realiza una lectura silábica y muy lenta. La escritura está mejor preservada que la lectura. Presenta además dificultad de atención y está pendiente de exploración de TDAH<sup>140</sup>.

---

<sup>139</sup> Se entiende por dislexia el “trastorno del lenguaje, que se manifiesta como una dificultad con respecto al aprendizaje de la lectura y sus usos generales –escritura-, como consecuencia de retrasos madurativos que afectan al establecimiento de las relaciones espaciotemporales, a los dominios motrices, a la capacidad de discriminación perceptivo-visual, a los procesos simbólicos, a la capacidad atencional y numérica, y/o a la competencia social y personal, en sujetos con un desarrollo global acorde con su edad cronológica, con unas aptitudes intelectuales asociadas con el funcionamiento lingüístico –vocabulario, razonamiento verbal y comprensión verbal- normales altas, y en un medio socio-económico-cultural no determinado” (Rivas y Fernández 2009: 21).

<sup>140</sup> Trastorno por déficit de atención con hiperactividad.

#### 7.2.4 Caso 4. M.

Al igual que en el caso de F., M. también había probado el material, por lo que no era nuevo para ella (ver Capítulo 6). Se decidió utilizarlo otra vez con ella porque, a pesar de que le resultó un poco difícil seguir la lectura de los subtítulos, le pareció un material atractivo y se mostró motivada para volver a utilizarlo.

### **7.3 Material audiovisual**

A continuación se presentan los datos principales de los episodios seleccionados para desarrollar el material de trabajo. En este capítulo se incluyen dos episodios, uno en castellano (que fue utilizado con tres niños) y el otro en catalán (que fue utilizado con una niña):

- Título: *Nunca jamás me comeré un tomate*. (Colección DVD *Juan y Tolola*, nº 1: 1, año 2005, Sony Pictures Home Entertainment y Cia S.R.C.).
- Duración: 10 minutos.
- Sinopsis: Tolola es muy caprichosa con la comida, no le gustan las zanahorias ni los guisantes ni las patatas ni los palitos de pescado, pero si hay algo que realmente asegura que no se va a comer nunca es un tomate. Su hermano Juan se las tendrá que ingeniar, con ayuda de su imaginación, para convencerla de que pruebe todos esos alimentos.
  
- Título: *Vull salvar un panda*. (Emitido por el Canal Super3 el día 26 de abril a las 6:10h).
- Duración: 10 minutos.
- Sinopsis: en el colegio se celebra “el día de salvar a un animal”. Juan y Tolola, junto con sus mejores amigos, tienen que elegir qué animal quieren salvar. Después de mucho pensar, deciden que el animal elegido será el oso panda. Así que se proponen organizar una serie de pruebas para recaudar dinero y colaborar en su preservación. Llegado el día Tolola se pone enferma y no puede ayudarles.

## 7.4 Metodología

La metodología seguida fue la misma que la descrita en los anteriores capítulos prácticos: antes de llevar a cabo las pruebas, se convocó a las logopedas a una reunión individual en la que se les facilitaron las pautas<sup>141</sup> para poner en práctica el material. En el caso de las logopedas que ya habían realizado alguna prueba, esta segunda reunión no hizo falta, puesto que ya estaban familiarizadas con el material.

Al igual que en las otras pruebas descritas, los ejercicios propuestos fueron diseñados para ser aplicados de forma progresiva según el grado de complejidad de la demanda exigida al niño:

- En una primera fase, se le proporcionaron todas las ayudas auditivo-visuales, con el audio, los subtítulos y el refuerzo de los colores del efecto karaoke para familiarizarse con el contenido del vídeo.
- Seguidamente, la ayuda auditiva se omitió quedando únicamente los subtítulos de tipo karaoke que le guiaban a la hora de seguir el ritmo de la lectura, aunque en este ejercicio se incluyó otra ayuda auditiva externa con la participación activa de la logopeda en la lectura conjunta con el niño.
- En la tercera fase, sin el audio y sin el karaoke, el niño realizó nuevamente la lectura con la única ayuda del texto escrito y de los colores para distinguir los personajes y poder respetar los turnos.

Una vez finalizados los ejercicios, las logopedas debían evaluar el resultado de la experiencia de acuerdo a los parámetros<sup>142</sup> establecidos y que también se les habían facilitado previamente en la reunión.

## 7.5 Subtítulos

En este apartado se detallan las características formales de los subtítulos y se explican los ejercicios propuestos para trabajar la fluidez lectora. Los ejercicios son comunes a los dos vídeos.

---

<sup>141</sup> Ver Anexo I: 279.

<sup>142</sup> Ver apartado 4.3.2.

### 7.5.1 Características formales

Los subtítulos propuestos en este capítulo también cumplen los requisitos fundamentales de los subtítulos terapéuticos. Son intralingüísticos (en este caso los hay en castellano y catalán), son íntegros, van sincronizados con el audio y destacados con diferentes colores.

A continuación se explica con mayor detalle el criterio escogido para la elección de los colores y su función como recurso para destacar la información lingüística objeto de trabajo.

En los vídeos *Tomate\_karaoke* y *Panda\_karaoke*<sup>143</sup>, los subtítulos son verdes y van cambiando a blanco a medida que el discurso avanza, de manera que el texto que ya ha sido formulado queda en blanco y el texto que todavía queda por decir permanece en verde.



Figura 17. Karaoke (*Tomate*)

<sup>143</sup> Ver Anexo III.



Figura 18. Karaoke (*Panda*)

En los vídeos con la etiqueta *teatro* no aparece el efecto karaoke. En el vídeo *Tomate\_teatro* se utilizan el color verde para los diálogos del niño y el blanco para los de la niña, mientras que en el vídeo *Panda\_teatro* se hizo un cambio con respecto al primer vídeo, debido a la presencia de personajes secundarios en el episodio<sup>144</sup>. Así, se optó por utilizar el magenta para la niña, el verde para el niño y el blanco para el resto de los personajes.

Figura 19. Teatro. Tolola (*Tomate*)

<sup>144</sup> Este cambio no afectó a los niños ya que solamente trabajaron con uno de los dos vídeos, el de castellano o el de catalán, dependiendo de la lengua que utilizasen en las sesiones de logopedia.



Figura 20. Teatro. Juan (*Tomate*)



Figura 21. Teatro. Personajes principales (*Panda*)



Figura 22. Teatro. Personaje secundario (*Panda*)

En este caso, todos los subtítulos, un total de 120 en el vídeo *Tomate\_karaoke* y un total de 199 en el vídeo *Panda\_karaoke*, van destacados con el color verde y el efecto karaoke. En el *Tomate\_teatro* hay un total de 67 subtítulos en blanco, correspondientes a las intervenciones de la niña y un total de 53 en verde, correspondientes a las intervenciones del niño. En el vídeo *Panda\_teatro*, hay un total de 68 subtítulos en magenta, correspondientes a las intervenciones de la niña, 81 en verde, correspondientes a las intervenciones del niño y 50 en blanco, correspondientes a las intervenciones del resto de los personajes.

### 7.5.2 Ejercicios propuestos

A continuación se describen los ejercicios que fueron propuestos para desarrollar el material descrito en este capítulo.

#### PRIMER EJERCICIO

##### 1º paso > visualización del vídeo

- Tiempo estimado: 10 minutos.
- Material: vídeo *Tomate\_karaoke/Panda\_karaoke*.
- Objetivo: familiarización con el material y con los subtítulos con efecto karaoke.

- Método: proyección del episodio con los subtítulos de tipo karaoke, pero sin ofrecerle al niño ninguna consigna ni pista sobre el material que va a ver.

En este primer ejercicio, se debe proyectar el vídeo con la etiqueta *karaoke*. La finalidad de dicha proyección es que el niño se familiarice con los subtítulos y el ritmo marcado por el karaoke. El objetivo final de este ejercicio es que le llamen la atención los subtítulos. Se ofrece un doble input lingüístico auditivo-visual, es decir, a medida que el niño va oyendo el texto oral, lo recibe también visualmente a través de los subtítulos. La logopeda irá anotando la actitud del niño frente al material (inquietud, aburrimiento, risa, etc.).

#### 2º paso > conversación<sup>145</sup>

- Tiempo estimado: 5 minutos.
- Material: papel para anotar la información más relevante de la conversación.
- Objetivo: conocer la primera opinión del niño sobre el material y saber si realmente los subtítulos captaron su atención.
- Método: por medio de preguntas se le pide al niño que explique y valore lo que ha visto.

En esta segunda parte del ejercicio, el objetivo que se propone es tratar de reflexionar sobre el material. Así, se le pide al niño que comente su opinión sobre el material y que explique si le llamó algo la atención, como la presencia de los subtítulos<sup>146</sup> o de los diferentes colores. La logopeda deberá recoger todos los comentarios del niño y sus primeras impresiones acerca del material.

### SEGUNDO EJERCICIO

#### Lectura con o sin audio

- Tiempo estimado: 15 minutos.
- Material: vídeo *Tomate\_karaoke/Panda\_karaoke*.
- Objetivo: lectura de los subtítulos siguiendo el ritmo marcado por el karaoke.

---

<sup>145</sup> Este paso no fue necesario repetirlo con los niños que ya habían utilizado el material con anterioridad.

<sup>146</sup> En este punto no se pretendía que el niño nombrara los subtítulos como tal, pero sí que hablara de la presencia de texto escrito y, a poder ser, que explicara la razón del uso de los colores en determinadas grafías.

- Método: se le pide al niño que vaya leyendo los subtítulos con la ayuda del efecto karaoke que marca el ritmo y con o sin la ayuda del audio<sup>147</sup>.

A pesar de que al niño le resulte muy complicado seguir el ritmo, se debe insistir en que no pare y que intente seguir aunque tenga que saltarse parte del discurso. Se trata de que se familiarice con el ritmo y el contenido lingüístico de cara a realizar el último ejercicio. La logopeda es la que puede valorar la necesidad de omitir o no el audio o la posibilidad de realizar la lectura conjunta con el niño.

### TERCER EJERCICIO

#### Teatro

- Tiempo estimado: 15 minutos.
- Material: vídeo *Tomate\_teatro/Panda\_teatro*.
- Objetivo: reparto de los personajes y lectura de los diálogos correspondientes al personaje elegido. Cada personaje tiene asignado un color.
- Método: se le pide al niño que escoja uno de los dos personajes que será el que va a leer, mientras que la logopeda debe leer el discurso del otro. Si es posible, la lectura se debe realizar sin el audio.

Lo que se pretende es que el niño esté atento a los colores y lea únicamente cuando el discurso sea del color asignado a su personaje. Se trata de trabajar la atención y el autocontrol por parte del niño, evitar que se precipite en la lectura, que respete los turnos, etc. La logopeda puede recurrir a detener el vídeo y repetir las secuencias las veces que considere oportunas.

### 7.6 Resultados

En este apartado se describe la experiencia que supuso poner en práctica el material propuesto con los niños seleccionados. El apartado empieza por explicar el desarrollo de cada una de las sesiones con los diferentes niños. En la segunda parte, se

---

<sup>147</sup> La logopeda puede optar por omitir el audio o mantenerlo dependiendo de las necesidades del niño.

recogen tanto las opiniones<sup>148</sup> de las logopedas como de los niños sobre el nuevo recurso utilizado.

#### 7.6.1 Desarrollo de la sesión

Este apartado está dividido en cuatro subapartados correspondientes a las pruebas realizadas con los diferentes niños.

##### 7.6.1.1 Caso 1. F.

No era la primera vez que trabajaba con el material, de hecho él mismo había pedido volver a trabajar con subtítulos porque le pareció más divertido que utilizar el material tradicional.

En su caso la logopeda destaca que estos ejercicios le vinieron muy bien tanto para agilizar su ritmo lector como para aumentar su autoestima. Como conocía el material, en la primera proyección ya se fijó mucho en los subtítulos. Cuando comenzó el segundo ejercicio se acordaba de algunos diálogos, lo que le permitió realizar una lectura más fluida y expresiva y, como consecuencia, sentirse muy cómodo y contento consigo mismo. Por ello, su logopeda, G. Amiel, asegura que en su caso fue un material muy útil para trabajar tanto la lectura como la autoestima.

##### 7.6.1.2 Caso 2. L.

En este caso, la logopeda, A. González, considera que los ejercicios son adecuados pero muy largos, por eso decidió dividirlos y realizarlos en dos sesiones diferentes para evitar así el cansancio excesivo por parte de ambos. Según ella, es práctico detener la imagen y repetirla, pero también encuentra que puede provocar que la sesión sea un poco lenta.

En el primer ejercicio, con el audio, el niño solamente consiguió leer la última palabra o repetir de manera acoplada con el audio los diálogos. Se mostró tenso (se

---

<sup>148</sup> En el Anexo II se incluye la encuesta realizada a las logopedas en las que se recogen tanto sus comentarios y valoraciones como las de los niños (Anexo II: 307-316).

tocaba la camisa, se la estiraba, movía el teclado<sup>149</sup>) y a veces incluso se le olvidaba leer. Repetía todas las onomatopeyas aunque no estuvieran escritas.

En el segundo ejercicio se mostró más cansado, la logopeda tenía que ir deteniéndose en cada frase para que le diera tiempo a leer. Aún así, L. afirmó que le gustó la actividad, que era “muy chula”. A veces se inventaba las palabras y otras veces era capaz de anticipar algunas frases cortas, pero en pocas ocasiones.

Al final de la primera sesión, se mostró muy motivado para volver a hacer una actividad semejante, así que la logopeda decidió seguir con el material en la sesión siguiente para acabar los ejercicios.

Durante la segunda sesión, en el primer ejercicio igualmente la logopeda tuvo que ir deteniendo el vídeo, porque a veces solo era capaz de repetir sílabas. Sin embargo, no parecía agobiarse tanto como el primer día. El segundo ejercicio le pareció mucho más fácil. Quizás también influyó el hecho de que le gustaba más la segunda parte del vídeo, ya que según él iba más lenta y se entendía mejor.

En general, L. sí se mostró motivado para volver a trabajar con el material, sobre todo el segundo día, que le pareció todo más fácil y no se mostró tan tenso; incluso su comentario final fue: “así entiendo mejor las palabras<sup>150</sup>”.

#### 7.6.1.3 Caso 3. A.

Al principio solo se fijaba en los dibujos y hacía comentarios sobre la protagonista que, según ella, no le gustaba mucho por su actitud (no le gustaba ningún alimento). A partir del minuto tres empezó a fijarse en los subtítulos e incluso bailaba con la música. Al final de la primera proyección aseguró que los dibujos le gustaron mucho, pero realmente lo que más le llamó la atención fueron detalles relacionados con el argumento. Conocía los dibujos porque los emitían por la mañana y ella a veces los veía. Aseguró que no se fijó en las palabras, pero sí se dio cuenta de que cambiaban de color. Finalmente, para sorpresa de la logopeda, A. acabó comentando que las palabras le ayudaban a entender mejor.

---

<sup>149</sup> Ver Anexo II: 311.

<sup>150</sup> Ver Anexo II: 312.



En el segundo ejercicio, lectura con audio, la logopeda tuvo que ir parando el vídeo para poder seguir la lectura. A partir del minuto cinco la atención empezó a bajar y la logopeda se vio obligada a detener el vídeo con mayor frecuencia. En el ejercicio sin audio, la logopeda también tuvo que ir parando cuando le tocaba leer a ella porque iba demasiado rápido y no le daba tiempo. En el minuto tres tuvieron que dejarlo porque la niña empezaba a mostrar signos de cansancio.

#### 7.6.1.4 Caso 4. M.

En la primera proyección, *Panda\_karaoke*, al principio la niña solo se fijaba en los dibujos pero, a partir del minuto dos, también empezó a fijarse en los subtítulos. Se mostró muy atenta al vídeo y, según ella, le gustó el capítulo. Al terminar la primera proyección, le pidió a la logopeda que se lo volviera a poner.

En el ejercicio con audio, la logopeda tenía que ir parando el vídeo para que pudiera seguir la lectura del karaoke. A partir del minuto cinco la atención disminuyó considerablemente. En el minuto seis, de forma espontánea, la niña cogió el ratón y decidió ir parando ella misma la imagen. A partir de ese momento se mostró más motivada.

En el ejercicio del teatro, también cogió ella el ratón y fue parando únicamente cuando le tocaba leer a su personaje o al de la logopeda. Cuando intervenía el resto de los personajes no lo detenía. A partir del minuto tres la atención decayó, sin embargo la lectura era más rápida y fluida debido a la familiarización con el material. Como se estaba prolongando demasiado, la logopeda le propuso parar pero ella no quiso e insistió en seguir.

#### 7.6.2 La opinión de los especialistas: las logopedas

En este capítulo se han descrito cuatro casos que fueron llevados a la práctica por las tres logopedas que colaboraron en el proyecto: G. Amiel, logopeda de F.; A. González, logopeda de L.; y E. Gasol, logopeda de A. y M.

Al igual que en los capítulos previos, las logopedas encuentran que las actividades se acaban haciendo largas y tediosas y que requieren mantener la atención durante demasiado tiempo. El karaoke les gusta a los niños, pero seguir su lectura les



resulta complicado debido a la excesiva velocidad de los subtítulos. No obstante, también coinciden en que, a medida que los niños se van familiarizando con el material, la lectura se va haciendo más fluida y expresiva. En este sentido, la logopeda A. González asegura que “el karaoke le gustó y creo que sí ayudó a centrar la atención en los subtítulos. Creo que sí le ayuda a leer mejor, con más entonación, aunque en un principio cuesta acostumbrarse”<sup>151</sup>. Asimismo, considera interesante el doble input lingüístico.

Otro aspecto en el que coincidieron es que, en general, el material atrae la atención de los niños por ser diferente al resto de los recursos con los que están acostumbrados a trabajar y, lo que es más importante, sobre todo por tratarse de un material audiovisual. A. González cree que es una buena herramienta de trabajo para adaptar dibujos animados a los objetivos que se pretendan trabajar con los pacientes.

Para E. Gasol, el material propuesto sería más útil para niños con mejor competencia lectora, para fomentar la atención y la velocidad lectora. Cuando hay tantas dificultades en la lectura les resulta demasiado difícil y cansado, aunque se sientan motivados y los dibujos les gusten. Para A. González, el material tiene potencial, es atractivo pero requiere una atención sostenida durante demasiado tiempo; por ello, también propone trabajar con secuencias más breves o dividir los vídeos en diferentes sesiones, tal y como hizo ella. Y para G. Amiel, en este caso lo más destacable es que es muy útil para trabajar tanto la lectura como la autoestima y propone grabar la lectura del niño para poder facilitar el seguimiento de forma más objetiva de cara a los padres y al propio niño.

## **7.7 Implicaciones**

Desde el primer capítulo práctico, se ha ido viendo que el tema de la duración de los vídeos resulta fundamental a la hora de favorecer que las sesiones resulten más ágiles y que la familiarización con el material, y en concreto con los subtítulos, también es decisiva como elemento facilitador de la lectura.

---

<sup>151</sup> Ver Anexo II: 311.

En este capítulo se han presentado los resultados obtenidos en cuatro pruebas realizadas con dos tipos de subtítulos, unos en catalán y otros en castellano. A pesar de que los ejercicios eran los mismos, en el capítulo de castellano solamente aparecían los dos personajes protagonistas, mientras que en el de catalán aparecían también personajes secundarios. Esto supuso que la niña que trabajó con el material en catalán en el ejercicio del *teatro* tuvo que leer en proporción menos subtítulos que los que trabajaron con el de castellano, lo que probablemente haya sido un acierto. En este sentido, una de las modificaciones podría ser pedir que lean menos subtítulos en todos los ejercicios, asignándoles personajes con menos intervenciones o incluso solo determinados subtítulos, pero que les obligasen igualmente a estar atentos a los turnos de lectura. Y esto se podría extender a todos los ejercicios, no solo al de teatro.

## 7.8 Conclusiones

A diferencia de los capítulos anteriores, en éste se ha podido comprobar que el material se va haciendo más asequible con el uso. Esto se vio reflejado en los casos de F. y M., que no era la primera vez que se enfrentaban a este tipo de material, lo que favoreció que desde el principio siguieran una estrategia diferente como consecuencia del proceso de aprendizaje obtenido durante la realización de la primera prueba.

Otro aspecto destacable, y que se ve reflejado en el caso cuarto, es que los niños disfrutaban mucho más siendo activos, es decir, manipulando ellos mismos el material, deteniendo la imagen cuando les toca y pautando ellos el ritmo.

En conclusión, se podría decir que inicialmente parece que el material podría ser adecuado para trabajar el objetivo planteado y otros aspectos muy importantes de cara a favorecer cualquier aprendizaje como la autoestima. En general, es un recurso que, con las modificaciones oportunas que permitan optimizar los resultados, es atractivo, útil y motivador tanto para los niños como para las logopedas y esto se ve reflejado en una de las frases que más se repite entre los niños “las letras/palabras ayudan a entender mejor”.

# **CAPÍTULO 8**

## **CASO PRÁCTICO 4**

### *Subtítulos para trabajar la escritura*

---

#### **8. SUBTÍTULOS PARA TRABAJAR LA ESCRITURA**

##### **8.1 Objetivo lingüístico**

##### **8.2 Perfil del participante en la prueba**

##### **8.3 Material audiovisual**

##### **8.4 Metodología**

##### **8.5 Subtítulos**

###### **8.5.1 Características formales**

###### **8.5.2 Ejercicios propuestos**

##### **8.6 Resultados**

###### **8.6.1 Desarrollo de la sesión**

###### **8.6.2 Opinión del especialista: la logopeda**

##### **8.7 Implicaciones**

##### **8.8 Conclusiones**



En este capítulo se describe la última experiencia llevada a cabo con el material audiovisual subtulado. Como se irá viendo a lo largo del capítulo, se presenta una experiencia algo diferente, tanto por el perfil del destinatario, como por los resultados de la prueba. En cualquier caso, se va a seguir la misma estructura planteada en los capítulos precedentes para la presentación de la información.

### **8.1 Objetivo lingüístico**

El objetivo lingüístico para el que fue diseñado el material propuesto en este capítulo es trabajar la ortografía, que precisamente resulta ser uno de los aspectos que más preocupa a los profesionales de la educación en el proceso de aprendizaje de la escritura. En gran parte esta preocupación está justificada porque los alumnos que muestran dificultades ortográficas durante los primeros cursos escolares suelen mantenerlas a lo largo de toda la escolaridad (Cervera e Igual 2006, Jiménez *et al.* 2008). Así, por disortografía se entiende “inhabilidad en la recuperación de la forma de las palabras relacionada con errores fonológicos en la conversión fonema-grafema y/o con errores en las reglas ortográficas y de puntuación” (Lavigne *et al.* 2003: 104).

Existe una serie de variables de diversa índole implicadas en el proceso de escritura. Estas variables son:

Variables psicológicas del sujeto que intervienen directamente en el proceso escritor y que en ocasiones son las causantes de las DAE<sup>152</sup>: la atención sostenida y selectiva; la memoria a corto plazo, la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo; la percepción y la discriminación; la

---

<sup>152</sup> DAE: dificultades de aprendizaje de la escritura (abreviatura de los propios autores).

lateralidad; la coordinación visomotriz; la conciencia fonológica; el léxico fonológico (Lavigne *et al.* 2003: 104).

Inicialmente el alumno se apoya en la ruta fonológica para llevar a cabo la tarea de escribir. Sin embargo, una vez que estas palabras son escritas un determinado número de veces son guardadas en el almacén ortográfico. De esta manera, cuando una persona está tratando de escribir correctamente no está pensando conscientemente en la regla que tiene que aplicar, sino que recupera directamente de la memoria aquellas representaciones que ha ido formando a partir de la propia experiencia de escribir (Jiménez *et al.* 2008).

Según Cervera e Igual (2006) hay dos formas de aprender la ortografía. La primera tiene lugar mediante un aprendizaje pasivo propio de los buenos lectores y basado en la práctica continuada y en la memoria visual; la segunda forma requiere una actitud de alerta permanente en el acto de escritura. Dentro de los errores ortográficos se pueden distinguir dos tipos: “los errores que suponen la alteración del principio alfabético se consideran de ortografía natural, mientras que los errores en las convenciones ortográficas independientes de este principio, se consideran de ortografía arbitraria” (Cervera e Igual 2006: 119). Los mismos autores señalan que tras un error de ortografía natural subyace un fallo en el procesamiento del lenguaje o habla, mientras que tras un error de ortografía arbitraria se esconde una dificultad para almacenar las representaciones ortográficas de las palabras.

Llegados a este punto, resulta necesario aclarar que el objetivo lingüístico que centra la atención del presente capítulo es trabajar la ortografía arbitraria, puesto que la ortografía natural ya ha sido tratada en el primer capítulo práctico (Capítulo 5). Debido a la naturaleza visual y redundante del material propuesto en esta tesis, en su momento se consideró que podía ser adecuado para favorecer la atención visual y la memorización ortográfica de las palabras, sobre todo gracias a la ayuda de los colores como recurso enfático.

## 8.2 Perfil del participante en la prueba

Los subtítulos fueron pensados para trabajar con un niño que, a pesar de presentar ciertas dificultades en la ortografía arbitraria, no asiste a tratamiento logopédico debido a que no le afecta ni a la fluidez ni a la comprensión lectora. Por lo tanto, en este caso se ha querido mostrar un ejemplo diferente y que se aleja del resto de los descritos hasta ahora, debido a que no se trata de un niño con dificultades del lenguaje y que esté siendo tratado por un logopeda. Sin embargo, en el momento en que una de las logopedas, G. Amiel, ofreció la posibilidad de utilizar el material con este niño, se consideró que podía ser una buena oportunidad para comparar la reacción provocada por el material en un niño con edad similar pero con diferente dominio de su lengua materna.

N. tiene 8 años, su lengua materna es el castellano de la variedad argentina, pero está escolarizado en Cataluña y por tanto recibe como lengua vehicular de enseñanza el catalán. A pesar de ser un niño descrito como un gran aficionado a la lectura (de hecho es una de sus principales actividades de ocio), muestra ciertas dificultades en la ortografía arbitraria, que contrastan con su elevada competencia lingüística con respecto a los niños de su edad, tanto oral como escrita, y con su enorme interés por la lectura.

## 8.3 El material audiovisual

A continuación se presentan los datos principales de los episodios seleccionados para desarrollar el material de trabajo. Debido a que se pretendía diseñar varios ejercicios y se quería evitar el aburrimiento con la repetición continua del mismo episodio, se decidió subtítular dos episodios diferentes para desarrollar los distintos ejercicios:

- Título: *Es un secreto*. (Colección DVD *Juan y Tolola*, nº 1: 4, año 2005, Sony Picture Home Entertainment y Cia S.R.C.).
- Duración: 10 minutos.
- Sinopsis: es el cumpleaños de Juan y Tolola sabe cuál va a ser su regalo y está deseando compartirlo con él. Sin embargo, Juan quiere que sea una sorpresa y trata de evitar por encima de todo que a su hermana se le escape el secreto.

- Título: *Me encanta ir a casa de la abuela y del abuelo*. (Colección DVD *Juan y Tolola*, nº 1: 5, año 2005, Sony Picture Home Entertainment y Cia S.R.C.).
- Duración: 10 minutos.
- Sinopsis: Juan y Tolola van a ir unos días a casa de sus abuelos, pero Tolola está un poco triste porque cree que va a echar mucho de menos a sus padres. Juan intentará animarla recordándole todas las actividades que suelen hacer con los abuelos y le aconseja que se lleve una cosa de cada uno para recordarlos.

#### **8.4 Metodología**

La metodología seguida fue la misma que la descrita en los anteriores capítulos prácticos: antes de llevar a cabo las pruebas, se convocó a la logopeda a una reunión individual en la que se le entregaron los ejercicios. En este caso hay que recordar que la logopeda ya había utilizado material subtítulado con otro niño, así que ya disponía de las pautas y de la experiencia a la hora de ponerlo en práctica.

Al igual que en las otras pruebas descritas, los ejercicios propuestos fueron diseñados para aplicarse de forma progresiva según el grado de complejidad de la demanda exigida al niño:

- En una primera fase, se le proporcionaron todas las ayudas auditivo-visuales, con el audio, los subtítulos y el refuerzo de los colores de las grafías o palabras destacadas (según el episodio) para familiarizarse con el contenido lingüístico de los vídeos.
- Seguidamente, en el segundo vídeo del primer episodio, se destacaron también las palabras seleccionadas, pero se omitieron las grafías para que el niño las completase.
- En la tercera fase, y ya con el segundo vídeo del segundo episodio, no se destacó directamente la palabra, sino que se optó por destacar todo el subtítulo que incluía la palabra con una falta de ortografía.



Una vez finalizados los ejercicios, la logopeda debía evaluar el resultado de la experiencia de acuerdo a los parámetros establecidos<sup>153</sup> y que también se le habían facilitado previamente en la reunión.

## 8.5 Subtítulos

En este apartado se detallan las características formales de los subtítulos y se explican los ejercicios propuestos para trabajar la ortografía arbitraria.

### 8.5.1 Características formales

En total se crearon cuatro vídeos para diseñar los ejercicios. Los vídeos<sup>154</sup> corresponden a dos episodios diferentes y se crearon dos versiones de cada uno de los episodios.

En el vídeo *Abuelos\_grañas*, se utilizaron el color amarillo para el texto y el magenta para destacar las grafías seleccionadas.



Figura 23. Grafías (*Abuelos*)

---

<sup>153</sup> Ver apartado 4.3.2.

<sup>154</sup> Ver Anexo III.

En el vídeo *Secreto\_palabras*, se utilizaron el blanco para el texto y el verde para destacar las palabras que iban a ser presentadas con faltas de ortografía en el segundo vídeo, *Secreto\_subtítulos*.



Figura 24. Palabras (*Secreto*)

Cabe destacar que se decidió cambiar los colores en cada episodio (manteniéndose las correspondencias entre las dos versiones del mismo vídeo) para evitar el aburrimiento y que llamara más la atención el material lingüístico destacado y favorecer así una atención sostenida por parte del niño.

En el vídeo *Abuelos\_incompletas* se utilizan dos colores, el amarillo para el texto y el magenta para destacar las palabras incompletas.



Figura 25. Incompletas (*Abuelos*)

En el v\u00eddeo *Secreto\_subt\u00edtulos*, se utilizaron el cian para destacar las l\u00edneas de los subt\u00edtulos que presentasen una falta de ortograf\u00eda y el blanco para el resto.



Figura 26. Subt\u00edtulos (*Secreto*)

El vídeo *Abuelos* tiene un total de 208 subtítulos, de los cuales 30 contienen una palabra incompleta que fue destacada con el color magenta. Por lo tanto, solamente se pretendía que el niño centrara su atención en un 14,4% de los subtítulos, que son los que llevaban una palabra destacada.

En la Tabla 17, se muestran las palabras que fueron seleccionadas para ser completadas por el destinatario.

Nº SUBTÍTULO	EJEMPLO
6	divertida
14	cabeza
17	cabe
21	vayamos
28	vamos
31	estallar
38	bailamos
42	estuve
46	dejaron
52	vaya
57	elegir
75	imaginario
80	voy
85	hacer
93	enviarle
100	recibir

108	escribirlos
114	mensaje
119	divirtiéndolo
132	hace
139	contigo
150	debería
154	vernos
162	dije
167	huele
173	eligió
181	subimos
185	vaya
192	gaviotas
201	ha

Tabla 17. Palabras destacadas (*Abuelos*)

Es importante señalar que se siguieron dos criterios a la hora de seleccionar las palabras que iban a ser destacadas. Por una parte, se escogieron palabras que, por su naturaleza ortográfica, pudieran plantear ciertas dificultades en su escritura<sup>155</sup> y, por otra parte, se decidió no destacar más de una palabra por subtítulo ni elegir palabras de subtítulos contiguos para no saturar la pantalla y agobiar así al destinatario.

En el caso del segundo vídeo, *Secreto*, los datos son similares, ya que tiene un total de 201 subtítulos, 25 de los cuales llevan una de las líneas destacadas en cian por presentar una palabra con falta de ortografía, lo que supone un 12,4%. Al igual que en el

<sup>155</sup> Es el caso, por ejemplo, de las palabras que contienen fonemas que pueden ir asociados a dos grafías diferentes o grafías que no representan ningún fonema, como el caso de la “h”.

vídeo anterior, cada una de las faltas va en un subtítulo independiente y no se muestran faltas en subtítulos contiguos, tal y como se muestra en la Tabla 18.

Nº SUBTÍTULO	EJEMPLO
7	verdadera
16	muy
19	nuevas
30	rusa
40	voy
50	significa
57	estropearás
63	impedir
69	imaginario
75	sobre
84	estabas
95	que
97	has
103	dije
114	he
120	recogerme
130	divertido
139	verdad
146	hace

153	regalo
161	reyes
175	adivine
178	aterrador
199	he
201	mantuviste

Tabla 18. Palabras destacadas (*Secreto*)

Todas las palabras elegidas se caracterizan por ser potencialmente candidatas a plantear dudas en su escritura. Además, son de uso cotidiano, con lo que se está trabajando con un material lingüístico funcional para los niños de esas edades.

### 8.5.2 Ejercicios propuestos

A continuación se describen los ejercicios propuestos para favorecer el almacenamiento ortográfico de las palabras. Los ejercicios se llevaron a cabo en dos días diferentes, en los que se trabajó con un episodio distinto. Para el primer vídeo, *Abuelos*, los ejercicios propuestos fueron:

#### PRIMER EJERCICIO

##### 1º paso > visualización del vídeo

- Tiempo estimado: 10 minutos.
- Material: vídeo *Abuelos\_grafías*.
- Objetivo: familiarización con los subtítulos, con el material lingüístico y llamada de atención sobre las grafías destacadas.
- Método: proyección del episodio pero sin ofrecerle al niño ninguna consigna ni pista sobre el material que va a ver.

En este primer ejercicio, al niño se le debe proyectar el vídeo con la etiqueta *grafías*. La finalidad de dicha proyección es que el niño se familiarice con los subtítulos

y que le llamen la atención las grafías que han sido destacadas. El niño recibe un doble input lingüístico auditivo-visual, es decir, a medida que va oyendo el texto oral, lo recibe también visualmente a través de los subtítulos. La logopeda debe ir anotando la actitud del niño frente al material (inquietud, aburrimiento, risa, etc.).

### 2º paso > conversación

- Tiempo estimado: 5 minutos.
- Material: papel para anotar la información más relevante de la conversación.
- Objetivo: conocer la primera opinión del niño sobre el material y saber si realmente los subtítulos captaron su atención.
- Método: por medio de preguntas se le pide al niño que explique y valore lo que ha visto.

En esta segunda parte del ejercicio, el objetivo que se propone es tratar de reflexionar sobre el material en sí. Se le pide al niño que comente su opinión sobre el material y si le llamó la atención algo en concreto, como la presencia de los subtítulos<sup>156</sup> o de los diferentes colores. La logopeda debe recoger todos los comentarios del niño y sus primeras impresiones acerca del material.

## SEGUNDO EJERCICIO

### Escritura con o sin audio

- Tiempo estimado: 15 minutos.
- Material: vídeo *Abuelos\_incompletas*, lápiz y papel.
- Objetivo: escribir correctamente las palabras que aparecen incompletas y destacadas en magenta.
- Método: se le pide al niño que vaya escribiendo en un papel las palabras que vayan apareciendo incompletas y destacadas.

La logopeda puede ir deteniendo el vídeo o repitiendo las secuencias las veces que sean necesarias. Este ejercicio se puede realizar con o sin audio, es decir, que si la

---

<sup>156</sup> En este punto no se pretendía que el niño nombrara los subtítulos como tal, pero sí que hablara de la presencia de texto escrito y, a poder ser, que explicara la razón del uso de los colores en determinadas grafías.



logopeda considera que el niño puede deducir por el contexto la palabra sin necesidad de acudir a la ayuda auditiva, se puede realizar también sin el audio.

Para el segundo vídeo elegido, *Secreto*, los ejercicios propuestos fueron los siguientes:

#### PRIMER EJERCICIO

##### 1º paso > visualización del vídeo

- Tiempo estimado: 10 minutos.
- Material: vídeo *Secreto\_palabras*.
- Objetivo: familiarización con el material lingüístico y llamada de atención sobre la escritura de algunas palabras.
- Método: proyección del episodio con los subtítulos, pero sin ofrecerle al niño ninguna consigna ni pista sobre el material que va a ver.

En este primer ejercicio, al niño se le debe proyectar el vídeo con la etiqueta *palabras*. La finalidad de dicha proyección es que el niño se familiarice con el contenido lingüístico y le llamen la atención determinadas palabras. Al no tratarse de la primera exposición del niño ante el material, se optó por omitir la parte de la conversación, cuya finalidad es reflejar la primera impresión del destinatario ante el material.

#### SEGUNDO EJERCICIO

##### Escritura con o sin audio

- Tiempo estimado: 15 minutos.
- Material: vídeo *Secreto\_subtítulos*, lápiz y papel.
- Objetivo: detectar las faltas de ortografía contenidas en los subtítulos destacados en verde y escribirlas correctamente.
- Método: se le pide al niño que vaya escribiendo en un papel las palabras que vayan apareciendo escritas incorrectamente.

La logopeda puede ir deteniendo el vídeo o repitiendo las secuencias las veces que sean necesarias. Este ejercicio se puede realizar con o sin audio, dependiendo del criterio de la logopeda y del propio rendimiento del niño.

## 8.6 Resultados

En este apartado se describe la experiencia que supuso poner en práctica el material propuesto con el niño seleccionado. El apartado empieza explicando el desarrollo de las dos sesiones con el niño. En la segunda parte, se recogen las opiniones tanto de la logopeda<sup>157</sup> como del niño sobre el nuevo recurso utilizado.

### 8.6.1 El desarrollo de la sesión

Inmediatamente después de la primera proyección, en la conversación, N. se mostró entusiasmado con la idea de trabajar con material audiovisual. Conocía los dibujos y le gustaban, pero no solía verlos. Cuando se le preguntó por los subtítulos, N. dedujo que estaban para que las personas sordas, como su tía<sup>158</sup>, los pudieran leer, pero no se imaginó que los subtítulos habían sido creados para trabajar con él.

En los ejercicios solicitados, N. completó y detectó las palabras sin grandes dificultades. Ante algunas palabras dudó y solicitó la ayuda de la logopeda, pero siguió adelante sin mostrar cansancio ni distracción e incluso lo reanudó él cuando acabó. No necesitó repetición ni facilitación para llegar a las palabras adecuadas.

El segundo día se mostró animado y con ganas de volver a trabajar con el material audiovisual, según él “es más divertido trabajar la ortografía con los dibujos y subtítulos”<sup>159</sup>. Su rendimiento fue similar al de la primera sesión, se mostró receptivo ante el ejercicio solicitado y su capacidad de resolución fue la esperada.

---

<sup>157</sup> En el Anexo II se incluye la encuesta realizada a las logopedas en las que se recogen tanto sus comentarios y valoraciones como las del niño (Anexo II: 317-319).

<sup>158</sup> Una prima de su madre es sorda y para la familia es normal ver programas subtítulos.

<sup>159</sup> Ver Anexo II: 318.

### 8.6.2 La opinión del especialista: la logopeda

Tal y como se ha especificado al inicio del capítulo, la logopeda encargada de explotar el material ya lo conocía porque lo había utilizado con otro niño. Por lo tanto, su opinión acerca de su idoneidad como material logopédico se puede consultar en los capítulos previos (capítulo 5 y 7).

Sin embargo, en este caso asegura que la velocidad de los subtítulos, cuando se está trabajando con un niño que no tiene problemas de fluidez lectora, es la adecuada. Apenas hizo falta parar la imagen o repetir alguna secuencia, aunque encuentra que “saber que existe esa posibilidad resulta tranquilizador<sup>160</sup>”.

La logopeda también considera que en concreto este material propuesto para trabajar la ortografía arbitraria podría ser explotable incluso en casa, es decir, que se podrían diseñar actividades para realizar sin la supervisión de un adulto y así fomentar la autonomía del niño.

Resulta interesante un comentario final que asegura que “en el caso de N., sin dificultades para la lectura y con gusto por ella, lo motiva para ver otros programas subtítulos porque ha visto que no es difícil seguir los subtítulos cuando lo practicas”<sup>161</sup>.

## **8.7 Implicaciones**

La crítica más repetida hasta ahora había sido la velocidad de los subtítulos sincronizados con el audio, sin embargo, como ya se ha mencionado en el apartado anterior, este aspecto no supuso una dificultad añadida para N., ya que tanto su fluidez lectora como su afición por la lectura facilitaron enormemente el proceso de adaptación al ritmo marcado por los subtítulos.

No obstante, a pesar de haber seguido los subtítulos sin grandes dificultades y con aparente éxito, los ejercicios propuestos le llevaron 55 minutos, es decir, 10

---

<sup>160</sup> Ver Anexo II: 317.

<sup>161</sup> Ver Anexo II: 319.

minutos más de lo previsto, así que parece evidente que habría que reducir los ejercicios y aún con más razón en el caso de los niños con dificultades en la lectura.

## **8.8 Conclusiones**

El objetivo lingüístico que se pretendía trabajar en este capítulo, la ortografía arbitraria, para la que es fundamental disponer de la capacidad para almacenar ortográficamente las palabras, parece ser un objetivo adecuado para ser trabajado con material audiovisual subtulado.

Bien es cierto que solamente se ha presentado un caso y bastante diferente a los anteriores en lo que al perfil del destinatario se refiere, y que para poder valorar su utilidad de forma más objetiva habría que hacer un experimento con más usuarios. No obstante, de los cuatro objetivos lingüísticos propuestos, éste parece ser uno de los que se adaptan mejor a las características del material, porque además permite la elaboración de un gran número de actividades con mayor o menor dificultad y posibilita la opción de trabajar de forma autónoma por parte del niño.

**CAPÍTULO 9**  
**CONCLUSIONES**



## 9. CONCLUSIONES

La hipótesis principal en que se ha basado este trabajo es que si los estudios realizados hasta el momento indican que el uso reiterado y frecuente de material audiovisual subtulado ayuda a mejorar las habilidades lingüísticas de usuarios con perfiles tan diferentes como los descritos en el Capítulo 2, cabe esperar un resultado similar aplicado en un nuevo ámbito, el logopédico, y con un nuevo perfil de usuarios, niños con dificultades del lenguaje.

El objetivo principal que se perseguía con la tesis era crear un material audiovisual subtulado adecuado para ser aplicado como herramienta de intervención logopédica, lo cual responde a la demanda realizada por los logopedas de encontrar recursos que permitan diseñar materiales logopédicos adaptables a todo tipo de pacientes y que a la vez se adecuen a las exigencias de la actual sociedad de la información.

Para la consecución del objetivo principal, se establecieron una serie de estrategias correspondientes al planteamiento adoptado a lo largo del trabajo:

1. Delimitar el campo de actuación de la logopedia y presentar el enfoque teórico planteado: la práctica basada en la evidencia (Capítulo 1).
2. Recoger una muestra de los principales estudios que avalan la finalidad didáctica del subtulado, lo que supone una revisión del estado actual de la cuestión en el ámbito de la traducción audiovisual (Capítulo 2).
3. Justificar desde el punto de vista teórico la aplicación de la técnica del subtulado en el ámbito logopédico y definir el nuevo concepto, subtulado terapéutico, surgido a raíz de la elaboración del material (Capítulo 3).

4. Presentar el material propuesto a partir de la experiencia obtenida en las primeras pruebas realizadas con niños (Capítulos 5-8).

La tesis consta de dos partes; en la primera (Capítulos 1-3), se abordaron las bases teóricas, mientras que la segunda (Capítulos 4-8), que comienza con la descripción metodológica aplicada a lo largo de todo el trabajo (Capítulo 4), está centrada en la descripción del material diseñado y el desarrollo de las pruebas. Como aportación derivada del diseño del material y su puesta en práctica se incluye, en el Anexo I, una guía de edición de subtítulos terapéuticos que también recoge las pautas necesarias para aplicar el material en el ámbito logopédico.

A continuación se desglosarán los resultados y conclusiones derivados del planteamiento estratégico elaborado para la consecución del objetivo principal.

1. Delimitar el campo de actuación de la logopedia y presentar el enfoque teórico planteado: la práctica basada en la evidencia (Capítulo 1).

De este capítulo se deduce que existe una gran complejidad a la hora de definir y delimitar el ámbito de la logopedia. Esta complejidad viene determinada fundamentalmente por el extenso campo de actuación y la heterogeneidad de las patologías tratadas por el profesional. Además, entre los logopedas españoles la investigación se muestra como la función que menos interés ha suscitado hasta el momento. En este sentido, dentro de los posibles enfoques a adoptar en una intervención logopédica, *la práctica basada en la evidencia* se presenta como una posibilidad real de acercar el rigor científico a la práctica clínica. Por último, se ha podido identificar una demanda de los profesionales: la necesidad de encontrar recursos que les permitan diseñar materiales adecuados a las exigencias y preferencias de sus pacientes y a la actual sociedad de la información.

2. Recoger una muestra de los principales estudios que avalan la finalidad didáctica del subtítulo, lo que supone una revisión del estado actual de la cuestión en el ámbito de la traducción audiovisual (Capítulo 2).

Se identificaron cuatro colectivos de usuarios que se benefician del uso reiterado de material audiovisual subtulado con finalidad didáctica, reflejado en una mejora de las habilidades lingüísticas. Los colectivos son: alumnos de lenguas extranjeras,



personas sordas o con deficiencias auditivas, niños con problemas de aprendizaje y personas en situación de analfabetismo. Las habilidades lingüísticas que se ven más beneficiadas con el uso frecuente de esta técnica son la capacidad de reconocimiento de palabras, el aprendizaje de vocabulario nuevo y el principio alfabético.

3. Justificar desde el punto de vista teórico la aplicación de la técnica del subtulado en el ámbito logopédico y definir el nuevo concepto, subtulado terapéutico, surgido a raíz de la elaboración del material (Capítulo 3).

En este capítulo se plantea el valor añadido que aporta el material audiovisual subtulado para el logopeda, centrándose principalmente en la necesidad de estar al día en los avances tecnológicos que permitan elaborar nuevos materiales de intervención diferentes de los materiales más tradicionales. El doble input lingüístico auditivo-visual aportado por el material subtulado se presenta también como otra de las ventajas, además del beneficio que aporta el uso del lenguaje escrito como refuerzo del lenguaje oral. La consecuencia de ampliar las funciones del subtulado con la incorporación de un nuevo perfil de usuario y un nuevo contexto de aplicación motivó la necesidad de crear un nuevo término para referirse al también nuevo tipo de subtulado, *subtitulado terapéutico*, que se define del siguiente modo:

Los subtítulos terapéuticos son subtítulos intralingüísticos, literales, sincrónicos y destacados en los que se da prioridad a la información verbal, tanto visual como auditiva, y que se editan pensando en un usuario con unas necesidades y habilidades lingüísticas concretas para ser utilizados en un contexto logopédico.

4. Presentar el material propuesto a partir de la experiencia obtenida en la realización de las primeras pruebas con niños (Capítulos 5-8).

Con la puesta en práctica de las pruebas no se pretendía valorar el material desde el punto de vista terapéutico, sino su capacidad de adaptación desde el punto de vista técnico a las diferentes necesidades de los pacientes. La finalidad de las pruebas, por lo tanto, era servir de ejemplo de cómo manipular los subtítulos desde el punto de vista formal para diseñar actividades y poder trabajar distintos aspectos lingüísticos en un contexto logopédico. De la experiencia llevada a cabo con el desarrollo de las pruebas

se obtuvieron unos resultados acerca de la adecuación del nuevo recurso propuesto para ser explotado en el ámbito logopédico. Así, los resultados más relevantes fueron:

1. *Actitud mostrada ante el nuevo recurso:*

Tanto a las logopedas como a los niños les atrajo la idea de trabajar con material audiovisual. El nivel de motivación de los niños fue alto y prueba de ello es que de los seis niños con los que se probó, dos (F. y M.) manifestaron su interés en volver a repetir la experiencia y así lo hicieron, y otros tres (P., L. y N.) aseguraron que no les importaría volver a utilizar el nuevo recurso. Las logopedas encontraron que el material ofrece muchas posibilidades, como se puede deducir de las palabras de la logopeda G. Amiel:

Es versátil, atractivo y brinda muchas posibilidades. El soporte audiovisual es especialmente llamativo y hace más ameno el trabajo tanto para el paciente como para la logopeda, ya que permite trabajar tanto aspectos específicos del lenguaje y la lectoescritura como el desarrollo y consolidación de los DBA (dispositivos básicos para el aprendizaje: atención, memoria, senso-percepción, motivación y habituación) (Anexo II: 261).

En este sentido, hay que decir que la motivación aumenta cuando se les permite a los niños ser activos y son ellos los que pautan el ritmo tomando el control del ratón y deteniendo la imagen cuando lo consideran oportuno (como se muestra en los casos de los niños M<sup>162</sup>. y N<sup>163</sup>.).

Las logopedas destacaron del material su capacidad para atraer la atención de los niños y fomentar en ellos una actitud más positiva ante el trabajo. Además, las profesionales confirmaron que volverían a utilizarlo con otro tipo de pacientes. En este sentido, la logopeda G. Amiel aseguró que se animaría incluso a crear sus propios subtítulos si dispusiese de unas pautas para hacerlo<sup>164</sup>. Precisamente este comentario también justifica la inclusión del Anexo I, *Guía de edición de subtítulos terapéuticos*, para facilitarles el trabajo a aquellos logopedas que deseen diseñar sus propios materiales.

---

<sup>162</sup> Ver Anexo II: 316.

<sup>163</sup> Ver Anexo II: 318.

<sup>164</sup> Ver Anexo II: 296.

La conclusión que se extrae en cuanto a la actitud demostrada por parte de los niños y de las logopedas es que es un material motivador y sobre todo apto para fomentar una actitud positiva ante el trabajo. El tema de la motivación es clave para obtener unos resultados positivos en cualquier proceso de aprendizaje y muchas veces es una tarea ardua que resulta determinante en el rendimiento final de los niños en los tratamientos logopédicos.

Todos los niños coincidieron en su preferencia por utilizar este tipo de material frente a otros más tradicionales y así lo manifestaron alguno de ellos:

F<sup>165</sup>: (en palabras de G. Amiel) "cuando intenté volver a trabajar estos aspectos con otro material, preguntó por los subtítulos, le parecían más divertidos para trabajar".

M<sup>166</sup>: (en palabras de E. Gasol) "los dibujos le gustaron mucho y según ella es más fácil con las palabras".

En general, todos los niños aseguraron que les gustaban más con "letras" o "palabras"<sup>167</sup>. Se puede decir que todas las logopedas coincidieron en la capacidad de motivación y atracción que tiene el nuevo recurso para los niños. Incluso en el caso del niño sin dificultades, el niño N., la experiencia lo motivó a ver otros programas subtítulos, ya que con la práctica no le resultó difícil seguir la lectura<sup>168</sup>.

## 2. *El factor tiempo:*

El factor tiempo, entendido como la duración de los ejercicios, fue el obstáculo más repetido y generalizado a lo largo de las pruebas. Como consecuencia de esta crítica, surgió la necesidad de elaborar en un futuro un material más ágil y breve para evitar el cansancio de los usuarios. El material requiere una gran capacidad de atención y concentración durante un periodo de tiempo excesivamente largo, tarea que no resulta fácil cuando se está ante un niño con dificultades del lenguaje. En palabras de E.

---

<sup>165</sup> Ver Anexo II: 298.

<sup>166</sup> Ver Anexo II: 305.

<sup>167</sup> Ver Anexo II: 298, 300, 305, 312 y 314.

<sup>168</sup> Ver Anexo II: 319.

---

Gasol<sup>169</sup> “tener que parar tantas veces hace que las actividades se alarguen mucho y que los niños pierdan la concentración”.

Una de las posibles soluciones que sugirieron las logopedas era trabajar con historias más breves o incluso con fragmentos. Sin embargo, esta segunda opción no permite beneficiarse del uso de historias completas que posibiliten trabajar la estructura narrativa con un planteamiento, nudo y desenlace. Por lo tanto, la clave quizás estaría en buscar un corpus de historias más breves y, en el caso de no encontrarlo con facilidad, optar por emplear el material en más de una sesión. Precisamente esta última opción fue la adoptada por una de las logopedas, A. González, con resultados aparentemente más positivos en lo que al rendimiento se refiere, ya que aseguró que el segundo día el niño no se mostró tan tenso y todo le pareció más fácil.<sup>170</sup>

Otra posible solución podría estar en centrar la atención de los niños en menos subtítulos. Un ejemplo de ello es el descrito en el Capítulo 7. En este caso la niña que trabajó con el episodio en catalán en la actividad de “teatro” (en la que tenía que elegir un personaje) tuvo que leer en proporción menos subtítulos que los que hicieron la prueba con el episodio en castellano, debido a que en el de catalán aparecían los personajes principales y algunos secundarios, mientras que en el de castellano solamente aparecían los dos personajes principales. Esto favoreció que al final de la sesión la niña M. no mostrara tanto cansancio como el resto de sus compañeros, solo detuvo la imagen cuando les tocaba leer a ella y a la logopeda y en el momento en que su logopeda le propuso parar la actividad, la niña no quiso, prefirió continuar hasta el final<sup>171</sup>.

La conclusión que se extrae del factor tiempo es que resulta necesario realizar algún tipo de modificación en el corpus, el planteamiento de las actividades o en la demanda exigida al paciente. Sin embargo, también hay que decir que son niños que no están acostumbrados a leer subtítulos, de hecho en todos los casos salvo en uno, el del niño N., era la primera vez que los veían. En este sentido cabría esperar que con un uso reiterado de este tipo de material los resultados fueran algo diferentes. El efecto novedad influyó en los resultados, prueba de ello es que los niños que volvieron a

---

<sup>169</sup> Ver Anexo II: 304.

<sup>170</sup> Ver Anexo II: 311.

<sup>171</sup> Ver Anexo II: 316.

repetir la experiencia disponían de otras estrategias a la hora de enfrentarse a un material que ya no era nuevo para ellos.

### 3. *La velocidad de los subtítulos:*

Los subtítulos despertaron la curiosidad de los niños e incluso ayudaron a centrar su atención en la información lingüística objeto de trabajo. Una de las consignas principales para aplicar el material era la posibilidad de detener la imagen y repetir las secuencias para tratar de paliar el efecto de la excesiva velocidad de lectura marcada por los subtítulos, que realmente les supuso un problema añadido. Este aspecto no pareció plantear un problema al niño N., que no tenía dificultades con la lectura (ver Capítulo 8), ya que tanto su fluidez lectora como su afición a la lectura facilitaron enormemente el proceso de adaptación al ritmo marcado por los subtítulos.

La logopeda E. Gasol sugirió buscar otro tipo de destinatarios con una competencia lectora mayor, por ejemplo, niños con una competencia lectora adecuada a su edad, adolescentes o incluso adultos, ya que para los niños que protagonizaron las pruebas presentadas en esta tesis, la velocidad resultó excesiva e incluso, en ocasiones, algo agobiante. Sin embargo, este obstáculo inicial se vio mitigado a medida que los usuarios se fueron familiarizando con el material, tal y como explica la logopeda A. González<sup>172</sup>: “creo que el hecho de acostumbrarse a leer los subtítulos, a la larga, les ayuda”. En cualquier caso, este aspecto deja la puerta abierta a un futuro experimento que permita analizar esta hipótesis.

Como conclusión, hay que decir que la velocidad de lectura exigida por los subtítulos resulta excesiva en un primer contacto con el material, pero como se ha podido comprobar en el desarrollo de las pruebas, la propia práctica hace que este obstáculo, que parece insalvable al inicio, se vaya minimizando a medida que los usuarios se familiarizan con el material, tal y como manifestaron G. Amiel<sup>173</sup> y E. Gasol, quienes aseguraron que en la fase inicial a los niños les resultaba más difícil seguir la lectura, pero a medida que los ejercicios avanzaban, iban cogiendo el ritmo y les costaba menos. Como en el caso del factor tiempo, el tema de la familiarización vuelve a mostrarse como determinante en la eficacia del material propuesto.

---

<sup>172</sup> Ver Anexo II: 311.

<sup>173</sup> Ver Anexo II: 308, 299 y 316.

#### 4. *Las características formales de los subtítulos:*

Los colores no pasaron desapercibidos, despertaron la curiosidad de los niños y las logopedas encontraron en ellos un recurso útil para dirigir su atención hacia la información lingüística destacada. En general, tanto el tipo y tamaño de fuente como los efectos empleados (karaoke, colores, huecos, etc.) fueron adecuados. G. Amiel<sup>174</sup> destacó como ventaja la posibilidad que tiene el material de adaptarse a las necesidades de los pacientes e hizo referencia al caso concreto de pacientes con dificultades visuales o de reconocimiento de determinadas grafías, para los que se podría utilizar una fuente mayor, una caja negra que permita destacar las letras con mayor claridad o incluso la letra mayúscula.

La conclusión principal sobre este aspecto es que los efectos elegidos funcionaron como se esperaba. Demostraron ser muy útiles para captar la atención de los niños y para diseñar actividades variadas y atractivas. La utilización de los efectos permite crear de un mismo material diferentes propuestas de trabajo. Esto posibilita trabajar con un único corpus lingüístico y por tanto reforzar su aprendizaje centrándose en diferentes aspectos determinados para cada ejercicio. Algunos de estos efectos ya se emplean en los subtítulos con finalidad didáctica, para aprendizaje de lenguas extranjeras o para personas sordas o con deficiencias auditivas, por ejemplo. No obstante, el uso de los colores para destacar elementos clave probablemente no se haya incorporado todavía a este campo y desde esta tesis se quiere animar a los investigadores a probarlo y a realizar estudios que verifiquen su utilidad con otros destinatarios.

#### 5. *Los objetivos lingüísticos propuestos:*

La idea inicial era que los subtítulos terapéuticos se diseñaran para trabajar un aspecto lingüístico concreto determinado por las necesidades de un destinatario. En este sentido, se editaron subtítulos para trabajar cuatro objetivos: el principio alfabético, la atención auditiva, la lectura y la ortografía arbitraria. Estos objetivos respondían a las demandas de las logopedas en relación a unos niños concretos y a las propias características del material.

---

<sup>174</sup> Ver Anexo II: 296.

En el caso del primer objetivo, *el principio alfabético*, el niño se mostró muy receptivo frente al nuevo material. Los colores provocaron el efecto esperado en la lectura, ya que funcionaron como recordatorio para distinguir las grafías asociadas a cada uno de los fonemas objeto de trabajo. Sin embargo, en el caso de la escritura el niño siguió presentando dificultades con el dígrafo “gu-”, ya que la función de los colores era distinguir las grafías correspondientes a los fonemas oclusivo velar sonoro /g/ y fricativo velar sordo /x/, no las grafías “g” y “j” y el dígrafo "gu" y por lo tanto los colores del dígrafo y la grafía "g" coincidían. En general, los ejercicios planteados le resultaron relativamente fáciles<sup>175</sup> por lo que no se puede decir que hayan favorecido un aprendizaje nuevo, pero sí que se podrían considerar acertados como refuerzo de un aprendizaje ya adquirido. En esta prueba, la logopeda, G. Amiel<sup>176</sup>, destacó que al cambiar el tipo de material y hacerlo más atractivo, el niño se esforzaba más y que el material permite no solo trabajar un objetivo concreto, sino que sirve de base para trabajar otros ejercicios e incluso para reforzar la autoestima. . Otra ventaja aportada por el material es que les permitió trabajar durante toda la sesión sin que el niño se mostrara reacio e incluso, en otra sesión posterior, cuando la logopeda intentó trabajar el mismo objetivo con otro tipo de material, el niño preguntó por los subtítulos porque le parecían más divertidos.

En las pruebas realizadas para trabajar la *memoria y atención auditivas* los resultados fueron algo diferentes. Los ejercicios resultaron ser excesivamente largos para los destinatarios elegidos. En este sentido, se podría valorar la posibilidad de diseñar actividades más breves para aumentar el rendimiento de trabajo o estudiar si la familiarización con el material logra mejorar los resultados. No obstante, el funcionamiento de los subtítulos fue el esperado, la logopeda E. Gasol<sup>177</sup> confirmó que los subtítulos captaron la atención de los niños y que se sintieron muy motivados con la idea de trabajar con dibujos con palabras. Además, hay que decir que el efecto clave utilizado en esta ocasión, los huecos, fue adecuado para trabajar el objetivo planteado. A pesar del cansancio manifestado con la realización de los ejercicios, los dos niños se

---

<sup>175</sup> Los resolvió sin dudar y casi sin cometer errores, (Anexo II: 298)

<sup>176</sup> Ver Anexo II: 297.

<sup>177</sup> Ver Anexo II: 304.

mostraron animados a volver a trabajar con el material y coincidieron en su preferencia por la aparición de las "letras"<sup>178</sup>.

El tercer objetivo, *la lectura*, cumplió mejor las expectativas del material, a pesar de que también se podrían abreviar los ejercicios para optimizar los resultados. El efecto karaoke gustó tanto a los niños como a las logopedas, quienes coincidieron en destacar su utilidad para centrar la atención de los niños en el lenguaje escrito. El efecto permitió que en todos los casos se notara una mejoría en la lectura expresiva (entonación, ritmo, etc.), como se puede deducir de las propias palabras de las logopedas:

G. Amiel<sup>179</sup>: “el karaoke facilita la lectura y ayuda a ‘respetar’<sup>180</sup> dentro de las posibilidades la fluencia lectora del niño, la entonación, puntuación, etc”.

A. González<sup>181</sup>: “el karaoke le gustó y creo que sí le ayudó a centrar la atención en los subtítulos. Creo que sí le ayuda a leer mejor con más entonación, aunque al principio cuesta acostumbrarse”.

Y por último, se ha querido incluir el comentario de E. Gasol<sup>182</sup> (“lee entonando mucho más de lo que suele ser habitual en él”), que a pesar de no pertenecer a un niño que haya hecho la prueba de lectura, sí que corresponde a una valoración del efecto karaoke empleado en otra prueba.

Se puede afirmar, por tanto, que el material propuesto, con las modificaciones oportunas, permite trabajar la lectura de forma satisfactoria y que la familiarización con el material volvió a ser determinante en el rendimiento de los niños.

En la última prueba, la de *ortografía arbitraria*, realizada a un niño sin problemas de lenguaje (y que por lo tanto no asiste a tratamiento logopédico) pero con bastantes dificultades con la ortografía, la experiencia con el material fue muy positiva. Los subtítulos fueron muy útiles para centrar su atención en las palabras clave destacadas con colores y despertaron su interés y dedicación. Una de las grandes

---

<sup>178</sup> Ver Anexo II: 300 y 305.

<sup>179</sup> Ver Anexo II: 307.

<sup>180</sup> Las comillas fueron modificadas para favorecer la lectura.

<sup>181</sup> Ver Anexo II: 310.

<sup>182</sup> Ver Anexo II: 300.



ventajas es que el material permite la elaboración de una gran variedad de actividades de diferente dificultad. La logopeda que realizó la prueba, G. Amiel, lo explica de la siguiente manera:

Los ejercicios son funcionales, fáciles de adaptar y de comprender para el paciente. El formato del material más cercano a lo recreativo, lo hace más atractivo y, por tanto, más motivador. Cuando el niño no tiene grandes dificultades en la fluencia lectora, no necesita parar las secuencias. Sin embargo, saber que existe esa posibilidad resulta tranquilizador (Anexo II: 296).

Al igual que en el caso de M., este niño se mostró mucho más atraído por la idea de participar de forma activa cogiendo el ratón y deteniendo la imagen cuando lo necesitaba.

### **Conclusión extraída del análisis de los resultados**

La principal conclusión obtenida con la realización de las pruebas es que resulta determinante la familiarización tanto con el propio material como con la técnica del subtítulo para incrementar su eficacia como herramienta de trabajo. El rendimiento en la lectura fue en aumento a medida que los niños se iban adaptando al nuevo recurso. Ya se ha insistido en que los niños no están habituados a ver programas subtítulos y que este efecto novedad, sumado a sus evidentes dificultades en la lectura, probablemente haya influido de forma negativa en su rendimiento sobre todo en una fase inicial. Por ello, sería interesante valorar en un futuro si el uso reiterado de este tipo de material en un contexto logopédico se ve reflejado en un aumento de su propia eficacia.

La familiarización es entendida en dos sentidos: con el nuevo soporte y con el contenido lingüístico de cada episodio. Los niños que repitieron la experiencia siguieron estrategias diferentes en los últimos ejercicios como consecuencia del aprendizaje realizado durante la primera prueba. Desde el principio, se fijaron más en los subtítulos, trataron de memorizar los textos escritos o prestaron mayor atención a la información destacada con colores. Todo ello les facilitó la resolución de los ejercicios. El otro tipo de familiarización es el que tiene que ver con el contenido lingüístico, que provocó que en todos los casos se notase una mejoría en la lectura expresiva a medida que iban conociendo, y en algunos casos incluso memorizando, los diálogos de los episodios. El hecho de que la lectura se realizase en una segunda proyección, permitía en algunos

casos adelantarse a ella y ganar seguridad sobre el texto escrito, lo que resultó clave para fomentar la autoestima y motivación de algunos niños. En palabras de G. Amiel<sup>183</sup>, “le vino muy bien para agilizar su ritmo lector, pero además, en su caso, como recordaba de qué iba la cosa (fue un ejercicio de memoria, también), fue como una inyección de confianza porque podía seguir el ritmo. Se puso súper contento”. Otro argumento que también refuerza el potencial que tiene el material como recurso motivador.

### **Líneas de investigación futuras**

Los resultados de esta primera experiencia con el material ponen de manifiesto que puede ser un recurso útil y motivador para trabajar el lenguaje con niños que tienen ciertas dificultades y que asisten a tratamiento logopédico. Pero también surge la necesidad de realizar ciertas modificaciones tanto del propio material y de las actividades como del planteamiento propuesto para su aplicación, todo ello con el objetivo de optimizar su eficacia. No obstante, es importante recordar que las pruebas que se recogen en la presente tesis suponen un primer y necesario acercamiento al tema y que se consideraron necesarias ya que no se había planteado nunca una experiencia semejante. Se pretendía de alguna manera constatar si era un material potencialmente adaptable al nuevo contexto y a los nuevos usuarios propuestos, dejando la puerta abierta a la realización de estudios futuros de una manera objetiva.

Esta nueva línea de investigación surgida de un enfoque multidisciplinar, y en concreto esta tesis, permiten esbozar una idea de cómo se podría dar continuidad a futuros proyectos que se exponen a continuación.

Como primera propuesta, de la experiencia obtenida con la realización de las pruebas surgió la necesidad de estudiar de forma objetiva la incidencia de la familiarización con el material en su grado de eficacia. Para ello, habría que centrarse en un único objetivo lingüístico, en destinatarios con un perfil similar y hacer un seguimiento del grupo durante un tiempo determinado.

---

<sup>183</sup> Ver Anexo II: 308.

Otra sugerencia derivada de las pruebas es la posibilidad de elaborar un material para trabajar con otras franjas de edad como adolescentes o adultos que asistan también a tratamientos logopédicos. En el caso de los adolescentes<sup>184</sup>, se podría incluso pensar en desarrollar algún tipo de videojuego subtulado para aumentar su interés y atractivo ante el tratamiento logopédico. Otra opción sería utilizar canciones adecuadas a su edad. Con independencia del tipo de corpus, se podrían diseñar nuevas actividades para trabajar objetivos concretos, como:

- *El lenguaje escrito.* Se podría trabajar tanto la lectura comprensiva como expresiva y la ortografía natural y arbitraria, todo ello con ejercicios similares a los ya propuestos. Otras posibles actividades serían:
  - Completar subtítulos sin ayuda del audio para fomentar la creación de sus propias historias y trabajar el lenguaje narrativo.
  - Destacar algunas palabras y pedir que las sustituyan por otras que también se adecuen al contexto lingüístico.
- *La fluidez y el ritmo.* Se podrían trabajar también determinados aspectos suprasegmentales:
  - Favorecer la proyección de diferentes ritmos de lectura marcados por el efecto karaoke.
  - Destacar diferencias de entonación, pausas o sílabas tónicas con colores, el uso de las mayúsculas u otro tipo de efecto que favorezca centrar la atención en la información deseada.
- *Otros.* Los subtítulos también permiten trabajar la atención, el autocontrol y el respeto de los turnos de habla marcando el discurso con diferentes colores y pidiendo una lectura “tipo teatro”.

Un factor interesante que se detectó durante la realización de las pruebas es que los niños disfrutaban mucho más siendo activos. En este sentido, se podría favorecer que los subtítulos fueran interactivos, es decir, que los usuarios tuvieran la capacidad de modificarlos bien por demanda del logopeda o por deseo propio. Se les podría dar la opción de cambiar el tipo de fuente, tamaño e incluso los efectos empleados (colores, karaoke, huecos, etc.) y de esta manera tendrían que tomar sus propias decisiones con lo que se estaría reforzando su autonomía y, por extensión, su autoestima.

---

<sup>184</sup> Un colectivo muchas veces olvidado. No es fácil encontrar en el mercado materiales de rehabilitación específicos para esta franja de edad.

Entre las sugerencias propuestas por las logopedas se incluía elaborar un material para utilizarlo a distancia, desde casa, sin la necesidad de la supervisión en tiempo real del logopeda. Se podría trabajar *on-line* y tratar de completar el material con un sistema de evaluación que facilitase la autocorrección. En este sentido, una de las logopedas, G. Amiel<sup>185</sup>, propuso la opción de grabar las lecturas de los niños para facilitar el seguimiento de una forma más objetiva de cara a los padres y también a los propios niños. Además, se podrían también crear aplicaciones para utilizar este tipo de materiales con otros soportes digitales con la idea de flexibilizar y ampliar su usabilidad.

Como conclusión final, se ha querido incluir una cita que resume de forma breve y sencilla la intención del material propuesto en este proyecto: “ninguna herramienta sola o en combinación con otras, por perfecta que sea, es garantía de nada, si no existe un profesorado<sup>186</sup> motivado e innovador que tenga claro qué quiere y qué tiene que hacer” (Doménech 2008: 108).

### **Aportación de la tesis**

La principal aportación de esta tesis es la presentación, por primera vez, de material audiovisual subtulado para trabajar con niños con dificultades del lenguaje en un contexto logopédico. Como ya se ha mencionado, la tesis facilita el primer acercamiento entre la traducción audiovisual y la logopedia, y deja la puerta abierta a la realización de futuros estudios que sigan investigando y desarrollando esta nueva línea.

Asimismo, con la realización de este trabajo se proporciona un breve material audiovisual preparado para ser aplicado en sesiones de intervención logopédica<sup>187</sup>. El material incluye diferentes versiones de cada episodio con los subtítulos ya editados para poder desarrollar los ejercicios propuestos en cada capítulo práctico y, además, se facilitan también unas pautas para guiar en su puesta en práctica.

---

<sup>185</sup> Ver Anexo II: 308.

<sup>186</sup> Y se podría añadir “o logopeda”.

<sup>187</sup> Ver Anexo III.

Se incluyen también los resultados de la primera experiencia llevada a cabo con el nuevo material. Estos resultados van acompañados de la descripción del material, de cada una de las pruebas realizadas y de las posibles propuestas de mejora surgidas a raíz del análisis y valoración de su puesta en práctica.

Como última aportación, la tesis facilita, en el Anexo I, una guía de edición de subtítulos terapéuticos que pretende servir de modelo para aquellos logopedas que muestren interés en desarrollar su propio material audiovisual subtulado. En la guía se explica paso a paso cómo se editaron los subtítulos y también se incluyen unas pautas para aplicar el nuevo recurso como material logopédico. Estas pautas son las que sirvieron de ayuda a las logopedas que se presentaron voluntarias para probar por primera vez el material.



# **BIBLIOGRAFÍA**





- ACOSTA RODRÍGUEZ, V. (2004): *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje: una propuesta desde la acción: la colaboración entre logopedas, psicopedagogos, profesores y padres*. Barcelona: Ars Medica.
- AENOR (2003): *Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva. Subtitulado a través del teletexto*. UNE 153010. Madrid: AENOR.
- AENOR (2012, en prensa): *Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva. Subtitulado a través del teletexto*. PNE 153010. Madrid: AENOR.
- AGUILAR MEDIAVILA, E. y SERRA RAVENTÓS, M. (2003): *A-RE-HA: análisis del retraso del habla: protocolos para el análisis de la fonética y la fonología infantil*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- AGUIRRE WEISS, C. y BEDOYA JARAMILLO, M. A. (2010): *Intervención docente en las dificultades del aprendizaje* [Trabajo de fin de grado]. Corporación Universitaria Lasallista, Facultad de Ciencias Sociales y Educación. Caldas.
- ALCANTUD MARÍN, F. (2003): “Las tecnologías de ayuda: concepto y modelo de intervención” en F. Alcantud Marín y F. J. Soto Pérez [coords.] *Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación*. Barcelona: Nau Llibres, 19-30.
- ALONSO LÓPEZ, F. (2007): “Algo más que suprimir barreras: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal” en P. Orero [ed.] *TRANS. Revista de Traductología* 11: 15-30.
- ALONSO, C. y GALLEGO, D. (2000). *Aprendizaje y Ordenador*. Madrid: Editorial Dykison.
- AMAR CÁDIZ, V. (2003): “El cine subtitulado y la comunidad sorda” en *Comunicar. Revista Científica Comunicación y Educación* 20: 130-135.
- AMERICAN SPEECH-LANGUAGE HEARING ASSOCIATION (2004a): *Evidence-Based Practice in Communication Disorders: An Introduction* [en línea]. Accesible en: [www.asha.org/policy](http://www.asha.org/policy). <http://www.asha.org/docs/html/TR2004-00001.html> [Consultado el 26/01/2012].
- AMERICAN SPEECH-LANGUAGE HEARING ASSOCIATION (2004b): *Report of the Joint Coordinating Committee of Evidence-Based Practice* [en línea]. Accesible en <http://www.asha.org/uploadedFiles/members/ebp/JCCEBReport04.pdf> [Consultado el 26/01/2012].
- AMERICAN SPEECH-LANGUAGE HEARING ASSOCIATION (2005a): *Evidence-Based Practice in Communication Disorders* [en línea]. Accesible en: <http://www.asha.org/docs/pdf/PS2005-00221.pdf> [Consultado el 26/01/2012].
- AMERICAN SPEECH-LANGUAGE HEARING ASSOCIATION (2005b): *Speech-Language Pathologist Providing Clinical Services via Telepractice: Position*

- Statement* [en línea]. Accesible en: <http://www.asha.org/docs/html/PS2005-00116.html> [Consultado el 26/01/2012].
- AMERICAN SPEECH-LANGUAGE HEARING ASSOCIATION (2007): *Scope of practice in speech-language pathology* [en línea]. Accesible en <http://www.asha.org/docs/pdf/SP2007-00283.pdf> [Consultado el 26/01/2012].
- AMERICAN SPEECH-LANGUAGE HEARING ASSOCIATION (2011): *Speech-Language Pathology. Medical Review Guidelines* [en línea]. Accesible en <http://www.asha.org/uploadedFiles/SLP-Medical-Review-Guidelines.pdf> [Consultado el 26/01/2012].
- ANECA (2004): *Libro blanco del título de grado en Logopedia* [en línea]. Accesible en [http://www.aneca.es/var/media/150352/libroblanco\\_logopedia\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150352/libroblanco_logopedia_def.pdf) [Consultado el 26/01/2012].
- APEL, K. y SELF, T. (2003, septiembre 09): “Evidence-Based Practice: The Marriage of Research and Clinical Services” en *The ASHA Leader*.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. y RUIZ JIMÉNEZ, M<sup>a</sup> S. (2001): *La lecto-escritura en la educación infantil. Unidades didácticas y aprendizaje significativo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- BACHETTI, P. (2003): *The Impact of Learning Style on the French Second Language Acquisition on English Speaking Learners Exposed to a French and English Standard and Reversed Subtitled Film* [en línea]. Trabajo presentado en la Facultad de Estudios Graduados e Investigación a través de la Facultad de Educación de la Universidad de Windsor. Windsor. Accesible en <http://www.scribd.com/doc/20295293/Speaking-Style> [Consultado el 26/01/2012].
- BÁEZ MONTERO, I.C. y CABEZA PEREIRO, C. (2006): “Sordera, Lenguas de signos y patologías del lenguaje” en B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno [eds.] *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica*. Vol. 1: *Investigación e intervención en patologías del lenguaje*. Valencia: Universitat de València, 207-224.
- BALTOVA, I. (1999): “Multisensory Language Teaching in a Multidimensional Curriculum: The Use of Authentic Bimodal Video in Core French” en *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivante* 56 (1): 32-48.
- BARTOLL I TEIXIDOR, E. (2008): *Paràmetres per a una taxomania de la subtitulació* [Tesis doctoral en línea]. Universidad Pompeu Fabra, Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje. Barcelona. Accesible en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/7572/tebt.pdf.pdf?sequence=1> [Consultado el 26/01/2012].
- BELLOCH, C. (2010): *Recursos tecnológicos para la intervención en trastornos del habla y la voz* [en línea]. Universidad de Valencia, Unidad de Tecnología

- Educativa (UTE). Valencia. Accesible en  
<http://www.uv.es/bellohc/logopedia/NRTLogo6.pdf> [Consultado el  
 26/01/2012].
- BERLO, D. K. (2000): *El proceso de la comunicación: introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- BIANCHI, F. y CIABATTONI, T. (2007): "Captions and Subtitles in EFL Learning: an investigative study in a comprehensive computer environment" en A. Baldry, M. Pavesi, C. T. Torsell y C. Taylor [eds.] *From Didactas to Ecolingua. An Ongoing Research Project on Translation and Corpus Linguistics*. Trieste: Edizioni Università di Trieste, 69-90.
- BIRD, S. A. y WILLIAMS, J. N. (2002): "The Effect of Bimodal Input and Explicit Memory: An Investigation into the Benefits of Within-Language Subtitling" en *Applied Psycholinguistics* 23(4): 509-533.
- BORRÁS, I. y LAFAYETTE, R. (1994) "Effects of multimedia course subtitling on the speaking performance of college students in French" en *The modern Language Journal* 78 (1): 61-75.
- BOWEN, C. (2009): *Children's Speech Sound Disorders*. Oxford: WileyBlackwell.
- BRENNAN, D.; GEORGEADIS, A. y BARON, C. (2002): "Telerehabilitation Tools for the Provision of Remote Speech-Language" en *Top Stroke Rehabilitation* 8 (4): 71-78.
- BRETT, P. A. y NASH, M. (1999): "Multimedia language learning courseware: a design solution to the production of a series of CD-ROMs" en *Computers and Education* 32: 19-33.
- BROWN, R. (1995): *Captioned Television as a Learning Vehicle for Extended and Initial Reading* [en línea]. Accesible en:  
[http://www.readspeak.com/pdf/theory\\_brown\\_1.pdf](http://www.readspeak.com/pdf/theory_brown_1.pdf) [Consultado el 26/01/2012].
- BURGO GONZÁLEZ DE LA ALEJA, G. del (2004): *Rehabilitación de problemas de la deglución en pacientes con daño cerebral sobrevenido*. Madrid: EOS Psicología.
- BUSH, W. J. y GILES, M. T. (1989): *Cómo desarrollar las aptitudes psicolingüísticas. Ejercicios prácticos*. Barcelona: Martínez Roca.
- CABRERA, P. J. y PERIÑÁN, M.C. (2007): *Guía técnica de intervención logopédica. Terapia Miofuncional*. M. Bartulli [coord.]. Madrid: Editorial Síntesis.
- CAIMI, A. (2006): "Audiovisual Translation and Language Learning: The Promotion of Intralingual Subtitles" en *The Journal of Specialised Translation* 6: 85-98.
- CAIMI, A. (2007): "Pedagogical Insights for an Experimental English Language Learning Course based on Subtitling" en A. Baldry, M. Pavesi, C. T. Torsell, C. Taylor [eds.] *From Didactas to Ecolingua. An Ongoing Research Project on*

- Translation and Corpus Linguistics*. Trieste: Edizioni Università di Trieste, 61-68.
- CAIMI, A. (2011): “Cognitive insights into the role of subtitling in L2 learning” en A. Serban, A. Matamala y J.M. Lavaur [eds.] *Audiovisual Translation in Close-Up*. Berna, Berlín, Bruselas, Frankfurt am Main, Nueva York, Oxford, Viena: Peter Lang, 113-129.
- CAMBRA, C. (2006): “Los subtítulos en televisión: ¿facilitan a los adolescentes sordos la comprensión de los programas?” en *FIAPAS* 110: 28-31.
- CAMBRA, C.; SILVESTRE, N. y LEAL, A. (2008): “Función de la subtitulación y la interpretación de la imagen en la comprensión de los mensajes televisivos: la comprensión de una serie por parte de los adolescentes sordos” en *Cultura y Educación* 20 (1): 81-93.
- CAMBRA, C.; SILVESTRE, N. y LEAL, A. (2010): *Elaboració de material audiovisual subtitulat per motivar la lectura a l'alumnat amb sordesa* [en línea]. Consell de l'Audiovisual de Catalunya. Accesible en [http://www.cac.cat/pfw\\_files/cma/recerca/estudis\\_recerca/Material\\_audiovisual\\_subtitulat\\_lectura\\_i\\_alumnat\\_sord.pdf](http://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/estudis_recerca/Material_audiovisual_subtitulat_lectura_i_alumnat_sord.pdf) [Consultado el 26/01/2012].
- CARBALLO, G.; MENDOZA, E.; M. D., FRESNEDA y MUÑOZ, J. (2008): “La práctica basada en la evidencia en la logopedia española: estudio descriptivo” en *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28 (3): 149-165.
- CASILLAS SAYAGO, Á. y GOIKOETXEA IRAOLA, E. (2005): “Conocimiento fonológico y su poder de predicción de la lectoescritura en niños prelectores y lectores” en M. L. Carrió Pastor [ed.] *Perspectivas interdisciplinarias de la lingüística aplicada*. Tomo III. Valencia: Universitat Politècnica de València, 59-64.
- CERVERA-MÉRIDA, J. F. e YGUAL-FERNÁNDEZ A. (2006): “Una propuesta de intervención en trastornos disortográficos atendiendo a la semiología de los errores” en *Revista de Neurología* 42 (2): 117-26.
- CHAUME, F. (2003): *Doblatge i subtitulació per a la TV*. Barcelona: Eumo Editorial.
- CLEUREN, L (2003): *Speech Technolgy in Speech Therapy?* [en línea]. Accesible en: [http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0C\\_HAQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.esat.kuleuven.be%2Fpsi%2Fspraak%2Fcgi-bin%2Fget\\_file.cgi%3F%2Fother%2FLeenCleuren\\_MAI03%2FSLT-finalreport.pdf%26auto%26cleuren%3Athes03&ei=qP\\_NT7afNcfK0QX\\_oKz2\\_Cw&usg=AFQjCNHUE0pNSsNWw6qlStHfnfXthE23mQ&sig2=ReA5LPRHokWnG52p1zUmjQ](http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0C_HAQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.esat.kuleuven.be%2Fpsi%2Fspraak%2Fcgi-bin%2Fget_file.cgi%3F%2Fother%2FLeenCleuren_MAI03%2FSLT-finalreport.pdf%26auto%26cleuren%3Athes03&ei=qP_NT7afNcfK0QX_oKz2_Cw&usg=AFQjCNHUE0pNSsNWw6qlStHfnfXthE23mQ&sig2=ReA5LPRHokWnG52p1zUmjQ) [Consultado el 26/01/2012].
- COL·LEGI DE LOGOPEDES DE CATALUNYA (2003): *Codi d' ètica professional* [en línea]. Accesible en [http://www.clc.cat/pdf/codi\\_etica.pdf](http://www.clc.cat/pdf/codi_etica.pdf) [Consultado el 26/01/2012]
- COMITÉ PERMANENT DE LIAISON DES ORTHOPHONISTES/LOGOPÈDES DE L'UNION EUROPÉENNE (1997): *Profil professionnel européen de*

- l'orthophoniste-logopède* [en línea]. Accesible en <http://www.cplol.eu/fra/Profil%20professionnel.htm> [Consultado el 26/01/2012].
- COMITÉ PERMANENT DE LIAISON DES ORTHOPHONISTES/LOGOPÈDES DE L'UNION EUROPÉENNE (2006): *L'orthophonie-logopédie* [en línea]. Accesible en [http://www.cplol.eu/fra/present\\_prof.htm](http://www.cplol.eu/fra/present_prof.htm) [Consultado el 26/01/2012].
- COMITÉ PERMANENT DE LIAISON DES ORTHOPHONISTES/LOGOPÈDES DE L'UNION EUROPÉENNE (2007): *Synthèse de l'Enquête relative aux domaines de compétences de l'orthophoniste-logopède en Europe* [en línea]. Accesible en <http://www.cplol.eu/files/10ansCPLOL.pdf> [Consultado el 26/01/2012].
- COMITÉ PERMANENT DE LIAISON DES ORTHOPHONISTES/LOGOPÈDES DE L'UNION EUROPÉENNE (2009): *A framework for ethical practice in Speech and Language Therapy* [en línea]. Accesible en [http://www.cplol.eu/files/ethical\\_practice\\_en\\_2009.pdf](http://www.cplol.eu/files/ethical_practice_en_2009.pdf) [Consultado el 26/01/2012].
- CRUZ, A.; VALENCIA, N. J.; TITOS, R. y DEFIOR, S. (2005): “Evolución de la conciencia silábica en prelectores” en M. L. Carrió Pastor [ed.] *Perspectivas interdisciplinarias de la lingüística aplicada*. Tomo III. Valencia: Universitat Politècnica de València, 65-74.
- CUETOS, F. (1989): “Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica” en *Infancia y Aprendizaje* 45: 71-84.
- DANAN, M. (2004): “Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies” en *META* 49 (1): 67-77.
- DANSKY, Y. D. (2007): *Put it in your budget and keep it there!* [en línea]. Accesible en <http://www.captionlit.com/aboutcap/nadh158.pdf> [Consultado el 26/01/2012].
- DECHANT, E. (1991): *Understanding and teaching reading: An interactive model*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- DECKER, N. y MONTANDON, B. (1984): *Captioned Media in the Classroom*. Springfield: National Association of the Deaf.
- DÍAZ CARCELÉN, L. y BROTONS PUCHE, Á. (2008): “Claves multisensoriales” en *La igualdad de oportunidades en el mundo digital. Actas del Congreso Tecnoneet 2008*. Cartagena, 18-20 septiembre de 2008. Cartagena: Universidad Politécnica de Cartagena, 447-452.
- DÍAZ-CINTAS, J. (2003). *Teoría y práctica de la subtitulación: Inglés-Español*, Barcelona: Ariel.
- DÍAZ-CINTAS, J. (2006): *Competencias profesionales del subtitulador y el audiodescriptor* [en línea]. CESyA. Informe-Septiembre 2006. Accesible en [http://imperial.academia.edu/JorgeD%C3%ADazCintas/Papers/665633/Competencias\\_profesionales\\_del\\_subtitulador\\_y\\_el\\_audiodescriptor](http://imperial.academia.edu/JorgeD%C3%ADazCintas/Papers/665633/Competencias_profesionales_del_subtitulador_y_el_audiodescriptor) [Consultado el 26/01/2012]

- DÍAZ-CINTAS, J. (2007): "Por una preparación de calidad en accesibilidad audiovisual" en P. Orero [ed.] *TRANS: Revista de Traductología* 11: 45-60.
- DÍAZ-CINTAS, J. y REMAEL, A. (2007): *Audiovisual Translation: Subtitling*. Manchester: St. Jerome.
- DODD, B. (2007): "Evidence-Based Practice and Speech-Language Pathology: Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats" en *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 59: 118-129.
- DOLLAGHAN, C. (2004, abril 13): "Evidence-Based Practice: Myths and Realities" en *The ASHA Leader*.
- DUMONT, A. (1999): *El logopeda y el niño sordo*. Barcelona: Masson.
- ESCAT LLOVAT, J. (1999): *La dislexia. Un enfoque rehabilitador en la lectoescritura*. Barcelona: ISEP Textos.
- ESCOIN, J. (2000): *El ordenador en el aula de Educación Especial*. Madrid: UNED.
- ESCORIZA NIETO, J. (2004): "Análisis de las dificultades en la comprensión y aplicación del principio alfabético" en *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica* 2(2): 75-104.
- EVMEANOVA, A. (2008): *Lights! Camera! Captions! The Effects of Picture and/or Word Captioning Adaptations, Alternative Narration, and Interactive Features on Video Comprehension by Students with Intellectual Disabilities* [Tesis doctoral en línea]. Universidad de George Mason. Virginia. Accesible en [http://u2.gmu.edu:8080/dspace/bitstream/1920/3071/1/Evmenova\\_Anna.pdf](http://u2.gmu.edu:8080/dspace/bitstream/1920/3071/1/Evmenova_Anna.pdf) [Consultado el 26/01/2012]
- FANDOS, M.; JIMÉNEZ, J. M. y GONZÁLEZ, A. P. (2002) "Estrategias didácticas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación" en *Acción Pedagógica* 11(1): 28-39.
- FEINBERG, J (2003): *Captioned Television Improves Reading & Literacy Skills* [en línea]. Accesible en <http://www.ncicap.org/Educationrelease.asp> [Consultado el 26/01/2012].
- FONOLL, J. (2007): *El Programa FÁCIL: Factoría de Actividades Combinadas de Informática y Lengua/Logopedia* [en línea]. Accesible en [http://www.xtec.cat/~jfonoll/articulos/jfonol\\_facil\\_puertollano.pdf](http://www.xtec.cat/~jfonoll/articulos/jfonol_facil_puertollano.pdf) [Consultado el 26/01/2012].
- FOUNTAIN, D. (2000): *Technical Advances and Fifth Grade Reading Comprehension: Do Students Benefit?* [en línea]. Accesible en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED448416.pdf> [Consultado el 26/01/2012].
- GALLARDO RUIZ, J. R. (1999): "Prevención de las alteraciones del lenguaje: el taller de expresión oral" en *Logopedia. Ámbitos de intervención*. Málaga: Aljibe, 157-164.



- GARITAONANDIA, C.; FERNÁNDEZ, E. y OLEAGA, J. A. (2005): “Las tecnologías de la información y de la comunicación y su uso por los niños y los adolescentes” en *DOXA Comunicación* 3(3): 45-65.
- GARZA, T. (1996): “The Message is the Medium: Using Video Materials to Facilitate Foreign Language Performance” en *Texas Papers in Foreign Language Education* 2 (2): 1-18.
- GEOGEADIS, A.; BRENNAN, D.; LINSEY, M.; BARKER, M. y BARON, C. (2004): “Telerehabilitation and its effect on story retelling by adults with neurogenic communication disorders” en *APHASIOLOGY* 18 (5/6/7): 639-652.
- GEROMINI, G. (1996): “Diagnóstico diferencial en Neuropsicología: Las alteraciones del lenguaje infantil” en Fundación Dr. J. Roberto Villavicencio *Anuario* 4: 118-123.
- GHIA, E. (2011): “The acquisition of L” syntax through audiovisual translation” en A. Serban, A. Matamala y J.M. Lavaur [eds.] *Audiovisual Translation in Close-Up*. Berna, Berlín, Bruselas, Frankfurt am Main, Nueva York, Oxford, Viena: Peter Lang, 95-112.
- GIL, A.; FELIU, J.; RIVERO, I. y GIL, E. P. (2003): “¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación? Niños, jóvenes y cultura digital” [en línea] en *FUOC* 2003. Accesible en <http://www.uoc.edu/dt/20347/index.html> [Consultado el 26/01/2012].
- GILLAM, R. B. y UKRAINETZ, T. A. (2006): “Language Intervention through literature-Based Units” en T. M. Ukrainetz [ed.] *Literate language intervention: Scaffolding PreK-12 literacy achievement*. Eau Claire: Thinking Publications, 59-94.
- GILLON, G. (2007): “Phonological awareness intervention. A preventative framework for preschool children with Speech-Language Impairment” [en línea] en *4<sup>th</sup> Afasic International Symposium. Understanding development disorders: From theory to practice*. Warwick, 2-5 abril de 2007. Accesible en [http://www.education.canterbury.ac.nz/documents/gillon/4th\\_Afasic\\_Symposium\\_Handout\\_Gillon.pdf](http://www.education.canterbury.ac.nz/documents/gillon/4th_Afasic_Symposium_Handout_Gillon.pdf) [Consultado el 26/01/2012].
- GILLON, G. y McNEILL, B. (2007): *Integrated Phonological Awareness. An intervention program for preschool children with speech-language impairment*. Canterbury: University of Canterbury.
- GLYKAS, M. y CHYTAS, P. (2005): “Next generation of methods and tools for team work based care in speech and language therapy” en *Telematics and Informatics* 22: 134-160.
- GOLDMAN, M. (1993): *Using Captioned TV for Teaching Reading* [en línea] Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation. Accesible en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED366935.pdf> [Consultado el 26/01/2012].

- GONZÁLEZ, S. (2011) *Making the Gruffalo Accessible to Spanish Children*, MA Tesina presentada en la University of Roehampton, London.
- GONZÁLEZ RUS, G. (2005): *Implicaciones de las nuevas tecnologías en el tratamiento de la logopedia* [en línea]. Accesible en [http://www.logopediadigital.org/revista/articulos/elordenador\\_en\\_logopedia.pdf](http://www.logopediadigital.org/revista/articulos/elordenador_en_logopedia.pdf). [Consultado el 18/01/2010].
- GONZÁLEZ RUS, G. (2008a): *Logopedia Digital, informe 18*. Madrid: CNICE. Accesible en <http://ares.cnice.mec.es/informes/18/contenidos/prologo.htm> [Consultado el 26/01/2012].
- GONZÁLEZ RUS, G. (2008b): “Nuevos Avances en el uso de las Tics en el ámbito logopédico” en *La igualdad de oportunidades en el mundo digital. Actas del Congreso Tecnoneet 2008*. Cartagena, 18-20 septiembre de 2008. Cartagena: Universidad Politécnica de Cartagena, 231-246.
- GOTTLIEB, H. (1997): *Subtitles, Translation & Idioms* [Tesis doctoral]. Universidad de Copenhagen, Center for Translation Studies. Copenhagen.
- GRICE, H. P. (1989): *Studies in the Way of Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- GUILLORY, H. G. (1998): “The effects of keyword captions to authentic French video on learner comprehension” en *CALICO Journal* 15(1-3): 89-109.
- GUTPA, A. (2006): “Karaoke: a tool for promoting reading” en *The Reading Matrix* 6 (2): 80-89.
- HARRISON, D. (2011): “Speech Language Clinicians Connect with Telepractice” en *The Journal* [en línea]. Accesible en <http://thejournal.com/articles/2011/02/02/speech-language-clinicians-connect-with-telepractice.aspx> [Consultado el 26/01/2012].
- HARTMANN, E. (2008): “Letter to the Editor. Phonological Awareness in Preschoolers with Spoken Language Impairment: Toward a Better Understanding of Causal Relationships and Effective Intervention. A Constructive Comment on Rvachew and Grawburg’s (2006) Study” en *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 51: 1215-1218.
- HELM-ESTABROOKS, N. y ALBERT, M. L. (2005): *Manual de la afasia y de la terapia de la afasia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- HEPPNER, C. (2003): “Coalition for Movie Captioning. Status of Captioned Movies in Theaters”, en *Hearing Loss Magazine* 24 (2): 13-16.
- HEROLD, C. (2008): “Fun with karaoke” en *ADVANCED for Speech-Language Pathologists and Audiologists* 18 (22): 5.
- HEUILLET-MARTIN, G. y CONRAD, L. (2003): *Hablar sin laringe. Rehabilitación de la voz en laringectomizados*. Barcelona: Lebón.



- HEUILLET-MARTIN, G.; GARSON-BAVARD, H. y LEGRÉ, A. (2003): *Una voz para todos. Tomo 2*. Marsella: Solal.
- HOLCOMB, T., y PEYTON J. (1992): *ESL literacy for a linguistic minority: The deaf experience* [en línea]. Accesible en <http://www.ericdigests.org/1993/deaf.htm> [Consultado el 26/01/2012].
- HOLM, A.; FARRIER, F. y DODD, B. (2008): “Phonological awareness, reading accuracy and spelling ability of children with inconsistent phonological disorder” en *International Journal of Language and Communication Disorders* 43 (3): 300-322.
- HUANG, H. y ESKEY, D. (2000): “The effects of closed-captioned television on the listening comprehension of intermediate English as a second language (ESL) students” en *J. Educational Technology Systems* 28 (1): 75-96.
- HUDSON, R. F.; LANE, H. B. y PULLEN, P. C. (2005): “Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?” en *The Reading Teacher* 58 (8): 702-714.
- INTERNATIONAL ASSOCIATION OF LOGOPEDICS AND PHONIATRICES (2009): *Guidelines for Initial Education in Speech Language Pathology* [en línea]. Accesible en [http://www.ialp.info/rs/7/sites/935/user\\_uploads/File/downloads/Educ%20Guidelines%20Final%202009.pdf](http://www.ialp.info/rs/7/sites/935/user_uploads/File/downloads/Educ%20Guidelines%20Final%202009.pdf) [Consultado el 26/01/2012].
- INTERNATIONAL ASSOCIATION OF LOGOPEDICS AND PHONIATRICES (2010): “Revised IALP Education Guidelines (September 1, 2009): IALP Guidelines for Initial Education in Speech-Language Pathology” en *FoliaPhoniatica et Logopaedica*, 62: 210-216.
- IVARSSON, J. y CARROLL, M. (1998): *Subtitling*. Simrishamn: TransEdit.
- IZA, M. (2002): *Recursos tecnológicos en logopedia*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- JARQUE RIBERA, J.A. (2002): *La logopedia a través de los espacios web y su correspondencia con la producción científica: análisis comparativo* [Tesis doctoral en línea]. Universidad de Alicante, Departamento de Departamento de Sociología II, Psicología, Comunicación y Didáctica. Alicante. Accesible en <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/3647/1/Jarque%20Ribera%2c%20José%20Andrés.pdf> [Consultado el 25/01/2012].
- JEGÓ-ARAYA, N.; CONTRERAS-HIGUERA, W. y ALARCÓN-VITAL, G. (2000): *Comunicación Visual Educativa y Multimedia. Apuntes Docentes para una Biblioteca Virtual* [en línea]. Accesible en <http://cumincades.scix.net/data/works/att/0922.content.pdf> [Consultado el 26/01/2012].
- JELINEK LEWIS, M. S. (1999): “Television captioning: a vehicle for accessibility and literacy” [en línea] en *Technology And Persons With Disabilities Conference*

- Proceedings*. Los Ángeles, marzo de 1999. Accesible en <http://www.csun.edu/cod/conf/1999/proceedings/session0057.htm> [Consultado el 26/01/2012].
- JELINEK, M. y JACKSON, D. (2001): "Television Literacy: Comprehension of Program Content Using Closed Captions for the Deaf" en *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 6 (1): 43-53.
- JENNINGS, N. A.; HOOKER, S. D. y LINEGARGER, D. L. (2009): "Educational television as mediated literacy environments for preschoolers" en *Learning, Media and Technology* 34 (3): 229- 242.
- JENSEMA, C. (2000): *A Study of the Eye Movement Strategies Used in Viewing Captioned Televisión* [en línea]. Accesible en <http://www.dcmp.org/caai/nadh130.pdf> [Consultado el 26/01/2012].
- JIMÉNEZ CORREA, A. (1999): "Contexto social del acto comunicativo" en M. A. Lou Royo y A. Jiménez Correa [eds.] *Logopedia. Ámbitos de intervención*. Málaga: Aljibe, 11-17.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, G. (2010): *Déficit en aprendizaje implícito en la dislexia evolutiva* [Tesis doctoral en línea]. Universidad de Granada, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Granada. Accesible en <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/5552/1/18755859.pdf> [Consultado el 26/01/2012].
- JIMÉNEZ, J. E.; O'SHANAHAN, I.; TABRAUE, M. L.; ARTELES, C.; MUÑETÓN, M.; GUZMÁN, Remedios; NARANJO, F. y ROJAS, E. (2008): "Evolución de la escritura de palabras de ortografía arbitraria en lengua española" en *Psicothema* 20 (4): 786-794.
- JIMENO BULNES, N. y SANTIAGO PARDO, R. B. (2010): *Glosario Internacional de Logopedia. Proyecto Multi-linguale Logopedische Termenbank* [recurso digital]. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- JOANETTE, Y.; ANSALDO, A.I.; KAHLAOUI, K.; CÔTÉ, H.; ABUSAMRA, V.; FERRERES, A. y ROCH-LECOURS, A. (2008): "Impacto de las lesiones del hemisferio derecho sobre las habilidades lingüísticas: perspectivas teórica y clínica" en *Revista de Neurología* 46: 481-488.
- JOHNSON, C. (2006): "Getting Started in Evidence-Based Practice for Childhood Speech-Language Disorders" en *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15: 20-35
- JUSTICE, L.M. y FEY, M.E. (2004, septiembre 21): "Evidence-Based Practice in Schools: Integrating Craft and Theory with Science and Data" en *The ASHA Leader*.
- KING, J. (2002): "Using DVD feature films in the EFL classroom" [en línea] en *The weekly column*. Artículo 88. Accesible en

- <http://www.eltnewsletter.com/back/February2002/art882002.htm> [Consultado el 26/01/2012].
- KIRKLAND, E., BYROM, E., McDOUGALL, M. y CORCORAN, M. (1995): "The effectiveness of Television Captioning on Comprehension and Preference" [en línea] en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, 18-22. Accesible en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED389286.pdf> [Consultado el 26/01/2012].
- KIRKSEY, W. (2006): *READSPEAK, Inc. Research Summary and Concept Paper: Very Early Reading* [en línea]. Accesible en [http://www.readspeak.com/pdf/theory\\_kirksey\\_1.pdf](http://www.readspeak.com/pdf/theory_kirksey_1.pdf) [Consultado el 26/01/2012].
- KOOLSTRA, C. y BEENTJES, J. (1999): "Children's Vocabulary Acquisition in a Foreign Language through Watching Subtitled Television Programs at Home" en *Educational Technology Research & Development* 47 (1): 51-60.
- KOOLSTRA, C.; PEETERS, A. L. y SPINHOF, H. (2002): "The pros and cons of dubbing and subtitling" en *European Journal of Communication* 17 (3): 325-354.
- KOSKINEN, P., WILSON, R., GAMBRELL, L. y JENSEMA, C. (1987): *Using the Technology of Closed-Captioned Television to Teach Reading to Handicapped Students. Performance Report* [en línea]. Accesible en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED314891.pdf> [Consultado el 26/01/2012].
- KOTHARI, B. (1998): "Film Songs as Continuing Education: Same Language Subtitling for Literacy" en *Economic and Political Weekly* 33 (39): 2507-2510.
- KOTHARI, B. y TAKEDA, J. (2000). "Same Language Subtitling for Literacy: Small Change for Colossal Gains" en S. Bhatnagar y R. Schwabe [eds.] *Information and communication technology in development: cases from India*. Nueva Delhi: Sage Publications, 176-186.
- KOTHARI, B.; TAKEDA, J.; JOSHI, A. y PANDEY, A. (2002): "Same language subtitling: a butterfly for literacy?" en *International Journal of Lifelong Education* 21 (1): 55-66.
- KOTHARI, B.; PANDEY, A. y CHYDGAR, A. R. (2004): "Reading out of the 'idiot box': Same-language subtitling on television in India" en *Journal of Information Technologies and International Development* 2 (1): 23-44.
- KOTHARI, B. (2007): "Reading for a Billion: Same Language Subtitling on TV-India" en *Making a Difference: Effective Practices in Literacy in Africa*. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 45-46.
- KRASHEN, S. (1985): *The input hypothesis: Issues and implications*. Nueva York: Longman.

- LAVIGNE, R.; ROMERO, J. F. y RODRÍGUEZ, G. (2003): “Aplicación de un programa de evaluación e intervención sobre la disortografía” en *REOP* 14 (1): 101-115.
- LAW, M. (2000): “Strategies for implementing evidence-based practice” en *Infants and young children*, 13: 32-40.
- LIN, C. H. (2003): *Literacy Instruction through Communicative and Visual Arts* [en línea]. Accesible en <http://www.vtaide.com/png/ERIC/Comm-&-Visual.htm> [Consultado el 26/01/2012].
- LINDSAY, G. (2003): “Intervención colaborativa: logopedas y profesores trabajando juntos” en V. Acosta Rodríguez y A. Moreno Santana [dirs.] *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa*. Barcelona: Ars Medica, 105-115.
- LINEBARGER, D. L. (2001): “Learning to read from television: The effects of using captions and narration” en *Journal of Educational Psychology* 98: 288-298.
- LINEBARGER, D. L. (2006): *Teaching language and literacy on television. Literature Review Part 2* [en línea]. Accesible en [http://www.asc.upenn.edu/childrenmedia/Research\\_View.asp?code=733T46G9I2](http://www.asc.upenn.edu/childrenmedia/Research_View.asp?code=733T46G9I2) [Consultado el 10/02/2010].
- LINEBARGER, D., PIOTROWSKI, J. y VAALA, S. (2007): *Supplementing television: What enhances or detracts from the power of television to teach – A Ready to Learn Report* [en línea] en [http://childrenmedia.asc.upenn.edu/childrenmedia/Research\\_View.asp?code=110T46G9I55](http://childrenmedia.asc.upenn.edu/childrenmedia/Research_View.asp?code=110T46G9I55) [Consultado el 26/01/2012].
- LINEBARGER, D.; PIOTROWSKI, J. y GREENWOOD, C. (2010): “Onscreen print: The role of captions as a supplemental literacy tool” en *Journal of Research in Reading* 33 (2): 148-167.
- LOETERMAN, M.; KELLY, R.; SAMAR, V.; PARNASNIS, I., y BERENT, G. (1994): *Personal captioning for students with language-related learning needs* [en línea]. Accesible en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED374596.pdf> [Consultado el 26/01/2012].
- LÓPEZ ESCRIBANO, C. (2008): “Programa FLU-OR. Listas de palabras por ordenador para la mejora de la Fluidez lectora y Ortografía” en *La igualdad de oportunidades en el mundo digital. Actas del Congreso Tecnoneet 2008*. Cartagena, 18-20 septiembre de 2008. Cartagena: Universidad Politécnica de Cartagena, 533-540.
- LYONS, J. (1997): *Semántica lingüística: una introducción*. Barcelona: Paidós.
- MAGGIO DE MAGGI, M. (2004): “Terapia Auditivo Verbal. Enseñar a escuchar para aprender a hablar” en *Auditio: Revista Electrónica de Audiología* 2: 64-73.
- MARÍN, M. (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.

- MARKHAM, P. L. (1989): "The effects of captioned television videotapes on the listening comprehension of beginning, intermediate, and advanced ESL students" en *Educational Technology* 29 (10): 38-41.
- MARTÍNEZ, M. J.; SABATER, M. L.; VELAZCO, R.; JABONERO, M.; LÓPEZ-TOPPERO, J. V. y LÓPEZ-TOPPERO, N. (1982): *Problemas escolares: dislexia, discalculia, dislalia*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- MARTÍNEZ, J.A. y PEÑA-CASANOVA, J. (2001): "Alexias y agrafías" en *Manual de logopedia*. Barcelona: Masson, 335-352.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (1998): *Lingüística: teoría y aplicaciones*. Barcelona: Masson.
- MARTÍNEZ SALLÉS, M. (2004): *Cançons per comprendre. Cançons per aprendre* [en línea]. Accesible en <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200304/memories/845m.pdf> [Consultado el 26/01/2012].
- MASHIMA, P. y DOARN, C. (2008): "Overview of Telehealth Activities in Speech-Language Pathology" en *Telemedicine and e-Health* 14 (10): 1101-1117.
- MASSANA, M. (2003): *Tractament i prevenció de la dislàlia*. Barcelona: EPL. Escola de Patologia del Llenguatge.
- MAYORAL, R.; KELLY, D. y GALLARDO, N. (1986): "Concepto de 'traducción subordinada' (cómic, cine, canción, publicidad). Perspectivas no lingüísticas de la traducción" en F. Fernández [ed.] *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España. Actas del II Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Valencia, 16-20 abril de 1985. Valencia: AESLA: 95-106.
- MELLE, N. (2008): *Guía de intervención logopédica en la disartria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- MEYER, M. y LEE, Y. (1995): "Closed-Captioned Prompt Rates: Their Influence on Reading Outcomes" [en línea] en *Proceedings of the 1995 Annual National Convention of the Association for Educational Communication and Technology* (AECT). Anaheim. Accesible en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED383326.pdf> [Consultado el 26/01/2012].
- MIRALLES ADELL, J. L. (2008): "Aplicaciones de la Acústica a la Logopedia" en *La igualdad de oportunidades en el mundo digital. Actas del Congreso Tecnoneet 2008*. Cartagena, 18-20 septiembre de 2008. Cartagena: Universidad Politécnica de Cartagena, 215-229.
- MIYATA, K. y MIYATA, C. (2005): "Developing a Sight Vocabulary" en *The Reading Edge: Using Phonics Strategically to Teach Reading*. Pembroke Publishers Limited, 13-24.

- MONDELAERS, B.J.E. y COETS-DEHARD, M.C. (1995): “Terapéutica del habla y del lenguaje en la Unión Europea” en *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XV (1): 18-29.
- MONFORT, M. (2006): “El lenguaje escrito al servicio del desarrollo de la comunicación y del lenguaje oral” [en línea]. Comunicación presentada en el *VIII CURSO Internacional de Actualización en Neuropediatría y Neuropsicología Infantil*. Valencia, 23-25 febrero de 2006. Accesible en [http://www.invanep.com/es/curso2006/resumen\\_25\\_1015.htm](http://www.invanep.com/es/curso2006/resumen_25_1015.htm) [Consultado el 26/01/2012].
- MONFORT, M. y JUÁREZ, A. (2004): *Leer para hablar. La adquisición del lenguaje escrito en niños con alteraciones del desarrollo y/o del lenguaje*. Madrid: Entha Ediciones.
- MORTLEY, J.; WADE, J. y ENDERBY, P. (2004): “Superhighway to promoting a client-therapist partnership? Using the Internet to deliver word-retrieval computer therapy, monitored remotely with minimal speech and language therapy input” en *APHASIOLOGY* 18 (3): 1-22.
- MOSES, A. (2008): “Impacts of television viewing on young children’s literacy development in the USA: A review of the literature” en *Journal of Early Childhood Literacy* 8 (1): 67-102.
- MURRAY, T. y PARKER, V. (2004): “Integration of Computer-Based Technology into Speech-Language Therapy” en *Educational Technology* 31: 53-59.
- NAIGLES, L. y MAYEUX, L. (2000): “Television as Incidental Language Teacher” en D. Singer y J. Singer [eds.] *Handbook of Children and the Media*. Thousand Oaks, Londres, Nueva Delhi: Sage Publications, 135-152.
- NAIL-CHIWETALU, B. J. y RATNER, B. N. (2006): “Information Literacy for Speech-Language Pathologists: A Key to Evidence-Based Practice” en *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37: 157-167.
- NAVARRO SIERRA, J. (2003): “Tecnologías de ayuda para la rehabilitación del lenguaje y el acceso a la información del entorno” en F. Alcantud Marín y F. J. Soto Pérez [coords.] *Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación*. Barcelona: Nau Llibres, 77-87.
- NEUMAN, S. B. y KOSKINEN, P. S. (1992): “Captioned Television as ‘Comprehensible Input’: Effects of Incidental Word Learning from Context for Language Minority Students” en *Reading Research Quarterly* 27: 95-106.
- NEVES, J. (2004): “Language awareness through training in subtitling” en P. Orero (ed.) *Topics in Audiovisual Translation*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 83-100.
- NEVES, J. (2005): *Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing* [Tesis doctoral en línea]. Universidad de Roehampton. Londres.



- Accesible en <http://roehampton.openrepository.com/roehampton/bitstream/10142/12580/1/nes%20audiovisual.pdf> [Consultado el 26/01/2012].
- NEVES, J. (2008): “10 fallacies about Subtitling for the d/Deaf and the hard of hearing” en *The Journal of Specialised Translation* 10: 128-143.
- NOLLA, A. y TÀPIAS, A. (2010): *La logopèdia*. Barcelona: UOC.
- ORELLANA LÓPEZ, B. (2011): *Eines de suport logopèdic* [en línea]. Accesible en <http://sites.google.com/site/orellanados/microtallers/einesdesuportlogopedic> [Consultado el 26/01/2012].
- ORERO, P.; PEREIRA, A. M. y UTRAY, F. (2007): “Visión histórica de la accesibilidad en los medios en España” en P. Orero [ed.] *TRANS. Revista de Traductología* 11: 31-43.
- ORTIZ HENDERSON, G. y GALLEGOS GUAJARDO, J. (2009): “Acceso y usos de las tecnologías de la información y comunicación (TIC’S) entre las niñas y los niños mexicanos: el caso de la ciudad de Monterrey” en *Global Media Journal Edición Iberoamericana* 6 (12): 71-90.
- PAIK, H. (2000): “The History of Children’s Use of Electronic Media” en D. Singer y J. Singer [eds.] *Handbook of Children and the Media*. Thousand Oaks, Londres, Nueva Delhi: Sage Publications, 7-27.
- PAIVIO, A. (2006): “Dual Coding Theory and Education” [en línea]. Comunicación presentada en *Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children*. Universidad de Michigan, Facultad de Educación. Michigan, 29 septiembre-1 octubre de 2006. Accesible en <http://www.csuchico.edu/~nschwartz/paivio.pdf> [Consultado el 26/01/2012].
- PARKS, C. (1994): *Closed Captioned TV: A Resource for ESL Literacy Education* [en línea]. Washington: National Clearinghouse for ESL Literacy Education. Accesible en <http://www.ericdigests.org/1995-1/tv.htm> [Consultado el 26/01/2012].
- PAYRATÓ, L. (2005): *De profesión, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- PEMBERTON, L.; FALLAHKHAIR, S. y MASTHOFF, J. (2005): “Learner Centred Development of a Mobile and iTV Language Learning Support System” en *Educational Technology & Society* 8 (4), 52-63.
- PEÑA-CASANOVA, J. (2001): *Manual de Logopedia*. Barcelona: Masson.
- PERALTA GARCERÁ, M. E. (2001): *Reeducación de la deglución atípica funcional en niños con respiración oral*. Barcelona: ISEP textos.
- PEREIRA RODRÍGUEZ, A. y LORENZO GARCÍA, L. (2005): “Evaluamos la norma UNE 153010: Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva. Subtitulado a través del teletexto” en *Puentes* 6: 21-26.

- PERELLÓ, J. (1995a): *Diccionario de logopedia, foniatría y audiología*. Barcelona: Lebón.
- PERELLÓ, J. (1995b): *Trastornos del habla*. Barcelona: Masson.
- PÉREZ, O. y ROIG, E. (2000): “Retraso de adquisición del lenguaje” en M. Puyuelo Sanclemente [ed.] *Casos clínicos en logopedia*. Barcelona: Masson, 105-151.
- PODSZEBKA, D.; COLIN, C.; APPLE, M. y WINDUS, A. (1998): “Comparison of Video and Text Narrative Presentations on Comprehension and Vocabulary Acquisition” [en línea]. Comunicación presentada en el *SUNY-Geneseo Annual Reading and Literacy Symposium*. Geneseo, mayo de 1998. Accessible en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED418382.pdf> [Consultado el 26/01/2012].
- PORTEIRO FRESCO, M. (2002): *El subtulado para sordos de las películas infantiles. Análisis de los subtítulos de Mickey y las judías mágicas* [Tesina]. Universidad de Vigo, Facultad de Filología y Traducción, Vigo.
- POSELL, A. (1984): *Captioned Media for Hearing-Impaired Youngsters: What Parents Need to Know* [en línea]. Boston: WGBH Educational Foundation. Accesible en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED252996.pdf> [Consultado el 26/01/2012].
- PUYUELO SANCLEMENTE, M. (1997): “Comunicación y lenguaje. Evaluación y tratamiento en logopedia” en M. Puyuelo [dir.] *Casos clínicos en logopedia*. Barcelona: Masson, 1-15.
- PUYUELO SANCLEMENTE, M.; OREJUDO HERNÁNDEZ, S. y SALAVEDRA BORDÁS, C. (2008): “La producción científica en la Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología” en *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28 (1): 1-7.
- PUYUELO SANCLEMENTE, M.; SALAVEDRA BORDÁS, C. y SERRANO PASTOR, R. (2010): “Análisis de la producción científica en la REVISTA DE LOGOPEDIA, FONIATRÍA Y AUDIOLOGÍA en el último decenio frente a 30 años de publicaciones ” en *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30 (1): 7-15.
- RASINSKI, T. (2009): “Effective Teaching of Reading: From Phonics to Fluency” [en línea] en *Teacher Created Materials*. Accesible en [http://www.timrasinski.com/presentations/effective\\_teaching\\_of\\_reading-from\\_phonics\\_to\\_fluency\\_2009.pdf](http://www.timrasinski.com/presentations/effective_teaching_of_reading-from_phonics_to_fluency_2009.pdf) [Consultado el 26/01/2012].
- ReadSpeak. The visual language company* 2007 [en línea] Accesible en <http://www.readspeak.com/pdf/ReadSpeak.pdf> [Consultado el 26/01/2012].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española. Vigésima segunda edición* [en línea]. Accesible en <http://www.rae.es/rae.html> [Consultado el 26/01/2012]
- RIVAS TORRES, R. M y FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, P. (2009): *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Pirámide.



- ROBERTSON, B. y ERLER, K. (2005): "Automated Captioning of Streaming Media: Quick, Easy, and Inexpensive" [en línea] en *Instructional Technology and Education of the Deaf Symposium*. National Technical Institute for the Deaf. Rochester, junio de 2005. Accesible en <http://www.rit.edu/~w-tecsym/papers/2005/T1C.pdf> [Consultado el 26/01/2012].
- ROJO, G. (1986): *El lenguaje, las lenguas y la lingüística*. Santiago de Compostela: Lalia.
- RODRÍGUEZ, S. y SMITH-AGREDA, J. M. (1998): *Anatomía de los órganos del lenguaje, visión y audición*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- ROMERO FRESCO, P. (2011): *Subtitling Through Speech Recognition: Respeaking (Translation Practices Explained)*. Manchester: St Jerome Publishing.
- SACKETT, D. L.; STRAUS, S. E.; RICHARDSON, W. S.; ROSENBERG, W. y HAYNES, R. B. (2000): *Evidence-based medicine: How to practice and teach EBM*. Edinburgh: Churchill Livingstone.
- SANTACREU, J. y FROJÁN, M. X. (2001): *La tartamudez. Guía de prevención y tratamiento infantil*. Madrid: Pirámide.
- SANTIAGO, R. y GARCÍA, N. (2004): "Presentación" en R. Santiago y N. García [coords.] *Los diez primeros años de la Logopedia en la Universidad*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 9-11.
- SANTIAGO, R.; GARCÍA, N. y JIMENO, N. (2004): "Planteamiento de necesidades por los profesionales de la Logopedia. Conclusiones de los grupos de trabajo" en R. Santiago y N. García [coords.] *Los diez primeros años de la Logopedia en la Universidad*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 59-63.
- SAUCA, A. (2001): *Acerca de la prevención en logopedia* [en línea]. Accesible en <http://www.e-logopedia.net/articulos/prevencion.html> [Consultado el 26/01/2012].
- SAZ, O.; YIN, S.; LLEIDA, E.; ROSE, R.; VAQUERO, C. y RODRÍGUEZ, W. (2009): "Tools and technologies for Computer-Aided Speech and Language Therapy" en *Speech Communication* [en línea]. Accesible en [http://peer.ccsd.cnrs.fr/docs/00/55/85/19/PDF/PEER\\_stage2\\_10.1016%252Fj.specom.2009.04.006.pdf](http://peer.ccsd.cnrs.fr/docs/00/55/85/19/PDF/PEER_stage2_10.1016%252Fj.specom.2009.04.006.pdf) [Consultado el 26/01/2012].
- SCHMIDT, C. (2007): *Same-Language Subtitling on Televisión: A tool for promoting literacy retention in India?* [en línea]. Accesible en [http://suseice.stanford.edu/monographs/Schmidt\\_Clara.pdf](http://suseice.stanford.edu/monographs/Schmidt_Clara.pdf) [Consultado el 10/02/2009].
- SHERMAN, R. Z. y SHERMAN, J. D. (1989): *Analysis of Demand for Decoders of Television Captioning for Deaf and Hearing-Impaired Children and Adults* [en línea] Department de Education, Washington. Office of Planning, Budget, and Evaluation. Accesible en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED314892.pdf> [Consultado 16/09/2011].

- SHULMAN, J. (1979): "Multi-level captioning; a system for preparing reading materials for the hearing impaired" en *American annals of the deaf* 124 (5): 559-67.
- SIMARD, D. (2009): "Differential effects of textual enhancement formats on intake" en *System* 37: 124-135.
- SORIANO FERRER, M. (2010): *Avances en el estudio de la dislexia evolutiva* [en línea]. Accesible en [http://intercentros.cult.gva.es/cefire/46401751/scripts/archivos/NEE\\_DislexiaEvolutivaManuel%20Soriano.PDF](http://intercentros.cult.gva.es/cefire/46401751/scripts/archivos/NEE_DislexiaEvolutivaManuel%20Soriano.PDF) [Consultado el 26/01/2012].
- SOS ABAD, A. y SOS LANSAC, M. L. (2002): *Logopedia práctica*. Bilbao: Praxis.
- SOKOLI, S. (2006): "Learning via Subtitling (LvS): A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling" [en línea] en *MuTra 2006. Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings*. Accesible en [http://www.euroconferences.info/proceedings/2006\\_Proceedings/2006\\_Sokoli\\_Stravoula.pdf](http://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Sokoli_Stravoula.pdf) [Consultado el 26/01/2012].
- SPANOS, G. y SMITH, J. (1990): *Closed Captioned Television for Adult LEP Literacy Learners* [en línea]. Accesible en <http://www.ericdigests.org/pre-9216/closed.htm> [Consultado el 26/01/2012].
- STACKHOUSE, J. (2000): "Barriers to literacy development in children with speech and language difficulties" en D. Bishop y L. Leonard [eds.] *Speech and language impairments in children*, 73-98.
- STARK, B. (2010): *Read captions across America* [en línea]. Accesible en [http://readcaptionsacrossamerica.org/articles\\_read\\_captions\\_across\\_america.html](http://readcaptionsacrossamerica.org/articles_read_captions_across_america.html) [Consultado el 26/01/2012].
- STEINFELD, A. (1999): *The benefit to the deaf of real-time captions in a mainstream classroom environment* [Tesis doctoral en línea]. Universidad de Michigan. Accesible en <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=195BFE449A11E7E55E547690A480F008?doi=10.1.1.3.6757&rep=rep1&type=pdf> [Consultado el 26/01/2012].
- STEPP, R. E. (1981): "The hearing-impaired learner with special needs" [en línea] en *Symposium on Research and Utilization of Educational Media for Teaching the Deaf*. Nebraska, 31 marzo y 1-2 abril de 1981. Accesible en <http://www.dcmp.org/caai/nadh113.pdf> [Consultado el 26/01/2012].
- STERN, A. (2001): "Deafness and reading" [en línea] en *Literacy Today*. 27. Accesible en <http://www.literacytrust.org.uk/Pubs/stern.htm> [Consultado el 26/01/2010].
- STEWART, D. A. (1984): "Captioned Television for the Deaf", en *B.C. Journal of Special Education* 8 (1): 61-69.
- TALAVÁN ZANÓN, N. (2006): "Using subtitles to enhance foreign language learning", en *Porta Linguarum* 6: 41-52.

- TALAVÁN ZANÓN, N. (2009): *Aplicaciones de la traducción audiovisual para mejorar la comprensión oral del inglés* [Tesis doctoral recurso digital]. Departamento de Filologías Extranjeras y sus lingüísticas. Facultad de Filología: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- TALAVÁN ZANÓN, N. (2010): "Subtitling as a task and subtitles as support: pedagogical applications" en J. Díaz-Cintas, A. Matamala y J. Neves [eds.] *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility. Media for All 2*. Ámsterdam-Nueva York: Rodopi, 285-299.
- TOBOLCEA, I. y DANUBIANU, M. (2010): "Computer-based Programs in Speech Therapy of Dyslalia and Dislexia-Dysgraphia" en *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience* 1 (2): 52-63.
- TOLEDO GONZÁLEZ, N. Z. y DALVA LOPES, L. (2001): *Logopedia y ortopedia maxilar en la rehabilitación orofacial. Tratamiento precoz y preventivo. Terapia miofuncional*. Barcelona: Masson.
- TORO, J. y CERVERA, M. (2005): *Test d'anàlisi de lectura i escriptura en català*. Madrid: Antonio Machado Libros S.A.
- TORRES MONREAL, S. (1990): "La informática como recurso didáctico y terapéutico" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 9: 129-154.
- TROIA, G. A. (2006): "Writing Instruction for Students with Learning Disabilities" en C.A. McCarthur, S. Graham y J. Fitzgerald [eds.] *Handbook of Writing Research*. New Cork: Guilford Press, 324-336.
- URQUIZA, R. y CASANOVA, R. (2009): "Comunicación oral. Aspectos básicos de su desarrollo, patología y tratamiento" en *Revista Médica Clínica Condes* 20 (4): 515-527.
- VAN LOMMEL, S.; LAENEN, A. y D'YDEWALLE, G. (2006): "Foreign-grammar acquisition while watching subtitled television programmes" en *British Journal of Educational Psychology* 76: 243-258.
- VANDERPLANK, R. (1988): "The value of teletext subtitles in language learning," en *ELT Journal* 42 (4): 272-281.
- VAUGHN, S. y KLINGNER, J. (2006): "Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Disabilities" en A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren y K. Apel [eds.] *Handbook of Language and Literacy. Development and Disorders*. Nueva York-Londres: The Guilford Press, 541-555.
- VERGARA MEDINA, C. E. (2008): "El aprendizaje escolar y sus dificultades: una lectura psicoanalítica" [en línea] en *Revista Electrónica de Psicología Social "Poiesis"* 16. Accesible en <http://www.funlam.edu.co/poiesis/Edicion016/Leeryescribir.CruzVergara.pdf> [Consultado el 26/01/2012].

- WIGDORSKY, L. (2004): “Algunas dimensiones de la redundancia” en *Onomázein* 10 (2): 171-178.
- WILLIAMS, D. L. (2010): *Developmental language disorders. Learning, language and the brain*. San Diego: Plural Publishing Inc.
- D’YDEWALLE, G. (2002): “Foreign-language acquisition by watching subtitled television programs” en *Journal of Foreign Language Education and Research* 12: 59-77.
- D’YDEWALLE, G. y PAVAKANUM, U. (1997): “Could enjoying a movie lead to language acquisition?” en P. Winterhoff-Spurk y T. Van Der Voort [eds.] *New Horizons in Media Psychology*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 145-155.
- D’YDEWALLE, G. y VAN DE POEL, M. (1999): “Incidental Foreign-Language Acquisition by Children Watching Subtitled Television Programs” en *Journal of Psycholinguistic Research* 28 (3): 227- 244.
- YGUAL-FERNÁNDEZ, A. y CERVERA-MÉRIDA, J. F. (2005): “Dispraxia verbal: características clínicas y tratamiento logopédico” en *Revista Neurología* 40 (1): 121-126.
- ZÁRATE, S. (2008): “Subtitling for Deaf children on British television” en *The Sign Language Translator and Interpreter* 2: 15-34.
- ZÁRATE, S. (2010): “Bridging the gap between Deaf Studies and AVT for Deaf children” en J. Díaz-Cintas, A. Matamala y J. Neves [eds.] *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility. Media for All 2*. Ámsterdam-Nueva York: Rodopi, 159-174
- ZENOFF, A. J. (1987): “Aprendizaje pedagógico” en *Psicología. Lenguaje. Aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 77-89.
- ZIPOLI, R. P. y KENNEDY, M. (2005): “Evidence-Based Practice Among Speech-Language Pathologists: Attitudes, Utilization, and Barriers” en *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14: 208-220.

## PÁGINAS WEB

### Introducción

- Grupo de investigación sobre lenguas signadas (Universidade de Vigo)  
<http://webs.uvigo.es/lenguadesignos/sordos/home.htm>

### Capítulo 1

- Agency for Healthcare Research and Quality <http://www.guideline.gov/>

- American Journal of Audiology <http://aja.asha.org/>
- American Journal of Speech-Language Pathology <http://ajslp.asha.org/>
- American Speech-Language Hearing Association (ASHA) <http://www.asha.org/>
- Journal of Speech, Language, and Hearing Research <http://jslhr.asha.org/>
- Language, Speech, and Hearing Services in Schools <http://lshss.asha.org/>
- Cochrane Library <http://www.thecochranelibrary.com/view/0/index.html>
- Col·legi de Logopedes de Catalunya (CLC) <http://www.clc.cat/index2.php>
- Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes/Logopèdes de l'Union Européenne <http://www.cplol.eu/eng/index.htm>
- Definition of Prevention (CPLOL) <http://www.cplol.eu/eng/prevention.htm#defin>
- Educa Madrid [www.educa.madrid.org/portal/web/logopedia](http://www.educa.madrid.org/portal/web/logopedia)
- Educational Resources Information Center <http://www.eric.ed.gov/>
- El logopeda sin recursos [www.logopedasinrecursos.org](http://www.logopedasinrecursos.org)
- Folia Phoniatica et Logopaedica <http://content.karger.com/ProdukteDB/produkte.asp?Aktion=JournalHome&ProduktNr=224177>
- International Association of Logopedics and Phoniatrics <http://www.ialp.info/>
- Logopedia digital [www.logopediadigital.org](http://www.logopediadigital.org)
- Perfil professional (CLC) [http://www.clc.cat/pdf/perfil\\_professional.pdf](http://www.clc.cat/pdf/perfil_professional.pdf)
- Portal Educatiu Inclusiu bernet&edu (Bernat Orellana López) <http://sites.google.com/site/orellanados/>
- Portal Educatiu Inclusiu bernet&edu (Bernat Orellana López). Llista de programari en relació al treball logopedic <http://sites.google.com/site/orellanados/lialogos>
- Topics and Disorders (ASHA) <http://www.asha.org/slp/clinical/>
- Speech and language therapy (CPLOL) <http://www.cplol.eu/eng/SLT.htm>
- US National Library of Medicine National Institutes of Health <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/>

## Capítulo 2

- Captionlit. Post Production Videocaptioning Services <http://www.captionlit.com/>

- Denshi Jisho. Online Japanese dictionary <http://jisho.org/>
- Learning via Subtitling: Software & Processes for Developing Language Learning Material based on Film Subtitling <http://levis.cti.gr/>
- National Center for Education Statistics <http://nces.ed.gov/programs/digest/d10/>
- Planet Read <http://www.planetread.org/>
- Real Academia Española <http://www.rae.es/rae.html>
- ReadSpeak, Inc. The Visual Language Company <http://www.readspeak.com/>
- Spectronics. Inclusive Learning Technologies <http://www.spectronicsinoz.com/catalogue/9528>
- Total Literacy Campaign [http://www.nlm.nic.in/tlc\\_nlm.htm](http://www.nlm.nic.in/tlc_nlm.htm)
- TuneIn to Learning. A research-based non-profit corporation [http://www.elpcorp.com/content.cfm?page\\_id=187](http://www.elpcorp.com/content.cfm?page_id=187)

### Capítulo 3

- Advance <http://www.advancweb.com/>
- Aegisub Advance Subtitle Editor <http://www.aegisub.org>
- Asociación Española de Estenotipistas <http://www.estenotipiaasociacion.com/Historia.html>
- Speech and language therapy (CPLOL) <http://www.cplol.eu/eng/SLT.htm>
- Nuance <http://www.nuance.com/naturallyspeaking/products/>
- What a wonderful world [http://perso.orange.fr/prof.danglais/animations/music/what\\_a\\_wonderful\\_world.swf](http://perso.orange.fr/prof.danglais/animations/music/what_a_wonderful_world.swf)
- Neuroaid. Supports Neurological Functions <http://www.neuroaid.com/newsletter/june2009.html>

### Capítulo 4

- Charlie & Lola <http://www.charlieandlola.com>
- Lauren Child <http://www.milkmonitor.com/>
- URUSOFT. Subtitle Workshop <http://www.urusoft.net/products.php?cat=sw>
- SubStation Alpha <http://sub-station-alpha.software.informer.com/>

## Anexo I

- Tutorial del software Subtitle Workshop  
<http://www.mundodivx.com/subtitulos/workshop.php>
- Subtitle Workshop <http://www.urusoft.net/downloads.php?lang=2>
- Subtitler plugin : <http://www.mundodivx.com/descargas.php?id=9>
- SubStation Alpha <http://sub-station-alpha.software.informer.com/>
- VirtualDub <http://virtualdub.softonic.com/>





## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

### CAPÍTULO 1

Tabla 1. N° artículos atendiendo a su origen y especialidad.....	21
Tabla 2. Zonas y clústers.....	24
Tabla 3. Clasificación de los trastornos del lenguaje.....	29
Tabla 4. Propuesta de clasificación simplificada de las patologías del lenguaje.....	34
Tabla 5. Patologías que afectan al habla.....	35
Tabla 6. Patologías que afectan al lenguaje.....	38
Tabla 7. Patologías que afectan a la voz.....	40
Tabla 8. Patologías que afectan a la deglución.....	40
Figura 1. Elementos de la PBE.....	43

### CAPÍTULO 2

Figura 2. Niños analfabetos en edad escolar en la base de datos de 2002 y estado en 2007 (n = 426).....	84
Figura 3. Adultos analfabetos en la base de datos de 2002 y estado en 2007 (n = 1281).....	85

### CAPÍTULO 3

Tabla 9. Contraste entre los colores.....	114
Tabla 10. Parámetros lingüísticos.....	116
Tabla 11. Parámetros pragmáticos.....	116
Tabla 12a. Parámetros técnicos (I).....	117
Tabla 12b. Parámetros técnicos (II).....	117

### CAPÍTULO 4

Figura 4. Pantalla de Subtitle Workshop.....	140
Figura 5. Pantalla de SubStation Alpha.....	141
Tabla 13. Parámetros de valoración.....	149

### CAPÍTULO 5

Figura 6. Número de subtítulos ( <i>Ocupadísima</i> ).....	156
Tabla 14. Grafías destacadas ( <i>Ocupadísima</i> ).....	159
Figura 7. Fonema /g/-grafía “g” y dígrafo “gu-“.....	161

Figura 8. Fonemas /g/ y /x/-grafías “g” y “j”.....	162
Figura 9. Fonema /x/-grafía “g”.....	162
Tabla 15. Asociación grafías-fonemas ( <i>Ocupadísima</i> ).....	163
Figura 10. Huecos grafías “g” y “j”.....	164

## CAPÍTULO 6

Figura 11. Efecto karaoke ( <i>M’agradaria</i> ).....	178
Figura 12. Efecto karaoke y palabras destacadas ( <i>M’agradaria</i> ).....	178
Figura 13. Huecos ( <i>M’agradaria</i> ).....	179
Figura 14. Palabras incompletas ( <i>M’agradaria</i> ).....	180
Figura 15. Número de subtítulos ( <i>M’agradaria</i> ).....	180
Tabla 16. Palabras destacadas ( <i>M’agradaria</i> ).....	181
Figura 16. Número de sílabas ( <i>M’agradaria</i> ).....	183

## CAPÍTULO 7

Figura 17. Karaoke ( <i>Tomate</i> ).....	198
Figura 18. Karaoke ( <i>Panda</i> ).....	199
Figura 19. Teatro. Tolola ( <i>Tomate</i> ).....	199
Figura 20. Teatro. Juan ( <i>Tomate</i> ).....	200
Figura 21. Teatro. Personajes principales ( <i>Panda</i> ).....	200
Figura 22. Teatro. Personaje secundario ( <i>Panda</i> ).....	201

## CAPÍTULO 8

Figura 23. Grafías ( <i>Abuelos</i> ).....	215
Figura 24. Palabras ( <i>Secreto</i> ).....	216
Figura 25. Incompletas ( <i>Abuelos</i> ).....	217
Figura 26. Subtítulos ( <i>Secreto</i> ).....	217
Tabla 17. Palabras destacadas ( <i>Abuelos</i> ).....	218
Tabla 18. Palabras destacadas ( <i>Secreto</i> ).....	220

## ANEXO I

Figura 27. Subtitle Workshop.....	281
Figura 28. Edición de subtítulos con Subtitle Workshop.....	282
Figura 29. SubStation Alpha: styles.....	283
Figura 30. SubStation Alpha: style override.....	284
Figura 31. SubStation Alpha: colores.....	285

Figura 32. SubStation Alpha: karaoke.....	286
Figura 33. Saltos de línea con colores.....	287
Figura 34. Grafías de trazo amplio.....	288
Figura 35. Caja negra.....	288
Figura 36. VirtualDub: filtros.....	290
Figura 37. VirtualDub: show preview.....	290
Figura 38. VirtualDub: incrustación.....	291



# **ANEXOS**



## **ANEXO I**

### **GUÍA DE EDICIÓN DE SUBTÍTULOS TERAPÉUTICOS**

---

<b>1. Descripción del material.....</b>	<b>279</b>
<b>1.1 Objetivo del material.....</b>	<b>279</b>
<b>1.2 Herramientas para utilizar el material.....</b>	<b>279</b>
<b>2. Metodología de aplicación. Pauta para los logopedas.....</b>	<b>279</b>
<b>3. Instrucciones para editar los subtítulos.....</b>	<b>280</b>
<b>3.1 Proceso de edición.....</b>	<b>281</b>
<b>3.2 Decisiones a tener en cuenta.....</b>	<b>286</b>
<b>3.3 Posibles problemas de edición.....</b>	<b>287</b>
<b>3.4 Último paso: incrustar los subtítulos en un vídeo.....</b>	<b>289</b>





---

## GUÍA DE EDICIÓN DE SUBTÍTULOS TERAPÉUTICOS

### 1. Descripción del material

El material diseñado en este proyecto consta de unos vídeos de dibujos animados subtítulos. La aportación del trabajo consiste en que los subtítulos están modificados formalmente bajo criterios logopédicos. Aparecen destacadas con colores determinadas palabras o grafías susceptibles de ser trabajadas con un niño en un tratamiento del lenguaje.

#### 1.1 Objetivo del material

Como ya se ha explicado, el objetivo de este material es servir de recurso complementario para trabajar diferentes aspectos del lenguaje dentro de las sesiones logopédicas. Con él, se pretende colaborar en la introducción de las TIC (tecnologías de la información y comunicación) en el ámbito logopédico y aprovechar un recurso atractivo para los niños, el material audiovisual, para incrementar su motivación ante el tratamiento que están recibiendo.

#### 1.2 Herramientas necesarias para utilizar el material

La única herramienta imprescindible para poder trabajar con dicho material es un ordenador que disponga de reproductor de vídeo. Además, se aconseja tener a mano lápiz y papel para realizar algunas de las actividades en las que se requiere escribir.

### 2. Metodología de aplicación. Pautas para los logopedas

#### Antes de poner en práctica el material:

- Es imprescindible conocer bien al destinatario al que va a ir dirigido, sobre todo tener muy presente sus necesidades y habilidades lingüísticas.
- Hay que tener muy claro el objetivo lingüístico que se pretende trabajar con el material.
- Se recomienda revisar el material con anterioridad para prever posibles complicaciones.

- 
- Se debe estructurar la sesión teniendo en cuenta la duración estimada de los ejercicios.
  - Es recomendable tener a mano lápiz y papel.

#### Durante la sesión:

- Los ejercicios propuestos son una sugerencia: el logopeda puede modificar las consignas para adecuarlos a las necesidades y habilidades de su paciente durante la puesta en práctica del material.
- Siempre que el logopeda lo considere oportuno, se puede detener el vídeo o repetir las secuencias las veces que sean necesarias.
- Se recomienda estar muy atento a la reacción del niño y su actitud ante el nuevo material.
- Se espera que el recurso sea atractivo para el niño y que lo motive para trabajar. No obstante, en el caso de que le resulte un material estresante o que le someta a una excesiva tensión, la logopeda deberá valorar la posibilidad de modificar o incluso abandonar los ejercicios.

#### Después de la sesión:

- Se aconseja realizar una valoración final sobre el desarrollo de la sesión. Por una parte, hay que tener en cuenta la adecuación del material para trabajar con los niños y, por otra, su motivación para repetir la experiencia.
- Se debe facilitar una conclusión final sobre las ventajas e inconvenientes de utilizar este tipo de recursos como material logopédico.

### **3. Instrucciones para editar los subtítulos**

Como ya se ha explicado en el Capítulo 4 (*Descripción metodológica*), para el diseño de los subtítulos se emplearon dos programas <sup>188</sup>de edición diferentes debido a las limitaciones surgidas con la introducción de los colores. En una primera fase, se utilizó el software *Subtitle Workshop* para editar los subtítulos de base con los códigos de tiempo. En una segunda fase, se utilizó el *SubStation Alpha*. Este segundo programa

---

<sup>188</sup> Ver Capítulos 3 y 4.

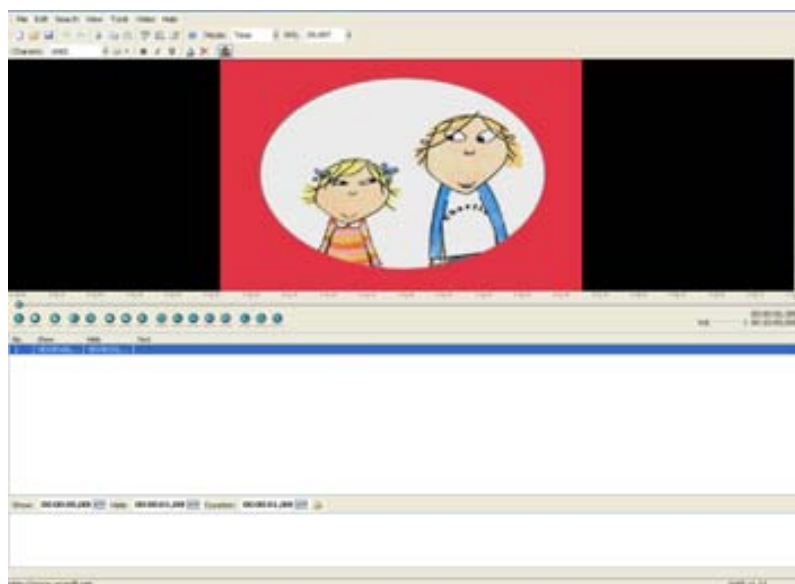
fue necesario para introducir en los subtítulos las modificaciones deseadas desde el punto de vista formal (como el uso de los colores, efecto karaoke, etc.).

### 3.1 Proceso de edición de los subtítulos

El primer paso es elegir el material audiovisual con el que se quiera trabajar, teniendo en cuenta los intereses y preferencias del destinatario al que irá dirigido. Se aconseja trabajar con un archivo preferiblemente con formato \*AVI. A continuación, ya se puede proceder a la edición de los subtítulos, utilizando, por ejemplo, el programa de edición *Subtitle Workshop*.

Pasos para utilizar *Subtitle Workshop*<sup>189</sup>:

- Descargar el programa de la web oficial<sup>190</sup> en el ordenador.
- Seleccionar desde el menú *View*, la opción *Video*<sup>191</sup>.
- Acudir al menú *Video* y abrir el vídeo elegido en *Open*.
- Ir al menú *File* y seleccionar *New subtitle*.



**Figura 27. *Subtitle Workshop***

<sup>189</sup>Tutorial del software Subtitle Workshop. Accesible en: <http://www.mundodivx.com/subtitulos/workshop.php> [Consultado el 26/01/12].

<sup>190</sup>Descarga del programa en la web oficial. Accesible en <http://www.urusoft.net/downloads.php?lang=2> [Consultado el 26/01/12].

<sup>191</sup> Para abrir el recuadro que aparece en la parte superior de la pantalla y que permite ver el vídeo.

Una vez hecho esto ya se puede empezar a editar los subtítulos. En la parte inferior de la pantalla se van codificando los tiempos y escribiendo el texto correspondiente a cada subtítulo. Se trata de sincronizar los subtítulos ajustando los tiempos de aparición (*show*) y ocultación (*hide*) y darle contenido a los mismos. Estas dos tareas se pueden realizar por separado, es decir, se pueden editar primero todos los códigos de tiempo y después escribir los textos o se pueden ir haciendo de forma simultánea. A continuación se explica con más detalle:

- Reproducir el vídeo.
- Introducir los tiempos de aparición y ocultación manualmente o pulsar “Alt+c” cuando comiencen a hablar y “Alt+v” cuando terminen.
- Escribir el subtítulo correspondiente en el recuadro blanco que hay en la parte inferior de la pantalla.
- Pulsar la tecla “Insert” para crear un nuevo subtítulo debajo y que, a su vez, se guarden los tiempos y el texto del anterior.
- Repetir el proceso hasta que finalice el vídeo.

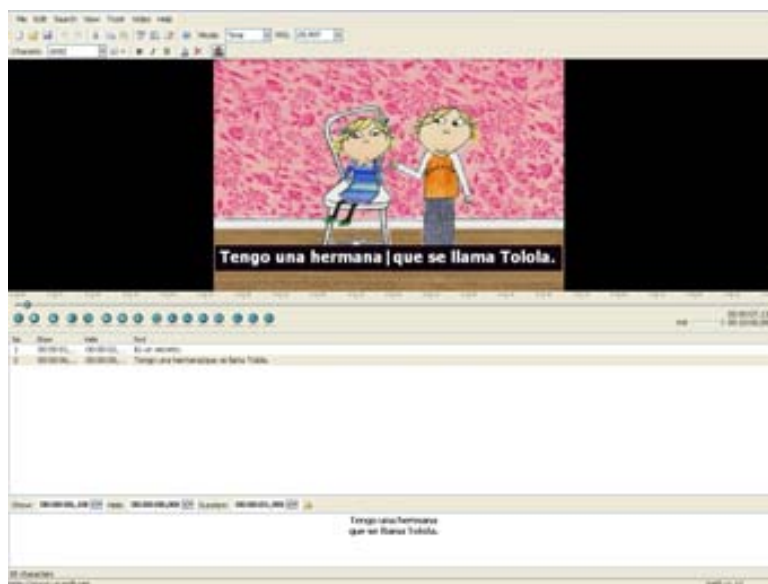


Figura 28. Edición de subtítulos con *Subtitle Workshop*

Finalmente, los subtítulos se guardan desde el menú *File*, en concreto en *Save as*. Aquí se debe seleccionar el formato *SubStation Alpha* (\*SSA), y se le pone un nombre al archivo.

Una vez que ya se dispone de la plantilla con los subtítulos y los códigos de tiempo, se debe proceder a modificarlos formalmente con el segundo de los programas mencionados, el *SubStation Alpha*.

Pasos para utilizar *SubStation Alpha*:

- Descargar el programa<sup>192</sup> en el ordenador.
- Ir al menú *File* y abrir el archivo que se ha creado con los subtítulos.

Si se quiere cambiar la fuente, el tamaño, el contorno o el color de base, se debe ir al menú *Styles* y realizarlo desde ahí.

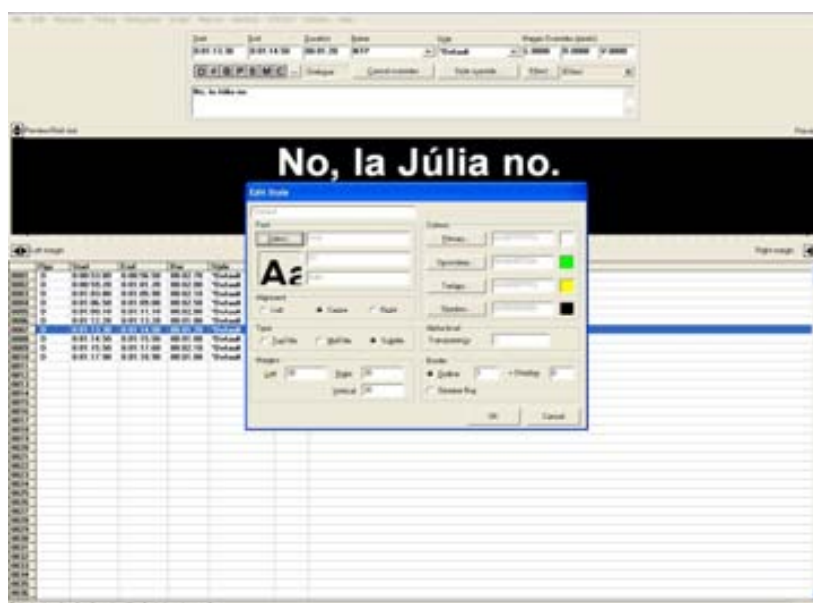


Figura 29. *SubStation Alpha*: styles

Desde el menú *Style* se puede consultar el formato que viene por defecto (\**Default*) y mantenerlo o cambiarlo según las necesidades. En él, se puede elegir la

<sup>192</sup> Accesible en: <http://sub-station-alpha.software.informer.com/> [Consultado el 26/01/12].

fuente, el tamaño, el contorno, si va en negrita o no, los colores de la fuente<sup>193</sup> y de los efectos, por ejemplo del efecto karaoke, etc., y otros aspectos más de tipo técnico que en este caso no haría falta modificar. Si finalmente se opta por realizar algún cambio en los parámetros, se puede crear un estilo nuevo y grabarlo adjudicándole un nombre.

Una vez que ya se dispone del estilo deseado, se puede comenzar a realizar las modificaciones relacionadas con los efectos y la introducción de varios colores dentro de un mismo subtítulo. A continuación se incluyen los pasos para introducir varios colores dentro de un subtítulo:

- Situarse en un subtítulo y seleccionar la grafía o palabra que se quiera destacar.
- Ir al panel central superior a *Style override*, pulsar *colour*, elegir el color con el que queremos destacar la grafía o palabra seleccionada, aceptar y por último darle al *ok*.
- Pulsar *Enter* para grabar el cambio realizado en el subtítulo.

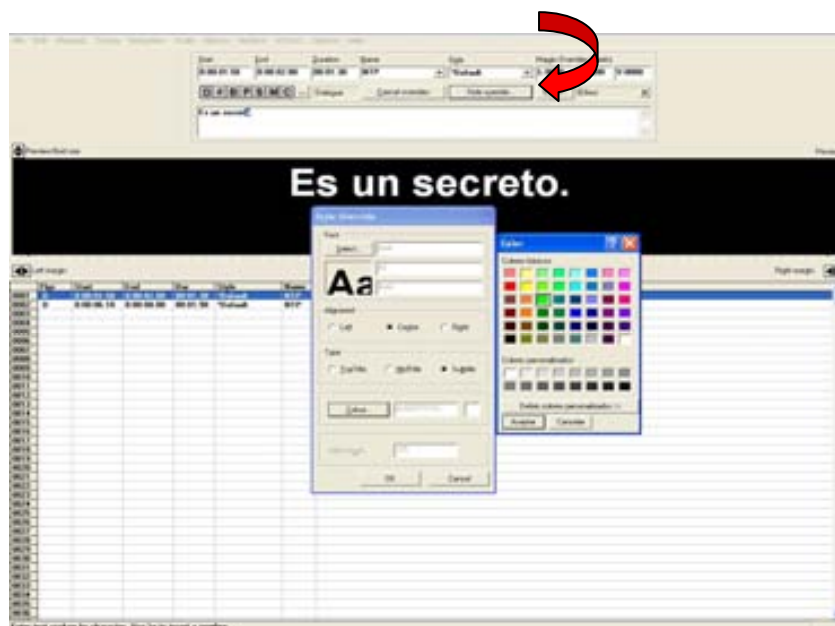


Figura 30. *SubStation Alpha*: style override

<sup>193</sup> La introducción de varios colores dentro de un mismo subtítulo se debe hacer manualmente y subtítulo por subtítulo.

De esta manera, como se puede ver en la Figura 31, se muestran los diferentes códigos de color en la pantalla en la que se está escribiendo el texto del subtítulo.

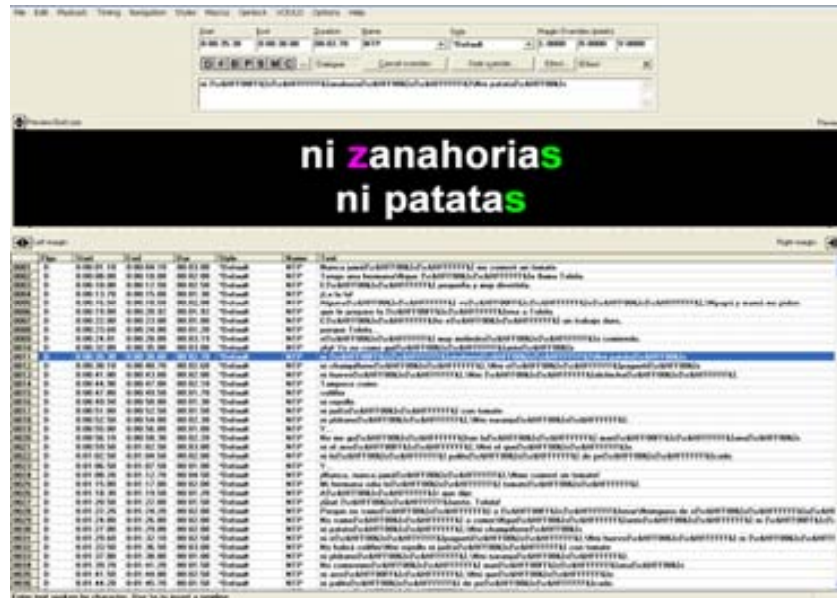


Figura 31. *SubStation Alpha*: colores

Para introducir el efecto karaoke, el proceso es similar al anterior:

- Situar en un subtítulo elegido.
- Ir al panel central superior a *Effect*, seleccionar karaoke y por último *ok*.
- Pulsar *Enter* para grabar los cambios.

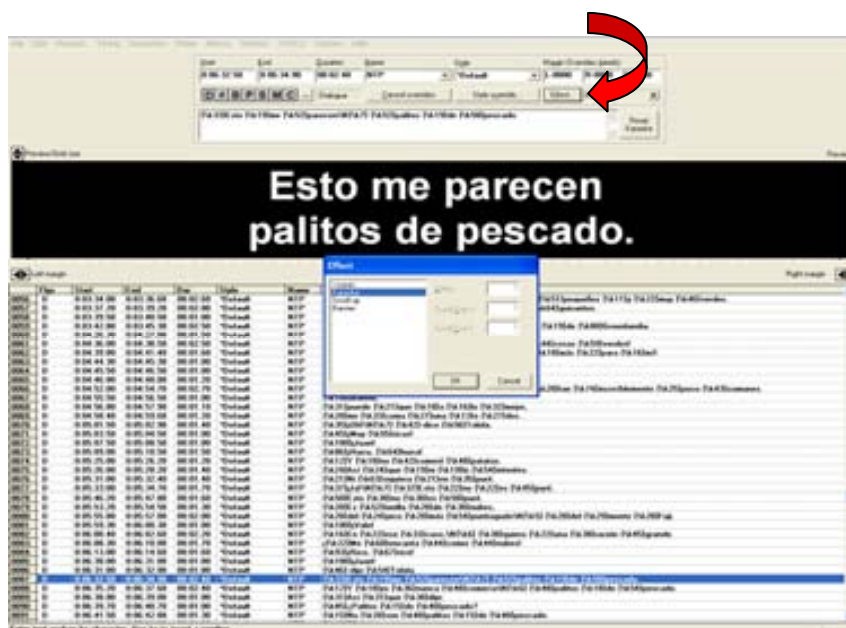


Figura 32. *SubStation Alpha*: karaoke

Con la introducción del efecto karaoke también se introducen códigos que aparecen mostrados en el texto.

### 3.2 Decisiones a tener en cuenta

En el mundo del subtítulo existen diferentes normas<sup>194</sup> para editar los subtítulos de una forma lo más estándar posible y facilitar así su lectura por parte de los espectadores. Sin embargo, en el caso de los subtítulos terapéuticos, la única norma que se puede incluir en esta guía es la de que se mantenga la sincronización entre el audio y el texto para favorecer así el doble input de entrada de la información lingüística. El resto de las decisiones referidas al número de líneas por subtítulo, el criterio de ruptura de las líneas, el uso de los colores, etc., deben realizarse bajo un estricto criterio logopédico y, para ello, es fundamental conocer al destinatario al que va a ir dirigido el material y que sean los propios logopedas los autores de dicho material. Por eso, con esta guía se pretende animar a los logopedas a que diseñen su propio material en función a las necesidades de sus pacientes.

<sup>194</sup> AENOR (2012).



### 3.3 Posibles problemas de edición

En este apartado se va a hacer referencia a algunas dificultades técnicas que han ido surgiendo con el programa *SubStation Alpha*. Algunas de ellas fueron solventadas, pero otras no, por tanto se ha querido incluir una pequeña lista con los problemas para prevenir a los futuros editores de subtítulos terapéuticos y facilitarles el trabajo.

#### Salto de línea con colores

Para que el programa nos permita realizar un salto de línea justo después de una palabra destacada con un color, es necesario “colorear” también el código del salto de línea `\N` para que lo acepte. Si no se hace, no reconoce el código y las líneas se juntan.



Figura 33. Saltos de línea con colores

#### Grafías destacadas

En el caso de algunas grafías, como la “j”, que invaden visualmente parte del espacio del carácter anterior, si utilizamos un color para destacarla, quedará una zona sin destacar correspondiente a la parte más extrema. Por ello, si la grafía está al inicio de la palabra, hay que “colorear” el espacio precedente para evitar que la grafía quede mal coloreada.



Figura 34. Grafías de trazo amplio

### Caja negra

La caja negra no es compatible con el uso de dos colores diferentes en el mismo subtítulo, por ello no pudo utilizarse en el material propuesto, aunque se considera que es un recurso muy útil y que hubiera facilitado la lectura de los subtítulos, sobre todo tratándose de dibujos animados con un fondo tan variable y coloreado.



Figura 35. Caja negra

### Efecto karaoke

Con el efecto karaoke, el programa falla (no responde) si no se deja un espacio entre el salto de línea \N y el código del efecto de la siguiente línea. Este problema no aparece si el código no va inmediatamente después del salto y va precedido por una palabra o un signo de puntuación.

Estos son los principales problemas que se han detectado durante la modificación formal de los subtítulos con el programa *SubStation Alpha*. No obstante, no quiere decir que sean los únicos, puede que al ser utilizado por otras personas, se detecten más contratiempos que aquí no se han previsto.

### 3.4 Último paso: incrustar los subtítulos en un vídeo

Hasta aquí se ha descrito el proceso seguido para el diseño de los nuevos subtítulos. Sin embargo, una vez que ya se dispone de los subtítulos todavía falta un paso fundamental: incrustarlos en su vídeo correspondiente para poder obtener el resultado completo, es decir, el archivo definitivo con el vídeo subtulado.

En este caso, se utilizó otro programa también gratuito, *VirtualDub*<sup>195</sup>. Es una herramienta para capturar vídeo y procesarlo. A continuación se describe paso a paso el procedimiento que hay que seguir para incrustar los subtítulos:

- Descargarse el programa *VirtualDub*.
- Descargarse el plugin *Subtiter*<sup>196</sup>. Para instalarlo, hay que copiar el filtro en la carpeta *plugins* dentro del directorio del programa. En el caso de que la carpeta no existiera, basta con crearla.
- Cargar el vídeo desde el menú *File* en *Open video file*.
- Ir al menú *Video* y en *Filters* pulsar *Add* y seleccionar el filtro *Subtiter*.

---

<sup>195</sup> Accesible en: <http://virtualdub.softonic.com/> [Consultado el 26/01/12].

<sup>196</sup> Accesible en: <http://www.mundodivx.com/descargas.php?id=9> [Consultado el 26/01/12].



Figura 36. *VirtualDub*: filters

- Pulsar *Load*, seleccionar el archivo de subtítulos creado y darle a *ok*. Antes de aceptarlo, se puede previsualizar en *Show preview*<sup>197</sup> para corregir posibles errores antes de obtener el resultado final.



Figura 37. *VirtualDub*: show preview

<sup>197</sup> *Show preview* para visualizarlo y *Hide preview* para ocultarlo.



- Acudir al menú *Video* y seleccionar *Compression* para elegir el formato deseado.
- Volver al menú *File* y darle nombre al archivo final en *Save as AVI*.

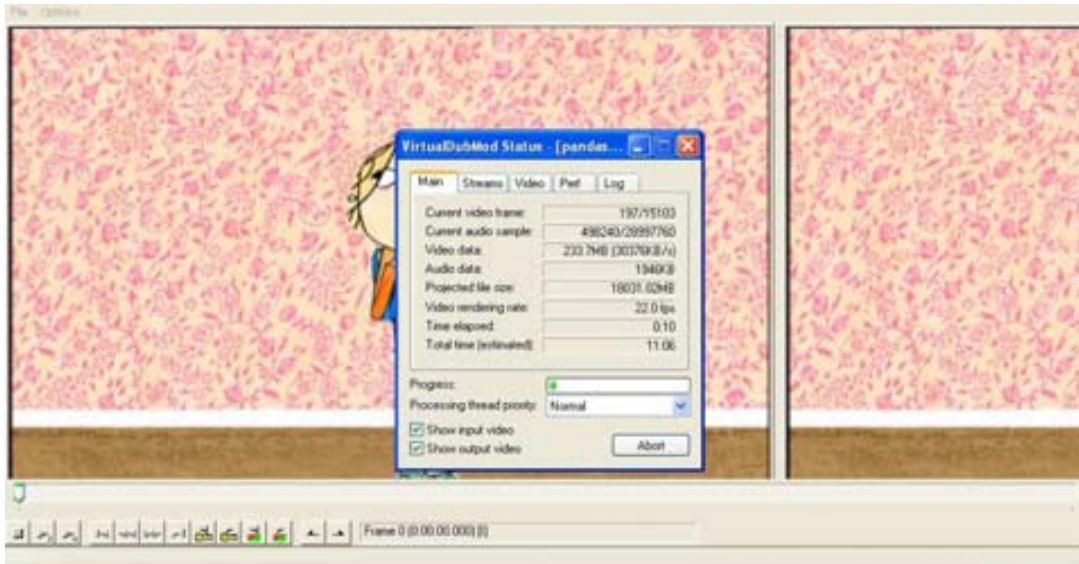


Figura 38. *VirtualDub*: incrustación

- Esperar a que el proceso, que tarda unos minutos, se complete.



## ANEXO II

### PARÁMETROS DE VALORACIÓN

---

<b>Objetivo lingüístico: principio alfabético.....</b>	<b>295</b>
<b>Objetivo lingüístico: atención y memoria auditiva (I).....</b>	<b>299</b>
<b>Objetivo lingüístico: atención y memoria auditiva (II).....</b>	<b>303</b>
<b>Objetivo lingüístico: fluidez lectora (I).....</b>	<b>307</b>
<b>Objetivo lingüístico: fluidez lectora (II).....</b>	<b>309</b>
<b>Objetivo lingüístico: fluidez lectora (III).....</b>	<b>313</b>
<b>Objetivo lingüístico: fluidez lectora (IV).....</b>	<b>315</b>
<b>Objetivo lingüístico: ortografía arbitraria.....</b>	<b>317</b>





---

**OBJETIVO LINGÜÍSTICO: PRINCIPIO ALFABÉTICO<sup>198</sup>**

**Nombre:** F.

**Edad:** 7 años

**Diagnóstico logopédico:** presenta dificultades a la hora de diferenciar, tanto en la lectura como en la escritura, las grafías g/j y el dígrafo gu-. F. nació en Catalunya pero es hijo de padres argentinos. Escolarizado en Catalunya desde P3, por lo que recibe como lengua vehicular de enseñanza el catalán. F. presenta un retraso leve del lenguaje, más significativo en el lenguaje elocutivo con escaso vocabulario, baja fluencia verbal y dificultades en la lectoescritura. Pero, a pesar de tener dificultades a este nivel, su lenguaje es funcional en castellano; no así en catalán donde presenta mayores dificultades para expresarse.

**Logopeda:** Guillermina Amiel, colegiada nº 1864

**Fecha:** 23/02/2010

## **LOGOPEDA**

### **1. El material audiovisual. Opinión sobre los dibujos animados, *Juan y Tolola*.**

El material es adecuado por el atractivo que suponen los dibujos animados para los niños y por el contenido de los mismos, ya que se centran sobre todo en la transmisión de información verbal/oral (es decir, susceptible de ser subtitulada) prescindiendo de elementos distractores como luchas, persecuciones, peleas, etc.

---

<sup>198</sup> En este anexo se recopilan los comentarios íntegros sobre el material facilitados por las logopedas en los cuestionarios que incluían los parámetros de valoración y que debían cubrir al finalizar las pruebas. En el caso de las logopedas que repitieron la experiencia, cabe destacar que no rellenaron todos los parámetros en cada una de las pruebas, sino que se limitaron a completar solamente los específicos de cada caso, ya que mucha de la información solicitada era generalizable y bastaba con que la incluyeran en una de las pruebas.

---

## **2. La explotación del material. Adecuación de los ejercicios, metodología de aplicación.**

Los ejercicios planteados han sido adecuados por la facilidad de uso, la funcionalidad y la posibilidad de adecuación del ejercicio al niño y al momento concreto. La versatilidad del material permite la adecuación de los ejercicios y del nivel de complejidad de los mismos.

La posibilidad de parar la imagen y repetirla reduce la ansiedad que genera la velocidad a la que aparecen los subtítulos y permite entrenar la velocidad lectora reduciendo la presión de tiempo que supone la aparición del subtítulo.

## **3. Los subtítulos. El tipo y tamaño de fuente, los colores, los efectos, etc.**

Adecuado y, supongo, con posibilidades de adaptarlo en algún caso concreto a dificultades visuales o de reconocimiento de grafías (algunos de mis pacientes, con dificultades varias o por edad, no quieren leer porque les cuesta reconocer la grafía minúscula, pero manejan bien la letra de palo<sup>199</sup>, a eso me refiero, aunque no es el caso concreto de F.).

Creo que sería útil, al menos en una fase inicial, que el color de la grafía y el del espacio a completar coincidieran para facilitar la asociación.

## **4. El balance final. Opinión general sobre el material, motivación para volver a utilizarlo o crear uno propio.**

Yo sí lo utilizaría. Ya sabes que el material me gusta mucho... además me encanta la idea de acostumbrar a los niños desde pequeños a manejarse con subtítulos.

Si supiera cómo hacer el material, lo haría. Considero que si el material viniera con un “subtitulado de base” que permitiera al logopeda adaptarlo a las necesidades de cada paciente (color, tipo de letra, tipo de ejercicio, etc.), sería de mucha ayuda.

Para el logopeda es un material útil, fácil de introducir, difícil de rechazar por parte del paciente y que brinda la posibilidad de trabajar varios aspectos importantes en

---

<sup>199</sup> En este caso la logopeda se refiere a las mayúsculas.

el proceso de aprendizaje. Desarrollas la atención y la motivación. Es decir, les atrae el material, creo que comenten menos errores y se sienten más a gusto; por tanto, la motivación con respecto a otro tipo de ejercicios aumenta. Les ayuda a aumentar la confianza en sí mismos. En el caso particular de F., es como si estuviera acostumbrado a hacer mal este tipo de cosas, por lo tanto tampoco le motiva mucho repetirlas para hacerlas mejor. Al cambiar el tipo de material y hacerlo más atractivo, se esfuerza más y no sólo trabajas el aspecto concreto sino que, además, te sirve de “plataforma” para otros ejercicios y aumentar su autoestima.

Por otro lado, puedes trabajar lo específico del capítulo, vocabulario, lacunares<sup>200</sup>, finales alternativos, comprensión, etc. Considero que es un buen recurso para el trabajo; es versátil, atractivo y brinda muchas posibilidades. El soporte audiovisual es especialmente llamativo y hace más ameno el trabajo tanto para el paciente como para la logopeda ya que permite trabajar tanto aspectos específicos del lenguaje y la lectoescritura como el desarrollo y consolidación de los DBA (dispositivos básicos para el aprendizaje: atención, memoria, senso-percepción, motivación y habituación).

## NIÑO

### **1. El material audiovisual. Reacción ante el nuevo material y opinión sobre los dibujos animados.**

Le pregunté si conocía los dibujos y respondió que sí, aunque no solía verlos. Desde el primer momento el paciente se sintió muy atraído por el material. Lo miró con mucha atención y a diferencia de otros materiales con los que suele trabajar (textos) mantuvo el nivel atencional durante toda la actividad. El formato despierta su atención porque la motivación es diferente.

### **2. La explotación del material. Rendimiento en la resolución de los ejercicios**

La grafía g/j la resolvió casi sin errores, la que le cuesta más es gu-, pero lo más importante: cuando acabó el vídeo me preguntó porqué había letras de distinto color... así que funcionó.

---

<sup>200</sup> Los ejercicios lacunares son los que presentan huecos que el destinatario tiene que completar con una palabra o frase.

Cuando comenzamos la fase sin audio le resultó un poco difícil seguir la lectura pero con el correr de los subtítulos fue cogiendo ritmo. Reprodujo por escrito las palabras con éxito aunque no quería repetir las palabras que ya había escrito. En general, las grafías g y j las resolvió sin errores o con autocorrección, pero continúa cometiendo errores en el dígrafo gu- aunque no registra el error a nivel fonémico<sup>201</sup>.

Este material, al menos con F., me permitió trabajar toda la sesión (con el mismo material) sin necesidad de variarlo. Es decir, creo que el formato posibilita sostener la atención en una actividad continuada (por ejemplo, trabajando aspectos ortográficos concretos) durante un lapso de tiempo más largo y productivo que otro tipo de actividades para trabajar los mismos aspectos.

### **3. Los subtítulos. Reacción en general ante los subtítulos, los colores, los efectos, etc.**

En un principio, le sorprendió que el dibujo estuviera subtítulo pero, a la hora de trabajar, prefiere este material. Para un niño como F. al que no le gusta la lectura es un material que hace que algo que para él es un auténtico sacrificio sea más llevadero.

### **4. El balance final. Motivación para volver a trabajar con el material**

Cuando intenté volver a trabajar estos aspectos con otro material, preguntó por los subtítulos, le parecían más divertidos para trabajar.

---

<sup>201</sup> En este caso la logopeda se refiere a que el niño no cometió errores en la lectura.

**OBJETIVO LINGÜÍSTICO: ATENCIÓN Y MEMORIA AUDITIVA (I)**

**Nombre:** P.

**Edad:** 8 años

**Diagnóstico logopédico:** P. tiene 7 años y tiene dificultades en la lecto-escritura y dislalia de /r/. Su lengua materna es el castellano y su competencia lingüística en catalán es bastante baja, lo que dificulta enormemente el aprendizaje de la lecto-escritura. El TALEC<sup>202</sup> mostró dificultades en la asociación fonema-grafema, sustitución de letras, inversiones, omisión de inversas, lectura silábica y ritmo muy lento. Además, la comprensión lectora también estaba afectada.

**Logopeda:** Esther Gasol, colegiada nº 0457

**Fecha:** 20/05/2010<sup>203</sup>.

**LOGOPEDA**

**1. El material audiovisual. Opinión sobre los dibujos animados, *Juan y Tolola*.**

**2. La explotación del material. Adecuación de los ejercicios, metodología de aplicación.**

Le cuesta menos a medida que avanza el ejercicio, pero a mitad del ejercicio la atención disminuye. A partir del minuto 6 el niño se queja de que es muy largo y cuando acaba dice que está muy cansado de tanto escribir.

Me pareció una actividad muy larga y cansada para un niño que tiene dificultades con la lectura.

**3. Los subtítulos. El tipo y tamaño de fuente, los colores, los efectos, etc.**

Sería más útil trabajar con vídeos más cortos. Los subtítulos van demasiado rápido.

---

<sup>202</sup> *Test d'anàlisi de lectura i escriptura en català* (Toro y Cervera 2005).

<sup>203</sup> A pesar de ser posterior a la siguiente prueba, se ha incluido en primer lugar para ser coherente con la descripción realizada en el capítulo práctico correspondiente (Capítulo 7), en el que se empezó por describir su prueba ya que el material había sido diseñado para trabajar con él.

---

#### **4. El balance final. Opinión general sobre el material, motivación para volver a utilizarlo o crear uno propio.**

### **NIÑO**

#### **1. El material audiovisual. Reacción ante el nuevo material y opinión sobre los dibujos animados.**

Lo que más le llamó la atención fue algo referente al argumento del episodio “la festa de l’espai”. Conocía los dibujos y había visto el capítulo.

#### **2. La explotación del material. Rendimiento en la resolución de los ejercicios.**

El segundo ejercicio le costó menos resolverlo a medida que iba avanzando, porque seguía mejor los subtítulos. En el minuto seis el grado de atención bajó considerablemente, incluso su postura cambió, ya no mantenía una postura adecuada con la espalda recta y bien apoyada en el respaldo de la silla, se mostró cansado e intranquilo.

En el tercer ejercicio, su primer comentario es “otra vez no”. Tengo que ir parando en cada secuencia, excepto cuando se trata de monosílabos. Lee entonando mucho más de lo que suele ser habitual en él. En el minuto 2 decido leer yo y dejarle a él la lectura exclusiva de los subtítulos incompletos. Realizamos el ejercicio hasta el minuto 4 porque está muy cansado.

#### **3. Los subtítulos. Reacción en general ante los subtítulos, los colores, los efectos, etc.**

En la primera proyección, al principio se fijó tanto en los dibujos como en el karaoke, conforme fue avanzando se iba fijando más en el karaoke. Se mostró atento y callado hasta el minuto 4, cuando me dijo que era muy largo. Al acabar el capítulo dijo “por fin”. Al niño le pareció cansado y largo pero según él le gustaron los dibujos con las “letras”. Insistí en preguntarle qué más había aparte de los dibujos y él contestó que había letras, palabras que cambiaban de color verde y lila. Según él, le gusta más con dibujos y letras.

#### **4. El balance final. Motivación para volver a trabajar con el material.**

Cuando el niño tiene dificultades de lectura o aprendizaje la actividad se hace muy larga. Pero sí que le gustaron los dibujos con letras y no le importaría volver a trabajar con los dibujos.





**OBJETIVO LINGÜÍSTICO: ATENCIÓN Y MEMORIA AUDITIVA (II)**

**Nombre:** M.

**Edad** 7 años

**Diagnóstico logopédico:** M. tiene 7 años y presenta un retraso en el aprendizaje de la lecto-escritura. Tardó mucho en hablar, comprendía todo pero no empezó a construir frases hasta los tres años. Presenta muchas interferencias entre el castellano y catalán. Su lectura es fonética, apenas utiliza la ruta léxica. Su lectura es muy lenta e insegura, con tendencia a inventarse las palabras largas y la comprensión también está afectada. Expresión escrita poco elaborada, pero es ligeramente mejor que la lectura.

**Logopeda:** Esther Gasol, colegiada nº 0457

**Fecha:** 18/05/2010

**LOGOPEDA****1. El material audiovisual. Opinión sobre los dibujos animados, *Juan y Tolola*.**

Los dibujos están bien, no los conocía pero me parecen adecuados, el único problema que les encuentro es que puede que resulten un poco infantiles para algunos niños.

**2. La explotación del material. Adecuación de los ejercicios, metodología de aplicación**

El material es fácil de utilizar y de entender, no requiere una formación específica por parte de la logopeda, ni los ejercicios son complejos a la hora de plantearse los a los niños. El problema es que los ejercicios son demasiado largos. En mi opinión serían más adecuados para niños que no tengan tantas dificultades con la lectura.

### **3. Los subtítulos. El tipo y tamaño de fuente, los colores, los efectos, etc.**

La letra y los colores me parecieron correctos y sí que es verdad que llaman la atención de los niños y favorecen que se fijen más. El problema es que la velocidad de los subtítulos es excesiva para niños con dificultades de lectura. Como te dije, le gustó trabajar con subtítulos, pero la entrada auditiva es demasiado rápida y me hacía parar constantemente. Tener que parar tantas veces hace que las actividades se alarguen mucho y que los niños pierdan la concentración.

### **4. El balance final. Opinión general sobre el material, motivación para volver a utilizarlo o crear uno propio.**

Los subtítulos van demasiado rápido y los ejercicios son muy largos. A lo mejor se podría trabajar con fragmentos más cortos o hacer que los subtítulos fueran más lentos.

Podría plantearme volver a utilizarlo pero con niños un poco mayores y que no tengan tantas dificultades con la lectura o con adolescentes o adultos.

La idea es buena, los subtítulos captan su atención y en principio se sienten muy motivados con la idea de trabajar con dibujos que tengan palabras. Pero habría que trabajar con fragmentos y ver si se podría reducir la velocidad de los subtítulos o buscar otros pacientes con mayor competencia lectora. La valoración final es que sería más útil si fuera más lento y si el ejercicio fuera más corto.

## **NIÑO**

### **1. El material audiovisual. Reacción ante el nuevo material y opinión sobre los dibujos animados.**

En la primera proyección se muestra muy atenta a los dibujos y se ríe, se implica mucho con los personajes y va fijándose a menudo en los subtítulos. La niña dice que no conocía los dibujos, pero que le gustaron.

**2. La explotación del material. Rendimiento en la resolución de los ejercicios.**

Durante la segunda proyección, se centra mucho más en los subtítulos que en la primera y se sigue implicando con los personajes. Mira más los subtítulos cuando hay “huecos” que cuando no los hay, y me hace parar en las secuencias que tienen huecos. Las frases largas le cuestan bastante. Con el ejercicio de las palabras incompletas también le cuesta.

**3. Los subtítulos. Reacción en general ante los subtítulos, los colores, los efectos, etc.**

Según ella había letras que cambiaban de color. Ella se muestra contenta y dice que los dibujos son muy “chulos” y que le gusta que las letras cambien de color.

**4. El balance final. Motivación para volver a trabajar con el material**

Los dibujos le gustaron mucho y según ella es más fácil con las palabras. Parece que sí está dispuesta a volver a trabajar con el material.



## **OBJETIVO LINGÜÍSTICO: FLUIDEZ LECTORA (I)**

**Nombre:** F.

**Edad:** 7 años

**Diagnóstico logopédico:**

**Logopeda:** Guillermina Amiel, colegiada nº 1864

**Fecha:** 02/03/2010

### **LOGOPEDA**

**1. El material audiovisual. Opinión sobre los dibujos animados, *Juan y Tolola*.**

**2. La explotación del material. Adecuación de los ejercicios, metodología de aplicación.**

La velocidad de los subtítulos es adecuada, yo no la cambiaría porque no se correspondería con la velocidad de habla normal del personaje. La posibilidad de parar y repetir la secuencia ayuda y facilita.

**3. Los subtítulos. El tipo y tamaño de fuente, los colores, los efectos, etc.**

El karaoke facilita la lectura y ayuda a “respetar”, dentro de las posibilidades de fluencia lectora del niño, la entonación, puntuación, etc.

**4. El balance final. Opinión general sobre el material, motivación para volver a utilizarlo o crear uno propio.**

---

## NIÑO

### **1. El material audiovisual. Reacción ante el nuevo material y opinión sobre los dibujos animados.**

El material resulta atractivo y fuera de lo común. Los pacientes con este tipo de dificultades están habituados a realizar ejercicios repetitivos, poco motivadores y que se parecen mucho a los recursos que se utilizan en clase (y en los que fallan a menudo).

Por la edad del niño, están bien. La ventaja que tiene este material es que permite adaptar no solo los aspectos específicos del trabajo logopédico, sino también el material en sí. Para niños más grandes, se pueden subtítular otra clase de dibujos o incluso series (*Hanna Montana, I Carly, Consentidos, etc.*)

### **2. La explotación del material. Rendimiento en la resolución de los ejercicios.**

En el segundo ejercicio, ha pillado bien las lagunas, y el roll playing ha funcionado muy bien, tanto que casi no tenía necesidad de parar. Le vino muy bien para agilizar su ritmo lector, pero además, en su caso, como recordaba de qué iba la cosa (fue un ejercicio de memoria, también), fue como una inyección de confianza porque podía seguir el ritmo. Se puso súper contento.

### **3. Los subtítulos. Reacción en general ante los subtítulos, los colores, los efectos, etc.**

La reacción ante los subtítulos fue buena porque ya había trabajado con ellos. Con respecto a los colores y el efecto karaoke, bien.

### **4. El balance final. Motivación para volver a trabajar con el material.**

Bueno. El material es motivador, útil y versátil. Permite trabajar varios aspectos y hace más amena la sesión. Ahora se me ocurre que si al final del ejercicio se pudiera incluir alguna clase de criterio de valoración y se pudiera grabar por ejemplo la lectura del niño, además facilitaría el seguimiento y sería incluso más objetivo de cara a los padres y a la motivación para mejorar del niño (por ejemplo).

**OBJETIVO LINGÜÍSTICO: FLUIDEZ LECTORA (II)**

**Niño:** L.

**Edad:** 8 años

**Diagnóstico logopédico:** L. tiene 8 años. Competencia en lecto-escritura baja, posible dislexia. Lee muy rápido y basa su lectura en la ruta léxica, en pocas ocasiones recurre a la fonológica. Su vocabulario (léxico visual) es reducido, en ocasiones inventa palabras o las deduce del contexto y otras veces las sustituye por palabras similares que a él le resultan más familiares. La comprensión lectora está bastante afectada. En la escritura comete sustituciones, omisiones, simplificaciones e inversiones. Su expresión escrita es muy poco elaborada.

**Logopeda:** Alina González, colegiada nº 3357

**Fecha:** 11/05/2010 y 18/05/2010

**LOGOPEDA****1. El material audiovisual. Opinión sobre los dibujos animados, *Juan y Tolola*.**

Me gustan estos dibujos animados porque me parecen divertidos para trabajar con niños. Sin embargo, creo que para un niño de 8 años como L. tal vez sean un poco infantiles (me dio la impresión al hablar con él sobre los dibujos). De todas formas, si se emplean para niños de hasta 7 años (tal vez también estén bien para niñas de 8 años), creo que son un buen material porque se alternan los diálogos con la música y hay frases que se repiten, lo cual ofrece la posibilidad de que los niños anticipen partes de los diálogos. Al ser dibujos que tratan de temas cotidianos, facilita que los niños se identifiquen con las situaciones o los personajes, y esto aumenta su motivación por trabajar viendo otros capítulos de *Juan y Tolola*.

## **2. La explotación del material. Adecuación de los ejercicios, metodología de aplicación.**

Los ejercicios son adecuados pero muy largos, requieren una gran atención mantenida. Como se cansaba, el primer día hicimos el primer ejercicio hasta el minuto 6:22 y el segundo ejercicio hasta el minuto 3:20. Concluimos los ejercicios en una segunda sesión. En la segunda sesión se le notó menos tenso.

Es práctico parar la imagen y repetirlo pero también hace que la sesión sea un poco lenta. El primer día tuve que parar mucho más que el segundo.

## **3. Los subtítulos. El tipo y tamaño de fuente, los colores, los efectos, etc.**

El tipo de letra me parece adecuado teniendo en cuenta la edad de L. Pensando en un niño de 1º de primaria, tal vez se podría utilizar la letra ligada<sup>204</sup>. En el caso de L., creo que una letra un poco mayor le hubiera facilitado algo más la tarea. El karaoke le gustó y creo que sí ayudó a centrar la atención en los subtítulos. Creo que sí le ayuda a leer mejor con más entonación, aunque al principio cuesta acostumbrarse.

Cuanto más se puedan reforzar los inputs utilizando diferentes vías, creo que siempre es beneficioso. En el caso de L., presenta dificultades en la vía visual, por lo que si se le presenta el input también por la vía auditiva, representará un apoyo para acceder más fácilmente al mensaje presentado por vía escrita. Y también ocurre al contrario, si solo se le presentara el input por vía auditiva, no podría enriquecer el léxico visual, cosa que ocurre mientras el niño lee los subtítulos de forma automática, sin ser consciente de ello.

## **4. El balance final. Opinión general sobre el material, motivación para volver a utilizarlo o crear uno propio.**

Sí lo volvería a utilizar pero con actividades más cortas porque requiere una gran capacidad de atención durante mucho tiempo. Puede que para determinados pacientes sí que me lo plantearía, pero como ya dije con actividades más cortas y con niños que no tengan tantas dificultades de lectura.

---

<sup>204</sup> Se conoce con ese nombre al tipo de letra escolar.



El material es atractivo para los niños y, aunque requiere una gran capacidad de atención, en general se sienten motivados y les gusta trabajar con él. Cambiaría el tipo de actividades, las plantearía más breves y no haría dos ejercicios en la misma sesión, los distanciaría más. Creo que el hecho de acostumbrarse a leer los subtítulos a la larga les ayuda.

En general, creo que es una buena herramienta de trabajo para adaptar dibujos animados a los objetivos que queramos trabajar con cada paciente. En mi opinión, es fundamental la introducción de material audiovisual en las sesiones, ya que en casa los niños tienen contacto con material audiovisual cada vez con más frecuencia y a edad más temprana (ej: ordenador, Nintendo, Playstation, Wii, Xbox Kinect, etc.). Es más motivante para los niños trabajar con material audiovisual que con material escrito, por eso creo que si se alternan las dos metodologías se conseguirán objetivos más rápidamente que si solo se usa material tradicional.

## **NIÑO**

### **1. El material audiovisual. Reacción ante el nuevo material y opinión sobre los dibujos animados.**

Le parece motivante ya que presenta un cambio al trabajo con material en papel o a actividades en el ordenador que desde el principio demandan que el niño sea activo. Le gustaron los dibujos, según él los conocía de cuando era pequeño. Va comentando cosas del episodio e incluso se ríe.

### **2. La explotación del material. Rendimiento en la resolución de los ejercicios**

Al principio solo conseguía leer la última palabra o repetirla de forma acoplada. Se mostraba nervioso (se tocaba la camisa, se la estiraba, movía el teclado, etc.), a veces se le olvidaba leer. También la segunda actividad le pareció cansada pero comentó que le gustó la actividad porque “era muy chula”.

El segundo día se mostró menos tenso y le pareció todo más fácil.

**3. Los subtítulos. Reacción en general ante los subtítulos, los colores, los efectos, etc.**

No se fijó en que los subtítulos iban cambiando de color por el efecto karaoke ni sabía muy bien qué eran los subtítulos. Cuando le pregunto si le gusta que tenga subtítulos que vayan cambiando de color a medida que se escucha el audio, me dice que sí, pero sin mostrar entusiasmo.

**4. El balance final. Motivación para volver a trabajar con el material.**

Sí que estaba motivado para volver a trabajar con el material, sobre todo el segundo día, que le pareció todo mucho más fácil y no se mostró tan tenso. Al final dijo “así entiendo mejor las palabras”.

**OBJETIVO LINGÜÍSTICO: FLUIDEZ LECTORA (III)**

**Nombre:** A.

**Edad:** 8 años

**Diagnóstico logopédico:** A. tiene 8 años. Es una niña muy caprichosa y poco trabajadora. No se esfuerza en aprender, lo único que le gusta es bailar. Muestra una clara falta de motivación ante el aprendizaje. Retraso en la adquisición de la lecto-escritura. Muestra múltiples errores de sustituciones, omisiones, confusión de vocales, lectura silábica y muy lenta. La escritura está mejor preservada que la lectura. Presenta además dificultad de atención y está pendiente de exploración TDAH<sup>205</sup>.

**Logopeda:** Esther Gasol, colegiada nº 0457

**Fecha:** 28/06/2010

**LOGOPEDA**

- 1. El material audiovisual. Opinión sobre los dibujos animados, *Juan y Tolola*.**
- 2. La explotación del material. Adecuación de los ejercicios, metodología de aplicación.**
- 3. Los subtítulos. El tipo y tamaño de fuente, los colores, los efectos, etc.**
- 4. El balance final. Opinión general sobre el material, motivación para volver a utilizarlo o crear uno propio.**

---

<sup>205</sup> Trastorno por déficit de atención con hiperactividad.

---

## NIÑO

### **1. El material audiovisual. Reacción ante el nuevo material y opinión sobre los dibujos animados.**

Al final le gustó, le llamaron la atención sobre todo elementos del contenido “palitos de cangrejo, la zanahoria...” porque a ella le encantan y a la protagonista, en un principio, no le gustan nada. Conoce los dibujos porque los ve por la mañana.

### **2. La explotación del material. Rendimiento en la resolución de los ejercicios.**

Lectura conjunta y con audio. Voy parando el vídeo a medida que va saliendo el color de la niña, el amarillo, y ahora sí que se muestra muy atenta a los subtítulos. A partir del minuto 5 el nivel de atención empieza a bajar ligeramente y me veo obligada a parar con mayor frecuencia el vídeo.

En una segunda lectura sin audio elige cambiar de personaje, por lo tanto tiene que seguir la lectura de los subtítulos que están en verde. Pero al cabo de un rato la niña afirma “que todo el rato le aburre”. Sin el audio se pierde bastante más, hay muchos subtítulos que no le da tiempo a leer. Decido parar la proyección en el minuto 3.

### **3. Los subtítulos. Reacción en general ante los subtítulos, los colores, los efectos, etc.**

Dice que no se fijó en las palabras, pero sí se dio cuenta de que cambian de color, aunque acaba comentando que las palabras le ayudan a entender mejor. Al principio solo se fijaba en los dibujos y hace comentarios sobre la protagonista, que según ella no le gusta nada por su actitud. A partir del minuto 3,4 empieza a fijarse en los subtítulos e incluso baila con la música.

### **4. El balance final. Motivación para volver a trabajar con el material.**

Cuesta hacer una valoración de A. porque es una niña muy especial. Fue poco a la consulta. Tenía muchas dificultades en la lecto-escritura y de actitud ante cualquier aprendizaje escolar. Era muy caprichosa y poco trabajadora, no se esforzaba en aprender porque solo le gustaba bailar. Molestaba mucho en clase y no le importaba no hacer los deberes.

## **OBJETIVO LINGÜÍSTICO: FLUIDEZ LECTORA (IV)**

**Nombre:** M.

**Edad:** 7 años

**Diagnóstico logopédico:**

**Logopeda:** Esther Gasol, colegiada nº 0457

**Fecha:** 26/06/2010

### **LOGOPEDA**

- 1. El material audiovisual. Opinión sobre los dibujos animados, *Juan y Tolola*.**
- 2. La explotación del material. Adecuación de los ejercicios, metodología de aplicación.**
- 3. Los subtítulos. El tipo y tamaño de fuente, los colores, los efectos, etc.**
- 4. El balance final. Opinión general sobre el material, motivación para volver a utilizarlo o crear uno propio.**

Pienso que es más útil para niños que lean mejor, para estimular la atención y velocidad lectora. Cuando hay dificultades en la lectura los ejercicios se hacen largos y difíciles. Aun así, el material les motiva porque les gustan los dibujos.

### **NIÑO**

- 1. El material audiovisual. Reacción ante el nuevo material y opinión sobre los dibujos animados.**

Se muestra muy atenta al vídeo. Le gustaron mucho los dibujos pero no los conocía.

- 2. La explotación del material. Rendimiento en la resolución de los ejercicios.**

Tengo que ir parando, no va haciendo el karaoke, sabe que tiene que seguir el color rosa de la protagonista. A partir del minuto 5 el nivel de atención disminuye. En el minuto 6 de forma espontánea, coge el ratón y para ella la imagen (esto le motiva más). Solo para cuando le toca leer a ella o a mí, cuando hablan otros personajes no para la imagen.

En la segunda actividad coge ella nuevamente el ratón, pero en el minuto 1 me lo devuelve. En el minuto 2,20 el nivel de atención vuelve a disminuir, aunque la lectura es un poco más rápida y un poco más fluida. Se hace largo, le propongo parar, pero ella no quiere.

### **3. Los subtítulos. Reacción en general ante los subtítulos, los colores, los efectos, etc.**

En la primera proyección al principio solo se fijaba en los dibujos, pero a partir del minuto 1,22 también empezó a fijarse en los subtítulos. Según la niña, hay palabras y a veces cambian de color. Se mostraba atenta a los subtítulos y cambios de color, pero más a la historia de los dibujos.

### **4. El balance final. Motivación para volver a trabajar con el material.**

Al final de la primera proyección, me pidió que lo volviera a poner para acabar de entender mejor la historia. Le gusta más una participación activa, es decir, parar ella la imagen.

---

**OBJETIVO LINGÜÍSTICO: ORTOGRAFÍA ARBITRARIA**

**Nombre:** N.

**Edad:** 8 años

**Diagnóstico logopédico:** no presenta dificultades del lenguaje y no asiste a tratamiento logopédico. Su lengua materna es el castellano de la variedad argentina, pero está escolarizado en Cataluña y por tanto recibe como lengua vehicular de enseñanza el catalán. A pesar de ser un niño descrito como un gran aficionado a la lectura, de hecho es una de sus principales actividades de ocio, muestra ciertas dificultades en la ortografía arbitraria, que contrastan con su competencia lingüística elevada para su edad, tanto oral como escrita, y con su interés por la lectura.

**Logopeda:** Guillermina Amiel, colegiada nº 1864

**Fecha:** 01/06/2010 y 08/06/2010

**LOGOPEDA**

**1. El material audiovisual. Opinión sobre los dibujos animados, *Juan y Tolola*.**

**2. La explotación del material. Adecuación de los ejercicios, metodología de aplicación.**

Los ejercicios son funcionales, fáciles de adaptar y de comprender para el paciente. El formato del material, más cercano a lo recreativo, lo hace más atractivo y, por tanto, más motivador. Cuando el niño no tiene grandes dificultades en la fluencia lectora, no necesita parar las secuencias. Sin embargo, saber que existe esa posibilidad resulta tranquilizador.

**3. Los subtítulos. El tipo y tamaño de fuente, los colores, los efectos, etc.**

Con respecto a los colores, subtítular o diferenciar de algún modo los personajes (distinto tipo de letra o cursiva) facilita la identificación al quitarle el sonido. Permite mejorar la entonación y facilita el respeto y seguimiento de la puntuación.

#### **4. El balance final. Opinión general sobre el material, motivación para volver a utilizarlo o crear uno propio.**

Si el material viniera con un “subtitulado de base” que permitiera al logopeda adaptarlo a las necesidades de cada paciente (color, tipo de letra, tipo de ejercicio, etc.), sería de mucha ayuda.

### **NIÑO**

#### **1. El material audiovisual. Reacción ante el nuevo material y opinión sobre los dibujos animados.**

El material le atrae, le gusta mucho y piensa que será divertido trabajar con él. Aunque pensaba que los subtítulos eran para sordos, como su tía Caro. Conoce los dibujos y le gustan, aunque no suele verlos. Le gustó mucho el capítulo, no lo había visto antes.

#### **2. La explotación del material. Rendimiento en la resolución de los ejercicios.**

Completa las palabras sin grandes dificultades. Ante algunas palabras pregunta qué grafía corresponde. No muestra cansancio ni se distrae, el material capta su atención e incluso lo reanuda él mismo cuando acaba. No necesita repetición ni facilitación para llegar a la palabra adecuada. El tiempo total desde el inicio hasta acabarlo fue de aproximadamente 55 minutos (10 minutos más de lo previsto).

El segundo día estaba animado, tenía ganas de volver a trabajar. Según él es más divertido trabajar la ortografía con los dibujos y subtítulos. Su rendimiento fue igual al del primer día.

#### **3. Los subtítulos. Reacción en general ante los subtítulos, los colores, los efectos, etc.**

En un principio, supone que los subtítulos están para que los sordos (como su tía Caro) lo puedan leer (una prima de su madre es sorda y para la familia es normal escoger programas subtitulados).



**4. El balance final. Motivación para volver a trabajar con el material.**

El material es motivador, útil y versátil. Permite trabajar varios aspectos y hace más amena la sesión. Esto es una tontería pero, en el caso de N., sin dificultades para la lectura y con gusto por ella, lo motiva para ver otros programas subtítulos porque ha visto que no es difícil seguir los subtítulos cuando lo practicas.



## **ANEXO III**

### **EL MATERIAL AUDIOVISUAL SUBTITULADO**

---

#### **Principio alfabético**

- Ocupadísima\_huecos
- Ocupadísima\_colores

#### **Atención y memoria auditiva**

- M'agradaria\_paraules
- M'agradaria\_forats
- M'agradaria\_incompletes

#### **Fluidez lectora**

- Tomate\_karaoke
- Tomate\_teatro
- Panda\_karaoke
- Panda\_teatro

#### **Ortografía arbitraria**

- Abuelos\_grafias
- Abuelos\_incompletas
- Secreto\_palabras
- Secreto\_subtítulos