
This is the **published version** of the text:

Espinoza Alarcón, Francisco Fidel; Oncins, Estella, dir. Accesibilidad : una nueva perspectiva. Estudio piloto sobre el subtitulado para personas sordas y el Lenguaje Fácil de Comprender en el contexto museístico del Perú. 2021. (1349 Màster Universitari en Traducció Audiovisual)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/266490>

under the terms of the  license

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER



Universitat Autònoma de Barcelona

Accesibilidad: una nueva perspectiva. Estudio piloto sobre el subtítulo para personas sordas y el Lenguaje Fácil de Comprender en el contexto museístico del Perú

AUTOR:

Francisco Fidel Espinoza Alarcón

DIRECTORA:

Estel-la Oncins Noguer

Máster Oficial en Traducción Audiovisual (MUTAV)

Universidad Autònoma de Barcelona

22 DE JULIO, 2022

DEDICATORIA

*A mi familia y a Grecia Garcia M., las
personas más importantes de mi vida.*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco gentilmente a Estel-la Oncins Noguier por sus asesorías durante la maestría; a los participantes e intérprete, quienes formaron parte del estudio piloto; al Sr. Juan Manuel Burga, por el espacio en el museo, y a Grecia Garcia Masson, por su apoyo incondicional para la presente investigación.

Accesibilidad: una nueva perspectiva. Estudio piloto sobre el subtulado para personas sordas y el Lenguaje Fácil de Comprender en el contexto museístico del Perú

Resumen

El subtulado para personas sordas (SPS) es uno de los medios alternativos de comunicación más eficaces para garantizar la accesibilidad a los contenidos audiovisuales a la comunidad con discapacidad auditiva (AENOR, 2012). Sin embargo, debido a los distintos niveles de comprensión lectora, existen usuarios que percibirían una mayor complejidad textual en el SPS, lo que les impediría entenderlo de forma plena. Por lo tanto, es necesario introducir nuevas modalidades de acceso a la información, como el SPS en Lenguaje Fácil de Comprender (LFC). Este primer estudio de caso sobre la accesibilidad museística en el Perú busca contrastar el SPS y el SPS en LFC con el fin de descubrir el servicio de accesibilidad más eficaz en el contexto audiovisual museístico para el beneficio de los visitantes con discapacidad auditiva.

Palabras clave: SPS, SPS en Lenguaje Fácil de Comprender, accesibilidad, museos, personas con discapacidad auditiva

Resum

El subtitulat per a persones sordes (SPS) és un dels mitjans alternatius de comunicació més efectius per a garantir l'accessibilitat als continguts audiovisuals a les persones amb discapacitat auditiva (AENOR, 2012). Malgrat això, a causa dels diferents nivells de comprensió lectora, hi ha usuaris que percebrien una major complexitat textual en el SPS, la qual cosa els impediria entendre-ho plenament. Per tant, és necessari introduir noves modalitats d'accés a la informació, com el SPS en Llenguatge Fàcil de Comprendre (LFC). Aquest primer estudi de cas sobre l'accessibilitat museística al Perú busca contrastar el SPS i el SPS en LFC amb la finalitat de descobrir el servei d'accessibilitat més eficaç en el context audiovisual museístic per al benefici dels visitants amb discapacitat auditiva.

Paraules clau: SPS, SPS en Llenguatge Fàcil de Comprendre, accessibilitat, museus, persones amb discapacitat auditiva

Abstract

Subtitling for the Deaf or Hard-of-Hearing (SDH) is one of the most effective alternative means of communication to ensure accessibility to audiovisual content for the hearing impaired (AENOR, 2012). However, due to their varying levels of reading comprehension, there are users who may perceive greater textual complexity in SDH, which would prevent them from fully understanding it. Therefore, it is necessary to introduce new information access modalities, such as subtitles for the Deaf and Hard-of-Hearing (SDH) in easy-to-understand (E2U) language. This first case study on museum accessibility in Peru seeks to contrast SDH and subtitles for the Deaf and Hard-of-Hearing (SDH) in easy-to-understand (E2U) language with the aim of discovering the most effective accessibility service in the audiovisual museum context for the benefit of hearing-impaired people.

Key words: SDH, E2U subtitles, accessibility, museums, hearing-impaired people

ÍNDICE

1	Introducción	1
1.1	Objetivo e hipótesis	2
1.2	Motivación	2
2	Marcos legislativos sobre accesibilidad	3
2.1	Naciones Unidas	3
2.2	Unión Europea	4
2.3	República del Perú	4
3	Accesibilidad audiovisual	5
3.1	Subtitulado para personas sordas y con discapacidad auditiva	5
4	Norma UNE 153010:2012	5
4.1	Surgimiento	5
4.2	Parámetros	6
5	La figura del profesional del SPS	18
6	Receptor del SPS: personas sordas y con discapacidad auditiva	20
7	Lenguaje Fácil de Comprender (LFC)	21
7.1	¿Lectura Fácil (LF), Lenguaje Llano (LL) o Lenguaje Fácil de Comprender (LFC)?	21
7.2	Lenguaje Fácil de Comprender: normas y recomendaciones	22
8	Lenguaje Fácil de Comprender en Hispanoamérica	25
9	Subtítulos en LFC	27
9.1	Pautas para la elaboración de subtítulos en LFC	27
9.2	Géneros relevantes	27
9.3	Competencias del subtitulador en LFC	28
10	Comparativa de SPS y SPS en LFC	29
11	Metodología	30
12	Estudio piloto: SPS convencional y SPS en Lenguaje Fácil de Comprender en el contexto museístico	31
12.1	Participantes	31
12.2	Materiales	39
12.3	Detalles del procedimiento	42
12.4	Resultados	49
13	Conclusiones	52
14	Bibliografía	54
15	Anexos	62

1 Introducción

Por lo general, la accesibilidad se ha vinculado con la movilidad del cuerpo humano y la supresión de barreras físicas. Sin embargo, este concepto ha cambiado con el tiempo. En la actualidad, la accesibilidad comprende la integración social de personas con discapacidades no solo motrices, sino también sensoriales y cognitivas. Así, las personas con discapacidades visuales y auditivas son las que han experimentado una mayor marginación porque no se les ha integrado de forma consecuente (Díaz Cintas, 2010). Precisamente, una de las formas de integrar a las personas con discapacidad auditiva a la sociedad es brindarles acceso a la información como todo derecho universal (CDPD, 2006). Este tipo de accesibilidad puede ofrecerse en medios comunes (AENOR, 2012), como la televisión, el cine, el teatro o los museos. Con respecto a este último medio, en el que se basa la presente investigación, el Consejo Internacional de Museos (s.f.) señala que:

El museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y de su desarrollo y abierta al público, que se ocupa de la adquisición, conservación, investigación, transmisión de información y exposición de testimonios materiales de los individuos y su medio ambiente, con fines de estudio, educación y recreación. (párr. 2)

Debido a que la mayoría de los museos exhiben contenidos audiovisuales permanentes con estos objetivos, se debe emplear un servicio accesible específico que beneficie a todos sus visitantes, como las personas con discapacidad auditiva. Según la Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad realizada en el 2012 por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), la cifra de personas con discapacidad auditiva en el Perú representa el 1,8% (532 209 personas) de la población nacional.

De hecho, uno de los medios alternativos de comunicación más eficaces para garantizar la accesibilidad a los contenidos audiovisuales a este colectivo es el

subtitulado para personas sordas (SPS) (AENOR, 2012). Sin embargo, no todas las personas con discapacidad auditiva tendrían el mismo nivel de comprensión lectora, por lo que el SPS no resultaría suficiente como servicio de accesibilidad para transmitir plenamente la información de los contenidos audiovisuales a los visitantes con discapacidad auditiva o sordera en los museos.

El Lenguaje Fácil de Comprender (LFC), “un método que permite crear una nueva forma de hacer más fácil, comprensible y accesible un texto con estructuras más sencillas” (Apaza, 2022), y que se dirige a las personas con dificultades lectoras y con dificultades para entender la lengua estándar (Lindholm y Vanhatalo, 2021), podría aplicarse junto con el SPS (SPS en LFC) en este contexto, de modo que sus usuarios puedan acceder a la información de una manera más íntegra e igualitaria.

1.1 Objetivo e hipótesis

Dado que el LFC tiene estas características particulares y puede combinarse con las pautas existentes de la norma UNE 153010: *Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva. Subtitulado a través del teletexto*, para crear subtítulos aún más accesibles, la presente investigación busca demostrar que el SPS en LFC mejoraría la comprensión de los contenidos audiovisuales en comparación con el SPS para los visitantes con discapacidad auditiva o sordera en los museos.

El estudio parte del supuesto de que, debido a los diferentes niveles de comprensión lectora de los visitantes de los museos con discapacidad auditiva o sordera, y a la complejidad textual de los SPS de los contenidos audiovisuales museísticos, este grupo de personas tendría dificultades para entender estos subtítulos y, por lo tanto, los SPS en LFC los ayudarían a comprender plenamente la información de dichos contenidos.

1.2 Motivación

Puesto que el SPS en LFC es un tema novedoso en el Perú, se considera que esta investigación podría ser relevante por motivos académicos, sociales y profesionales. En primer lugar, este trabajo implica un aporte al conocimiento

existente sobre la traducción audiovisual accesible, ya que se trata del primer estudio de caso que demostraría que el SPS en LFC mejoraría la comprensión de los visitantes con discapacidad auditiva de los museos en Lima, Perú. Segundo, el SPS en LFC podría tener un alto impacto social y replicarse en otros contextos, como la televisión, el cine y el teatro. Asimismo, las personas y autoridades serían conocedoras del tema y se podrían promulgar leyes para aplicar esta metodología a nivel profesional en beneficio de los ciudadanos peruanos. Por último, esta investigación revelaría la carencia de profesionales subtituladores en LFC y evaluadores certificados en el Perú. Así, se deberían formar estos expertos para el goce pleno de derechos en materia de accesibilidad por parte de las personas con discapacidad auditiva o sordera en el Perú.

2 Marcos legislativos sobre accesibilidad

2.1 Naciones Unidas

Una de las maneras de integrar de forma plena a esta comunidad a la sociedad y contribuir con su desarrollo personal es brindándoles el acceso igualitario a los medios de comunicación, como derecho fundamental de todo ciudadano. En ese sentido, el artículo 9 de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006) establece que:

A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. (p. 10)

2.2 Unión Europea

En 2010, tras la ratificación de la CDPD por parte de la Unión Europea (UE) y los Estados miembros de la UE, se implementaron tres legislaciones principales (Matamala y Oncins, 2021). En 2016, la UE adoptó la Directiva de Accesibilidad Web (WAD, por sus siglas en inglés). En el artículo 12 se establece el compromiso de adoptar medidas adecuadas para garantizar a las personas con discapacidad el acceso igualitario a las tecnologías y los sistemas de información y comunicación (Europa, Parlamento y Europa, Consejo, 2016).

Dos años después, la UE aprobó la Directiva de Servicios de Comunicación Audiovisual (DSCA, por sus siglas en español). El artículo 22 señala que los Estados miembros deben garantizar la promoción activa de los contenidos accesibles, dirigidos a las personas con discapacidad visual y auditiva, por parte de los prestadores de servicios de comunicación audiovisual. (Europa, Parlamento y Europa, Consejo, 2018).

Al año siguiente, la UE promulgó el Acta Europea de Accesibilidad (EAA, por sus siglas en inglés). Al margen de que las personas tengan o no alguna discapacidad, dicha directiva busca fomentar la participación plena, igualitaria y efectiva de estas con un acceso más amplio a los principales productos y servicios a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Europa, Parlamento y Europa, Consejo, 2019).

Con el fin de asegurar el acceso no solo a los medios de comunicación, sino también a los servicios accesibles para todos los ciudadanos, los Estados miembros de la UE tienen por obligación trasponer estas directivas a sus países (Matamala y Oncins, 2021).

2.3 República del Perú

En el contexto latinoamericano, en particular en el Perú, las necesidades de integración de las personas con discapacidades sensoriales tampoco se han atendido de manera consecuente. Así, el 30 de octubre de 2007, el Perú ratificó la Convención

Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (D. S. No 073-2007-RE, 2016). Cinco años después, se promulgó la Ley n.º 29973 “para la promoción, protección y realización, en igualdad de condiciones, de los derechos de la persona con discapacidad”. El numeral 22.1 del artículo 22 sobre la accesibilidad en los medios de comunicación (2012) detalla que “el Ministerio de Transportes y Comunicaciones promueve y regula las condiciones de accesibilidad para la persona con discapacidad, que deben garantizar los medios de comunicación, públicos o privados, así como los prestadores de servicios de telecomunicación” (p. 3).

3 Accesibilidad audiovisual

3.1 Subtitulado para personas sordas y con discapacidad auditiva

En el SPS se produce un cambio entre modos, es decir, de oral a escrito, y este puede darse también entre lenguas (Pereira, 2005). Consiste en presentar, en la parte inferior de la pantalla, un texto escrito que comprende lo que se dice (líneas de diálogos de los actores u otros personajes), quién lo dice (indicando al personaje o personajes que interpretan sus líneas de texto solo si es necesario), cómo se dice (el énfasis, el tono de voz, los acentos e idiomas extranjeros o ruidos de voz), lo que se oye (la música y los ruidos ambientales) y lo que se ve (el texto que aparece en la imagen, como las cartas, las leyendas, los carteles, etc.) (Pereira, 2005; Díaz Cintas, 2010; Tamayo, 2016).

4 Norma UNE 153010:2012

4.1 Surgimiento

Con el propósito de elaborar un criterio único para los subtítulos de los teletextos de las diversas cadenas televisivas, el Ministerio de Trabajo ordenó la redacción, bajo la continua petición de la comunidad sorda, una norma que regulase el SPS. Como resultado, surgió la norma UNE 153010: *Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva. Subtitulado a través del teletexto*, que

cuenta con la edición de la Asociación Española de Normalización y Certificación, Aenor, en el año 2003 (Orero et al., 2007).

4.2 Parámetros

Dado que los creadores de contenidos audiovisuales, medios de comunicación audiovisual, proveedores del servicio de subtítulo y especialistas afines, pueden utilizar dicha norma para garantizar el acceso a la información a las personas con discapacidad auditiva (AENOR, 2012), conviene describir los parámetros más relevantes que contiene.

Posición de subtítulos

La norma UNE 153010 (AENOR, 2012) plantea que los subtítulos (excepto los efectos sonoros), siempre que no oculten información importante, deben mostrarse en la parte inferior de la pantalla. Asimismo, señala que el texto de los subtítulos debería seguir los criterios de la Real Academia Española (RAE) y prestar debida atención a las reglas gramaticales y ortográficas.



Ejemplo 1. Subtítulo en la parte inferior media de la pantalla

Número de líneas de texto

Según AENOR (2012), los subtítulos deben tener como máximo dos líneas, y estas deben ocupar no más de dos doceavos de la pantalla (Díaz Cintas y Remael, 2007). Sin embargo, la norma establece que, en casos excepcionales, los subtítulos pueden tener hasta tres líneas de texto. Esto se aplica en el subtitulado en directo (informativos, magazines, entrevistas, etc.).



Ejemplo 2. Subtítulo de dos líneas

Número de caracteres por línea

Los caracteres son signos de escritura y pueden representar una letra, un dígito, un símbolo, un signo de puntuación o un espacio. Cada línea debería contar con 37 caracteres como máximo (AENOR, 2012). Por lo tanto, un subtítulo de dos líneas puede tener hasta 74 caracteres.

Ivarsson y Carroll (1998) argumentan que es más efectivo usar una sola línea de subtítulo para TV y video si es posible, ya que contamina menos la imagen (Tamayo, 2015).



Ejemplo 3. Subtítulo de una sola línea con 37 caracteres

Velocidad de exposición del texto del subtítulo

La norma UNE 153010 (AENOR, 2012) señala que la velocidad de exhibición de los subtítulos deberá respetar el ritmo del original y posibilitar una lectura cómoda. Por lo general, el número máximo de caracteres por segundo no tendría que superar los 15 CPS (caracteres por segundo).

Algunas voces expertas como la de Hidalgo Valdés (2009) de la Fundación para la Accesibilidad a los Medios Audiovisuales (FAMEDIA) plantean usar entre 17 y 18 CPS, que podrían llegar hasta los 20 CPS. Sin embargo, existen muchas investigaciones de recepción y *eye-tracking* (seguimiento ocular) que confirman que, a las personas, al margen de tener o no discapacidad auditiva, les resulta complicado entender de manera consistente los subtítulos con una velocidad de lectura que exceda los 17-18 CPS (Szarkowska, 2016; Miquel Iriarte, 2017, como se cita en González-Iglesias y Martínez).

Sincronismo

La norma UNE 153010 (AENOR, 2012) plantea que los movimientos labiales, los cambios de plano, la locución y la información sonora deben corresponder con el inicio y fin de los subtítulos. No obstante, muchos espectadores no se preocupan si los subtítulos aparecen hasta un cuarto de segundo después del inicio del discurso o

de un diálogo, ya que primero se identifica al personaje antes de dirigir la mirada al subtítulo (Ivarsson y Carroll, 1998).

Tiempo de exposición mínimo y máximo de un subtítulo en pantalla

Otros de los parámetros relevantes es el tiempo mínimo y máximo de permanencia en la pantalla de un subtítulo, tema que, paradójicamente, no se ve reflejado en la norma UNE 153010:2012, y que conviene abordar.

Al respecto, Rica Peromingo (2016) menciona que un subtítulo dura como mínimo entre 1 segundo y 16 fotogramas. La duración máxima es de 6 segundos (Karamitroglou, 1998; Díaz Cintas, 2003; 2012; Bartoll, 2015, como se cita en Varga). Sin embargo, en casos específicos, como el de las canciones o los insertos en pantalla, los subtítulos pueden durar un poco más de siete segundos, por lo que esta norma puede transgredirse (Rica Peromingo, 2016).



Ejemplo 4. Subtítulo de un segundo de una única línea

Pausa entre subtítulos

En el caso de un enunciado que no cabe en un único subtítulo y que, por lo tanto, necesite más de uno, se requiere una pausa mínima para que la audiencia presencie de forma adecuada el nuevo subtítulo. La separación entre subtítulos es

como mínimo de 100 milisegundos. Así, se evitarán solapamientos y la lectura será más sencilla (Rica Peromingo, 2016).

Identificación de personajes

Para identificar a los personajes se pueden emplear tres estrategias: el uso de colores, etiquetas y guiones, siguiendo este mismo orden de preferencia (AENOR, 2012).

Colores

AENOR (2012) determina que los colores son amarillo, verde, cian, magenta y blanco. Asimismo, señala que se asignará un único color a un personaje de acuerdo con su nivel de protagonismo¹. Para asignar algún color específico a uno de estos personajes habrá que visualizar el material audiovisual completo que se subtitulará (Rica Peromingo, 2016). La siguiente tabla e imagen grafican el uso de colores según los personajes:

Amarillo	Personaje principal
Verde	Segundo personaje principal
Cian	Tercer personaje principal
Magenta	Cuarto personaje principal
Blanco	Resto de personajes o narrador

Tabla 1. Uso de colores según personaje (elaboración propia)

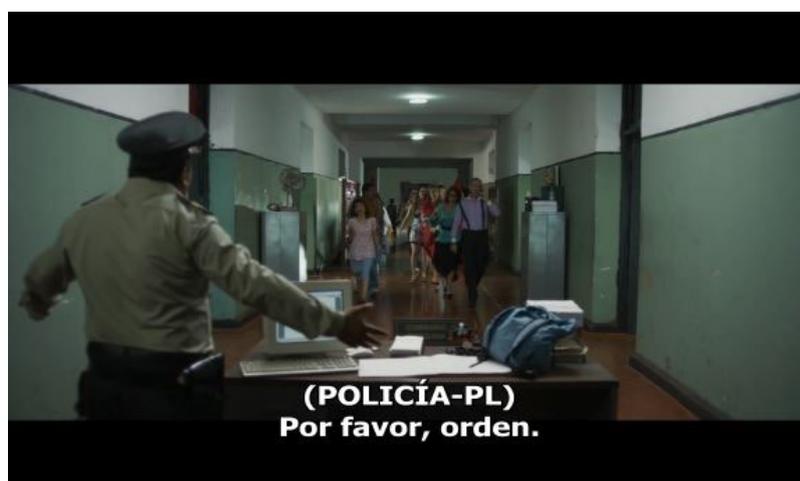
¹ Nota: Para no desvelar secretos en la trama argumental de la obra, se asignará el color blanco a un personaje que lleve algún color específico cuando finge ser otra persona, ya que los espectadores no deben enterarse de ello en una primera instancia (AENOR, 2012).



Ejemplo 5. Asignación de colores diferentes a personajes

Etiquetas y abreviaturas

De acuerdo con la norma UNE 153010 (AENOR, 2012), se usan las etiquetas para distinguir a los personajes siempre y cuando exista riesgo de confusión. Aunque se están planteando nuevas alternativas, como la incorporación de avatares para distinguir a personajes (Quoc y Fels, 2009), la norma española sugiere redactarlas. Estas van entre paréntesis y en mayúsculas. Se escribirá el nombre completo y un guion seguido de su abreviatura si el personaje realiza su primera aparición. Dicha abreviatura se usará para subtítular los demás segmentos de la obra audiovisual. Asimismo, si algún personaje tiene un color asignado, no hace falta emplear etiquetas.



Ejemplo 6. Uso de etiquetas

Guiones

Según la norma UNE 153010 (AENOR, 2012), si identificar personajes podría resultar confuso y no se pueden usar ni colores ni etiquetas, se emplearán únicamente los guiones. Asimismo, cada personaje ocupará una única línea de texto en los diálogos de un subtítulo. Si para el enunciado de un personaje se requiere un único subtítulo, no se usará el guion, ya que solo está interviniendo ese personaje y no otro más, es decir, no existe un diálogo en ese subtítulo (Tamayo, 2015).



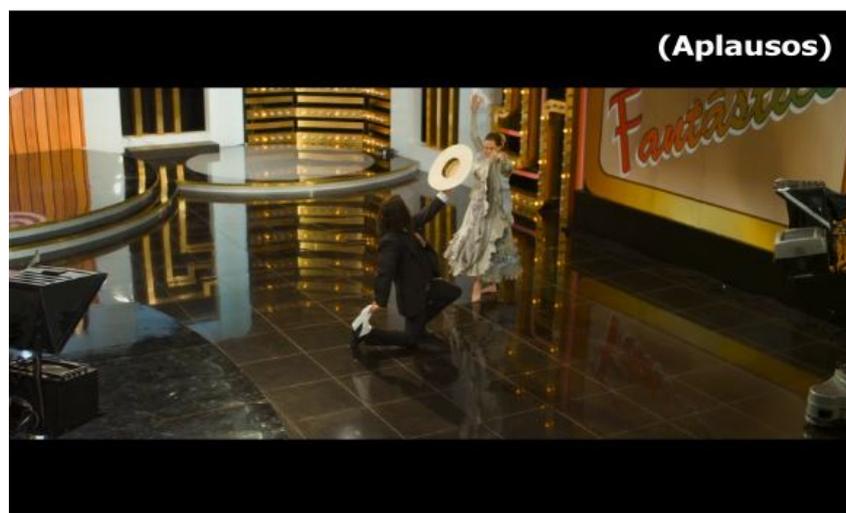
Ejemplo 7. Uso de guiones en diálogos

Efectos sonoros

De acuerdo con AENOR (2012), los efectos sonoros son sonidos que pueden ser no vocales y vocales (a excepción del habla y que no se les asigna a un personaje en concreto), y que brindan información importante para entender el contenido audiovisual. La norma también indica que el subtítulo del efecto sonoro debe mostrarse, siempre que sea posible a nivel técnico, en la parte superior derecha de la pantalla, aunque las diferencias entre su posicionamiento y tipografía son visibles entre países, (Neves, 2005; Romero-Fresco, en prensa, como se cita en Arnáiz-Uzquiza).

Los efectos sonoros se escriben entre paréntesis y con la primera letra en mayúscula. Deben ir sustantivados y, si no es posible, se pueden emplear

expresiones como «suenan» o «sonido de». No se subtitularán si son redundantes debido a la imagen (AENOR, 2012).



Ejemplo 8. Efecto sonoro sustantivado

Información contextual

Se trata de elementos suprasegmentales, sonidos vocales (que se refieren a uno o varios personajes, a excepción del habla) e indicadores de forma o cantidad que aportan información que no sería evidente y que muestran la forma en que se comunican los hablantes. Entre algunos ejemplos de información contextual se incluyen elementos suprasegmentales (GRITA), sonidos vocales (RÍE) e indicadores de forma o cantidad (TODOS) (AENOR, 2012).

Como se observa, los ejemplos anteriores, como (GRITA) se subtitularán mediante didascalias con verbos conjugados en presente indicativo y escritos en mayúsculas. Asimismo, se subtitularán a través de adjetivos, como (IRÓNICO), que se escribirán en mayúsculas y entre paréntesis. Dichos ejemplos deberán ir seguidos del enunciado del personaje (Rica Peromingo, 2016).



Ejemplo 9. Subtítulo con indicador de forma

Música

Aunque algunos podrían considerar que no es necesario subtitar la música, ya que el destinatario final del producto será la audiencia con discapacidad auditiva, lo cierto es que un comentario sobre los efectos sonoros o la música podría activar la memoria auditiva e incluso guiar a los espectadores para que dirijan sus capacidades auditivas residuales hacia contenido relevante (Neves, 2009).

La norma UNE 153010 (AENOR, 2012) establece que la música se subtitula si contribuye a comprender la trama de la obra. Existen tres formas de realizarlo:

- 1) Tipo de música (Música rock)
- 2) Sensación que transmite (Música alegre)
- 3) Identificación de la pieza musical (Voy a llenarte toda de José José)

La música se subtitula entre paréntesis y solo la primera letra va en mayúsculas. Se mostrará en la parte superior derecha de la pantalla (AENOR, 2012).



Ejemplo 10. Subtitulación de música según el tipo

Canciones

Solo se subtitularán las letras de las canciones si son relevantes para guiar al espectador con la trama. Esta subtitulación se realizará en el mismo idioma en el que se presenta en la obra. Para ello, se emplearán almohadillas (#) al inicio de cada subtítulo de la canción. Si la canción culmina, se colocará una almohadilla al inicio y otra al final del subtítulo de la pieza (AENOR, 2012). Los símbolos adicionales a la almohadilla que también indican visualmente la presencia de la música son ♪ y 🎵 (Neves, 2009), y se usarán si lo facilita la tecnología (AENOR, 2012).

Neves (2009) indica que en el caso de los sordos poslocutivos las canciones subtituladas harán que recuerden sus experiencias previas y, en el caso de los sordos prelocutivos, estos establecerán esas mismas conexiones y crearán sus propias referencias sobre el mundo sonoro en el que viven.



Ejemplo 11. Subtitulación de canción en la misma lengua

Criterios editoriales

Como se ha explicado al inicio de este apartado, para elaborar el SPS se deberían seguir los criterios que establece la RAE. Puesto que estos son de conocimiento común, en la siguiente sección solo se describirán dos aspectos relevantes a nivel textual que todo experto en SPS debe tomar en cuenta.

División de texto

Para la división o segmentación del texto en subtítulos se deberían seguir estas pautas (AENOR, 2012):

- A) Empezar una nueva línea cuando haya pausas interpretativas y silencios
- B) Aprovechar pausas gramaticales o signos de puntuación
- C) Escribir en la línea inferior conjunciones o nexos
- D) Mantener sintagmas nominales, verbales y preposicionales en la misma línea

Al respecto, Karamitroglou (1998) explica que la división del texto debe realizarse en los nodos sintácticos más altos, de modo que figure una frase completa en cada bloque de subtítulo (Tamayo, 2015). El siguiente diagrama e imagen grafican en profundidad la propuesta de la autora:

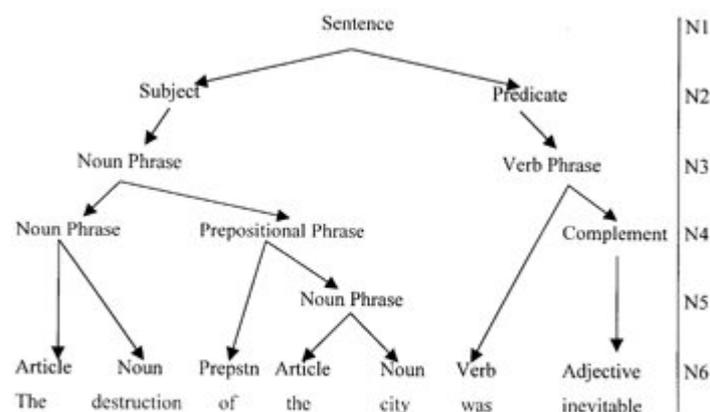


Diagrama 1. Segmentación por nodos sintácticos según Karamitroglou (1998)



Ejemplo 12. Segmentación de subtítulo con conjunción debajo

Literalidad

Los subtítulos deberían ser literales (según la locución y su sentido propio y exacto). Si bien los caracteres por segundo podrían afectar a la literalidad completa, se debería buscar esta lo más posible (AENOR, 2012). En caso de que esto no ocurra, se podrán utilizar técnicas para condensar la información. Díaz Cintas (2003) las divide en dos grupos: reducción parcial y reducción total. En la primera se condensa el mensaje original, mientras que en la segunda se eliminan u omiten elementos lingüísticos del texto original. Así, se ahorrarán caracteres, se respetará la velocidad máxima de lectura y los espectadores podrán comprender los subtítulos con facilidad.



Ejemplo 13. Subtítulo literal de una sola línea

5 La figura del profesional del SPS

Elaborar el SPS requiere una serie de aptitudes que todo profesional que se dedique a este debe considerar. De acuerdo con Díaz Cintas (2006), estas competencias son lingüísticas, temáticas o de contenido, tecnológicas y aplicadas y personales y generales.

Lingüísticas	Conocimiento exhaustivo del idioma materno en todas sus dimensiones: fonética, morfológica, léxica, ortográfica, gramática y sintáctica (prerrequisito)
	Creatividad y sensibilidad lingüística (prerrequisito)
	Competencia profesional para el cotejo, revisión y edición de textos en lengua materna (necesario)
	Conocimiento de la lengua inglesa (prerrequisito)
Temáticas o de contenido	Conocimiento general de la discapacidad y la accesibilidad (necesario)
	Conocimiento exhaustivo del mundo de la sordera y la discapacidad auditiva (necesario)
	Conocimiento del lenguaje cinematográfico y la semiótica de la imagen (necesario)
	Conocimiento de otras modalidades de accesibilidad a los medios audiovisuales (ideal)
	Conocimiento exhaustivo de la teoría y práctica del SPS en todas sus dimensiones (necesario)
	Conocimiento del mercado laboral y la legislación sobre SPS (necesario)
Tecnológicas y aplicadas	Conocimiento y manejo de ordenadores, de programas

	informáticos generales y de Internet (prerrequisito)
	Buena disposición y talante para el aprendizaje de nuevos programas y paquetes informáticos (prerrequisito)
	Dominio de estrategias de documentación (necesario)
	Dominio en el manejo de programas de subtitulado (necesario)
	Conocimiento técnico más allá de usuario (ideal)
	Conocimiento de mecanografía (necesario)
	Conocimiento sobre programas de reconocimiento de voz (necesario)
	Conocimiento (básico) de estenotipia (ideal)
Personales y generales	Amplia cultura general (prerrequisito)
	Capacidad de aprendizaje autónomo (prerrequisito)
	Capacidad de análisis y síntesis (prerrequisito)
	Capacidad de pensar en el momento, de relacionar ideas y de reaccionar con rapidez (prerrequisito)
	Capacidad de organización, planificación, gestión de la información y de proyectos profesionales (ideal)
	Capacidad de razonar de manera crítica en la resolución de problemas y la toma de decisiones (prerrequisito)
	Flexibilidad laboral y capacidad de trabajar en condiciones de estrés y presión temporal (prerrequisito)
	Buena disposición para trabajar en grupo (prerrequisito)

	Capacidad de intermediación experta en entornos multiculturales (necesario)
--	---

Tabla 2. Competencias del subtitulador para sordos según Díaz Cintas (2006)

6 Receptor del SPS: personas sordas y con discapacidad auditiva

Como señalaba Díaz Cintas (2006), una de las competencias necesarias que todo experto en SPS debe tener es conocer exhaustivamente el mundo de la sordera y la discapacidad auditiva. Esta se define como la “ausencia o disminución de la capacidad para oír que dificulta o impide la recepción de sonidos y/o del lenguaje, provocando dificultades de interacción entre el sujeto afectado, el interlocutor y el entorno” (Ortiz Ortiz, 2011, p. 866). Dicha pérdida o disminución auditiva se mide en decibelios (dB) y se clasifica en cinco niveles (Bureau International d’Audiophonologie, s.f.).

Grado de discapacidad auditiva	Decibelios (dB)
Leve	Entre 21 y 40 dB
Moderado	Entre 41 y 70 dB
Severo	Entre 71 y 90 dB
Profundo	91 a 119 dB
Cofosis	Superior a 120 dB

Tabla 3. Grados de discapacidad auditiva según el Bureau International d’Audiophonologie

La presencia del grado de deterioro y deficiencia de naturaleza auditiva determinará cómo se comunicarán las personas con esta clase discapacidad. Aunque los adultos mayores pierdan la capacidad auditiva, por cuestiones de edad (sordera poslocutiva), su modo de comunicación seguirá siendo la lengua oral. Si la discapacidad se presenta a temprana edad o es congénita (sordera prelocutiva), la persona utilizará la lengua oral o la lengua de señas (Gil Cánovas et al., 2014). Así,

dos son las categorías que pueden diferenciarse dentro de este grupo: personas oralistas y personas signantes.

En referencia al modo de comunicación, el inciso 21.1 sobre la accesibilidad en la comunicación del artículo 21 de la Ley n.º 29973 (2012), señala que el Estado peruano garantiza a la persona con discapacidad el acceso y la libertad de elección respecto a los distintos formatos y medios utilizables para su comunicación, como la lengua de señas, el sistema braille, la comunicación táctil y el lenguaje sencillo. Este último ha sido objeto de determinados estudios y, ya que podría destinarse no solo a personas que tengan alguna discapacidad (Vandeghinste et al., 2021), sino también a personas con conocimientos lingüísticos limitados, entre ellos estudiantes de idiomas y personas con dificultades de lectura y trastornos del lenguaje, como ocurre en Islandia (Ólafsdóttir y Pálsdóttir, 2021), conviene prestarle debida atención.

7 Lenguaje Fácil de Comprender (LFC)

7.1 ¿Lectura Fácil (LF), Lenguaje Llano (LL) o Lenguaje Fácil de Comprender (LFC)?

No debería resultar sorprendente que muchos confundan la Lectura Fácil (LF) y el Lenguaje Llano (LL), como sucede en algunos países europeos, entre ellos Austria, Finlandia, Polonia (Fröhlich y Candussi, 2021; Leskelä, 2021; Przybyla-Wilkin, 2021, como se cita en Matamala), que los conceptos sean bastante novedosos y no se hayan acordado aún definiciones en República Checa (Cinková y Latimier, 2021) o que incluso estos se hayan mezclado en Portugal (Marques, 2021) aunque sean distintos.

De hecho, el LL, como lengua escrita o hablada, está relacionado con temas complejos y campos académicos o especializados (como el legal o médico) y busca simplificar el lenguaje para los no profesionales o legos sin conocimientos específicos en estos ámbitos (Lindholm y Vanhatalo, 2021; Ólafsdóttir y Pálsdóttir, 2021). En cambio, la LF busca hacer accesibles diversos textos o discursos para las personas que tengan dificultades de lectura y entendimiento de la lengua estándar. Por lo general, la LF es mucho más simplificada que el LL (Lindholm y Vanhatalo, 2021).

Estas diferencias pueden dividirse en tres principales aspectos: tipo de documento (como jurídico o médico), los destinatarios finales (no profesionales o personas con dificultades de lectura o comprensión de la lengua estándar) y el grado de simplificación (Matamala, 2022).

Por otro lado, el proyecto EASIT (2018) propone el término Lenguaje Fácil de Comprender (LFC), que se usará en la presente investigación de acuerdo con la terminología de la norma *ISO/IEC DIS 23859-1 Information technology – user interfaces – Part 1* (2021), que se explicará en los siguientes apartados.

Debido a que, a diferencia del LL, el LFC es un servicio que mejora la lectura y fomenta la comprensión, y que debería incluirse en la lista de servicios de accesibilidad, ya que hace accesible el mensaje para todas las personas en su diversidad intelectual y de aprendizaje (Bernabé y Orero, 2019, como se cita en Matamala), conviene también revisar las normas y recomendaciones sobre el LFC que se han elaborado hasta la fecha.

7.2 Lenguaje Fácil de Comprender: normas y recomendaciones

Con el fin de producir documentos en LFC, se han desarrollado desde hace años a nivel nacional e internacional distintas normas y recomendaciones sobre su uso. En 1997, la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios e Instituciones (IFLA, por sus siglas en inglés) dio a conocer un conjunto de directrices para el LF que se actualizaron en el año 2010 (IFLA, 2010). Estas recomendaciones no solo se centran en la lengua y el contenido, sino también en las ilustraciones, el diseño y la distribución (Matamala, 2022).

Un año después, la Liga Internacional de Asociaciones en favor de las Personas con Deficiencia Intelectual (ILSMH-EA, por sus siglas en inglés) publicó la guía *Make it simple: European guidelines for the production of easy-to-read information for people with learning disability for authors, editors, information providers, translators and other interested persons* (ILSMH, 1998). Al igual que las directrices de la IFLA, la guía de ILSMH-EA brinda consejos sobre cómo escribir un

documento en LF, cómo usar fotos, ilustraciones y símbolos, y sobre el diseño (Matamala, 2022).

Inclusion Europe (anteriormente conocida como ILSMH) divulgó en el 2009 la guía *Information for all. European standards for making information easy to read and understand* (Inclusion Europe, 2009), que ofrece pautas sobre la información en LF y LFC, principalmente, en formato escrito, electrónico y audiovisual. Sin embargo, dichas guías no las ha diseñado un organismo de normalización (Matamala, 2022).

Dos años más tarde, Accessible Information Working Group publicó *Make it easy. A guide to preparing Easy to Read information*, que también ofrece criterios sobre cómo preparar documentos en LF, elegir símbolos e imágenes. Asimismo, brinda pautas sobre cómo hacer la comunicación más accesible (video, audio o macrotipos) (Matamala, 2022).

El comité técnico CTN 153 *Productos de apoyo para personas con discapacidad* publicó en el 2018 la primera norma técnica sobre Lectura Fácil titulada *Lectura Fácil. Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos* (AENOR, 2018). A diferencia de la directiva *Information for all* de Inclusion Europe, la norma española es de autoría de expertos y recibió la aprobación de un organismo de normalización (Matamala, 2022). Esta norma brinda recomendaciones sobre cómo elaborar textos en LF (ortotipografía, vocabulario, expresiones, frases y oraciones, estructura y estilo) y cómo diseñar documentos en LF (presentaciones, imágenes, características paratextuales y complementos visuales) (Matamala, 2022).

A nivel internacional, existe la norma *ISO/IEC DIS 23859-1 Information technology – user interfaces – Part 1 (2021): Guidance on making written text easy to read and easy to understand*. Dicha norma incluye tanto el LF y el LL bajo el término general de LFC (*Easy-to-understand*). De acuerdo con Matamala (2022), esta norma, a diferencia de las anteriores, adopta un enfoque de diseño universal, sin vincular el LFC necesariamente a la discapacidad o a dificultades de aprendizaje. Asimismo, trata de centrarse en recomendaciones que pueden aplicarse a una gran variedad de lenguas y considera diferentes formatos y funciones con énfasis en la multimodalidad.

Debido a estas características, merece el esfuerzo de explicar un panorama general de su contenido.

La norma *ISO/IEC DIS 23859-1 Information technology – user interfaces – Part 1: Guidance on making written text easy to read and easy to understand* (2021) describe el proceso de creación de textos escritos en LFC, el proceso de adaptación y el proceso de evaluación. En este último se establece una diferencia entre la evaluación técnica y la evaluación por parte de los usuarios.

También formula pautas lingüísticas en el texto escrito en términos de vocabulario, números, abreviaturas, ortografía, puntuación, palabras compuestas, gramática, oraciones, estilo y significado implícito. Asimismo, existen guías sobre la presentación de contenido divididas en tres secciones:

- 1) Forma y diseño (estructura, encabezados, alineación de texto, líneas y espaciado, columnas y márgenes, número de páginas y orientaciones, fuentes, contraste, calidad del papel y colores)
- 2) Elementos paratextuales no verbales (imágenes y otros elementos gráficos)
- 3) Elementos paratextuales verbales (glosas, glosarios, resúmenes)

Esta norma incluye una sección de texto escrito en formato AV, en la que se menciona a los subtítulos en LFC. Además de ello, brinda orientaciones sobre la presentación de audio de texto escrito en términos de narración, pronunciación, acentuación y pausas del discurso, estilos de narración, velocidad de lectura, calidad de audio, volumen y uso de la tecnología (Matamala, 2022).

Servicios de acceso híbrido como los subtítulos en LFC y la AD en LFC también se incluyen en la norma. Esta concluye con pautas sobre cómo identificar y acceder a contenido en Lenguaje Fácil y cómo buscar información que sea sencilla de entender. Cabe señalar que cuando se siguen ciertas recomendaciones en LL o LFC, la norma las diferencia (Matamala, 2022).

8 Lenguaje Fácil de Comprender en Hispanoamérica

Desde mediados de la década de 2000, existen propuestas de Lenguaje Claro o Lenguaje Ciudadano en países de Hispanoamérica, como México, Argentina, Chile, Colombia y Perú (Becker, 2020).

Cuatro años después, en el contexto de la “política de transparencia” de México, se impulsó un proyecto de Lenguaje Ciudadano con el fin de simplificar el lenguaje del gobierno (Pano, 2008, como se cita en Becker).

La Dirección General de Simplificación Regulatoria, otra institución mexicana, fomentó la claridad en los textos del sector público (Secretaría de la Función Pública, 2007, como se cita en Becker). El Lenguaje Ciudadano se incorporó en el Manifiesto Nuevo León sobre Usabilidad y Accesibilidad para los Portales Gubernamentales Mexicanos en el 2007 para que los contenidos web del gobierno sean accesibles. En cooperación con la compañía Gobierno Fácil, en el 2015, el Gobierno de la Ciudad de México creó una plataforma para consultar en línea contratos que se realizan con terceros por parte del Gobierno capitalino.

Lanzada en el año 2003, por iniciativa de los parlamentarios y miembros del Congreso, el programa *Ley Fácil* de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile resalta en el país sureño. Dicha plataforma brinda 896 objetos digitales en diversos formatos redactados en Lenguaje Claro y Accesible (Becker, 2020).

El Departamento Nacional de Planeación de Colombia, tomando como referencia el programa chileno *Ley Fácil*, impulsó el plan *Lenguaje Claro* con el apoyo de entidades públicas para simplificar las comunicaciones. En el Perú, para facilitar el lenguaje jurídico y administrativo, el Poder Judicial editó en el 2014 el *Manual judicial de Lenguaje Claro y Accesible a los ciudadanos* (Becker, 2020).

Como se observa, tanto en el contexto europeo como en el hispanoamericano existe una terminología variada para referirse a esta lengua simplificada. Asimismo, si bien se evidencian iniciativas en esta última región, el estado actual de la cuestión

sigue por detrás del europeo. Por ello, se consideró necesario entrevistar a Aime Apaza, experta en LF en el Perú, para conocer la evolución y aplicación de este servicio de accesibilidad.

En cuanto al LFC, Aime Apaza (2022) señala que:

[...] no es algo que se trabaja mucho de manera general en todas las instituciones. Por ejemplo, las educativas, que, de alguna manera, son un primer espacio, en el que los estudiantes se podrían beneficiar con este tipo de textos con esta metodología.

Asimismo, indica que en el país hay poca investigación sobre el tema: “[...] entonces, revisando un poco la bibliografía, vas a encontrar que hay bien poquitos estudios sobre cómo utilizarlo... cómo aplicarlo, y más aún textos desarrollados desde esta metodología” (Apaza, 2022).

Debido a ello, la experta utiliza directrices de otros países, como las de España, que le permiten crear un texto más fácil y comprensible. Este texto en LFC no es solo útil para las personas con discapacidad, sino para todos, ya que tiene una estructura un poco más sencilla que el español estándar y sigue ciertas reglas que lo hacen más accesible. En el Perú, tampoco existen manuales o normas sobre el uso adecuado de esta metodología y, dado que la educación es uno de los ámbitos que puede verse beneficiado, el LFC debería ser una prioridad en el país (Apaza, 2022).

Por esta razón, debería haber leyes que devenguen del derecho a la accesibilidad y que también prioricen la accesibilidad en las comunicaciones, ya que por más acciones voluntarias que haya, sin una base legal, el LFC solo podrá ser algo momentáneo en el país. Asimismo, deberían formarse personas que validen estos textos porque el país no cuenta con validadores certificados, teniendo en cuenta que la etapa de validación es relevante cuando se planea distribuir libros o textos dirigidos a un gran número de personas o estudiantes. Los principales validadores certificados deberían ser los propios usuarios de los textos de LFC, como las personas con discapacidad intelectual, personas con TDAH o personas con dislexia. Así, se podría

garantizar que el texto siga los criterios o cumpla con las normas de esta metodología (Apaza, 2022).

9 Subtítulos en LFC

9.1 Pautas para la elaboración de subtítulos en LFC

Para crear subtítulos en LFC se pueden aplicar las recomendaciones de la sección 6 de la norma internacional ISO/IEC DIS 23859-1 (2021) y se deben seguir las convenciones de subtítulo existentes, de modo que los espectadores puedan seguir reconociendo los subtítulos como tales (EASIT, 2018). Por lo tanto, si se busca producir SPS en LFC, habrá que tomar en cuenta los parámetros de la norma UNE 153010: *Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva. Subtitulado a través del teletexto.*

La norma ISO/IEC DIS 23859-1 (2021) señala que se puede elaborar un texto en LFC desde el principio o, en caso de que exista un texto escrito, este puede adaptarse o traducirse para que sea fácil de leer y comprender. Este último caso podría realizarse en los subtítulos de productos audiovisuales, cuyo público destinatario no solo es la audiencia oyente, sino también las personas con discapacidad auditiva y cognitiva.

De este modo, en líneas generales, tres son los procesos que se llevan a cabo para la producción de texto en LFC: creación, adaptación y evaluación (evaluación técnica por parte de expertos y evaluación por parte de usuarios finales) (ISO/IEC DIS 23859-1, 2021).

9.2 Géneros relevantes

Si bien todo género es relevante, la complejidad del tema y el tipo de género podría suponer un reto para su viabilidad. Las sesiones parlamentarias en directo u otros programas de televisión en vivo son “muy desafiantes” (EASIT, 2018).

Asimismo, EASIT (2018) señala que los géneros más importantes y viables son los productos educativos (programas de aprendizaje o videos de formación), emisiones televisivas (noticias, documentales, anuncios, debates políticos, contenidos jurídicos y *talk shows*), contenidos informativos (información ciudadana, cómo usar el transporte público, movilizarse por la ciudad y pronósticos del tiempo). Tanto el teatro como la ópera son otros géneros posibles en los que también se aplican los subtítulos en LFC.

9.3 Competencias del subtitulador en LFC

EASIT (2018) indica que los subtítulos deben ser elaborados por expertos cualificados, ya sean especialistas que se dediquen a contenidos en LFC y que deban adquirir competencias para subtitular o lo contrario, es decir, subtituladores profesionales que reciban formación adicional en LFC. De acuerdo con EASIT (2018), la siguiente tabla resume las competencias que todo experto dedicado a esta actividad debería tener en cuenta:

Conocimientos sobre accesibilidad	Conocimiento sobre grupos destinatarios variados
	Conocimiento sobre las necesidades y prioridades de estos grupos
	Conocimiento sobre las especificidades de la accesibilidad en el contexto audiovisual
	Conocimiento sobre la accesibilidad en el contexto de los medios audiovisuales
Competencias lingüísticas	Métodos de simplificación
	Dominio de lengua y gramática
	Capacidad de reducción de contenido y de síntesis
Competencias informáticas	Uso de <i>software</i> de subtitulación para crear, editar y pautar subtítulos

	Conocimiento básico sobre requisitos de accesibilidad digital
Competencias personales	Habilidades de comunicación
	Empatía
	Conciencia de su rol y la contribución a la inclusión
	Eficiencia
	Profesionalidad
	Deseo de aprender
Competencias de subtitulado	Conocimiento de normas existentes
	Conocimiento de tipos de subtítulos
	Capacidad de aplicar técnicas y estrategias de subtitulación

Tabla 4. Competencias del experto en subtítulos en LFC según EASIT (2018)

10 Comparativa de SPS y SPS en LFC

Como se ha mencionado, para elaborar SPS y SPS en LFC se han de seguir las dos normas previamente citadas: UNE 153010:2012 e ISO/IEC DIS 23859-1. Estas ofrecen diversas pautas que expertos en la materia deberán llevar a cabo de acuerdo con el género y el destinatario final.

El SPS y el SPS en LFC pueden exhibirse en programas televisivos, teatros, óperas, obras audiovisuales o en cualquier otro género posible, según el acuerdo anticipado entre las partes interesadas.

Debido a que la norma ISO/IEC DIS 23859-1 (2021) adopta un enfoque universal, los SPS en LFC beneficiarán a un grupo más amplio y heterogéneo, es decir, no solo a personas con discapacidad auditiva, sino también a personas con

conocimientos lingüísticos limitados (Ólafsdóttir y Pálsdóttir, 2021). En consecuencia, el texto de estos subtítulos será más simplificado (Matamala, 2022) que cualquier otro tipo de texto de subtítulo convencional.

Las personas con discapacidad auditiva y las personas sordas son los destinatarios finales de los SPS. Ellas disponen de un texto en subtítulos que, a pesar de que también se haya adaptado, no sigue las pautas a nivel textual de la norma ISO/IEC DIS 23859-1 (2021), sino que suele aplicar los parámetros que establece la Real Academia Española (RAE).

11 Metodología

El presente trabajo busca realizar un estudio de recepción piloto para demostrar que el SPS en LFC ofrecería una mejor comprensión de los contenidos audiovisuales, en comparación con el SPS tradicional para los visitantes con discapacidad auditiva o visitantes sordos en el contexto museístico. Debido a los distintos niveles de comprensión lectora, existen usuarios que percibirían una mayor complejidad textual en el SPS, lo que les impediría entenderlo plenamente. Para ello, el estudio piloto contó con la participación de once usuarios, y tuvo lugar en el museo El Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social (LUM), en donde se proyectaron los videos en español de Gladys Canales² (05:54) y Roger Pinchi³ (05:37), con dos tipos de subtítulo distintos: SPS y SPS en LFC. Estos materiales audiovisuales forman parte de la muestra permanente de la sala *Una persona, todas las personas* de dicho museo. Dicha sala alberga dieciocho testimonios que muestran cómo los afectados por la violencia continúan luchando por hacer conocer su verdad, por conseguir justicia y una vida más digna (LUM, s.f.). En las siguientes secciones se describirá en detalle el estudio piloto desde su etapa inicial hasta su etapa final.

² “Detenida y presa injustamente por siete años, siete meses y siete días, Gladys fue indultada en el 2000. Ella cuenta su experiencia en prisión y el alivio de ser declarada inocente” (LUM, s.f.).

³ “Miembro de la comunidad LGTBI, Roger y su hermana François, una mujer trans, fueron víctimas del MRTA por su identidad sexual. Él fue secuestrado, torturado y violado. Su hermana fue asesinada en Tarapoto en 1990” (LUM, s.f.).

Por otro lado, todas las encuestas de los formularios llenadas a mano se digitalizaron en Google Forms para facilitar su gestión.

Cabe señalar que el estudio piloto completo duró cinco horas: la explicación general en el pasillo tomó treinta minutos; y cada sesión grupal, una hora y media aproximadamente. Se llevó a cabo en un solo día y tuvo lugar el lunes 27 de junio del 2022 de 10:00 a. m. a 15:00 p. m., día en el que el museo cierra sus puertas, por lo que el lugar estuvo reservado de manera exclusiva para el presente estudio.

12 Estudio piloto: SPS convencional y SPS en Lenguaje Fácil de Comprender en el contexto museístico

12.1 Participantes

Para este estudio piloto, se contó con la participación de once participantes: siete oralistas-signantes (63.6 %) y cuatro oralistas (36.4 %). Ocho visitantes eran de sexo femenino y tres masculino. Las edades de estos participantes oscilaban entre los 21 y 61 años (n=35). La razón por la que el número de oralistas-signantes sea mayor que el de los oralistas podría deberse a que el primer grupo —que también vive en un entorno de oyentes y para oyentes— necesite apropiarse tanto de la Lengua de Señas como de la lengua oral, con el fin de ser independientes en dicho entorno (Cultura Sorda, 2011). Asimismo, los usuarios de los museos serían más adultos (27 a 59 años) que jóvenes (14 a 26 años) (Minsalud, s.f.).

8. Me defino como una persona sorda:
11 respuestas

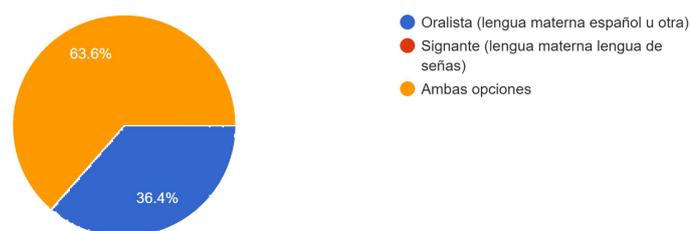


Gráfico 1. Definición de la persona sorda (elaboración propia)

Cuatro de los participantes (36.4 %) tenían sordera moderada, cinco (45.5 %) sordera profunda y dos (18.2 %) cofosis. Solo tres usaban implante coclear, tres audífonos y el resto señaló no usar ninguno de estos dispositivos. Esto podría indicar que el grupo con audífonos o implantes cocleares podría verse más beneficiado con respecto a los que no los utilicen, ya que, en el caso del implante coclear, este modifica señales acústicas y las convierte en impulsos eléctricos que activan el nervio auditivo y transmiten información al cerebro (EFEsalud, 2014), por lo que los usuarios tendrían acceso no solo a los subtítulos, sino también al audio de los contenidos audiovisuales.

9. Nivel de discapacidad:
11 respuestas

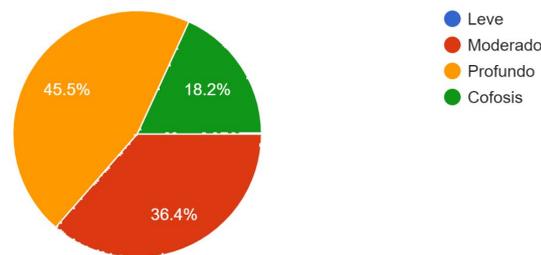


Gráfico 2. Nivel de discapacidad (elaboración propia)

Tres participantes (27.3 %) adquirieron la discapacidad auditiva de nacimiento, cuatro (36.4 %) entre los 0-4 años, tres (27.3 %) entre los 5-12 años y uno (9.1 %) entre los 13-20 años. Como se aprecia, la edad más común en la que se inicia la discapacidad auditiva ocurre entre los 0 y 4 años, periodo de vida en el que pueden realizarse audiometrías infantiles, es decir, diagnósticos auditivos para evaluaciones audiológicas a muy temprana edad (Junta de Andalucía, 2008) y conocer si el bebé tiene o no discapacidad auditiva.

10. Edad de inicio de la discapacidad:
11 respuestas

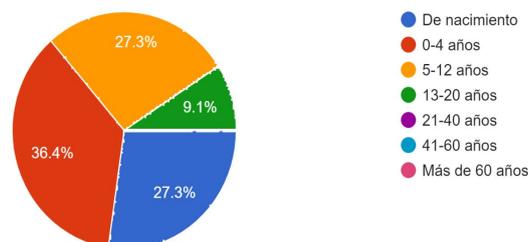


Gráfico 3. Edad de inicio de la discapacidad (elaboración propia)

Uno (9.1 %) de los once participantes, que residía en Lima, era de Cali, Colombia, y el resto (81.8 %) de Lima, Perú. Sin embargo, de los usuarios peruanos, una participante (9.1 %) emigró a los 20 años a California, Estados Unidos, por lo que era bilingüe.

4. Provincia:

11 respuestas

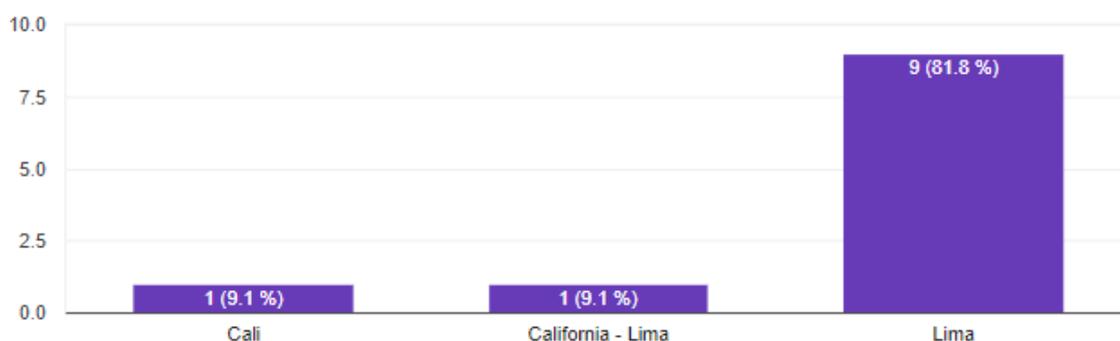


Gráfico 4. Procedencia (elaboración propia)

Cuatro (36.4 %) de los participantes tenían como lengua materna el español, una participante (9.1 %) el español, la Lengua de Señas Americana (ASL, por sus siglas en inglés) y la Lengua de Señas Peruana (LSP), cuatro (36.4 %) el español y la LSP y dos (18.2 %) la LSP y el español. Como se aprecia, existen participantes que aprendieron primero la LSP y luego el español. Como se explicó previamente, las personas sordas, al estar rodeadas de un entorno oyente, aprenderán la LSP y la lengua oral para poder comunicarse en dicho entorno (Cultura Sorda, 2011). Sin embargo, también puede darse el caso de que se asimile en primer lugar el español y después la LSP. Esto se debe a que algunas personas, como las madres de hijos sordos, aprendan esta lengua viso-gestual para poder comunicarse con ellos (Bolaños y Casallas, 2020).

5. Lengua materna:

11 respuestas

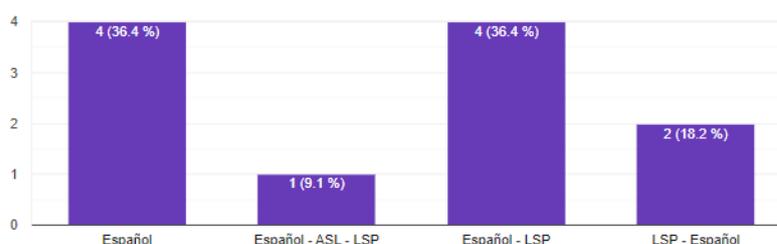


Gráfico 5. Lengua materna (elaboración propia)

El nivel de español de cuatro (36.4 %) de los once participantes era intermedio, el resto (63.6 %) era avanzado. Además, la participante que migró al extranjero tenía un nivel avanzado de inglés y conocía la Lengua de Señas Americana.

6. Nivel de español:
11 respuestas

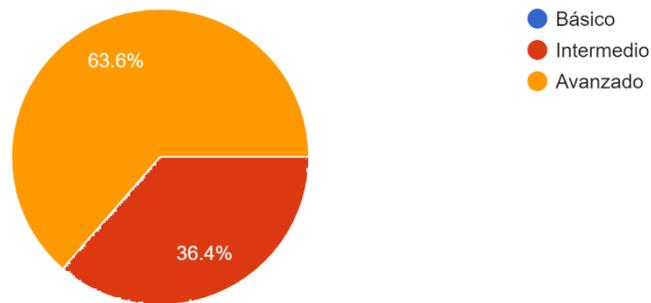


Gráfico 6. Nivel de español (elaboración propia)

En referencia al nivel académico, seis (54.5 %) de los usuarios concluyeron la educación secundaria, dos (18.2 %) cuentan con formación profesional y el resto (27.3 %) terminó la universidad. Esto podría dar a entender que, debido a que en el Perú solo el 0.7 % de las instituciones educativas del país son accesibles para personas con discapacidad (Defensoría, 2019), algunos participantes han tenido que realizar grandes esfuerzos para acceder a la formación profesional o universitaria.

11. Por favor, indique su nivel de estudios:
11 respuestas

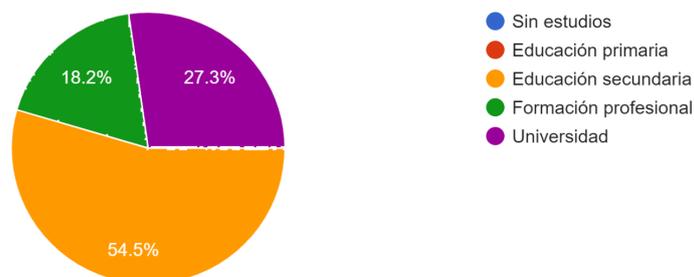


Gráfico 7. Nivel de estudios (elaboración propia)

En cuanto a la asistencia a los museos, dos participantes (18.2 %) los visitan con frecuencia, uno (9.1 %) ni con mucha ni poca frecuencia y ocho (72.7 %) con poca frecuencia. De estos porcentajes se podría concluir que los museos no suelen siempre recibir visitantes con discapacidad auditiva en sus instalaciones. Esto podría deberse a que ellos no tendrían conocimiento de que los museos en el Perú aplican la accesibilidad en sus exhibiciones permanentes y que no tendría sentido si no aplicaran dicha accesibilidad.

12. ¿Con qué frecuencia suele visitar los museos?

11 respuestas

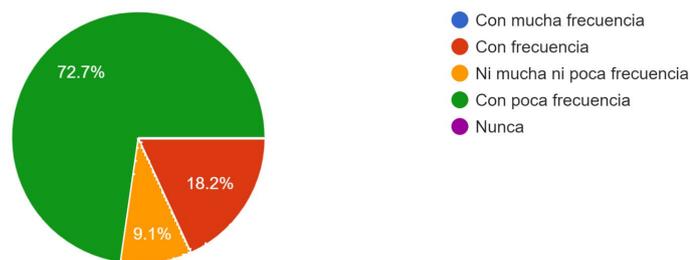


Gráfico 8. Frecuencia de visitas a los museos (elaboración propia)

Con respecto a la preferencia en el consumo de los contenidos en televisión o en línea, los resultados indican que hay una clara preferencia por el consumo de deportes, seguido de las noticias y la ficción, los programas de debate y documentales y, por último, los dibujos animados. Esta preferencia notoria puede deberse a temas culturales, ya que, en el Perú, el deporte es el género de entretenimiento que más se consume en el país. Asimismo, los noticieros cuentan con la LSP, por lo que fue la segunda opción más votada, además de las películas peruanas accesibles en plataformas de video bajo demanda, como Netflix.

Noticias

11 respuestas

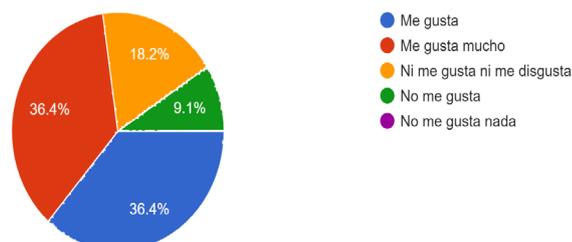


Gráfico 9. Preferencia por las noticias (elaboración propia)

Ficción (series y películas)

11 respuestas

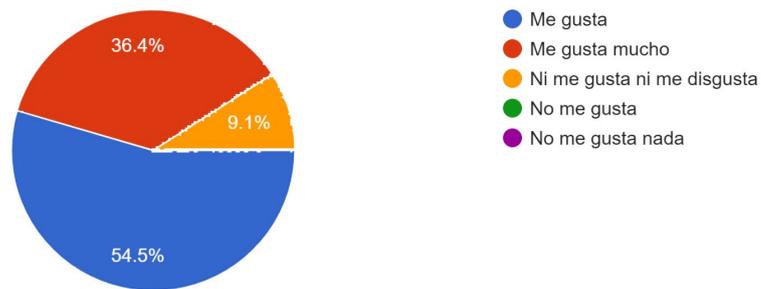


Gráfico 10. Preferencia por la ficción (elaboración propia)

Programas de debate

11 respuestas

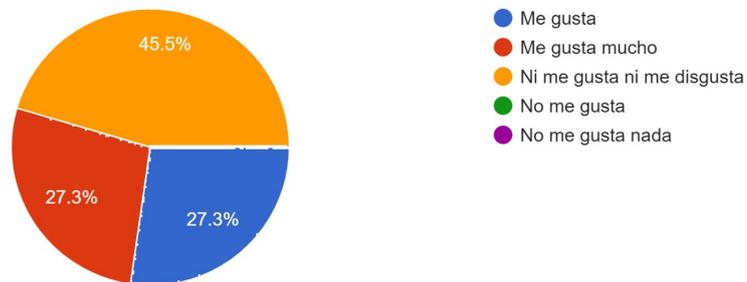


Gráfico 11. Preferencias por los programas de debate (elaboración propia)

Documentales

11 respuestas

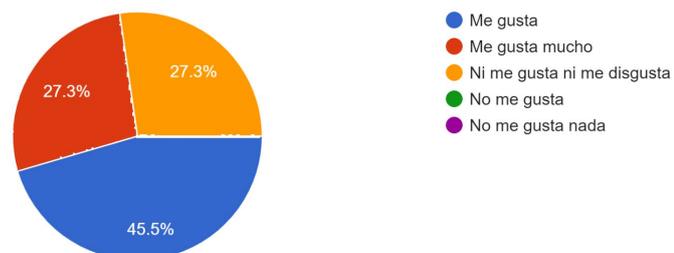


Gráfico 12. Preferencias por los documentales (elaboración propia)

Deportes
11 respuestas

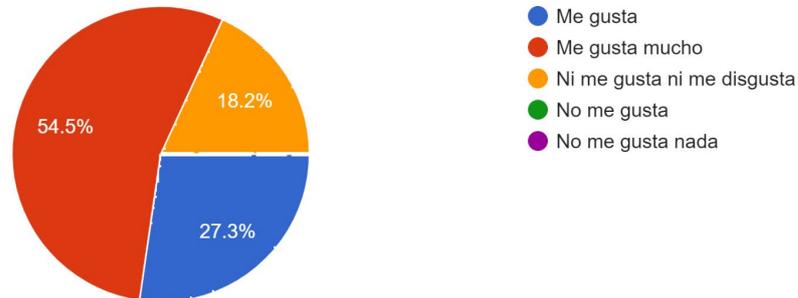


Gráfico 13. Preferencias por los deportes (elaboración propia)

Dibujos animados
11 respuestas

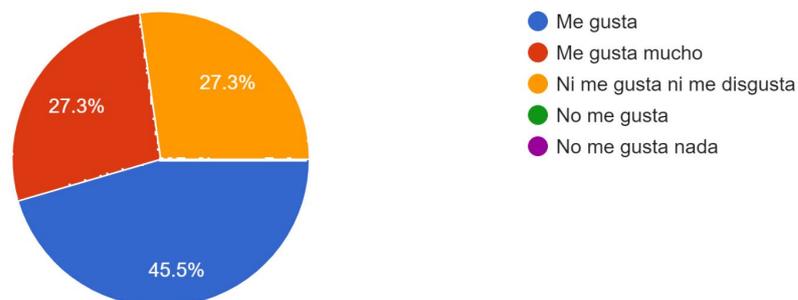


Gráfico 14. Preferencias por los dibujos animados (elaboración propia)

Si hubiera subtítulos disponibles, la opción más elegida sería la ficción (series y películas (100 %), seguida de las noticias (63.6 %), los documentales (63.6 %) y los dibujos animados (63.6 %), deportes (54.5 %) y, por último, los programas de debate (45.5 %). Esta preferencia por la ficción, es decir, las series y las películas, provendría del auge de las películas peruanas. Esto se debe a que, solo en el 2019, 35 películas nacionales se exhibieron en salas comerciales (DAFO, s.f., como se cita en El

Comercio), por lo que muchos espectadores querrían ver a sus actores y actrices favoritas en estos productos locales.

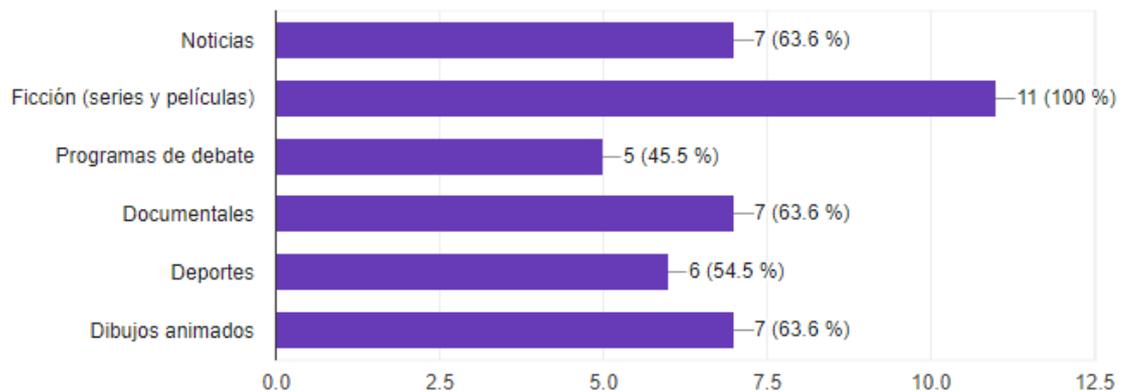


Gráfico 15. Contenidos más votados si los subtítulos estuvieran disponibles (elaboración propia)

En cuanto a la visualización al día de los contenidos subtitulados, un participante (9.1 %) señaló consumir este tipo de contenidos menos de una hora, cuatro usuarios (36.4 %) entre 1 y 2 horas, otro usuario (9.1 %) entre 2 y 3 horas, uno (9.1 %) entre 3 y 4 horas y cuatro participantes (36.4 %) de 4 horas o más. Las horas de contenido subtulado dependerán en mayor medida si el usuario cuenta o no con el acceso a contenido de video de baja demanda, webs accesibles, DVDs en físico y contenido televisivo subtulado. Sin embargo, en el Perú, los usuarios no tienen subtítulos disponibles en la TV.

15. ¿Cuántas horas al día pasa viendo contenidos subtitulados?

11 respuestas

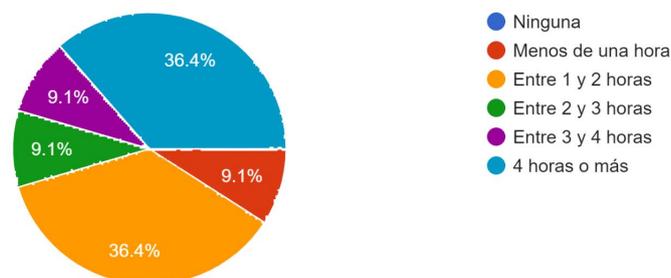


Gráfico 16. Horas de subtulado al día (elaboración propia)

12.2 Materiales

Previo al estudio de recepción piloto en el museo, el investigador recibió el formulario de consentimiento de la UAB y se elaboraron dos cuestionarios: un cuestionario demográfico y uno de preferencias. Este último se adaptó del estudio de Oncins et al. (2020): *Accessible scenic arts and virtual reality: a pilot study with aged people about user preferences when reading subtitles in immersive environments*.

Asimismo, se crearon cuatro subtítulos accesibles en español en dos tipos de formatos diferentes: dos en SPS y dos SPS en LFC, tomando en cuenta las pautas de la norma UNE 153010 (2012): *Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva. Subtitulado a través del teletexto*, la norma ISO/IEC DIS 23859-1 (2021): *Guidance on making written text easy to read and easy to understand* y las pautas de subtítulos de autores, como Díaz Cintas (2003), Díaz Cintas y Remael (2007), Tamayo (2015) y Rica Peromingo (2016), respectivamente.

Así, se emplearon subtítulos de hasta dos líneas como máximo. Los caracteres máximos por línea para ambos proyectos fueron 37 caracteres, lo que quiere decir que un subtítulo de dos líneas podía tener hasta 74 caracteres. Asimismo, los caracteres por segundo fueron como máximo quince (AENOR, 2012). La duración mínima de un subtítulo fue de un segundo (Rica Peromingo, 2016) y la máxima, de seis (Karamitroglou, 1998; Díaz Cintas, 2003; 2012; Bartoll, 2015, como se cita en Cristiana Varga). La pausa mínima entre subtítulos fue de dos *frames*. El tamaño y tipo de letra fueron los mismos para ambos proyectos: arial 32 pixeles⁴ (Díaz Cintas y Remael, 2007). Por último, los SPS en LFC se alinearon a la izquierda según las recomendaciones de Bernabé y Cavallo (2021) y la norma ISO/IEC DIS 23859-1 (2021): *Guidance on making written text easy to read and easy to understand*. Cabe señalar que en estos videos no se marcaron las didascalias por ser evidentes (AENOR, 2012), no se usaron colores porque solo se trataba de un testimonio por contenido audiovisual y no se incluyó ningún efecto sonoro que se tuviera que subtitular.

⁴ Durante la sesión de grabación de los subtítulos en el programa Adobe Premiere, el tamaño de los caracteres fue de 50 y el interlineado 20 para que todo quedara uniforme.

Una vez creadas las dos versiones de subtítulos según la norma ISO/IEC DIS 23859-1 (2021): *Guidance on making written text easy to read and easy to understand*, se hicieron dos tipos de validaciones para el SPS en LFC: una evaluación técnica y una evaluación por parte de los usuarios. La experta en LF en el Perú, Aime Apaza, se encargó de evaluar este tipo de subtítulo de manera técnica, mientras que su equipo con discapacidad cognitiva llevó a cabo la evaluación por parte de los usuarios. La asesora y el autor de la presente investigación revisaron los SPS convencionales.

Culminadas estas evaluaciones, se hicieron cambios a nivel ortotipográfico en el SPS y a nivel léxico en el SPS en LFC siempre que los 15 CPS lo permitían. Algunos de estos⁵ se detallarán a continuación:

Análisis	SPS	SPS en LFC
Oración impersonal a personal	«Había unas ventanas que solo podían mirarse [...]»	«Había unas ventanas que tú podías mirar [...]»
Elementos básicos de la oración	« Venían los policías y decían [...]»	« Los policías venían y decían [...]»
Sintaxis sencilla	«Sin embargo, yo salí a hablar de la injusticia [...]»	«Sin embargo, yo hablé de la injusticia [...]»
Tiempos verbales	«En todos los pueblos donde he trabajado [...]»	«En todos los pueblos donde yo trabajé [...]»
Abreviatura	«[...] han llegado las columnas del MRTA [...]»	«[...] llegaron El Movimiento Revolucionario Túpac Amaru [...]»

⁵ Nota: Cabe señalar que esta no es la segmentación final para ambos subtítulos. Solo se están comparando las diferencias a nivel textual.

Elementos básicos de la oración	«[...] El segundo hermano al que mataron era François [...]»	« François era el segundo hermano al que ellos mataron [...]»
Oración pasiva a activa	«[...] y eran bien querido por todos los allegados [...]»	«[...] los allegados lo querían mucho [...]»
Sujeto en la oración	«[...] ya sabían lo que era un terrorista [...]»	«[...] Los niños sabían qué era una terrorista [...]»
Sintaxis sencilla	«[...] Luego, yo logré avisarle a François [...]»	«[...] Luego, yo avisé a François [...]»

Tabla 5. Cuadro de SPS y SPS en LFC (elaboración propia)

Posteriormente, se procedió a la incrustación del SPS y el SPS en LFC en los videos elegidos con el programa Adobe Premiere Pro, siguiendo los parámetros explicados.

Los videos finales se proyectaron en una pantalla vertical táctil conectada a una mini PC para reproducir videos desde el puerto USB. Por lo tanto, se usaron cuatro memorias USB diferentes para cada pantalla.

Cada USB tenía pegado un *sticker* con el código correspondiente para no confundirlos: opción 1 y opción 2. En la primera opción se guardaron los videos de Gladys Canales y Roger Pinchi en SPS; y en la segunda, los de Gladys Canales y Roger Pinchi en SPS LFC, de modo que fuera más fácil diferenciarlos para la proyección.

Si bien dichas pantallas disponían de volumen a gusto del usuario y una entrada para los audífonos, se optó por silenciar los videos desde las propias

pantallas con el fin de que todos los participantes visualizaran estos contenidos audiovisuales en igualdad de condiciones. Además, en las visitas diarias por parte de los usuarios oyentes, estos videos suelen verse de esa manera para que no se mezcle la acústica de los dieciocho testimoniantes durante la experiencia museística.

Estas pantallas verticales eran de 55” pulgadas (121,76 cm de ancho y 68,49 cm de alto), por lo que los subtítulos siempre se ubicaron en la parte superior media de estas pantallas⁶, justo arriba de la cabeza de cada testimoniante, ya que los visitantes del museo observan el contenido de pie.



Imagen 1. Tipo y tamaño de pantalla de los testimonios del LUM

12.3 Detalles del procedimiento

Cuando los once participantes llegaron al museo, se les dio la bienvenida. Un intérprete de Lengua de Señas Peruana estuvo presente durante el estudio piloto para facilitar la comunicación.

Al entrar al pasillo del museo, se agradeció a los participantes su visita. El autor de la tesis se presentó brevemente. Luego, se explicó, en líneas generales, en qué

⁶ Si bien los subtítulos se mostraron en la parte superior media de pantalla, los SPS en LFC estaban alineados hacia la izquierda de acuerdo con las pautas de Bernabé y Cavallo (2021).

consistía la investigación y el estudio piloto. Se les repartió entonces el formulario de consentimiento y el de derechos de imagen y video. Ambos documentos se leyeron en voz alta y de forma pausada para que todos los entendieran⁷, mientras se hacía la interpretación en LSP de manera simultánea.

Una vez recolectados los once consentimientos firmados, se les repartió una encuesta demográfica. Al igual que con el formulario de consentimiento, se leyó en voz alta y de forma pausada para asegurarse de que todos la entendieran. El intérprete también facilitó esta explicación para los participantes.

Antes de pasar a la sala principal y montar los videos en la mini PC y pantalla, se formaron tres grupos de participantes. El primero estaba conformado por dos oralistas-signantes y dos oralistas; el segundo, por tres oralistas-signantes; y el último, por dos oralistas y dos oralistas-signantes. A cada uno se les colocó un *sticker* en el pecho con un único código de participante para diferenciarlos.

Grupo 1

Videos que debió visualizar el primer grupo:

- 1) Gladys Canales SPS (opción 1)
- 2) Roger Pinchi SPS LFC (opción 2)

1. Participante 01 (oralista-signante)
2. Participante 02 (oralista-signante)
3. Participante 03 (oralista)
4. Participante 04 (oralista)

Grupo 2

Videos que debió visualizar el segundo grupo:

⁷ La mayoría de los participantes le pidió al autor de la tesis quitarse la mascarilla, ya que ellos podían leer labios mientras explicaba todo lo relacionado al estudio piloto.

1) Gladys Canales SPS (opción 1) 2) Roger Pinchi SPS LFC (opción 2)
5. Participante 05 (oralista-signante) 6. Participante 06 (oralista-signante) 7. Participante 10 (oralista-signante)
<p>Grupo 3</p> <p>Videos que debió visualizar el tercer grupo:</p> 1) Gladys Canales SPS LFC (opción 2) 2) Roger Pinchi SPS (opción 1)
8. Participante 07 (oralista) 9. Participante 08 (oralista) 10. Participante 09 (oralista-signante) 11. Participante 11 (oralista-signante)

Tabla 6. Cuadro de participación grupal y tipos de videos visualizados (elaboración propia)

Los participantes entregaron las encuestas demográficas completadas con sus códigos correspondientes. Mientras se configuraban los videos en las pantallas de la sala *Una persona, todas las personas*, ellos esperaron, junto con el intérprete, las siguientes indicaciones en el pasillo del museo.

Se introdujeron las memorias USB etiquetadas con los códigos correspondientes (opción 1 y opción 2) en cuatro mini PC y se probaron que los videos funcionaran de manera correcta con ayuda del técnico. Como se explicó, se silenciaron todos los contenidos audiovisuales para visualizarlos en igualdad de condiciones. Para diferenciarlos, se colocó un *sticker* en cada pantalla con la opción que previamente se estableció: opción 1 (Gladys Canales y Roger Pinchi en SPS) y la opción 2 (Gladys Canales y Roger Pinchi en SPS LFC). Cabe resaltar que, como

parte del estudio, los participantes no supieron en ningún momento qué tipo de subtítulo estaban consumiendo.

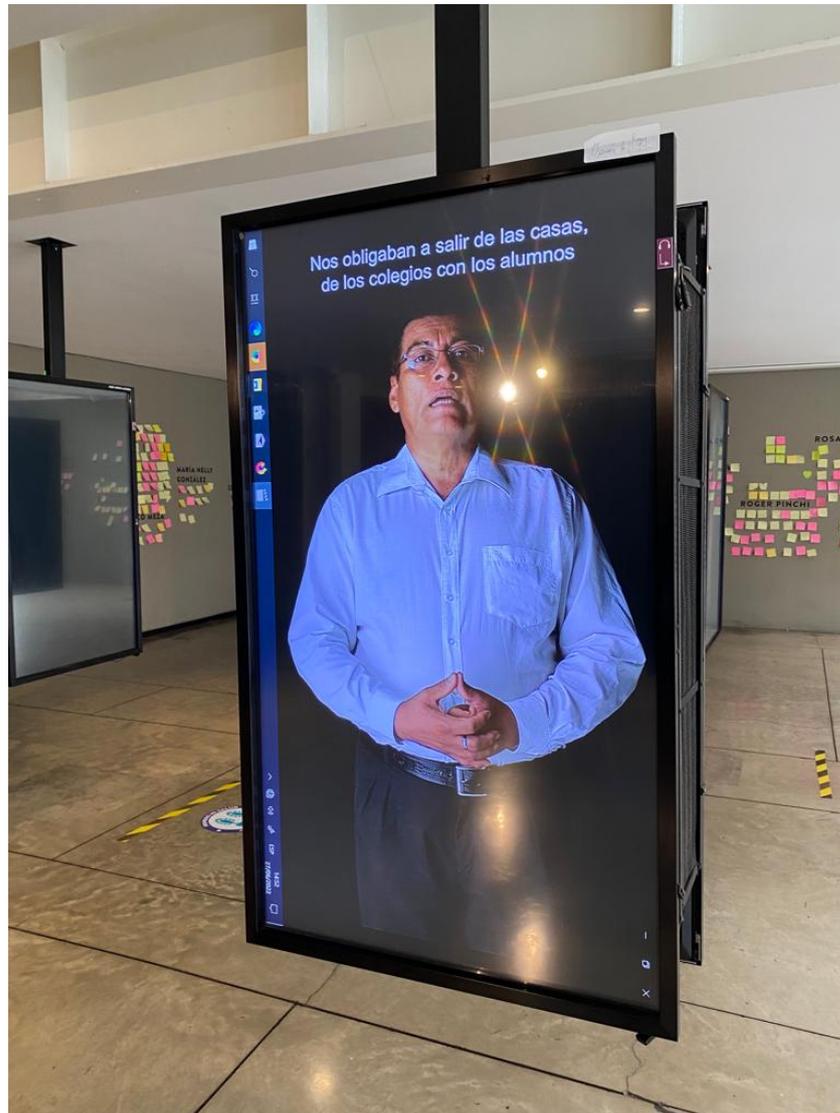


Imagen 2. Etiquetado de pantalla (opción 1), video de Roger Pinchi en SPS

Tras montar los videos en la sala principal y de vuelta al pasillo, se convocó al primer grupo que estaba conformado por dos participantes oralistas-signantes y dos oralistas. A los otros dos grupos se les pidió esperar en el comedor del museo. Se les entregó una merienda mientras esperaban su turno.

El grupo número uno entró a la sala principal acompañado del autor de la tesis y el intérprete de LSP. Según el cuadro de participación grupal, a ellos se les

mostraron los videos de Gladys Canales en SPS (opción 1) y Roger Pinchi en SPS en LFC (opción 2), en ese orden.

Se les pidió colocarse delante de la pantalla antes de ver el primer video. Se les explicó que se trataba de una pantalla vertical de 55 pulgadas, que los subtítulos aparecerían en la parte superior y que la testimoniante estaría de pie durante el video.

Tras dar estas instrucciones, se les pidió a los participantes que centraran su atención en el video subtulado. El autor de la tesis y el intérprete se apartaron de la pantalla para que el grupo viviera la experiencia museística.



Imagen 3. Grupo 1 visualizando el video de Gladys Canales en SPS (opción 1)

Culminada la primera visualización del video, se les pidió pasar a la segunda pantalla que también tenía una etiqueta para diferenciarla del resto de contenidos subtulados. Los participantes se colocaron delante de la pantalla y se les brindaron las mismas explicaciones, es decir, que estaban ante una pantalla vertical, que los

subtítulos aparecerían en la parte superior y que el testimoniante estaría de pie durante el video.

Tras la visualización de dos opciones de subtítulo diferentes (SPS y SPS en LFC), se les entregó el cuestionario de preferencias a los primeros cuatro participantes del grupo uno. Dicho cuestionario, adaptado de Oncins et al. (2020), incluía preguntas cerradas para conocer las preferencias entre dos tipos de subtítulos accesibles distintos: el SPS y el SPS en LFC. Asimismo, se añadieron preguntas abiertas en una escala de Likert de cinco puntos para determinar la legibilidad y la comprensión de estos subtítulos entre los participantes.

Cuestionario sobre preferencias¹ (subtitulado para sordos vs subtitulado para sordos en Lenguaje Fácil de Comprender)

Por favor, responda todas las preguntas de este cuestionario.

Nombre del participante:

1. ¿Qué servicio de accesibilidad prefieres para los subtítulos? (Solo marca uno)

A) Subtitulado para sordos	B) Lenguaje Fácil de Comprender

2. Explica por qué prefieres la opción que acabas de marcar para los subtítulos.

3. Explica por qué no elegiste la otra opción de la pregunta número 1

4. ¿Qué crees que se puede mejorar y cómo?

5. En una escala del 1 al 5, ¿qué tan fácil fue leer los subtítulos para sordos?

1 - muy difícil	2	3	4	5- muy fácil

6. En una escala del 1 al 5, ¿qué tan fácil fue leer los subtítulos para sordos en Lenguaje Fácil de Comprender?

1 - muy difícil	2	3	4	5- muy fácil

¹ Para realizar este cuestionario, se tomó como referencia la publicación de *Accessible scenic arts and Virtual Reality* de Estela Oncins et al (2020).

7. En una escala del 1 al 5, ¿qué tan fácil fue entender los subtítulos para sordos?

1 - muy difícil	2	3	4	5- muy fácil

8. En una escala del 1 al 5, ¿qué tan fácil fue entender los subtítulos para sordos en Lenguaje Fácil de Comprender?

1 - muy difícil	2	3	4	5- muy fácil

9. ¿Qué términos te resultaron más difíciles de entender?

10. ¿Tú serías capaz de consumir contenido audiovisual con subtítulos para sordos en Lenguaje Fácil de Comprender? Explica tu respuesta.

11. ¿Sueles visitar los museos?

- Sí
- No

12. Nivel de español:

- Básico
- Intermedio
- Avanzado

Esta misma actividad se repitió para los dos grupos restantes: grupo dos y grupo tres. Al igual que con el formulario de consentimiento, el de derechos de imagen y video, y el cuestionario demográfico, se leyeron las preguntas del cuestionario de preferencias en voz alta y de manera pausada, con la explicación del intérprete en LSP para los participantes.

Finalizada cada sesión grupal, algunos de los participantes compartieron sus comentarios finales. La mayoría indicó que, además de los subtítulos, debería haber un recuadro con un intérprete de LSP que explique los hechos de los testimonios para que la experiencia sea aún más accesible para todos. No obstante, los visitantes oyentes podrían no preferir esta opción, ya que la pantalla estaría sobrecargada con el video original, el intérprete en LSP y los subtítulos. Una solución para ello sería introducir este servicio de interpretación en las audioguías del museo, y que se pueda acceder desde las *tablets*. Por último, algunos señalaron que los subtítulos deberían aparecer en la parte inferior de la pantalla; sin embargo, esto implicaría bajar demasiado la mirada para leerlos y no visualizar a los testimonios cuando narran sus

historias, ya que están de pie y aparecen en una pantalla vertical. Para ello, tanto la pantalla como el video tendrían que ser horizontales.

Asimismo, algunos mencionaron que debería haber videos que acompañen los hechos que narran los testimonios. Por ejemplo, en el video de Gladys Canales se leía en los SPS: «Abran la puerta, que soy el fiscal. Mi esposo se levantó de la cama a abrir la puerta y entró un fiscal, que tenía como una medalla [...]». Este hecho, según los comentarios de los participantes, debería aparecer en una escena de video para comprender aún más los subtítulos. Sin embargo, si esto ocurre, el testimonio ya no saldría en la pantalla y solo se escucharía la voz fuera de cámara, es decir, una voz como narrador.

12.4 Resultados

Los resultados obtenidos sobre las preferencias del subtulado en el contexto museístico demuestran que existe una tendencia por el SPS convencional en comparación con el SPS en LFC. Ocho participantes (72.7%) votaron por la opción 1 (SPS) y los tres restantes (27.3%) por la opción 2 (SPS en LFC).

1. ¿Qué opción de subtítulos prefiere? (Solo marque una)
11 respuestas

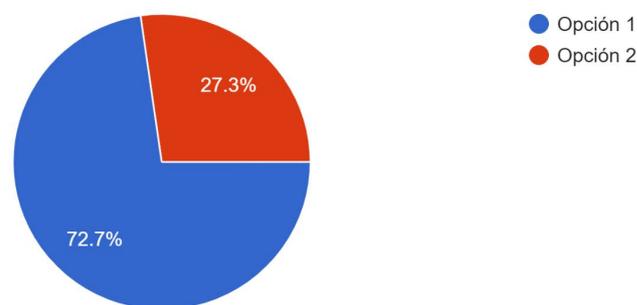


Gráfico 17. Opción de subtítulos preferida (elaboración propia)

Las principales razones para elegir la opción 1 de acuerdo con los participantes fueron que los SPS eran más fieles al discurso original de los testimonios y que se entendían mejor en comparación con el SPS en LFC. Como sugiere AENOR (2012), el objetivo final es que el texto de los subtítulos sea lo más literal posible, pero la

literalidad completa no siempre podrá lograrse si se mantiene una velocidad de lectura cómoda. En este caso, si bien se elaboraron subtítulos con 15 CPS, se trató de que el texto de los subtítulos fuera literal (verbatim).

En respuesta a la pregunta «¿Por qué no eligieron la otra opción?», las razones fueron que el SPS en LFC eran subtítulos más resumidos y que se cambiaban ciertas palabras. De hecho, como comentaba Apaza (2022), algunas de las características del LFC es hacer que las oraciones sean más cortas y que se expliquen términos que pueden ser difíciles de entender.

La decisión final de la opción subtitulada preferida pudo deberse a que, si bien los videos se visualizaron sin volumen, la mayoría de los usuarios leían labios, por lo que se dieron cuenta de que el texto de los SPS en LFC no siempre respetaba la fidelidad textual de los testimonios y que, por ende, perdían algo de información. Como se sabe, la «lectura labial» es una característica que todas las personas, oyentes o personas sordas emplean de alguna manera y que están acostumbradas a utilizarla de forma natural (Mihijosordo, s.f.). Al respecto, la participante 11 afirmó que, durante la visualización de sus videos, leía tanto los labios del testimonio como los subtítulos para tener una mejor comprensión del material audiovisual.

Los tres únicos participantes que votaron por la opción 2 señalaron que el SPS en LFC era más fácil de comprender, claro y comprensible. Como ya se explicó, con el LFC se crea una nueva forma de hacer más accesible un texto, en otras palabras, se emplean estructuras y palabras más sencillas (Apaza, 2022).

En cuanto a la pregunta «¿Qué cree que podría mejorar y cómo?», los participantes que se decantaron por los SPS tradicionales señalaron que los subtítulos en LFC deberían ser fieles a lo que dice el testimonio. En cambio, los que escogieron la opción 2 (SPS en LFC) mencionaron que los SPS convencionales deberían usar un español más básico, es decir, oraciones más sencillas.

Con respecto a las preguntas cerradas sobre la legibilidad y comprensión de ambas opciones de subtitulado accesible, en el caso de los SPS convencionales, seis participantes (54.5 %) señalaron que eran muy fáciles de leer, un participante (9.1 %)

manifestó que eran fáciles de leer, dos participantes (18.2 %) que no eran ni fáciles ni difíciles de leer, cero participantes (0.0 %) difíciles de leer y dos participantes (18.2 %) muy difíciles de leer.

En cuanto a la comprensión de los SPS, seis participantes (54.5 %) afirmaron que fueron muy fáciles de comprender, dos participantes (18.2 %) fáciles de comprender, un participante (9.1 %) regulares de entender, cero participantes (0.0 %) difíciles de entender y dos participantes (18.2 %) muy difíciles de comprender.

En cuanto a los subtítulos en LFC, cuatro participantes (36.4 %) señalaron que les parecieron muy fáciles de leer, tres participantes (27.3 %) fáciles de leer, uno (9.1 %) regulares, otro participante (9.1 %) difíciles de leer y dos participantes (18.2 %) muy difíciles de leer.

Con respecto a la comprensión de esta opción de subtítulos accesibles, a cinco participantes (45.5 %) les pareció muy fáciles de comprender, dos (18.2 %) fáciles de comprender, cero participantes (0.0 %) regulares de entender, tres (27.3 %) difíciles de entender y un participante (9.1 %) muy difíciles de comprender.

Como se puede observar, si bien la opción más votada entre los participantes es el SPS convencional, las preguntas cerradas demuestran que los resultados del SPS en LFC no fueron tan variados con respecto a la opción de subtítulo tradicional. A algunos participantes también les pareció adecuada la opción 2. Esto puede deberse a que, pese a que la mayoría exigía subtítulos literales (verbatim), la explicación de términos y uso de oraciones más accesibles, como sugería la metodología que explica la experta en LF en el Perú, Aime Apaza, hace que esta otra variedad de subtítulos pudiera leerse y comprenderse como cualquier otro tipo de subtítulo para algunos.

En cuanto a la pregunta «¿Qué términos resultaron más difíciles de entender?», los participantes 01, 03, 05, 06, 10 y 11 señalaron que no recordaban ninguno. Los participantes 02 y 04 manifestaron que entendieron todos los términos. Los participantes 07 y 09 no mencionaron ningún término en específico, pero sí una abreviatura que debería explicarse: MRTA (Movimiento Revolucionario Túpac

Amaru)⁸. Asimismo, la participante 09 indicó que no entendía qué significaba «indultar». Por último, si bien no indicó ningún término, el participante 08 opinó que se debería castellanizar un nombre francés que apareció en el video: François.

13 Conclusiones

El objetivo del presente estudio era determinar la preferencia del subtítulo más accesible en el contexto museístico, espacio en donde, en líneas generales, se comparte información y se exponen testimonios de personas con fines educativos y recreacionales (Consejo Internacional de Museos, s.f.), como fue el caso del museo El Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social (LUM) de Lima, Perú. Para ello, se convocó a once participantes con discapacidad auditiva y sordera, quienes visualizaron testimonios con dos tipos de subtítulo accesible: SPS y SPS en LFC.

Los resultados muestran una mayor tendencia por lo convencional, es decir, los SPS, ya que se comprenden mejor y suelen ser más literales, como sugiere AENOR (2012). Asimismo, los participantes podían evaluar dicha literalidad en el texto de los subtítulos, ya que podían leer los labios. Si bien esta opción fue la más votada, los SPS en LFC, que se caracterizan por tener oraciones más cortas y términos explicados (Apaza, 2022), también figuraron entre las preferencias de algunos de los participantes.

En cuanto al LFC en el Perú, esta metodología novedosa podría implementarse en las instituciones educativas que son un primer espacio donde los estudiantes podrían beneficiarse de textos accesibles. Asimismo, Apaza (2022) señala que se necesita formar a expertos y validadores certificados en este campo para que puedan, en efecto, evaluar este tipo de textos antes de que lleguen a los destinatarios, como ocurre en el contexto español (Arias-Badia y Fernández-Torné, 2020).

Por otro lado, de acuerdo con la retroalimentación de los participantes, los contenidos subtítulos deberían tener un recuadro con un intérprete de Lengua de

⁸ Cabe señalar que esta abreviatura no pudo explicarse ya que, de hacerlo, se habría pasado el límite de CPS, que eran 15 en el proceso de subtítulo.

Señas Peruana, de modo que sean aún más accesibles para todos los visitantes del museo. No obstante, esto podría sobrecargar la pantalla. También mencionaron que los hechos que narran los testimoniantes deberían acompañarse de escenas de videos para tener una mejor comprensión del subtítulo. Sin embargo, esto implicaría crear contenido nuevo, es decir, que el testimonio no esté presente en la pantalla y solo se escuche la voz fuera de cámara, es decir, como narrador. Asimismo, algunos participantes señalaron que los subtítulos deberían situarse en la parte inferior de la pantalla. Para ello, se necesitaría una pantalla y videos horizontales subtítulos en el lugar que sugieren.

Este estudio piloto, que se limitó a solo once participantes, aportó una prueba preliminar sobre la preferencia de subtítulo accesible en el contexto museístico. Si bien las necesidades de las personas con discapacidad auditiva o sordera son variadas al tratarse de un grupo heterogéneo, sería conveniente probar los SPS en LFC en otro tipo de contenidos audiovisuales y pantallas horizontales, y con una muestra de participantes mayor, como sugiere Oncins et al. (2020). Así, se conocería el impacto de estos subtítulos en otros visitantes con deficiencias auditivas en los museos del Perú. Finalmente, se espera que esta nueva línea investigación dentro del campo de la Accesibilidad Mediática (Bernabé y Orero, 2019) sobre el SPS y SPS en LFC sea el precedente de más estudios en otros medios en el país, como el teatro, el cine o la televisión, para el beneficio no solo de personas con discapacidad auditiva, sino también para las personas con discapacidad cognitiva, los estudiantes de idiomas o los adultos mayores.

14 Bibliografía

Arias-Badia, B. [Blanca] y Fernández-Torné, A. [Anna]. (2020). El experto en lenguaje fácil de comprender: un nuevo perfil educativo y profesional en el ámbito de la lengua española. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, (12), 295-312. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2020.12.10>

Arnáiz-Uzquiza, V. [Verónica]. (2012). Los parámetros que identifican el subtulado para sordos: análisis y clasificación. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, (4), 103-132. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2012.4.5>

Asociación Española de Normalización y Certificación. (2012). *Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva* (UNE 153010:2012).

Asociación Española de Normalización y Certificación. (2018). *Lectura Fácil. Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos* (UNE 153101:2018).

Becker, L. [Lidia]. (2020). Lenguaje claro/llano/ciudadano y lectura fácil: ¿nuevas variedades de comunicación digital de masas más allá del español general/común/total o internacional/neutro? En S. Greußlich y F. Lebsanft (Eds.), *El español, lengua pluricéntrica* (pp. 223-250). Vandenhoeck y Ruprecht.

Bernabé, R. [Rocío] y Orero, P. [Pilar]. (2019). Easy to Read as Multimode Accessibility Service. *Hermēneus*. (21), 53-74. <https://doi.org/10.24197/her.21.2019.53-74>

Bernabé, R. [Rocío] y Cavallo, P. [Piero]. (2021). Easy-to-understand access services: easy subtitles. En C. Stephanidis y M. Antona (Eds.). 15th International Conference, UAHCI 2021, Held as Part of the 23rd HCI International Conference, HCII 2021, Washington DC, USA, July 24-29, 2021. Lecture Notes in Computer Science. Springer.

BIAP. (Bureau International d'Audiophonologie). (s.f.). *Classification audiométrique des déficiences auditives*. Recuperado el 15 de junio de 2022 de <https://bit.ly/3z2v5tk>

Bolaños, J. I. [José Ignacio]. y Casallas, E. [Elizabeth]. (2020). De una Comunicación Emergente a la Lengua de Señas Colombiana. Madres oyentes que aprenden lengua de señas para comunicarse con sus hijos sordos. *Signo y pensamiento* 39(76). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp39.cels>

Cinková, S. [Silvie] y Latimier, C. [Camille]. (2021). Easy Language in Czechia. En C. Lindholm, C., y U. Vanhatalo, U. (Eds.), *Handbook of Easy Language in Europe* (pp. 119-148). Frank & Timme.

Cultura Sorda. (octubre de 2011). *Sordo y feracidad*. Recuperado el 18 de junio de 2022 de <https://cultura-sorda.org/sordo-y-feracidad/>

Defensoría del Perú. (29 de noviembre de 2019). *Solo el 0.7 % de los colegios del país son accesibles para personas con discapacidad*. Recuperado el 18 de junio de 2022 de <https://www.defensoria.gob.pe/solo-el-0-7-de-colegios-del-pais-son-accesibles-para-personas-con-discapacidad/>

Díaz Cintas, J. [Jorge]. (2003). *Teoría y práctica de la subtitulación: inglés-español*. Ariel Cine.

Díaz Cintas, J. [Jorge]. (2006). *Competencias profesionales del subtítulador y el audiodescriptor*. Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción.

Díaz Cintas, J. [Jorge]. (2010). La accesibilidad a los medios de comunicación audiovisual a través del subtítulado y de la audiodescripción. En L. González y P. Hernández (Eds.), *El español, lengua de traducción para la cooperación y diálogo*, (pp. 157-180). Instituto Cervantes.

D. S. No 002-2014-MIMP. Ley general de la persona con discapacidad. Diario Oficial El Peruano (2012). <https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29973.pdf>

D. S. No 073-2007-RE. Entrada en vigencia de la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo”. Diario Oficial El

Peruano (2016). <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/entrada-en-vigencia-de-la-convencion-sobre-los-derechos-de-convenio-internacionales-1342819-1>

EASIT (Easy Access for Social Inclusion Training). (2018). *Intellectual Output 2 – Final Report*. Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/infpro/2019/204739/EASIT_IO2_SDI_Report_V4_13092020.pdf

El Comercio. (05 de enero de 2020). *Cine peruano: ¿aumentarán las producciones nacionales este año?* Recuperado el 18 de junio de 2022 de <https://elcomercio.pe/economia/dia-1/cine-peruano-aumentaran-las-producciones-nacionales-este-ano-cine-peruano-peliculas-noticia/>

EFE Salud. (13 de mayo de 2014). *Implante coclear, la solución a la sordera profunda*. Recuperado el 18 de junio de 2022 de <https://efesalud.com/implante-coclear-la-solucion-a-la-sordera-profunda/>

El Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social (LUM). (s.f.). *Plano* [Folleto impreso].

Gil Casanovas, J. [Joan]. et al. (2014). Museología inclusiva para las personas con limitaciones funcionales en la audición. En C. Bonmatí y A. Espinosa (Eds.), *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural* (pp. 129-146). Ediciones Trea.

González-Iglesias, J. D. [Juan David] y Martínez Pleguezuelos, A. [Antonio]. (2019). Accesibilidad en los subtítulos de campañas institucionales contra la violencia de género. *Meta*, 64(3), 734-747. <https://doi.org/10.7202/1070537ar>

Hidalgo Valdés, M. [Miguel]. (2009). Estudio sobre la velocidad de los subtítulos en televisión para personas sordas. Fundación para la Accesibilidad a los Medios Audiovisuales.

ICOM. [Consejo Internacional de Museos]. (s.f.). *Definición de museo*. Recuperado el 15 de junio de 2022 de <https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>

IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions). (2010). *Guidelines for easy-to-read materials*. En Misako Nomura, Gyda Skat Nielsen y Bror Tronbacke (Eds.). IFLA Professional Reports, 120. <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/publications/professional-report/120.pdf>

ILSMH (International League of Societies for the Mentally Handicapped). (1998). *Make it Simple. European guidelines for the production of easy-to-read information for people with learning disability for authors, editors, information providers, translators and other interested persons*. https://moodle2.units.it/pluginfile.php/303860/mod_resource/content/1/ILSMH%201998%20or%20Freyhoff%20Make%20it%20simple.pdf

Inclusion Europe. (2009). *Information for all: European standards for making information easy to read and understand*. <https://inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2015/03/2113-Information-for-all-16.pdf>

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2012). *Primera Encuesta Especializada Sobre Discapacidad 2012* [Conjunto de datos]. INEI. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1171/ENEDIS%202012%20-%20COMPLETO.pdf

ISO (International Organization for Standardization). (2021). *Information technology – User interfaces – Part 1: Guidance on making written text easy to read and easy to understand*. (ISO/IEC CD 23859-1).

Ivarsson, J. [Jan] y Carroll, M. [Mary]. (1998). *Subtitling*. TransEdit HB.

Junta de Andalucía. (2008). Pruebas de diagnóstico y evaluación audiológica. Pruebas de diagnóstico subjetivas: Audiometrías infantiles. Identificación y evaluación del alumnado. En A. M. José Luis et al. (Eds), *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva* (p. 17). Recuperado de

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portaerverros/documents/10306/1513789/discapacidad+auditiva.pdf>

Karamitroglou, F. [Fotios]. (1998). A Proposed Set of Subtitling Standards in Europe, *Translation Journal*, 2(2). <http://translationjournal.net/journal/04stndrd.htm>

Lindholm, C. [Camilla], y Vanhatalo, U. [Ulla]. (2021). Introduction. En C. Lindholm, C., y U. Vanhatalo, U. (Eds.), *Handbook of Easy Language in Europe* (pp. 11-26). Frank & Timme.

Marques, S. [Sandra]. (2021). Easy Language in Portugal. En C. Lindholm, C., y U. Vanhatalo, U. (Eds.), *Handbook of Easy Language in Europe* (pp. 413-438). Frank & Timme.

Matamala, A. [Anna] y Oncins E. [Estella]. (2021). Training professionals to improve media accessibility. *Avanca Cinema Journal*, (4), 1102-1107. <https://doi.org/10.37390/avancacinema.2021.a350>

Matamala, A. [Anna]. (2022). Easy-to-understand language in audiovisual translation and accessibility: state of the art and future challenges. *XLinguae*, 15(2), 130-144. <https://doi.org/10.18355/XL.2022.15.02.10>

Ministerio de Salud y Protección Social de la República de Colombia. (s.f.). Ciclo de vida. Recuperado el 18 de junio de 2022 de <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/cicloVida.aspx>

MIHIJOSORDO. (s.f.). Lectura labial. Recuperado el 15 de junio de 2022 de <https://www.mihijosordo.org/pdf/lectura-labial.pdf>

Neves, J. [Josélia]. (2009). Interlingual Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing. En J. Díaz Cintas y G. Anderman (Eds), *Audiovisual translation: Language Transfer on Screen* (pp. 151-169). Palgrave Macmillan.

Oncins, E. [Estella], Bernabé, R. [Rocío], Montagud, M. [Mario] y Arnáiz Uzquiza, V. [Verónica]. (2020). Accessible scenic arts and Virtual Reality: A pilot study with aged

people about user preferences when reading subtitles in immersive environments. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, (12), 214–241. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2020.12.07>

Ólafsdóttir, S. [Sigríður] y Pálsdóttir, K. H. [Karítas Hrundar]. (2021). Easy Language in Iceland. En C. Lindholm, C., y U. Vanhatalo, U. (Eds.), *Handbook of Easy Language in Europe* (pp. 253-274). Frank & Timme.

Orero, P. [Pilar] y Utray, F. [Francisco]. (2007). Visión histórica de la accesibilidad en los medios en España. *TRANS. Revista de Traductología*, (2), 31-43. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2007.v0i11.3096>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 30 de marzo, 2007, <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Ortiz Ortiz, P. [Purificación]. (2011). *Discapacidad visual y autonomía personal. Enfoque práctico de la rehabilitación*. ONCE.

Pereira Rodríguez, A. [Ana]. (2005). El subtitulado para sordos: estado de la cuestión en España. *Quaderns. Revista de traducció*, (12), 161-172. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11324/subtitulado_sordos.pdf

Remael, A. [Aline] y Díaz Cintas, J. [Jorge]. (2007). *Audiovisual translation: subtitling*. Routledge.

Rica Peromingo, J. P. [Juan Pedro]. (2016). *Aspectos lingüísticos y técnicos de la traducción audiovisual (TAV)*. Peter Lang.

Tamayo, A. [Ana]. (2015). *Estudio descriptivo y experimental de la subtitulación en TV para niños sordos: una propuesta alternativa*. [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. Repositorio institucional de la Universitat Jaume I. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10803/353962?show=full>

Tamayo, A. [Ana]. (2016). Subtitulación para personas sordas: Metodología de aprendizaje-servicio en el aula de traducción audiovisual. *Íkala*, 21(3), 327-342. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n03a06>

Unión Europea, Parlamento y Europa, Consejo. (2016). Directiva (UE) 2016/2102 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 26 de octubre de 2016, sobre la accesibilidad de los sitios web y aplicaciones para dispositivos móviles de los organismos del sector público. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 2-12-2016, L 327, 1-15. <https://bit.ly/3y4QB1i>

Unión Europea, Parlamento y Europa, Consejo. (2018). Directiva (UE) 2018/1808 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de noviembre de 2018, por la que se modifica la Directiva 2010/13/UE sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas a la prestación de servicios de comunicación audiovisual, habida cuenta de la evolución de las realidades del mercado. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 28-11-2018, L 303, 1-24. <https://bit.ly/3N7sEuz>

Unión Europea, Parlamento y Europa, Consejo. (2019). Directiva (UE) 2019/882 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de abril de 2019, sobre los requisitos de accesibilidad de los productos y servicios. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 7-6-2019, L151, 1-46. <https://bit.ly/3N56VU7>

Vandeghinste, V. [Vincet], Müller, A. [Adeline], François, T. [Thomas] y De Clercq, O. [Orphée]. (2021). Easy Language in Belgium. En C. Lindholm, C., y U. Vanhatalo, U. (Eds.), *Handbook of Easy Language in Europe* (pp. 53-90). Frank & Timme.

Varga, C. [Cristina]. (2018). Características formales de la subtitulación para la televisión. *Quaestiones Romanicae*, (6), 508-520. <https://www.researchgate.net/publication/344585646>

Vy, Q. [Quoc] y Fels, D. [Deborah]. (2009). Using avatars for improving speaker identification in captioning. En G. Tom; J. Gulliksen; P. Kotzé; L. Oestreicher; P. Palanque y R. Oliveira (eds.). *Human-Computer Interaction - INTERACT 2009*.

INTERACT 2009. *Lecture Notes in Computer Science* (pp. 916-919).
Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-03658-3_110

15 Anexos

Francisco Espinoza: La siguiente entrevista tiene fines académicos y busca conocer el estado del arte sobre el Lenguaje Fácil de Comprender en el Perú. En esta ocasión, se entrevistará a la experta sobre el tema, Aime Apaza, a quien agradezco gentilmente su colaboración para el presente estudio. Comencemos con las preguntas, por favor.

(00:27) Francisco Espinoza: ¿Considera que el Lenguaje Fácil de Comprender es un tema novedoso en el Perú? ¿Por qué?

Aime Apaza: Bueno, en primer lugar, agradecerte por la invitación y, bueno, contarte un poco sí sobre la pregunta. De hecho, este tema no es algo que se trabaja mucho de manera general en todas las instituciones. Por ejemplo, las educativas, que, de alguna manera, son un primer espacio, en el que los estudiantes se podrían beneficiar con este tipo de textos, ¿no?, con esta metodología. Entonces, revisando un poco la bibliografía, vas a encontrar que hay bien poquitos estudios sobre cómo utilizarlo... cómo aplicarlo, y más aún textos, ¿no?, desarrollados desde esta metodología, ¿no? Entonces, eso, eso, es... Generalmente, si uno busca va a encontrar más de otros países. Por ejemplo, países que son adheridos a la Unión Europea, ¿no?, que es donde sí es una política más, este, general. Pero aquí no hay. Este... Sin embargo, hay algunos profesionales que desarrollan o promueven la Lectura Fácil, ¿no? en su discurso, pero que lo desarrollen o que tengan textos ellos mismos, yo no lo he encontrado.

(01:39) Francisco Espinoza: Bien. ¿Considera que el Lenguaje Fácil de Comprender puede tener acogida en el Perú?

Aime Apaza: Sí. Definitivamente, sí. Ahí, el Lenguaje de Fácil Lectura debería ser una política sobre todo de accesibilidad, ¿no? Nosotros tenemos ratificadas diversas convenciones, como La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Y justamente ahí, no son derechos solo para personas con discapacidad sino se enfatiza en ciertos derechos, como la accesibilidad, ¿no? Y si hablamos de accesibilidad cognitiva, nos vamos a dar cuenta de que hay muchas comunicaciones, acceso a información, a la que no toda la población realmente puede revisarla, pueda releerla, pueda acceder de manera general, no todos, ¿no? Y vamos

a ver, justamente, esa barrera para cierto tipo de personas con ciertas características o condiciones. Por ejemplo, las personas con discapacidad intelectual, ¿no? De alguna manera, también lo histórico de los textos de Lectura Fácil viene justamente de que se creó esta metodología porque se vio que había personas de la tercera edad que se sentían o que no se podían favorecer de la lectura, ¿no?, porque estos textos literarios no eran accesibles para ellos. Entonces de ahí comienza, ¿no? No, no solo es para las personas con discapacidad, no, no. Puede beneficiar a todos. Por ejemplo, si una persona migrante viaja a otro país que no es su lengua natal, evidentemente, van a haber palabras que no son comprensibles para ellos, ¿no? Entonces, si adquieren un texto de Lectura Fácil, eso les va a ayudar quizás a comprender mejor las ideas centrales, ¿no? Entonces, sí sería muy beneficioso que se trabaje sobre ello. Y que se comiencen a formar profesionales en este campo, ¿no?

(03:26) Francisco Espinoza: Sí, concuerdo con lo que dice. ¿Desde cuándo se dedica al Lenguaje Fácil de Comprender?

Aime Apaza: Yo vengo trabajando esto eh... justamente desde, bueno, mi orientación en el trabajo con la educación inclusiva porque supuestamente desde la educación inclusiva se fomenta el uso de tecnologías y metodologías diversas, ¿no?, que sean accesibles, que sean adaptables, ajustables al estudiante, ¿no? Entonces, de ahí surge mi interés por aprender sobre la Lectura Fácil y bueno, trabajando en la Sociedad Peruana de Síndrome de Down, que es un lugar donde yo trabajé por mucho tiempo, tuve acceso a también a las personas con discapacidad intelectual y de alguna manera veía que la gran barrera que tenían ellos en la escuela, por ejemplo, era la accesibilidad a los textos, a la lectura, ¿no?, el material de lectura. Por eso que presentaban muchos problemas de comprensión, ¿no? Entonces, no porque ellos no pudieran desarrollarlos, sino porque el texto que se les presentó era muy complejo en su estructura. Entonces, de alguna manera, las normas o las estrategias que te brindan desde la metodología de la Lectura Fácil podría implementarse en las aulas. Y de alguna manera verse ese cambio, ¿no? Hay algunos estudios en España. Específicamente, los ha hecho *Plena Inclusión*, en el que justamente habla de cómo el desarrollo de la lectura en las personas con discapacidad intelectual, como con síndrome de Down, va mejorando si es que se comienza desde temprana edad a implementar textos de Lectura Fácil, ¿no? Porque la estructura es un poco más

sencilla, o sea, sigue ciertas reglas que hacen que el texto realmente sea más digerible, más más más comprensible, ¿no? Entonces porque, a veces, el lenguaje español de alguna manera es bien complejo en su variedad, ¿no? Los presentes son amplios. O sea, las estructuras son amplias, ¿no? Es muy rico, sí es cierto para el español, pero eso también hace más difícil su complejidad y su comprensión, ¿no?

(05:17) Francisco Espinoza: Bien. ¿Qué experiencias con relación al Lenguaje Fácil de Comprender ha tenido antes de dedicarse profesionalmente a este tema?

Aime Apaza: Sí, específicamente, con el trabajo en educación inclusiva, pues comenzamos a hacer ciertas adaptaciones o ajustes, más orientados desde el sistema, desde los sistemas aumentativos y alternativos, que es una metodología que también se utiliza o se usa en los textos de Lectura Fácil, pero ese fue mi primer acercamiento. Entonces, comencé a usar los sistemas aumentativos, que son ayudas visuales, pictogramas, ¿no?, en los textos, reemplazando ciertas palabras, pero este... eso solamente era usar esa metodología, ¿no? Y luego, viendo las normas, las reglas que te sugieren desde la Lectura Fácil, comencé a implementarla en los textos y es totalmente distinto, de hecho, ¿no? Algunos lo confunden. Piensan que, como me pasó a mí que comencé utilizando sistemas aumentativos y reemplazas una palabra. Por ejemplo, en la oración dice: "La niña se va al parque". Y en lugar de poner: "Niña", como palabra, arriba pones una imagen de una niña. Igual el parque, pones una imagen de parque. Entonces, estás reemplazando con sistemas aumentativos, que es válido, que funciona para muchos niños, pero en un texto de Lectura Fácil hay otras normas, ¿no? No es la única, ¿no? Entonces, no te dicen que elimines la palabra, te dicen: "Agrégale imagen si hay una palabra que probablemente entendamos que no se va a comprender, hay que explicarla con palabras sencillas". Entonces, hay ciertas reglas. De hecho, estas reglas también son, digamos, referenciales, ¿no? Porque nuestro país, en Perú, no hay un manual que nos diga: "Esta es la manera en la que deberías utilizar, esto es como les funciona a los peruanos... a las personas que hablan español. Y, además, entender que en el Perú hay muchos dialectos, ¿no?, del español también, ¿no? Eso también es algo que nos da a jugar como barrera para algunos estudiantes, ¿no? Los que viven en Lima no hablan igual que los que viven en Arequipa u otras regiones, ¿no? Eso también es

algo que habría evaluarse. Pero hay algunas normas específicas que sí se podrían ir implementando, ¿no? A esto va también un poco el trabajo de ir comenzando a implementar estas reglas. Y formar personas que validen estos textos porque no, no, no tenemos en el país validadores, ¿no?, o formados, sobre todo, que podamos decir: "Ah, esta persona está certificada y es validador". Sin embargo, asumimos, ¿no?, por poco la preparación. Sé que los principales validadores deberían ser las mismas personas usuarias de los textos de Lectura Fácil, ¿no? Pueden ser las personas con discapacidad intelectual, con TDAH, los que son usuarios, ¿no? Entonces, en nuestro país no es que una persona con síndrome de Down, porque tenga síndrome Down, ya está certificada para validar, ¿no? Yo asumo que podría hacerlo porque cumple con las características, pero no hay algún organismo que regule eso. Y que diga: "Sí, ellos están certificados". O que las universidades lo desarrollen, ¿no?, que en ese caso ellos deberían ser también los que abran este espacio para que se vayan generando validadores.

(08:12) Francisco Espinoza: ¿Cuál es su rol como experta en Lenguaje Fácil de Comprender?

Aime Apaza: Yo, ahorita, he asumido un rol más de capacitación también. Bueno, eso más que todo desde el año pasado, porque surgió una oportunidad desde la Municipalidad de Lima que tiene un programa que se llama "Lima Aprende a Incluir". Y ellos estaban muy interesados en el texto de Lectura Fácil, ¿no? Y como también tengo la... Bueno, en ese tiempo que estaba trabajando en la Sociedad Peruana de Síndrome de Down tenía la facilidad también de mostrar la experiencia que ellos tenían. Pero específicamente, por ejemplo, en la SPSD se trabajó un manual de Lectura Fácil que era sobre las ODS (los Objetivos de Desarrollo Sostenible), que lo habían trabajado este, bueno, en este caso, Naciones Unidas en conjunto la SPSD y se había podido validar con la experiencia de los autogestores, ¿no? Y los autogestores son personas con síndrome de Down, que se preparan para defender sus propios derechos, ¿no?, se empoderan. Entonces, ellos habían apoyado ese proceso de validación. Entonces, tenían un mayor acercamiento a lo que es un texto de Lectura Fácil, ¿no? Entonces, por eso, que se denominó "ODS en Lectura Fácil para personas con discapacidad intelectual", ¿no? Entonces, ese material era una bonita experiencia, porque también dejaba ver a los profesionales de que sí se puede,

de que tenemos que involucrar a más personas. Entonces, salió esta oportunidad y yo comencé haciendo capacitaciones, ah bueno, además del trabajo personal que hacía, ¿no? Y por el rol que tenía como coordinadora en educación inclusiva. Entonces hacíamos las capacitaciones a maestros y maestras de diferentes colegios públicos, sobre todo. Y lo que básicamente yo les daba eran las reglas, que las puedan ir implementando, ¿no? De alguna manera, también tuve una preparación, ¿no?, y paralelamente me he ido formando. Por ejemplo, llevo un curso sobre plataformas accesibles en Down España y eso también me dio más recursos porque, por ejemplo, había materiales, como listas de cotejo, que yo no las tenía, ¿no? Revisaba más páginas, algo que también no solo me ha llegado por las capacitaciones que he llevado sino porque yo misma me he puesto a revisar, a buscar, a investigar. Es llegar a estas investigaciones, ¿no? Por ejemplo, que se haya investigado en discapacidad intelectual con los textos de Lectura Fácil, quiénes pueden ser los validadores. Allá en España, por la referencia que tengo en Plena Inclusión, tiene un equipo de validadores, ¿no? Entonces, que ellos los han promovido que se formen, ¿no? Y se han certificado, ¿no? Entonces, tiene un estudio como que cuenta esa experiencia y me parecía genial. De hecho, porque, bueno, también cuentan con el apoyo del Estado. Entonces, eso también promueve que estos textos que ellos van creando o estos validadores, pues 1) tengan un trabajo, 2) también puedan desarrollar estos textos para los centros escolares y los centros escolares tengan recursos, ¿no? Entonces genera toda una cadena también de posibles oportunidades para otros, ¿no? Entonces, eso era algo muy importante. Y bueno, mi rol fue básicamente, como te decía, en capacitar, orientar a las maestras. Era algo nuevo para ellas y como yo observaba, había mucha confusión en que, si cuando yo estaba usando sistemas aumentativos, como imágenes, figuritas, ¿no? Reemplazar palabras o uso de pictogramas estaba haciendo Lectura Fácil, ¿no? Porque ellos te decían: "Ay, yo ya estoy haciendo Lectura Fácil" cuando les iba dando algunas reglas, pero luego se daban cuenta al final de que no. No estaban haciendo Lectura Fácil, ¿no?, porque no estaban tomando en cuenta o analizando el texto en función de su estructura, de la palabra, del orden que tiene, ¿no?, porque, por ejemplo, hay una regla que te dice que tiene que estar colocado hacia la izquierda, con letra mínima 14. Entonces, ellas no tenían esas reglas incorporadas, ¿no? Entonces algo que sí, bueno, también lo aprendí yo en los cursos que tuve fue incorporar un *checklist*, que eso creo que ayudaba a que la maestra, aunque no se lo tenga en la memoria las

reglas, ella podría mirar: "Ah, mi texto tiene esto, sí, sí, cumple". "Mi texto tiene esta estructura, sí cumple". Entonces iba dando un *checklist* de diez ítems, por lo menos. Y ya ellas vayan verificando que su texto realmente cumple esa estrategia, ¿no? Y de alguna manera algo que sí enfatizaba, por ejemplo, en las capacitaciones que dábamos era de que estos textos si bien cumplían ciertas reglas, no estaban validados porque yo no tenía un equipo, al que podía llevarle mi texto y decir: "A ver, cuéntame, ¿se logra comprender, está cumpliendo este criterio, el otro, otro?" O sea, no se podía porque no había una persona validadora que certifique, ¿no? Yo, por ejemplo, hacía las validaciones aprovechando que tenía este acceso a los jóvenes con discapacidad intelectual, con aquellos que habían terminado la escuela, con aquellos que yo sabía que leían, con aquellos que yo sabía que conocían textos y habían terminado el quinto de secundaria. Entonces tenían algunos criterios que yo consideraba eran más subjetivos y también conocían un poco lo que había revisado en las guías de España. Entonces, les hacía leer los textos y me decían: "Sí, esto está también". "Sí, entiendo lo que me quieres decir". Y les hacía algunas preguntas sobre el texto, cuál era el mensaje, quiénes eran los personajes, qué entendían. Entonces, ahí me daba cierta seguridad. Y también les daba esos ejemplos a las profesoras. Entonces, trabajábamos de esa manera más didáctica, porque como te decía yo en mi búsqueda de textos como que validados en Perú no encontré. No encontré uno que diga esto está validado y sobre todo que tenga el sello. En la UE, hay un ícono específico que dice Lectura Fácil, que es una carita feliz y un librito con un *check*. Entonces, ese el ícono que tú lo miras y dices: "Ah, esto es un texto en Lectura Fácil". Entonces, aquí no hay esto. En todo caso, habría que ver... Algunos yo he visto que lo utilizan como copiando, pero tendríamos que aclarar que no es un ícono validado por el Ministerio de Educación o en este caso en las comunicaciones acá, ¿no? Entonces eso es algo que sí lo enfatizaba, ¿no? Y ese fue básicamente mi rol ahora que estoy... Bueno, en otro rol, estoy trabajando con más maestros, voy a asumir también el rol de capacitar, pero sobre todo orientar y acompañar a los profesores, ¿no? También va a ser un reto para ir mirando si realmente lo logro incorporar porque cuando estaba capacitando en la municipalidad no podía hacerles un seguimiento para saber si lo estaban haciendo o no. Pero sí me daba cuenta de que era algo novedoso y que nunca lo habían escuchado o de alguna manera había disposición, ¿no?

Interesante lo que cuenta. (14:11) Francisco Espinoza: ¿Cómo define usted el Lenguaje Fácil de Comprender?

Aime Apaza: Primero que es un método, una metodología. Bueno, sí, un método que nos permite crear una nueva forma de hacer más fácil y comprensible y accesible un texto, ¿no? Una comunicación. Entonces, eso, eso básicamente... Y, bueno, de alguna forma, icono... iconográficamente veo un libro y un *check* con una carita feliz digo: "Es de Fácil Lectura, ¿no? O sea, te va a permitir acceder a la información. Y algo importante también que creo que añadiría a la definición es que es para todos. Nos funciona a todos, ¿no? Así tenga o no tenga alguna condición si es un tema nuevo para mí, yo lo voy a poder entender. Y de alguna manera... Por ejemplo, en mi búsqueda de libros y textos encontré algunos textos sobre el feminismo, sobre la violencia de género, que son temas que, a veces, no se tocan con los estudiantes con discapacidad, porque se creen que son complejos, se cree que son estructurales, pero estos textos eran bien sencillos de comprender. Para mí, fueron muy muy muy interesantes y se los compartí a los profesores, ¿no? Encontré, por ejemplo, *El Principito*. Había textos que algunos quizás no me daban tiempo de leer las 200 páginas, pero el texto de Lectura Fácil al tener más cortas las estructuras, o sea, te llevaba rápidamente a la idea central, ¿no? Entonces, eso creo que también debería definir dentro de Lectura Fácil, ¿no?

(15:37) Francisco Espinoza: ¿Existe alguna diferencia entre Lenguaje Fácil de Comprender y Lenguaje Llano?

Aime Apaza: Ahí el Lenguaje Llano no es una palabra que la tenga clara, así que no podría responderte claramente eso, pero, o sea, si tiene que ver con el lenguaje formal quizás, no sé si eso se traduce, pero sí hay una gran diferencia, ¿no? Porque el Lenguaje de Fácil Lectura justamente se construye siguiendo ciertas estructuras y trata de rescatar la idea central de lo que te comunica este texto formal, ¿no?, que tiene estructuras que son más complejas o agrega quizás más... De alguna manera el español, como que es un... Presenta las palabras de una forma más poética, ¿no? Por ejemplo, en vez de decir: «Hola», dices «estimado», utilizas palabras más como que formales. Entonces, de alguna manera, en el texto de Lectura Fácil tratas de reducir o cambiar esas palabras para que sean más coloquiales, más... de alguna manera más comunes, ¿no? Por ejemplo, el ejemplo que yo les decía a las

profesoras, ¿no? En lugar de usar agua, por ejemplo, en los textos de ciencia encuentras esta palabra de «sustancia hídrica», ¿no? Entonces, «sustancia hídrica» puede que sea un poco complejo comprenderla para una persona que no conoce exactamente todo los... O tiene en la cabeza todas las palabras, ¿no? Entonces, en lugar de usar esa palabra, podríamos seguir usando «agua» en el texto de Lectura Fácil, porque es más fácil que las personas accedan y digan: "Ah, ya te estás refiriendo al agua". Y debajo colocar quizás un glosario, agregar, ¿no? Si mi objetivo sí es que aprenda qué significa la sustancia hídrica, yo tendría que poner ahí abajo un cuadrito que diga allá es, se refiere o es el agua, ¿no? Entonces, ahí ya tendríamos que utilizar ese tipo de cuadrito. Entonces, el lenguaje formal tiene ciertas características, como su nombre es medio informativo, tiene un rol de comunicar, pero a cierta población. Entonces, hay información que es ciertamente compleja, económica, científica que no termina llegando a todos. Entonces, lo que sí contribuye creo que eso también desde la comunicación se busca, ¿no? (ininteligible) Y para que llegue a todos tiene que tener una estructura corta, que no sea tan compleja en comprender y que tenga apoyos, puede ser una imagen, puede ser un glosario que explique, ¿no? Claro que esto sí ya sería llevado justo al texto de Lectura Fácil y tiene, pues, grandes beneficios, sobre todo, en el ámbito educativo, porque vamos a encontrar en la mayoría de los espacios educativos que los maestros tienen estas barreras para enseñar la comprensión lectora, por ejemplo. En nuestro país tenemos grandes cifras, ¿no? La evaluación Pisa de niños que no saben leer, ¿no?, leer y escribir, ¿no? Y de alguna manera implementando esta estrategia de hecho no quiere decir que toda la vida van a leer con textos de Lectura Fácil, pero es de... Si miramos la intervención como ciertas etapas... Si comenzamos con una primera etapa a implementar esto y vamos viendo mejoras, como ciertamente en cualquier intervención se van incrementando los retos, ¿no? Van cambiando las formas en las que se presenta la comunicación. Entonces, eso sería algo muy importante, ¿no?

(18:46) Francisco Espinoza: ¿En qué géneros o género considera que podría aplicarse el Lenguaje Fácil de Comprender?

Aime Apaza: Bueno, en todo lo que significa género literario, por ejemplo, se podría aplicar. De hecho, por lo que es... En mi búsqueda he encontrado textos de como de García Lorca, ¿no? Este texto del *Principito*, ¿no? Textos informativos también, ¿no?

Los textos informativos, las comunicaciones, por ejemplo, esas que hacen los bancos, ¿no?, como son afiches, ¿no? Eso también se podría desarrollar. De hecho, en otros países sí lo hacen. Aquí no se da mucho, y, de hecho, llega la comunicación... Sacas una tarjeta de crédito y tú ni lees la hojita. Ni la lees, porque ya sabes que no la vas a entender. Entonces, debería haber, por ejemplo, una opción en Lectura Fácil, ¿no?, para que todos puedan saber qué me estás diciendo en palabras sencillas, ¿no?, eso, por ejemplo. También específicamente los textos que se utilizan en las escuelas, ¿no? Bueno, en su variedad, la mayoría se podría trabajar, ¿no? Los textos que son para las lecturas. Esos podrían ser algunos ejemplos donde se podría utilizar. De hecho, no quiere decir que en la poesía no se pueda usar, por ejemplo, ¿no? No he encontrado textos, pero creo que la idea no es decir que no se puede, sino que es posible quizás, pero yo no lo he intentado, ¿no? Es posible.

(20:16) Francisco Espinoza: ¿Cuáles de todos los géneros que acaba de mencionar o ha mencionado considera que es el más importante y necesario para la aplicación del Lenguaje Fácil de Comprender?

Aime Apaza: Ahí yo creo que justamente los textos. Bueno, el género que se utiliza en los textos literarios, los textos que son más utilizables. Yo lo veo más que todo desde un ámbito escolar, ¿no? Entonces, yo te puedo decir: «Estos textos que se utilizan en el ámbito escolar son los importantes, porque es la población que siento que se va a sentir más beneficiada, pero de alguna manera si hay que comenzar con algo, como sociedad, deberían ser las comunicaciones, por ejemplo, que sean en los bancos, porque son pequeñas comunicaciones chiquitas, ¿no? O que se dan en la publicidad, ¿no? Así como ahora en la tele, bueno, en todos los canales de Perú sale un intérprete de lengua de señas, ¿no? Debería haber también en los periódicos alguna opción, ¿no? De hecho, por ejemplo, Plena Inclusión, si mal no recuerdo, sí tiene un periódico de noticias en solo Lectura Fácil, ¿no? Entonces, creo que hay otra organización que también se llama Lectura Fácil que saca sus noticias solo en Lectura Fácil y luego saca las otras, ¿no? Entonces, hay un *brochure* aparte en el que ya se redacta, ¿no? Entonces, lo informativo es importante, porque pasan todos los días muchas cosas y no toda la población sabe lo que está sucediendo, ¿no? Y menos aquellas personas que, por ejemplo, tienen discapacidad intelectual. No pueden

conocer de política, de espectáculos o de cine o de arte, porque la información que reciben de los periódicos, por ejemplo, no termina siendo accesible para ellos

Eso es verdad. (21:48) Francisco Espinoza: ¿Cómo abordaría la implementación de lo que acaba de mencionar? La comunicación ciudadana en Lectura Fácil, por ejemplo,

Aime Apaza: Sí. Yo creo que primero. O sea, sí a nivel normativo debería ponerse como una prioridad, pero también como parte de una política estado, ¿no? El entender la accesibilidad cognitiva, porque la accesibilidad a veces solamente se asocia a infraestructura, ¿no? A espacios públicos. Y no quiere decir que no esté bien, pero es lo único, ¿no?, porque tú dices accesibilidad y te dicen sí es que acá hay rampas, pero yo no estoy hablando de las rampas, estoy hablando de las comunicaciones. Entonces, sí debería ser justamente... Primero entender qué es la accesibilidad cognitiva y cómo de alguna manera nosotros todo el tiempo estamos leyendo, ¿no? Leemos anuncios, leemos cuando vamos al supermercado, leemos precios, leemos los periódicos, las portadas. Entonces, entender que todos leemos, pero no todo lo que leemos no todos lo comprendemos. Entonces, eso, eso nos va a llevar justamente a darnos cuenta de que hay... (ininteligible) más que otras quizás los textos de Lectura Fácil, para que sea una implementación de poco a poco, ¿no? Entonces, eso sería importante en relación con... Por ejemplo, para que se implemente el intérprete de lengua de señas aquí en Perú, se tuvo que generar una política que justamente le dé prioridad y reconozca como algo importante al intérprete. Entonces, recién con eso, los medios de comunicación, por ejemplo, están obligados a que coloquen un intérprete lengua de señas. Sin embargo, no todos los medios lo cumplen, solo lo cumple el canal del Estado. Entonces, eso debió llevar también en realidad a que se agreguen audio descripciones, ¿no? Los subtítulos, ¿no?, en las comunicaciones, pero no se ha dado. Entonces que también es una es una medida de accesibilidad justo para las personas con discapacidad auditiva también, cognitiva también, porque de alguna manera quizás yo no hable tan rápido, pero leyendo las letritas yo puedo entender, ¿no? Entonces, eso es algo importante. De ahí tendría que priorizar eso también justamente, esta forma de comunicación, pero no sé qué tan factible sea, porque los medios o los poderes en el país también son un poquito... Se demoran más y las personas que deberían hacer esta supervisión que, por

ejemplo, los medios de comunicación tienen una asociación que supervisa a sus mismos canales, ¿no? Entonces, parece que no se da de manera correcta, ¿no?, porque no se ve esta implementación, pero donde yo veo que sería un poquito también más accesible. O sea, en el Ministerio de Educación, ¿no?, porque de alguna manera son nuestros educandos los que se van a ver beneficiados. Entonces, creo que se debería comenzar con el ministro de educación, implementarse en ciertas de las comunicaciones, pero debería haber una norma, ¿no? Porque nada se sujeta por voluntad, se tiene que sujetar por normativas y políticas para que de alguna manera las instituciones están obligadas a implementar. De hecho, no lo van a hacer todos porque te van a decir: «No tengo recursos, no sé, no tengo personal». Esas son las barreras o las ideas que siempre te ponen en diferentes cosas, pero como ya están obligados a implementar, aquellos que tienen voluntad van a comenzar a hacerlo. Y si el estado comienza a generar recursos, como lo ha hecho con la educación inclusiva, ¿no? Generar un equipo que vaya a las escuelas y los visite, los ayuda a implementar. Entonces de alguna manera va a tener implementación, ¿no? Así como se ha hecho en la reforma Universitaria también. Sunedu va, visita las universidades, les dice: «Mira, vas a hacer esto, trabajas de esta manera». Entonces creo que esa es una buena forma de implementar una política para asegurarnos de que se cumplan, ¿no? Entonces, a nivel normativo debería haber leyes y normas que devengan del derecho a la accesibilidad y que también prioricen este uso de accesibilidad en las comunicaciones, ¿no?

(25:34) Francisco Espinoza: ¿Podría describir el proceso que conlleva producir un texto en Lenguaje Fácil de Comprender?

Aime Apaza: Bueno, sobre el proceso, de hecho, este proceso está en función o lo que yo sé está en función también de lo que sé que desarrolla en algunos países, ¿no? Pero no es un proceso que esté validado porque aquí en Perú lo vamos a hacer así. Porque no hay guías que te digan... Tú revisas guías sobre educación inclusiva donde imaginaría yo que hay información, pero no, no hay. Tampoco hay sobre el uso de sistemas aumentativos, me parece, ¿no? Entonces, más que todo es sobre la bibliografía internacional que como investigador uno va revisando y porque la tiene que poner en acción, ¿no?, pero de parte del proceso uno comienza primero... como un texto de Lectura Fácil es una metodología que tú utilizas, puedes crear un texto

considerando las reglas o utilizas un texto que ya existe y utilizar esta metodología para poder crear este texto, ¿no? Si hacemos el primer proceso de crear un texto con lectura fácil, yo tendría que considerar algunas normas, ¿no? Por ejemplo, la estructura, ¿no? De quién quiero hablar, ¿no? Pongo en el título con el que quiero hablar. Si son varios personajes en el texto que quiero crear, presentar esos personajes con sus imágenes para que el lector puede identificarlos al inicio, y cuando llegue al texto y los encuentre, pues ya sepa: «Ah, claro, al inicio me presentaron a él». Entonces ya sepa cuál es su rol, ¿no? Entonces, eso sería importante. La letra también, ¿no? Te dicen que un mínimo debe ser 14. Los interlineados que también te piden que sean espaciados, que evitemos utilizar signos de puntuación a menos que solo sea el punto, ¿no? Porque a veces, muchas veces, eso te detiene en la lectura y no terminas de cerrar la idea. Entonces igual con los signos de exclamación, que tratemos de usar lo menos posible, que esté alineado hacia la izquierda, ¿no? Eso es algo que también... Justificado hacia la izquierda, perdón. Entonces, eso es algo que también te lo piden, ¿no? El cuidar que sea la estructura básica: sujeto, verbo y complemento, ¿no? Entonces cuidar que se siga eso, cuidar de que se está hablando en presente, que se evite el pasado, el futuro, ¿no? O sea, de hecho, porque de alguna manera el futuro o el pasado sobre todo es más complejo de comprenderlo, ¿no? Esto me está diciendo de ayer y quizás yo no tengo el concepto o la noción conceptual de qué es ayer, ¿no? Entonces puede que ahí me detenga y ya no terminé comprender el texto. Entonces, se sugiere que sea en el presente, ¿no?, que se trate de utilizar en presente. Entonces, eso es una sugerencia que también se da en Lectura Fácil. Entonces, siguiendo esas normas, yo iría elaborando, ¿no?, las imágenes, utilizando estas palabras que, si en el texto yo voy a usar una palabra que es compleja para mí, ¿no?, muy común, le diría yo: "Utilice esos cuadros para explicar qué significa, ¿no?, con palabras sencillas también. Entonces yo tendría que crear ese texto de esa manera, ¿no? Entonces, sería como que parte del proceso. Lo segundo sería pues si el texto ya está creado yo lo tengo que cambiar, ¿no? A mí me pasó una vez, porque una mamá me decía: «Mi niña, en este caso...», su hija tenía síndrome de Down, el profesor de música les había mandado una tarea a todos, y les había dicho que lean un texto, y este texto tenía diez páginas y la letra bien chiquita. Entonces ella decía: «Cómo le van a mandar a leer a mi hija un texto de diez páginas con letras chiquitas si es que ella todavía está aprendiendo a leer», me dice. «¿Hay otra manera de que pueda leer?». Ella no lo va a poder hacer, ¿no? Entonces, la

mamá decía: «Ella no lo va a poder hacer». Pero en realidad no es que no pueda hacer, sino que el texto que le han presentado no está también acorde al proceso de lectura que ella sigue, ¿no? Entonces se podría de este texto de diez páginas utilizar, identificar cuáles son las ideas centrales que eso sería parte del proceso, identificar las ideas centrales, qué cosa quiero transmitir con el texto y qué quiero que aprenda el estudiante con este texto. Con esas ideas ya identificadas, yo las utilizaría para poder desarrollar este texto de Lectura Fácil que puede ser quizás traducido o bueno, en este caso, creado en cinco páginas o en seis páginas, con letra más grande o quizás esas diez páginas que eran ya no son diez páginas, son más páginas, pero por la letra grande, ¿no? Entonces eso también va a cambiar, ¿no? Y seguiría en el proceso, ¿no? Asegurarme la sintaxis, asegurarme las palabras, revisar las palabras nuevas, en la forma en la que se lo presento, ¿no?, para que la persona que va a leer, o sea, tenga mayor familiaridad y sea como su nombre lo dice: "más fácil en el proceso de la comprensión". Entonces, eso sería muy importante, ¿no? Entonces, no es que la niña no pudiera, ¿no? Hubiera podido si es que le hubiéramos presentado otro tipo de material porque este material que le dio el maestro es una barrera para ella. Entonces, lo ideal sería que luego de estos textos que son creados, sigan un proceso de validación. Y el proceso de validación sea con equipo de validadores, no es solo una persona, ¿no? Y el equipo de validadores evidentemente tienen esta certificación y verifican que el texto siguiendo algunos criterios está cumpliendo las normas o también digan qué parte no se entiende, ¿no? Entonces, hacen un trabajo de *feedback* también, ¿no? En este caso, eso sería si es que, por ejemplo, este texto yo lo quiero publicar, ¿no? Pero como algunos no vamos a tener este acceso a estas personas validadoras, pues podemos llegar a este cierre mínimamente, ¿no? Pero porque lo vamos a utilizar de manera interna, ¿no? Pero si queremos distribuir un texto en todo el país, como se distribuyen quizás los textos ahora... que distribuye el Estado para los colegios públicos, estos textos pasan por un proceso no solo de validación, sino de revisión de los contenidos hasta de los enlaces, ¿no? O sea, todo lo revisan. Entonces habría que seguir todo ese proceso, ¿no? Y, de hecho, otra sugerencia sería también revisar las imágenes, ¿no?, porque a veces algo que también es una norma en la Lectura Fácil es que no se usen imágenes infantilizadas, ¿no? Muchas veces, (ininteligible) estudiantes con discapacidad les pones imágenes de dibujitos, de gráficos chiquitos, entonces lo infantilizas, ¿no?, en lugar también de utilizar otra iconografía. Entonces eso también habría que revisar.

(31:32) Francisco Espinoza: Una pregunta adicional a esta. ¿El equipo que menciona que son validadores son personas con discapacidad auditiva y personas que no tienen alguna discapacidad?, ¿o cómo sería en ese caso?

Aime Apaza: Sí. El equipo de validadores, bueno, de alguna manera, sí deberían ser personas usuarias, ¿no? Usuarías de los textos de Lectura Fácil. ¿Quiénes son los usuarios? Los mismos estudiantes que tienen alguna condición o alguna necesidad en su comprensión lectora, ¿no? Por ejemplo, el equipo de validadores en Valladolid, creo, no me acuerdo en qué lugar, que tiene su... En una organización que tiene su equipo de validadores tiene personas con síndrome de down, personas con discapacidad intelectual, personas con autismo, que están certificadas. Entonces ellos son, pero nosotros podemos jugar una especie de distinto, ¿no? Lo que va de los validadores no es que es el experto que... O yo, experta que me conozco toda. Entonces ya, soy la que válida, porque de alguna manera yo quiero validar para saber si es comprensible. Entonces si yo me conozco las normas y ya lo he creado y digo: «Sí, es comprensible, quiero que este otro equipo me diga si realmente lo sé y me dé el *feedback* sobre qué partes no comprende para que pueda volver a reformular esa parte quizás no se comprenda».

(32:39) Francisco Espinoza: Digamos entonces que hay dos tipos de validadores, las personas expertas que son, en este caso, los usuarios, personas con discapacidad cognitiva, también expertos, pero que no tiene ningún tipo de discapacidad, pero que saben todas las normas, saben cómo se debe escribir un texto en Lenguaje Fácil de Comprender, y todo eso. Que ese texto luego pasa a los usuarios que tienen discapacidad cognitiva y les va a decir ahí: «Esta parte no entiendo, se puede reformular», ¿verdad?

Aime Apaza: Claro, sí, de hecho, de hecho, sería. Por ejemplo, yo doy el ejemplo de las personas con discapacidad cognitiva, pero podría ser una persona con dislexia, ¿no?, que no tiene una discapacidad cognitiva, pero tiene una necesidad de mejorar su comprensión lectora, ¿no? Entonces... Porque en nuestro país no se ha revisado exactamente quiénes podrían ser los usuarios, pero de la bibliografía sí se desprende que, por ejemplo, los estudiantes con dislexia también se benefician de estos textos, los estudiantes con TBH, porque en su proceso de lectura, en algún momento, necesitan, por ejemplo, que estas estructuras sean un poco más sencillas para que

se fortalezca y el proceso madure, ¿no? Y ya puedan comenzar con otro tipo de texto, ¿no?

(33:49) Francisco Espinoza: En cuanto al proceso, ¿usted está presente durante el mismo, durante la elaboración de un texto en Lenguaje Fácil de Comprender?

Aime Apaza: Ahorita por el rol que tengo, sí. De hecho, acompaño un poquito cómo los maestros lo van haciendo, pero la idea es que los profesores puedan tener autonomía también en aprender un poco estas reglas y en incorporándolas, ¿no? Entonces, sí, sí, de alguna manera, tengo un rol más de acompañamiento, ¿no? En mirar cómo se hace, porque es un proceso que se está recién implementando.

(34:19) Francisco Espinoza: Y cuándo, por ejemplo, usted les pasa el documento a las personas expertas, a los usuarios con dislexia, en este caso, como dice, o también a las personas con discapacidad cognitiva, ¿está presente durante esa revisión o solamente ellos están solos ahí trabajando?

Aime Apaza: No, la idea sería que ellos puedan trabajar de manera sola, ¿no? Pero este... Cuando he hecho este proceso lo he mandado de manera sola y ya les he hecho no acompañar en el sentido de mirar cómo está leyendo, sino hacer un proceso de saber si lo están entendiendo, haciendo preguntas, ¿no? Qué entendiste, quiénes son los personajes, de quién se hablaba, ¿no? Y le preguntaba; «¿Tú crees que los estudiantes de quinto de secundaria lo puedan entender? Cómo sientes tú que sería, ¿no?». Me acuerdo de que ahí con Ximena, que me ayudada un poco, que era una persona con discapacidad intelectual, me decía: «Sí, yo este texto sí lo puedo comprender». «Y los chicos de quinto me parece que también». Me daba algunas opiniones sobre lo que ella pensaba. Y específicamente comentaba, ¿no?, comentaba, pero ella sí leía el texto sola, uno no estaba a su costado explicándole, ¿no?, porque sí... por un tema también de autonomía para ella, ¿no?

(35:27) Francisco Espinoza: ¿Emplea usted algún tipo de norma o directriz para producir textos en Lenguaje Fácil de Comprender?

Aime Apaza: Solo las directrices que tengo de las guías que he revisado, ¿no? Específicamente una guía bien completa que, bueno, pero está en español, que la he recuperado del Ministerio de Educación de España, ¿no? Esa es la que me parece

bien completa. Hay otra que hizo, ay, se me fue el nombre, creo que se llama la Organización Lectura Fácil también (LF), con el libro abierto tiene su ícono, creo. Entonces, ellos también tienen un texto como que con recomendaciones y directrices y hay otro texto que, ay, ahorita, se me fue el nombre, pero que tenía como que... Que lo uso también de directriz, porque te da sugerencias también de cómo comunicar en prensa, ¿no?, en comunicados, en publicaciones. Este material, por ejemplo, yo se lo compartí a mis compañeros que son parte del equipo de comunicaciones aquí. Bueno, eran parte del equipo de comunicaciones en la SPSD, y ellos lo comenzaron a utilizar en sus publicaciones. Por ejemplo, algo que ya no estaba permitido en los posts de Facebook era que las letras sean muy chiquitas, ¿no? Entonces, así se tenía que hacer tres posts, las letras también tenían que ser grandes, ¿no? Entonces, las imágenes también, ¿no?, que sean lo más reales posible. Entonces, se tenía que ir a tomar fotos, pero se reemplazaba, ¿no? Entonces, como que era como que cierta información que también siento que le sirvió, o sea, que se las compartiera para que ellos también puedan implementarla en sus comunicaciones.

(37:02) Francisco Espinoza: ¿Se acordará el nombre de alguna de esas normas al menos?

Aime Apaza: ¿Ah, de las reglas?

Francisco Espinoza: O sea, de la norma que utiliza o directriz. Dijo que usaba varias, pero al menos una, ¿se acuerda el nombre?

Aime Apaza: Uy, no me acuerdo. O sea, se llaman *Directrices para la Redacción de Textos de Lectura Fácil*, me parece que esa es la de España. Y hay otra que es *Directrices para mejorar la Comunicación de Fácil Lectura*. O sea, algunos dicen Lectura Fácil, otros dicen Fácil Lectura, eso también es algo que yo he oído que hay estas diferenciaciones, ¿no? Hay otros que dicen Texto Fácil, entonces van haciendo esos cortecitos, pero sí, sí, he visto que hay esos cambios en palabras, ¿no?, pero todos hacen referencia a lo mismo.

(37:53) Francisco Espinoza: ¿Emplea alguna herramienta tecnológica especial para elaborar textos en Lenguaje Fácil de Comprender?

Aime Apaza: No. No, no tengo todavía herramientas. Bueno, alguna TICS, ¿no? Lo único que sí utilizo aplicativos para las rúbricas, ¿no? Para poder ver si estoy completando, como... Hay aplicativos en las que pones ítems y solo das check, check, check y ya solito te va diciendo si lo lograste. Por ejemplo, también lo que usaba era un formulario con las profesoras cuando estaban practicando y me decía: «Cuando termines de ver... Lee el texto cuando termines de revisarlo, contrasta de que esté cumpliendo estas características». Entonces, ahí ellas usaban su formulario y le daban check, a ver. Leían la estructura sobre las palabras, se cumple que el vocabulario tal: Sí/No. Entonces, ya marcaban: «sí». Entonces, ahí cerraban. Entonces, usaban ese tipo de tecnología, pero más básicas.

(38:47) Francisco Espinoza: Cuando usted elabora, por ejemplo, un texto en Lenguaje Fácil de Comprender ¿lo hace sola o acompañada de alguien más?

Aime Apaza: Ahora sí lo he estado haciendo sola, ¿no? De hecho, desde que he estado trabajándolo de manera individual, ¿no?

(39:04) Francisco Espinoza: ¿Pero es posible hacerlo como en *tándem*, dos personas un solo texto?

Aime Apaza: Sí, sí, de hecho, sería... Por ejemplo, yo ahora que voy a comenzar a trabajar con profesores, pienso que, en secundaria, por ejemplo, los maestros no trabajan uno, trabaja de manera colegiada, trabajan... Son cinco maestros que enseñan comunicación. Entonces, esos cinco maestros podemos hacer un solo texto, ¿no? Entonces, lo ideal sería que los cinco podrían... O en equipo se podría trabajar, ¿no? Entonces, aquellos textos que vamos a adaptar o ajustar, ¿no?, que sería como que la palabra correcta para que los maestros puedan ir desarrollando materiales adaptados.

(39:40) Francisco Espinoza: ¿Cuánto tiempo toma por lo general adaptar un texto en Lenguaje Fácil de Comprender?

Aime Apaza: Va a depender del tamaño del texto que quieras adaptar, ¿no? De hecho, textos más largos te va a costar más tiempo, ¿no? Yo, por ejemplo, con he adaptado textos más cortos de tres, cuatro páginas, menos de una hora me habré demorado. O sea, también porque los recursos los tengo. Imágenes ya sé de dónde sacarlas, ¿no? Por ejemplo, hay plataformas, como ARASAAC, que es una plataforma también española, pero tiene un montón de imágenes de pictogramas, iconografía, ¿no? No solamente es la única, ¿no? Hay otra que se llama Pictoeduca, que también tiene un montón de pictogramas. Entonces, ya sabes, vas al buscador y dices: «Quiero reemplazar "gato". Entonces, ya, buscas "gato" y te sale. Entonces, ya sabes cómo... Te hace sencilla también la labor, ¿no?, porque tienes ese centro de recursos o también tienen textos de Lectura Fácil ya creados. Entonces tú vas mirando si es que ese material te sirve. Entonces, ahí va a depender mucho. Hay textos que te van a durar media hora, diez minutos, más fácil porque ya tienes como que práctica, pero hay otros que sí te van a demorar más de una hora porque son más páginas. Primero, tienes que leerlo. Luego, sacar las ideas centrales, ¿no? Eso te puede demorar días, ¿no? También un poco va a depender desde la *expertise*, porque si ya tienes acá incorporado más claro las normas, es más sencillo que tú lo sigas, ¿no?

(40:59) Francisco Espinoza: Eso es en el caso de la adaptación o creación de un texto. En cuanto a la revisión, ¿cuánto más o menos tardaría, ¿no?, esta.

Aime Apaza: No, sí, ahí, ahí. En relación con la revisión, sí serían un poco más grande, ¿no? Si vemos un tema que tienes que revisar, haré un día de revisarlo, volverlo a checar, otro día para estar seguros de que está bien. Luego, pasar ese documento. Por ejemplo, cuando yo he hecho eso en el equipo que teníamos en el SPSD me he demorado casi una semana, ¿no? Una semana. Porque también la persona lo tiene que revisar, estar segura de que esté *okay*, ¿no? Y también por sus tiempos, ¿no?, pero es un poco... Ese fue el proceso, ¿no?

(41:43) Francisco Espinoza: ¿Cuánto tiempo le toma por lo general al equipo de los evaluadores, es decir, personas con discapacidad cognitiva o, como mencionaba también usted, personas con dislexia, revisar un texto en Lenguaje Fácil de Comprender?

Aime Apaza: Ahí, por ejemplo, no es que haya una hora establecida, pero de lo que me ha tomado a mí, con esta experiencia con la persona, habrá sido media mañana, que ella revisó los textos, ¿no? Y que hicimos este proceso de «A ver, cuéntame si entendiste o no», pero era solamente dos o tres, no eran muchos textos que ella validaba, porque no era algo que constantemente estábamos creando, ¿no? Y cuando hicimos esto para las comunicaciones tuvimos que publicar una norma y la teníamos que pasar a texto de Lectura Fácil, habrá demorado sí también un día por lo menos. Entonces, sí, con esa persona, sí, porque también era algo... también le demora revisar, luego entender que es el objetivo que yo quiero con eso. Y porque también la *expertise* de ella no era tan... Y como te digo no es que ella estaba formada para hacer este proceso, ¿no? Y que tenga claro que va a ser. Entonces, yo tenía que hacerle un seguimiento más, más seguido para preguntarle: "Ya lo leíste, qué comprendiste, a ver, vuélvelo a revisar, ya para asegurarnos de que sí se está comprendiendo.

(43:00) Francisco Espinoza: ¿Qué características debe tener un texto adecuado en Lenguaje Fácil de Comprender?

Aime Apaza: En relación con las características, la forma en la que se presenta, en las imágenes también que se usan, ¿no? A veces, también desde la comunicación queremos que algo se vea tan bonito, que las imágenes que utilizamos son iconos que no son tan humanos, ¿no? Son más como que íconos que no tienen como que asociados a la persona, ¿no? Entonces de alguna forma eso también no ayuda, ¿no? Entonces, las características básicamente es que sea comprensible, corto en su formato, las imágenes claras y con un lenguaje sencillo en relación con la estructura, ¿no? Esas características que debería seguir, ¿no?, y que realmente se pueda utilizar para todos.

(43:52) Francisco Espinoza: ¿Qué competencias considera que son necesarias para desempeñar su función como experta en Lenguaje Fácil de Comprender?

Aime Apaza: Sobre las competencias, primero hay que conocer específicamente las normas, pero, sobre todo, el objetivo de la Lectura Fácil, porque a veces el experto puede creer que es traducir un texto, ¿no? Entonces, no se trata de una traducción, ¿no? Hay que rescatar lo valioso del texto para poder hacer este proceso. Entonces también yo puedo jugar erróneamente pensar de que está parte es más importante que la otra, porque así lo creo y en realidad no estoy utilizando... rescatando todo lo del texto, ¿no? Entonces, sí es importante entender el objetivo de la Lectura Fácil. A quiénes va dirigida. Entonces... Y de alguna manera cómo se va a presentar, ¿no? Entonces una competencia va sobre ello, ¿no?, conocer los principios, ¿no?, el proceso de la Lectura Fácil. También conocer sobre la accesibilidad cognitiva. Eso es muy importante, de hecho, ¿no?, porque si no se va a hacer un material más y no se va a evaluar qué tanto realmente, cognitivamente está llegando a las personas, ¿no? Luego también creo que una competencia tiene que ver con el manejo, ¿no?, el manejo y el dominio de la estrategia, de la técnica, ¿no?, de desarrollar texto. De hecho, hay personas que dicen, bueno, que yo veo por lo que también reviso que todo el tiempo están trabajando esto, ¿no? Yo de manera exclusiva no lo puedo hacer porque tengo otras actividades, pero todo el tiempo están dedicados a eso. Entonces, eso es algo que también debería darse, ¿no? Entonces, eso en relación con la creación de materiales. Luego, también, el uso de sistemas aumentativos y alternativos, creo que también es una competencia. Que la persona que crea textos de Lectura Fácil tiene que dominar esa técnica también, ¿no? Luego, también, que tenga dominio y comprensión sobre la educación inclusiva porque vas a ver en qué momento o cuándo es importante utilizarlo, ¿no? Y definitivamente, tiene que haber un conocimiento sobre los tipos de textos también. Por eso que sí debería haber un trabajo colaborativo, ¿no?, por ejemplo, con los maestros en la escuela de comunicación. Es genial, porque ellos manejan mejor que uno los tipos de textos. Entonces, tú le vas incorporando las normas y ellos lo van a ir haciendo solos, ¿no? Entonces, eso también es algo muy importante, ¿no? Eso en particular. Y que pueda trabajar de manera colaborativa también con el equipo de validadores, porque de alguna forma tiene que haber mucha comunicación para que realmente esto que estoy transmitiendo al texto los otros también lo rescaten al momento de validarlo.

(46:39) Francisco Espinoza: ¿Qué criterios tiene en cuenta para verificar la calidad de un texto adaptado o creado en Lenguaje Fácil de Comprender?

Aime Apaza: Sobre la calidad. Bueno, de hecho, es un concepto bien complejo, ¿no?, porque, de alguna manera, todavía sigue siendo subjetivo acá, porque no hay como que normas que te digan «Esto hace que sea efectivo o no efectivo», pero siguiendo como que la estrategia de cumplir las reglas primero, ¿no?, para que tenga un criterio de calidad tiene que cumplir las reglas, tiene que estar validado por este equipo de certificadores. Y tiene que ser usado por varias personas, ¿no? Creo que si no... O sea, si tú haces un texto solo para una persona, entonces como que no tiene mucho usuario, ¿no? Entonces sí tendría que tener... Tendrían que ser varias las personas que se beneficien con esta comunicación, ¿no? Eso también ayudaría a que se pueda utilizar en otros entornos, ¿no?

(47:34) Francisco Espinoza: ¿Emplea algún tipo de norma o directriz para asegurar la calidad?

Aime Apaza: En este caso, solo las directrices de las guías que utilizo, ¿no? Es las mismas, ¿no?, que cumplen estas reglas. Entonces, hago el *check list*. Si hay alguna que no lo cumple, lo devuelvo. Igual con la comprensión.

(47:59) Francisco Espinoza: ¿Cómo denominaría a ese experto en Lenguaje Fácil de Comprender? ¿Existe un nombre para ello?

Aime Apaza: Validador, ¿no? Ese sería el nombre. Validador o certificador a los que revisan estos textos.

(48:16) Francisco Espinoza: ¿Y al que los prepara o elabora o los adapta, ¿cómo se llamarían ellos?

Aime Apaza: Ah, bueno, en este caso, serían, bueno, los creadores... De lo que yo he revisado. O sea, simplemente «creadores de textos de Lectura Fácil», ¿no? O sea, no he revisado que hay un nombre técnico. No lo he encontrado. Probablemente, exista y yo no lo he encontrado.

(48:38) Francisco Espinoza: ¿Qué podría remarcar de lo que hemos conversado?

Aime Apaza: Creo que la importancia de que se vayan formando más profesionales en este campo. La importancia de que también el ámbito de las comunicaciones, propiamente dicha, lo tome en cuenta. De hecho, la Lectura Fácil surge también de los bibliotecólogos, ¿no? Entonces, yo no veo que aquí en el Perú, por ejemplo, si vas a la biblioteca de... A la Biblioteca Central, ¿no?, que es la grande, o sea, puedes acceder a una zona, en la que no solo encuentras textos en Lectura Fácil, ¿no? Entonces, eso sería algo muy importante, ¿no?, que se puede incorporar en las principales bibliotecas, por ejemplo, ¿no?, como la Biblioteca Nacional. Eso específicamente. Creo que también sería remarcar el hecho de que creemos nuestras propias normativas y directrices, y que consideremos los dialectos que hay en nuestro país y también que consideremos cómo lo vamos a hacer con las otras lenguas que se manejan en nuestro país, ¿no?, porque la gente no solo habla castellano. Entonces, hay mucha variedad en el quechua. Entonces, habría que evaluar si estas reglas también se pueden poner en práctica en uso. Yo no domino esas lenguas, así que no sabría decirlo, pero habría que evaluarlo si se puede utilizar o si parte de las reglas se pueden implementar, ¿no?, porque, de alguna manera, ya se crean textos en quechua, en aimara, en awajún, por ejemplo, ¿no? Ahí se crean textos, porque hay centros escolares interculturales. Entonces habría que mirar, yo no lo he mirado, porque no he tenido la oportunidad de trabajar en esos colegios, pero si estos textos que están creados para los niños con estas otras lenguas, se pueden ajustar también, porque, de hecho, no es que no haya niños con problemas de comprensión lectora o que necesiten una mayor accesibilidad cognitiva a los textos, ¿no? Quizás porque yo no estoy en ese contexto no lo tengo claro, pero puede que sí haya, ¿no? Y puede que algunas normas de la Lectura Fácil se puedan utilizar y también allá, pues, ir creando esta validación. Entonces, yo lo miro desde el contexto más escolar, pero como te decía también desde la general, ¿no? Así que los periódicos, con el ejemplo más sencillo, o sea, tampoco están siendo accesibles, las noticias, que es lo que primero deberíamos todos los ciudadanos conocer, ¿no? Entonces, eso también podría ser un primer camino, ¿no? Y que simplemente las normativas. Yo creo que si de algo estoy totalmente convencida es que las acciones voluntarias se pueden seguir haciendo, los programas se pueden desarrollar, pero si no hay una base legal que

acompañe esto que se quiere implementar solo va a hacer algo momentáneo. Algo que se me ocurrió a mí y cuando yo ya no exista ya no va a haber. Entonces, tiene que haber una normativa que dé la base legal para que también las instituciones estén obligadas a cumplir estas normativas, ¿no? Aunque algunos digan que las normas no se cumplan, de alguna manera, sí hay las instituciones que porque tienen las normas van a ir implementado estos cambios, ¿no? Entonces, sí sería importante que esto se pueda hacer.

(51:30) Francisco Espinoza: Sí, una pregunta que me gustaría añadir a parte de la que viene que es la última es si, por ejemplo, una persona “X” toma en cuenta una de las directrices que mencionó u otra que existe, quizás por ahí, realiza o crea un texto desde cero o adapta un texto en Lenguaje Fácil de Comprender, ¿bastaría solamente con la validación de un experto que no tiene discapacidad cognitiva o dislexia para que el texto, digamos, esté correctamente adaptado o tenga calidad?

Aime Apaza: De alguna manera, no, si queremos, por ejemplo, distribuir estos textos no cumpliría, ¿no?, porque tiene que cumplir todo el proceso, pero si es que yo lo voy a usar de manera individual porque mi usuario es mi estudiante directo al único con el que voy a... Y yo le estoy haciendo el acompañamiento, o sea, lo podría utilizar, ¿no?, porque, o sea, eso es algo que también les comentaba a los maestros, ¿no? No porque no tenga un texto validado no voy a hacer nada para que mi estudiante mejore en su comprensión. «Utiliza las normas», les decía. «Utiliza las normas, ponlas en práctica, cambia, para que podamos trabajarlo mejor». Y, de alguna manera, trabajar solo con él. Puedes compartirlo con tus profesoras para que ellas lo vean, pero trabájalo solo con él, porque no vas a decir: «Uy, ya mañana, ya creé un texto en Lectura Fácil, porque tiene todo un proceso, ¿no? Entonces, no podría.

(52:47) Francisco Espinoza: ¿Quiere decir entonces que se requieren dos tipos de validaciones?, cuando alguien prepara un texto en Lenguaje Fácil de Comprender. Uno que sea validado por las personas expertas, pero que no tiene ningún tipo de discapacidad, pero sabe del tema y la segunda evaluación sería de una persona que tiene discapacidad cognitiva, porque es un usuario o una persona con dislexia, ¿verdad?

Aime Apaza: Sí, o sea, principalmente el usuario, ¿no? O sea, que es como (ininteligible), ¿no?, que pasan en todas las comunicaciones, ¿no? O sea, si el usuario no te lo valida, cómo tú sabes que estás llegando a sus necesidades. O sea, no te vas a dar cuenta, ¿no?

(53:22) Francisco Espinoza: O sea, basta solo con la del usuario y no con la del experto que no tiene ninguna discapacidad. ¿O cómo sería en todo caso?

Aime Apaza: O sea, yo lo que creo que priorizar... O sea, si vamos a priorizar, tiene que ser el usuario, priorizar, porque no vamos a encontrar a tantos expertos. Entonces, eso también es un tema, ¿no? Tú mismo porque eres el experto en crear, estás haciendo la creación, ¿no? Pero si hablamos de una implementación, o sea, que algo nuevo se va a comenzar a implementar sí tendría que haber un equipo de expertos que acompañen ese proceso para que tengamos más seguridad de que cuando lleguen al equipo de validación sí sean aprobados, ¿no? Entonces, por un tema de acompañamiento, sí. En este caso sí, por ejemplo, los colegios ahora que están implementando las políticas de educación inclusiva el experto debería ser, por ejemplo, el responsable de inclusión, ¿no?, esa persona debería dominar estas técnicas para poder orientar a los a los profesores, ¿no? O el experto como ahora se trabaja... Se está haciendo el cambio en la legislación de SANES a los SAES, que son los servicios de apoyo al estudiante de manera externa, ellos deberían ser a los que acompañen a este proceso, ¿no?, los que les den estos *tips*, ¿no?, pero, de hecho, a veces, no se encuentra dentro del equipo que, de alguna manera, debería hacer este acompañamiento a los maestros en estrategias inclusivas, personas que lo conozcan. Incluso, eso es con la Lectura Fácil, pero si tú revisas, por ejemplo, sistemas aumentativos y alternativos tampoco. O sea, te das cuenta de que los profesores, o sea, lo han hecho porque lo han visto, pero no sabían que así se llamaba la metodología. Entonces, como que han intuitido que esa es la manera de trabajar, entonces no le damos tampoco un sustento y ellos creen que bueno es difícil por eso el trabajo, ¿no?

(54:56) Francisco Espinoza: Lo ideal entonces, en conclusión, es que el evaluador sea una persona con discapacidad cognitiva o dislexia. Y, si es posible, si encontramos a un experto que no tiene ningún tipo de discapacidad, pero sabe del tema también podría ser el evaluador, por lo tanto, serían dos en total, solamente dos.

Aime Apaza: Sí, sí, o sea, si es que priorizarnos, también, de hecho.

(55:14) Francisco Espinoza: ¿Hay algún dato que quisiera agregar?

Aime Apaza: Bueno, básicamente, creo que yo no he podido encontrar muchas investigaciones en Perú que hablen sobre la Lectura Fácil o que cuenten un poco si se han implementado. He revisado la década de la educación inclusiva que fueron como que... Hay textos que tú puedes encontrar sobre esa década que fue desde el 2010, 2015 por lo menos y no veo como que algo que muestre eso. Sí veo, como te digo, que en el discurso sobre todo de los activistas, se habla mucho de la accesibilidad, del intérprete de lengua de señas, de los subtítulos, de hablar de Fácil Lectura, pero no veo que en la práctica se ponga en práctica, incluso desde las propias organizaciones de los activistas, ¿no? Entonces, eso es algo que creo que sería muy importante revisarlo, ¿no? Quizás, o sea, si siendo usuarias las personas con discapacidad intelectual, las familias que tienen hijos con discapacidad intelectual tampoco conocen de este recurso, ¿no? Tampoco saben que su derecho también debería ser que esos materiales ajustados tengan estas características. Yo, por ejemplo, he tenido la oportunidad de revisar libros que los profesores ajustan a los estudiantes que tienen síndrome de Down, y lo que hacen es usar sistemas aumentativos, ¿no? Por ejemplo, la instrucción que estaba más larga la acortan y le ponen una imagen, ¿no? Y reemplazan los ejercicios. ¿Están haciendo ajustes? Sí, pero están usando otro sistema. Entonces, yo no veo que al cruzarse con un texto estén cambiando ese texto, ¿no? O sea, están ajustándolo también. Entonces, eso quizás... Tampoco es que haya visto todo, ¿no?, pero he visto desde la experiencia que he tenido y viendo esto no me he dado cuenta de que hayan usado eso. Y tampoco veo que los papás exijan, ¿no?, como este caso que te contaba de esta mamá que me dijo que su hija no podía leer, ¿no? Entonces yo imagino que ella en su cabeza no sabía que tenía que exigirle también un ajuste a ese texto, ¿no? Entonces, yo creo que el tema del ajuste razonables y adaptaciones, se conoce el

término, pero de todos los tipos de ajuste que se podrían dar, creo que la lectura fácil, la que menos se usa, y la que menos se conoce. Y, sin embargo, pueden ser muchos más los usuarios que se benefician de esta estrategia. Como te decía, ¿no?, no solo los estudiantes con síndrome de Down sino los que pueden tener dislexia puedan ayudarse. O inclusive sin tener dislexia, tener un problema de comprensión lectora, ¿no? Vamos a encontrar esto en niños de primero, segundo y tercero, porque están en ese proceso de fortalecimiento. ¿Qué pasaría?, yo me pregunto si en lugar de darles textos, ya identificando su dificultad, le ponemos un texto en Lectura Fácil, ¿habría un cambio? Entonces, las investigaciones en España ya dicen que hay cambio (ininteligible) y tampoco lo han puesto en acción, habría que poner en práctica y experimentarlo para poder también conocer. También cuidando de que los papás no piensen que les estamos reduciendo, eso también es un tema concientización, ¿no?, de que se trabaje con ellos los tipos de ajustes y que vean que esto beneficia y no perjudica, porque los papás pueden pensar que yo les estoy reduciendo la información y que yo a sus hijos les estoy dando menos aprendizaje, ¿no?, en comparación a sus compañeros, entonces puede suceder, ¿no? Hay casos de ese tipo, ¿no?, que cuando les ajustas, dicen: "Ay, no, le estás reduciendo las tareas". Ya no le das cinco, le das dos, no está aprendiendo como los demás. Entonces, eso también tiene que ver con un poco cómo simplemente es la estrategia, ¿no?

(58:36) Francisco Espinoza: Sí, es muy interesante lo que cuenta, verdad, yo creo que también se puede aplicar para todo, ¿no? Educación también, como menciona, que es un pilar, ¿no?, que todo el mundo tiene que acceder a esta, es un derecho fundamental, como la información, en los medios, la prensa también. Me parece muy muy interesante la iniciativa.

Aime Apaza: Sí, sí, además que yo creo que también siempre vemos el problema como esto que es... siempre sale cada año lo del resultado de la prueba PISA en matemática y en lectura, pero lo que tenemos también que ir pensando es cómo vamos a cambiar eso, pero no solo dándole... No es el niño que aprenda o mejore la lectura por los demás textos, ¿no? O porque le doy más clases de lectura, sino porque los materiales que yo utilizo para que él aprenda, o sea, tiene que cambiar, ¿no? Por ejemplo, hay ciertas estrategias que los chicos con discapacidad intelectual, por ejemplo, aprenden mejor desde un método, ¿no?, desde el global ya, entonces ¿lo

está poniendo en práctica? No, no, no sabemos, ¿no? Entonces eso también, como que mirar hacia dentro eso que ya sabemos que está abajo y que quizás vaya a seguir bajo, para cambiar los métodos y las estrategias y los materiales, ¿no? Y que eso pueda no ser una ley para todos porque no hay receta para todo, pero ir probando, ¿no? Estos programas de intervención puedan ir incluyendo estos cambios, porque si no, no se van a ver estos cambios a mejoras, ¿no? Esta cifra no va a cambiar probablemente, ¿no? Entonces creo que eso no va a llevar a seguir creando nuevas estrategias, ¿no? Probablemente, ahorita estamos conversando sobre Lectura Fácil, quizás ya haya otro método que yo no lo conozca y que podría utilizarlo también, ¿no? Entonces, y así, así va a ser bien dinámico, ¿no? Mirar que este espacio también es dinámico, y que las estrategias van a ir surgiendo y que se pueden ir incorporando y que hace diez años se enseñaba de una manera y hoy hace diez años ya no es igual, se enseña distinto, y como las exigencias son otras, tenemos que ir introduciendo mayores estrategias para que realmente el aprendizaje pueda ser inclusivo para todos, ¿no?, y que ningún niño, independientemente de su condición, pues no logre llevar el aprendizaje a su casa o para su vida, ¿no?

(1:00) Francisco Espinoza: Muchas gracias, Aime, por la entrevista. Estaba muy interesante. Agradezco el tiempo otorgado y también la aportación para mi investigación, para mi tesis.

Aime Apaza: No a ti gracias, Francisco, y espero que te sirva mucho y que sigas ahí, que estés recolectando y espero que cuando ya esté lista, poderla leer también.

Formulario de consentimiento



Màster Universitari en Traducció Audiovisual

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO

Tu participación en esta (encuesta/prueba/grupo focal/entrevista) es voluntaria.

Puedes retirarte en cualquier momento y no tienes que decir el por qué.

No hay ningún problema si te retiras.

La información será **confidencial**.

Es decir, no usaremos tu nombre.

La persona responsable de esta (encuesta/grupo focal/entrevista) es Francisco Espinoza Alarcón.

Si quieres más información, puedes contactar con Estella Oncins.

Su dirección de correo es: estella.uncins@uab.cat.

Política de datos

Si has proporcionado datos personales,

Estella Oncins será responsable de guardarlos.

Los datos personales son tu nombre y tu dirección de correo.

Pasados 5 años,

destruiremos tus datos personales.

Cumpliremos las leyes europeas

que protegen tus datos personales.

No daremos tus datos personales a terceros, empresas u organizaciones.

Puedes pedir a Estella Oncins:

- una copia de tus datos personales
- que borre tus datos personales

- que modifique tus datos personales

Su dirección de correo es: estella.uncins@uab.cat.

Estella Oncins te responderá.

También puedes escribir a la persona responsable de los datos personales en la Universitat Autònoma de Barcelona. Su dirección de correo es: proteccio.dades@uab.cat

DERECHOS DE IMAGEN

Mediante la firma del presente formulario de consentimiento para la toma de fotografías y la grabación de vídeo y de sonido, autorizo a que Francisco Espinoza Alarcón me haga fotografías y grabaciones de vídeo y de sonido.

Es completamente voluntario y opcional. Soy consciente de que mis fotos y grabaciones de vídeo y sonido pueden emplearse como parte de los materiales y la diseminación del trabajo final de máster.

Confiero los derechos de explotación, reproducción, comunicación pública y distribución que pueda tener, total o parcialmente, sobre las citadas grabaciones a Francisco Espinoza Alarcón solo con fines de diseminación, de formación, educativas, institucionales o científicas, para todos los países, durante todo el tiempo de aplicación de los derechos de propiedad intelectual y en todas las modalidades tecnológicas conocidas.

Asimismo, doy permiso a Francisco Espinoza Alarcón a utilizar mi nombre, biografía y cualquier otra información personal, en cualquier evento y en cualesquiera otros materiales en relación con las citadas finalidades.

Por favor (*selecciona "Sí"/firma*) si son ciertas las siguientes afirmaciones:

- He leído la información o alguien me la ha explicado de manera fácil de comprender.
- He podido formular preguntas.
- Quiero participar en (*selecciona: la investigación/la entrevista/el grupo focal/la encuesta*).
- Acepto que me grabéis en (*selecciona: audio/vídeo*).

Nombre _____

Fecha y firma _____

Cuestionario demográfico

Cuestionario demográfico

Por favor, responda todas las preguntas de este cuestionario.

1. Código de participante:

2. Edad:

3. País:

4. Provincia:

5. Lengua materna:

6. Nivel de español:

- Básico
- Intermedio
- Avanzado

7. Sexo:

- Masculino
- Femenino
- No binario
- Prefiero no contestar

8. Me defino como una persona sorda:

- Oralista (lengua materna español u otra)
- Signante (lengua materna lengua de señas)
- Ambas opciones

9. Nivel de discapacidad:

- Leve
- Moderado
- Profundo
- Cofosis

10. Edad de inicio de la discapacidad:

- De nacimiento
- 0-4 años
- 5-12 años
- 13-20 años
- 21-40 años
- 41-60 años
- Más de 60 años

11. Por favor, indique su nivel de estudios:

- Sin estudios
- Educación primaria
- Educación secundaria
- Formación profesional
- Universidad

12. ¿Con qué frecuencia suele visitar los museos?

- Con mucha frecuencia
- Con frecuencia
- Ni mucha ni poca frecuencia
- Con poca frecuencia
- Nunca

13. ¿Qué tipo de contenidos le gusta ver en televisión o en línea?

Noticias

- Me gusta
- Me gusta mucho
- Ni me gusta ni me disgusta
- No me gusta
- No me gusta nada

Ficción (series y películas)

- Me gusta
- Me gusta mucho
- Ni me gusta ni me disgusta
- No me gusta
- No me gusta nada

Programas de debate

- Me gusta
- Me gusta mucho
- Ni me gusta ni me disgusta
- No me gusta
- No me gusta nada

Documentales

- Me gusta
- Me gusta mucho
- Ni me gusta ni me disgusta
- No me gusta
- No me gusta nada

Deportes

- Me gusta
- Me gusta mucho
- Ni me gusta ni me disgusta
- No me gusta
- No me gusta nada

Dibujos animados

- Me gusta
- Me gusta mucho
- Ni me gusta ni me disgusta
- No me gusta
- No me gusta nada

14. Si hubiera subtítulos disponibles, ¿para qué contenidos los activaría?

- Noticias
- Ficción (series y películas)
- Programas de debate
- Documentales
- Deportes
- Dibujos animados

Subtítulos accesibles

Gladys Canales (SPS)

1

00:00:00,100 --> 00:00:05,520

A las cuatro de la mañana,
interrumpieron mi sueño

2

00:00:06,764 --> 00:00:09,905

muchas luces que se prendieron ahí.

3

00:00:09,989 --> 00:00:14,200

Y alguien dijo: "Abran la puerta
que soy el fiscal".

4

00:00:14,756 --> 00:00:18,475

Mi esposo se levantó de la cama
a abrir la puerta

5

00:00:18,559 --> 00:00:23,617

y entró un fiscal,
que tenía como una medalla

6

00:00:23,701 --> 00:00:29,254

pero también entró una chica,
que tenía un pantalón jean negro.

7

00:00:29,338 --> 00:00:32,347

Cuando entró,
le sacaron un trapo de la cara

8

00:00:32,431 --> 00:00:34,400

y le preguntaron: "¿Es ella?"

9

00:00:36,801 --> 00:00:42,509

Y ella dijo
mientras nos miraba: "Es él".

10

00:00:44,350 --> 00:00:50,232

Nos sacaron de la cama a los dos
y el fiscal dijo:

11

00:00:50,316 --> 00:00:52,455

"Señora, yo represento al Estado

12

00:00:52,664 --> 00:00:55,065

"y está detenida por terrorismo".

13

00:00:55,988 --> 00:00:58,650

Nos llevaron a la DINCOTE del Callao.

14

00:00:59,885 --> 00:01:01,603

A mí y a él nos llevaron...

15

00:01:02,828 --> 00:01:06,004

No sabíamos qué hacer,
estábamos en la DINCOTE.

16

00:01:06,088 --> 00:01:10,306

En ese tiempo se cumplía un año
de la captura de Abimael Guzmán...

17

00:01:12,610 --> 00:01:14,890

y se ensañaron con nosotros.

18

00:01:16,436 --> 00:01:19,198

Nos llevaron aislados a una sala

19

00:01:20,228 --> 00:01:23,229

nos pusieron un trapo
en la boca y en los ojos

20

00:01:23,776 --> 00:01:26,160

y no podíamos vernos.

21

00:01:27,790 --> 00:01:30,266

Llegaban los señores de la DINCOTE

22

00:01:31,837 --> 00:01:33,610

y nos jalaban del pelo.

23

00:01:34,599 --> 00:01:37,335

Y me decían:

"¡TERRUCA, eres una terruca!"

24

00:01:39,100 --> 00:01:41,400

Venían los policías y decían:

25

00:01:42,344 --> 00:01:45,166

"¿Te acoges

a la Ley de Arrepentimiento?"

26

00:01:45,250 --> 00:01:47,871

"Te damos un código

27

00:01:48,407 --> 00:01:52,765

"hablas sobre tres mandos

o noventa masas y te soltamos".

28

00:01:53,448 --> 00:01:58,504

Me pusieron las manos atrás

y un jebe en los brazos y una soga.

29

00:01:59,703 --> 00:02:02,108

Y me hicieron colgar como un péndulo

30

00:02:03,696 --> 00:02:05,430

con un trapo en la cabeza.

31

00:02:07,332 --> 00:02:10,145

Antes de subirme,

golpearon mi articulación

32

00:02:10,229 --> 00:02:14,260

y me dijeron:

"¿Tú conoces a... Bryan?"

33

00:02:14,717 --> 00:02:15,877

Respondí: "No".

34

00:02:16,598 --> 00:02:18,456

"¿Conoces a tal?"

35

00:02:18,540 --> 00:02:19,548

Dije: "No".

36

00:02:19,632 --> 00:02:22,168

Y me seguían golpeando
mi articulación.

37

00:02:22,536 --> 00:02:24,612

Al no hablar ni señalar a nadie

38

00:02:25,706 --> 00:02:28,311

simplemente me colgaron
como un péndulo.

39

00:02:28,750 --> 00:02:32,093

Más o menos habrá sido
unos diez o quince minutos

40

00:02:32,177 --> 00:02:33,604

hasta que me desmayé.

41

00:02:34,320 --> 00:02:38,284

Pasamos al penal,
vivimos varios meses

42

00:02:38,368 --> 00:02:39,861

sin ser juzgadas.

43

00:02:40,302 --> 00:02:42,600

Fuimos a parar a la misma celda:

44

00:02:42,846 --> 00:02:47,007

yo vivía con la persona
que me había sindicado.

45

00:02:47,867 --> 00:02:51,450

Era una celda de 3x3
con un baño para las dos.

46

00:02:52,181 --> 00:02:56,869

Tenía dos camas de cemento
y tenía una especie de silla

47

00:02:56,953 --> 00:02:59,820

hecha de cemento también.
Todo era concreto.

48

00:03:00,829 --> 00:03:04,933

El baño no tenía puerta
y hacía mucho frío

49

00:03:05,017 --> 00:03:06,758

porque era el tercer piso.

50

00:03:07,072 --> 00:03:09,967

Había unas ventanas
que solo podían mirarse

51

00:03:10,051 --> 00:03:12,880

si tú te inclinabas

y mirabas hacia abajo.

52

00:03:13,660 --> 00:03:18,468

En medio de todo eso,

inventábamos formas

53

00:03:19,732 --> 00:03:22,242

para escribir a nuestras familias

54

00:03:22,326 --> 00:03:24,830

y decirles:

"Estoy viva y te quiero".

55

00:03:26,237 --> 00:03:29,749

Tejamos cofres a crochet

56

00:03:30,908 --> 00:03:33,710

y mandábamos unas cartas

en papel higiénico

57

00:03:33,892 --> 00:03:37,040

que nos mantuviera conectadas

con el mundo

58

00:03:37,751 --> 00:03:41,242

porque nos habían mandado
a una bóveda a morir.

59

00:03:42,783 --> 00:03:45,590

La visita de los niños
era cada tres meses.

60

00:03:46,620 --> 00:03:49,540

Y recuerdo
la primera visita de mis hijas.

61

00:03:50,801 --> 00:03:53,820

Mis hijas llegaron
todas vestidas de amarillo

62

00:03:54,977 --> 00:03:59,126

y me dijeron:
"Mamá, estás presa".

63

00:04:00,011 --> 00:04:02,624

Yo les dije:
"Pero estoy viva"

64

00:04:02,716 --> 00:04:04,250

"estoy viva", les dije.

65

00:04:05,466 --> 00:04:10,904

Y recuerdo que mi niña me abrazaba
en esa media hora que había de visita

66

00:04:12,601 --> 00:04:14,880

me cantaba canciones de su colegio

67

00:04:15,743 --> 00:04:19,413

y me decía muchas cosas
de cómo era su vida ahora solas.

68

00:04:19,500 --> 00:04:22,790

El Instituto de Defensa Legal
asumió mi caso

69

00:04:22,998 --> 00:04:28,013

y recuerdo que cuando mi expediente
ya estaba en la Comisión de Indultos

70

00:04:28,097 --> 00:04:33,718

el padre Hubert llegó y me dijo:
"Gladys, ¿cansada ya de estar acá?".

71

00:04:34,000 --> 00:04:35,550

Yo le dije: "Sí".

72

00:04:36,428 --> 00:04:39,502

Me dijo: "Ya, esta semana vamos a ver tu caso".

73

00:04:40,002 --> 00:04:43,449

Recuerdo que yo esperaba el indulto

74

00:04:44,920 --> 00:04:48,307

uno de tantos días, un 31 de mayo.

75

00:04:48,490 --> 00:04:52,695

Recuerdo que conté los días: siete años, siete meses, siete días

76

00:04:53,340 --> 00:04:55,080

que viví dentro del penal.

77

00:04:55,705 --> 00:05:01,150

Llegó el alcaide de servicio y dijo: "Señora, usted está en libertad".

78

00:05:01,706 --> 00:05:03,909

Mucha gente se escondía por miedo

79

00:05:03,993 --> 00:05:07,365

mucha gente decía:

"Ya no me involucraré en nada

80

00:05:07,587 --> 00:05:09,003

"porque tengo miedo".

81

00:05:09,200 --> 00:05:12,491

Sin embargo, yo salí a hablar

de la injusticia

82

00:05:12,575 --> 00:05:14,132

que vivió mi país.

83

00:05:14,530 --> 00:05:16,999

Y que nosotros

no solo somos víctimas...

84

00:05:17,802 --> 00:05:22,341

somos seres humanos

que vivimos una guerra sin quererla

85

00:05:22,425 --> 00:05:24,600

que nos tocó y nos marcó.

86

00:05:25,170 --> 00:05:29,405

Sin embargo,
hemos conquistado una reparación

87

00:05:29,489 --> 00:05:33,593

con un programa integral
que cubre la salud, el trabajo

88

00:05:33,693 --> 00:05:35,564

la educación y la vivienda.

89

00:05:36,080 --> 00:05:39,106

Y eso nos ha costado
y nos vale mucho

90

00:05:39,190 --> 00:05:41,169

porque nos redignifica.

91

00:05:41,730 --> 00:05:45,271

Tenemos una asociación de vivienda
en Hubert Lanssiers

92

00:05:45,373 --> 00:05:49,090

llamada en honor a él:
"El capellán de las cárceles".

93

00:05:49,857 --> 00:05:52,937

Y nunca

me voy a avergonzar de decir

94

00:05:53,402 --> 00:05:54,604

que soy indultada.

Gladys Canales (SPS en LFC)

1

00:00:00,100 --> 00:00:05,609

A las 4 de la mañana,
interrumpieron mi sueño.

2

00:00:06,764 --> 00:00:09,905

Muchas luces se prendieron ahí.

3

00:00:09,989 --> 00:00:14,200

Y alguien dijo:
"Abran la puerta, soy el fiscal".

4

00:00:14,756 --> 00:00:18,475

Mi esposo se levantó de la cama
para abrir la puerta.

5

00:00:18,559 --> 00:00:23,617

Y un fiscal entró.
Él tenía una medalla.

6

00:00:23,701 --> 00:00:29,254

Pero también entró una chica.
Ella tenía un pantalón negro.

7

00:00:29,338 --> 00:00:32,347

Cuando entró,
le sacaron un trapo de la cara.

8

00:00:32,431 --> 00:00:34,400

Y le preguntaron: "¿Es ella?"

9

00:00:36,801 --> 00:00:42,509

Mientras nos miraba,
ella dijo: "Es él".

10

00:00:44,350 --> 00:00:48,883

Ellos nos sacaron a los 2 de la cama.

11

00:00:48,967 --> 00:00:52,620

Y el fiscal dijo:
"Señora, yo represento al Estado".

12

00:00:52,730 --> 00:00:55,198

"Usted está detenida por terrorismo".

13

00:00:55,994 --> 00:00:59,801

Nos llevaron
a la División Contra el Terrorismo.

14

00:00:59,885 --> 00:01:01,513

Ellos nos llevaron ahí.

15

00:01:02,828 --> 00:01:06,004

No sabíamos qué hacer.

Estábamos en la DINCOTE.

16

00:01:06,088 --> 00:01:10,306

En ese tiempo se cumplía un año
de la captura de Abimael Guzmán.

17

00:01:12,618 --> 00:01:14,898

Y ellos nos causaron mucho daño.

18

00:01:16,436 --> 00:01:19,198

Ellos nos aislaron en una sala.

19

00:01:20,225 --> 00:01:23,295

Nos pusieron un trapo
en la boca y en los ojos.

20

00:01:23,776 --> 00:01:26,209

Y nosotros no podíamos vernos.

21

00:01:27,790 --> 00:01:30,266

Los señores de la DINCOTE llegaban.

22

00:01:31,837 --> 00:01:33,803

Y ellos nos jalaban del pelo.

23

00:01:34,599 --> 00:01:37,602

Ellos me decían:

"¡Eres terruca, una asesina!"

24

00:01:39,100 --> 00:01:41,400

Los policías venían y decían:

25

00:01:42,344 --> 00:01:45,166

"¿Te acoges

a la Ley de Arrepentimiento?"

26

00:01:45,250 --> 00:01:47,871

"Te damos un código".

27

00:01:48,469 --> 00:01:52,914

"Tú hablas sobre 3 mandos

o 90 masas y te soltamos".

28

00:01:53,448 --> 00:01:58,744

Me pusieron las manos atrás,
un jebe en los brazos y una soga.

29

00:01:59,703 --> 00:02:02,304

Ellos me colgaron como un péndulo

30

00:02:03,696 --> 00:02:05,430

con un trapo en la cabeza.

31

00:02:07,276 --> 00:02:10,145

Antes de subirme,
golpearon mi articulación.

32

00:02:10,229 --> 00:02:14,342

Y me dijeron: "¿Tú conoces a Bryan?"

33

00:02:14,717 --> 00:02:15,940

Yo respondí: "No".

34

00:02:16,598 --> 00:02:18,456

"¿Tú conoces a 'fulanito'?"

35

00:02:18,540 --> 00:02:19,548

Yo dije: "No".

36

00:02:19,632 --> 00:02:22,452

Y ellos seguían golpeando
mi articulación.

37

00:02:22,536 --> 00:02:24,940

Cuando yo no hablé ni señalé a nadie

38

00:02:25,706 --> 00:02:28,311

me colgaron como un péndulo.

39

00:02:28,750 --> 00:02:32,093

Durante unos 10 o 15 minutos

40

00:02:32,177 --> 00:02:33,777

hasta que yo me desmayé.

41

00:02:34,350 --> 00:02:36,093

Nosotras pasamos al penal.

42

00:02:37,265 --> 00:02:39,897

Vivimos varios meses
sin ser juzgadas.

43

00:02:40,302 --> 00:02:42,600

Fuimos a parar a la misma celda.

44

00:02:42,846 --> 00:02:47,109

Yo vivía con la persona
que me sindicó.

45

00:02:47,867 --> 00:02:51,491

La celda era de 3x3 metros
con un baño para las 2.

46

00:02:52,204 --> 00:02:54,696

La celda tenía 2 camas de cemento.

47

00:02:54,977 --> 00:02:58,205

Y tenía una especie de silla
de cemento, también.

48

00:02:58,289 --> 00:02:59,820

Todo era concreto.

49

00:03:00,829 --> 00:03:02,565

El baño no tenía puerta.

50

00:03:03,667 --> 00:03:06,651

Y hacía mucho frío
porque era el tercer piso.

51

00:03:07,072 --> 00:03:09,967

Había unas ventanas
que tú podías mirar

52

00:03:10,051 --> 00:03:12,880

si te inclinabas
y mirabas hacia abajo.

53

00:03:13,660 --> 00:03:18,518

En medio de todo eso,
nosotras inventábamos formas

54

00:03:19,732 --> 00:03:22,242

para escribir a nuestras familias.

55

00:03:22,326 --> 00:03:25,004

Y decirles: "Estoy viva y te quiero".

56

00:03:26,237 --> 00:03:29,749

Nosotras tejíamos cofres a croché.

57

00:03:30,908 --> 00:03:33,710

Y mandábamos unas cartas
en papel higiénico

58

00:03:33,892 --> 00:03:37,040

para mantenernos conectadas
con el mundo.

59

00:03:37,751 --> 00:03:41,196

Porque nos habían mandado
a una bóveda a morir.

60

00:03:42,783 --> 00:03:45,590

La visita de los niños
era cada 3 meses.

61

00:03:46,620 --> 00:03:49,556

Yo recuerdo
la primera visita de mis hijas.

62

00:03:50,801 --> 00:03:53,820

Mis hijas llegaron
todas vestidas de amarillo.

63

00:03:54,977 --> 00:03:59,126

Y ellas me dijeron:
"Mamá, estás presa".

64

00:04:00,011 --> 00:04:02,624

Yo les dije: "Pero estoy viva".

65

00:04:02,716 --> 00:04:04,250

Les dije: "Estoy viva".

66

00:04:05,466 --> 00:04:10,904

Yo recuerdo que mi niña me abrazaba
en esa media hora de visita.

67

00:04:12,601 --> 00:04:15,202

Ella me cantaba
canciones de su colegio.

68

00:04:15,743 --> 00:04:19,413

Y me decía muchas cosas
de cómo era su vida ahora sola.

69

00:04:19,500 --> 00:04:22,790

El Instituto de Defensa Legal
asumió mi caso.

70

00:04:22,998 --> 00:04:28,013

Y recuerdo que cuando mi expediente
ya estaba en la Comisión de Indultos

71

00:04:28,097 --> 00:04:33,718

el padre Hubert llegó y me dijo:
"¿Estás cansada de estar acá?".

72

00:04:34,000 --> 00:04:35,550

Yo le dije: "Sí".

73

00:04:36,428 --> 00:04:39,502

Me dijo: "Ya, esta semana
vamos a ver tu caso".

74

00:04:40,002 --> 00:04:43,517

Yo recuerdo que esperaba el indulto

75

00:04:44,920 --> 00:04:48,307

uno de tantos días, un 31 de mayo.

76

00:04:48,490 --> 00:04:52,695

Yo recuerdo que conté los días:
7 años, 7 meses, 7 días

77

00:04:53,340 --> 00:04:55,080

que viví dentro del penal.

78

00:04:55,705 --> 00:05:01,150

El director del penal llegó y dijo:
"Señora, usted está en libertad".

79

00:05:01,706 --> 00:05:03,909

Mucha gente se escondía de miedo.

80

00:05:03,993 --> 00:05:07,365

Mucha gente decía:

"Ya no me involucraré en nada

81

00:05:07,587 --> 00:05:09,003

"porque tengo miedo".

82

00:05:09,245 --> 00:05:12,481

Sin embargo,

yo hablé de la injusticia

83

00:05:12,565 --> 00:05:14,132

que vivió mi país.

84

00:05:14,530 --> 00:05:16,999

Nosotros somos víctimas.

85

00:05:17,802 --> 00:05:22,341

Y seres humanos

que vivimos una guerra sin quererla

86

00:05:22,425 --> 00:05:24,600

que nos tocó y nos marcó.

87

00:05:25,170 --> 00:05:29,405

Sin embargo, nos han recompensado

88

00:05:29,489 --> 00:05:33,593

con un programa integral
que cubre la salud, el trabajo

89

00:05:33,693 --> 00:05:35,564

la educación y la vivienda.

90

00:05:36,080 --> 00:05:37,925

Y eso nos ha costado.

91

00:05:38,009 --> 00:05:41,169

Y nos vale mucho
porque nos redignifica.

92

00:05:41,730 --> 00:05:45,271

Tenemos una asociación
de vivienda en Hubert Lanssiers

93

00:05:45,373 --> 00:05:49,177

en honor a él:

"El capellán de las cárceles".

94

00:05:49,857 --> 00:05:54,604

Y nunca me avergonzaré
de decir que soy indultada.

Roger Pinchi (SPS)

1

00:00:00,053 --> 00:00:02,700

En todos los pueblos,
donde he trabajado

2

00:00:03,209 --> 00:00:07,299

han llegado las columnas del MRTA,
Sendero y el Ejército.

3

00:00:08,171 --> 00:00:13,527

Nos obligaban a salir de las casas,
de los colegios con los alumnos

4

00:00:13,611 --> 00:00:18,304

y nos reunían en la plaza,
sea de día, de tarde o de noche.

5

00:00:18,682 --> 00:00:22,110

Ahí los niños escuchaban todo.

6

00:00:22,194 --> 00:00:27,147

Y eran incentivados
desde el primer grado.

7

00:00:27,303 --> 00:00:31,700

Ya sabían lo que era un terrorista,
un emerretista y un militar.

8

00:00:32,319 --> 00:00:35,200

Y como llegaban los tres grupos

9

00:00:35,574 --> 00:00:39,034

no se sabía quién era quién
porque se vestían igual.

10

00:00:39,122 --> 00:00:43,062

Por miedo a cualquier cosa,
siempre decían: "Sí, compañero".

11

00:00:43,146 --> 00:00:46,100

Entonces, el ejército
tenía que usar el arma

12

00:00:46,184 --> 00:00:48,905

matarlo, agarrarlo y botarlo.

13

00:00:50,111 --> 00:00:52,696

Nosotros éramos cuatro hermanos.

14

00:00:53,165 --> 00:00:57,110

El segundo hermano,
al que mataron era François.

15

00:00:58,054 --> 00:01:00,563

A él lo mataron en el año 1990.

16

00:01:01,553 --> 00:01:05,783

François era homosexual
y tenía una peluquería.

17

00:01:06,799 --> 00:01:11,842

Trabajaba... en la ciudad

18

00:01:12,205 --> 00:01:15,289

y era bien querido
por todos los allegados

19

00:01:15,373 --> 00:01:18,521

porque tenía habilidad en sus manos

20

00:01:18,605 --> 00:01:20,599

y hacía buenos trabajos.

21

00:01:21,996 --> 00:01:26,499

Bueno, yo... también fui desde joven

22

00:01:26,600 --> 00:01:29,104

desde niño... fui homosexual

23

00:01:29,875 --> 00:01:35,626

pero traté de tapar todo eso

por mi mamá, mi papá y mis estudios.

24

00:01:37,738 --> 00:01:40,982

Cuando yo termino

mis estudios secundarios

25

00:01:42,003 --> 00:01:45,803

tengo una relación muy buena

con mi hermano, con François.

26

00:01:45,930 --> 00:01:50,258

Con él, nos comunicábamos

y hablábamos abiertamente.

27

00:01:50,446 --> 00:01:55,809

Me aconsejaba: "No es fácil

ser homosexual, es una vida agitada

28

00:01:56,064 --> 00:02:00,103

"y muy mala, piensa bien

si vas a seguir en ese camino".

29

00:02:00,578 --> 00:02:03,906

Y le dije que sí,
que he pensado bien y seguiré.

30

00:02:05,401 --> 00:02:10,343

Yo me fui a trabajar a Tocache,
ya siendo homosexual

31

00:02:10,524 --> 00:02:15,156

pero me doy con la sorpresa
de encontrar ahí al grupo armado

32

00:02:15,538 --> 00:02:19,053

el MRTA, Sendero y el narcotráfico.

33

00:02:20,061 --> 00:02:23,561

Y ahí, nadie era dueño de su vida...

34

00:02:24,060 --> 00:02:26,739

Si eras homosexual, prostituta

35

00:02:26,823 --> 00:02:30,295

o sacavueltera,
que ahí llaman "quitamarido"

36

00:02:30,582 --> 00:02:31,803

te mataban.

37

00:02:32,295 --> 00:02:37,214

Entonces, como yo ya era profesor
en el mismo Tocache, ¿cómo hacía?

38

00:02:37,516 --> 00:02:39,976

Si notaban mi homosexualidad, moría.

39

00:02:40,060 --> 00:02:43,907

Entonces, tuve la opción de tapar mi...

40

00:02:44,573 --> 00:02:48,534

mi personalidad de homosexual
para poder tener una pareja

41

00:02:48,839 --> 00:02:50,092

y tuve una pareja.

42

00:02:51,604 --> 00:02:56,361

La represalia venía
del grupo emerretista.

43

00:02:56,641 --> 00:02:59,646

Ellos eran

quienes daban estas indicaciones

44

00:02:59,730 --> 00:03:01,400

como autoridad máxima

45

00:03:01,724 --> 00:03:06,991

porque la ley

de los policías y autoridades

46

00:03:07,075 --> 00:03:08,630

no valía en ese lugar.

47

00:03:08,861 --> 00:03:11,862

En los noventa, me secuestraron...

48

00:03:12,542 --> 00:03:15,346

por equivocación de mi hermano.

49

00:03:15,956 --> 00:03:18,151

Ahí me tuvieron ocho días.

50

00:03:18,826 --> 00:03:20,784

Ocho días con golpes

51

00:03:20,956 --> 00:03:25,497

con maltratos físicos y psicológicos.

52

00:03:25,760 --> 00:03:28,499

Al final, me llegaron a violar ahí.

53

00:03:28,955 --> 00:03:31,697

Cuando llegó la persona
que me conocía

54

00:03:32,205 --> 00:03:37,284

me levantó la cara
y vio que no era mi hermano

55

00:03:37,463 --> 00:03:39,275

y entonces me soltaron.

56

00:03:40,642 --> 00:03:43,870

Luego, yo logré avisarle a François

57

00:03:43,958 --> 00:03:47,206

que lo iban a matar y él no me creyó.

58

00:03:47,732 --> 00:03:51,300

Entonces, me dijo:

"Yo doy cupo, doy plata, doy todo

59

00:03:51,384 --> 00:03:54,110

"¿cómo me van a matar?

No se puede".

60

00:03:54,760 --> 00:03:56,607

A François lo matan ese día

61

00:03:56,691 --> 00:04:01,606

porque supuestamente

ya no querían homosexuales

62

00:04:01,690 --> 00:04:02,807

en la ciudad.

63

00:04:03,707 --> 00:04:09,707

Lo llevan al distrito de Morales,

a una chacra, llamada La Granja

64

00:04:11,286 --> 00:04:14,798

no, La Chacra,
un corral de chanchos.

65

00:04:14,920 --> 00:04:18,753

Ahí lo llevaron y le metieron
cinco balazos al cuerpo

66

00:04:19,277 --> 00:04:20,747

y lo dejaron muerto

67

00:04:21,052 --> 00:04:23,685

esa misma noche
que yo vine a Lima.

68

00:04:25,274 --> 00:04:30,980

Decidí volver a Tarapoto
y retomar mi anterior vida.

69

00:04:31,426 --> 00:04:36,697

Entonces, puse mi peluquería
y la llamé "François".

70

00:04:38,240 --> 00:04:42,449

Empecé a cuidar a mi mamá
hasta el último día cuando murió

71

00:04:42,923 --> 00:04:47,240

y tomé la decisión de ser nuevamente...

72

00:04:48,148 --> 00:04:50,159

de ser homosexual.

73

00:04:51,362 --> 00:04:52,918

Yo me siento libre.

74

00:04:53,564 --> 00:04:54,925

Me siento libre.

75

00:04:56,297 --> 00:04:57,498

Estoy bien.

76

00:04:57,707 --> 00:05:00,736

No tengo ánimo
de represalia hacia nadie.

77

00:05:01,100 --> 00:05:04,328

No temo a nadie sobre mi causa

78

00:05:04,608 --> 00:05:07,738

sobre mi personalidad,
que es homosexual

79

00:05:08,308 --> 00:05:14,307

pero sí temo hablar
sobre Sendero, el MRTA

80

00:05:14,418 --> 00:05:16,816

porque yo tengo eso en la memoria.

81

00:05:17,190 --> 00:05:21,838

Hasta el día de hoy,
vivo atormentado psicológicamente

82

00:05:21,922 --> 00:05:25,724

pensando en que esas personas
me van a venir a matar

83

00:05:26,377 --> 00:05:32,344

pero un día dije
que encontraría la justicia para mí

84

00:05:32,666 --> 00:05:35,574

Entonces, decidí declarar ahora.

Roger Pinchi (SPS en LFC)

1

00:00:00,053 --> 00:00:03,119

En todos los pueblos donde yo trabajé

2

00:00:03,206 --> 00:00:08,087

llegaron El Movimiento Revolucionario
Túpac Amaru, Sendero y el Ejército.

3

00:00:08,171 --> 00:00:13,527

Ellos nos obligaban a salir de casa
y de los colegios con los alumnos.

4

00:00:13,611 --> 00:00:18,304

Y ellos nos reunían en la plaza,
en el día, tarde o noche.

5

00:00:18,682 --> 00:00:22,110

Los niños escuchaban todo eso ahí.

6

00:00:22,194 --> 00:00:27,169

Ellos los incentivaban
desde el primer grado.

7

00:00:27,253 --> 00:00:29,727

Los niños sabían
qué era un terrorista

8

00:00:29,811 --> 00:00:32,011

un emerretista y un militar.

9

00:00:32,319 --> 00:00:35,307

Como los 3 grupos llegaban

10

00:00:35,569 --> 00:00:39,038

tú no sabías quién era quién
porque se vestían igual.

11

00:00:39,122 --> 00:00:43,062

Tú decías: "Sí, compañero",
por miedo a cualquier cosa.

12

00:00:43,146 --> 00:00:46,100

Entonces, el Ejército
tenía que usar el arma

13

00:00:46,184 --> 00:00:48,981

para matarte, agarrarte y botarte.

14

00:00:50,111 --> 00:00:52,696

Nosotros éramos 4 hermanos.

15

00:00:53,165 --> 00:00:57,110

François era el segundo hermano
al que ellos mataron.

16

00:00:58,054 --> 00:01:00,563

Ellos lo mataron en el año 1990.

17

00:01:01,553 --> 00:01:05,783

François era homosexual.

Él tenía una peluquería.

18

00:01:06,799 --> 00:01:11,842

Él trabajaba en la ciudad.

19

00:01:12,205 --> 00:01:15,289

Los allegados lo querían mucho

20

00:01:15,373 --> 00:01:18,521

porque tenía habilidad en sus manos.

21

00:01:18,605 --> 00:01:20,599

Y él hacía buenos trabajos.

22

00:01:21,996 --> 00:01:26,499

Bueno, yo también desde joven

23

00:01:26,600 --> 00:01:29,303

y niño fui homosexual.

24

00:01:29,875 --> 00:01:35,626

Pero yo traté de tapar todo eso
por mi mamá, mi papá y mis estudios.

25

00:01:37,738 --> 00:01:40,982

Cuando yo termino
mis estudios secundarios

26

00:01:42,003 --> 00:01:45,803

tengo una relación muy buena
con mi hermano, François.

27

00:01:45,930 --> 00:01:50,258

Nosotros nos comunicábamos
y hablábamos abiertamente.

28

00:01:50,446 --> 00:01:55,809

Él me aconsejaba: "No es fácil
ser homosexual, es una vida agitada".

29

00:01:56,064 --> 00:02:00,103

"Y muy mala, piensa bien
si vas a seguir en ese camino".

30

00:02:00,578 --> 00:02:03,874

Y yo le dije que sí,
que lo pensé bien y seguiré.

31

00:02:05,401 --> 00:02:10,343

Yo me fui a trabajar a Tocache
cuando ya era homosexual.

32

00:02:10,524 --> 00:02:15,156

Pero yo me sorprendí
de encontrar al grupo armado ahí:

33

00:02:15,538 --> 00:02:19,053

el MRTA, Sendero y el narcotráfico.

34

00:02:20,061 --> 00:02:23,561

Nadie era dueño de su vida ahí.

35

00:02:24,060 --> 00:02:26,739

Si tú eras homosexual, prostituta

36

00:02:26,823 --> 00:02:30,295

o sacavueltera,
que ahí llaman "quitamarido"

37

00:02:30,582 --> 00:02:31,803

ellos te mataban.

38

00:02:32,295 --> 00:02:37,311

Entonces, como yo ya era profesor
en el mismo Tocache, ¿cómo hacía?

39

00:02:37,499 --> 00:02:39,976

Si notaban mi homosexualidad, moría.

40

00:02:40,060 --> 00:02:43,907

Entonces, yo tapé...

41

00:02:44,573 --> 00:02:48,534

mi homosexualidad para tener pareja.

42

00:02:48,839 --> 00:02:50,315

Y yo tuve a mi pareja.

43

00:02:51,604 --> 00:02:56,361

La represalia venía
del grupo emerretista.

44

00:02:56,641 --> 00:03:01,526

Ellos daban estas indicaciones
como autoridad máxima

45

00:03:01,724 --> 00:03:06,991

porque la ley

de los policías y autoridades

46

00:03:07,075 --> 00:03:08,630

no valía en ese lugar.

47

00:03:08,861 --> 00:03:11,906

Ellos me secuestraron en los años 90

48

00:03:12,542 --> 00:03:15,346

por equivocación de mi hermano.

49

00:03:15,956 --> 00:03:18,151

Me tuvieron 8 días ahí.

50

00:03:18,826 --> 00:03:20,872

8 días con golpes

51

00:03:20,956 --> 00:03:25,497

con maltratos físicos y psicológicos.

52

00:03:25,760 --> 00:03:28,499

Ellos me violaron, al final.

53

00:03:28,955 --> 00:03:31,697

Cuando la persona
que me conocía llegó

54

00:03:32,205 --> 00:03:37,284

me levantó la cara
y vio que yo no era mi hermano.

55

00:03:37,463 --> 00:03:39,353

Entonces, ellos me soltaron.

56

00:03:40,642 --> 00:03:45,192

Luego, yo avisé a François
que lo iban a matar.

57

00:03:45,411 --> 00:03:47,206

Y él no me creyó.

58

00:03:47,732 --> 00:03:51,300

Entonces, me dijo:
"Yo doy cupo, doy plata, doy todo".

59

00:03:51,384 --> 00:03:54,110

"¿Cómo me van a matar?
No se puede".

60

00:03:54,760 --> 00:03:56,607

Matan a François ese día

61

00:03:56,691 --> 00:04:01,606

porque supuestamente

ellos ya no querían homosexuales

62

00:04:01,690 --> 00:04:02,807

en la ciudad.

63

00:04:03,706 --> 00:04:09,706

Lo llevan al distrito de Morales,
a una chacra que se llama "La Granja"

64

00:04:11,286 --> 00:04:14,798

no, "La Chacra",

un corral de chanchos.

65

00:04:14,920 --> 00:04:18,800

Ellos lo llevaron ahí

y le metieron 5 balazos en el cuerpo.

66

00:04:19,277 --> 00:04:20,747

Y mataron a François.

67

00:04:21,052 --> 00:04:23,685

Cuando yo vine a Lima
esa misma noche.

68

00:04:25,274 --> 00:04:30,980

Yo volví a Tarapoto.
Y retomé mi vida anterior.

69

00:04:31,426 --> 00:04:36,697

Entonces, yo puse mi peluquería.
Se llamó "François".

70

00:04:38,240 --> 00:04:42,613

Yo empecé a cuidar a mi mamá.
Hasta el último día de su muerte.

71

00:04:42,923 --> 00:04:47,308

Yo decidí ser nuevamente...

72

00:04:48,148 --> 00:04:50,159

homosexual.

73

00:04:51,362 --> 00:04:52,918

Yo me siento libre.

74

00:04:53,564 --> 00:04:54,925

Me siento libre.

75

00:04:56,297 --> 00:04:57,498

Yo estoy bien.

76

00:04:57,707 --> 00:05:00,736

Yo no tengo
ninguna represalia hacia nadie.

77

00:05:01,100 --> 00:05:04,328

Yo no le temo a nadie sobre mi causa

78

00:05:04,608 --> 00:05:07,738

sobre mi homosexualidad.

79

00:05:08,308 --> 00:05:14,307

Pero yo sí temo hablar
sobre Sendero, el MRTA

80

00:05:14,418 --> 00:05:16,816

porque yo los tengo en la memoria.

81

00:05:17,190 --> 00:05:21,838

Yo vivo atormentado psicológicamente
hasta el día de hoy.

82

00:05:21,922 --> 00:05:25,800

Y yo pienso en que esas personas
van a venir a matarme.

83

00:05:26,377 --> 00:05:32,344

Pero yo dije un día
que encontraría la justicia para mí.

84

00:05:32,666 --> 00:05:35,574

Entonces, yo declaré ahora.

Fotos del estudio piloto



Imagen 4. Grupo 2 visualizando el video de Roger Pinchi con SPS en LFC (opción 2)



Imagen 5. Grupo 3 visualizando el video de Gladys Canales con SPS en LFC (opción 2)



Imagen 6. Francisco Espinoza explicando los detalles del estudio piloto, acompañado del intérprete de LSP



Imagen 7. Foto grupal fuera de la sala del museo