

SUBTITULACIÓN PARA PERSONAS SORDAS: METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL AULA DE TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL

SUBTITLING FOR THE DEAF AND THE HARD-OF-HEARING —A LEARNING-SERVICE
APPROACH AT THE AUDIOVISUAL TRANSLATION CLASSROOM

SOUS-TITRAGE POUR SOURDS ET MALENTENDANTS —UNE APPROCHE D'APPRENTISSAGE-
SERVICE DANS LA CLASSE DE TRADUCTION AUDIOVISUELLE

Ana Tamayo

Doctora en Traducción e Interpretación. Profesora asociada adscrita al Departamento de Traducción y Comunicación de la Universitat Jaume I, Castellón, España.

Mailing address: Departamento de Traducción y Comunicación Facultad de Ciencias Humanas y Sociales Universitat Jaume I

Avda. de Vicent Sos Baynat, s/n.
Campus del Riu Sec E-12071 Castelló de la Plana (España)
E-mail: tamayoa@uji.es

El presente artículo es fruto del proyecto de innovación educativa titulado "Acercamiento a la comunidad sorda" (con código 2987/14), realizado por el Grupo de Innovación Educativa LEMATRAD (Lengua materna y traducción) y financiado por la Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I (Castellón) entre el 22 de septiembre del 2014 y el 20 de mayo del 2015.

RESUMEN

Dentro de la didáctica de la Traducción, la adquisición de una *competencia interpersonal* desempeña, hoy en día, un papel crucial en la formación de futuros traductores audiovisuales. Con la intención de desarrollar esta competencia, la autora ha implementado un proyecto de innovación educativa en el ámbito de la formación en accesibilidad audiovisual, más concretamente en el campo de la subtitulación para personas sordas y con discapacidad auditiva (SPS). Este proyecto de investigación-acción se basa en la metodología aprendizaje-servicio, que sitúa al alumno en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje y permite que preste un servicio a la sociedad, a la vez que adquiere sus conocimientos académicos. Asimismo, el artículo presenta las ventajas en la formación en accesibilidad audiovisual de esta acción pedagógica.

Palabras clave: traducción audiovisual, formación de traductores, didáctica de la Traducción Audiovisual, subtitulación para personas sordas (SPS), metodología aprendizaje-servicio

ABSTRACT

Nowadays, within didactics in Translation, acquiring *interpersonal competence* plays a key role in training future audiovisual translators. With the aim of developing such interpersonal competence, the author has introduced an educational innovation project in the field of audiovisual accessibility training, more specifically in the field of subtitling for the D/deaf and the Hard-of-Hearing (SDH). This action-research project is based on the service-learning methodology, which allows providing a social service while students acquire academic knowledge. This paper presents the advantages in the field of audiovisual accessibility training that derive from this educational action.

Keywords: audiovisual translation, translator training, Audiovisual Translation teaching, subtitling for the D/deaf and Hard-of-Hearing (SDH), service-learning methodology

327

Received: 2015-07-24 / Accepted: 2016-02-01
DOI: 10.17533/udea.ikala.v21n03a06

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 21, ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2016), pp. 327-342, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

RÉSUMÉ

Dans l'enseignement de la traduction, l'acquisition de *compétences interpersonnelles* joue à l'heure actuelle un rôle crucial dans la formation de ceux qui seront traducteurs audiovisuels. Dans le but de développer les compétences interpersonnelles, l'auteur a mis en œuvre un projet d'innovation éducative dans le domaine de la formation en matière d'accessibilité de l'audiovisuel, notamment dans le secteur du sous-titrage pour les personnes sourdes ou malentendantes. Ce projet de recherche-action est basé sur une méthodologie d'apprentissage-service qui place l'apprenant au cœur du processus d'enseignement-apprentissage et lui permet de prêter un service à la communauté tout en acquérant ses connaissances académiques. En outre, cet article présente les avantages de la formation en matière d'accessibilité audiovisuelle de cette activité éducative.

Mots-clés : traduction audiovisuelle, formation de traducteurs, didactique de la traduction audiovisuelle, sous-titrage pour sourds et malentendants, méthodologie apprentissage-service

Introducción

La *accesibilidad* se entiende como:

[L]a condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible (España, Jefatura del Estado, 2003).

El término proviene realmente de otras disciplinas, sobre todo de la arquitectura. Tradicionalmente, pues, la accesibilidad se ha asociado con espacios físicos como ciudades, espacios públicos urbanizados, edificios o museos, ya que hacía referencia a la supresión de barreras para las personas con discapacidad física, pero no para aquellas con discapacidad sensorial. Este concepto, sin embargo, se ha extendido a otros ámbitos y ha llegado a los Estudios Descriptivos en Traducción. En este campo de estudio se ha acuñado el término “traducción accesible”, que se entiende como la traducción que está dirigida a personas que tienen una discapacidad que no les permite acceder a la traducción de la manera en que fue concebida. En el caso de la *traducción audiovisual* (TAV), se comprende como la traducción para aquellas personas con un acceso limitado a las imágenes o a diálogos y efectos sonoros.

La didáctica de la TAV se ha llevado a cabo, tradicionalmente, fuera de las instituciones educativas y durante años han sido las empresas vinculadas a este campo las que han formado a los traductores audiovisuales (Díaz-Cintas, 2008, pp. 3-4). No fue hasta las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX que esta modalidad de traducción se introdujo en la docencia universitaria (Díaz-Cintas, 2008, p. 9).

En España, la práctica de la subtitulación para personas sordas (SPS) no vio la luz hasta 1990 y la formación en accesibilidad audiovisual y, por consiguiente, en SPS, se insertó ya en un modelo de enseñanza centrado en el alumno, en el que este ejerce el control sobre su propio proceso de aprendizaje (González Davies, 2004), el cual dista

mucho de la enseñanza puramente transmisivista de los inicios de la didáctica de la Traducción (Cerezo Merchán y De Higes Andino, 2013).

Cerezo Merchán y De Higes Andino (2013, p. 65) señalan que, en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se apuesta por modelos didácticos cognitivo-constructivistas que, en los Estudios de Traducción, centran su atención en la adquisición de competencias y subcompetencias traductorales. Basándose en el modelo de competencia traductora de Kelly (2002, 2005), estas autoras apuntan que la competencia interpersonal —entendida como la aptitud para interrelacionarse profesionalmente con otros expertos, clientes y usuarios— abarca habilidades de crítica y autocrítica, trabajo en equipo —incluyendo los multidisciplinares—, habilidades para colaborar con expertos de otras áreas, apreciación por la diversidad y la multiculturalidad, habilidades para trabajar en contextos internacionales y compromiso ético (Cerezo Merchán y De Higes Andino, 2013, p. 68). Estas autoras toman esta clasificación de competencias y subcompetencias propuesta por Kelly (2002, 2005) para crear un proyecto de innovación educativa en el ámbito de la didáctica de la TAV para la accesibilidad a los medios audiovisuales.

Además, y dado el auge que están experimentando la práctica, la docencia y la investigación en la disciplina de la accesibilidad y la SPS, parece ineludible establecer un diálogo continuo entre estos tres ámbitos, que dé cuenta de las necesidades reales del colectivo con discapacidad auditiva y del continuo cambio de las mismas:

Investigación y docencia son los dos pilares sobre los que se debe asentar un SPS de calidad. Un ámbito tan reciente, con normativas poco desarrolladas, presenta continuos interrogantes a los investigadores, profesores y a los propios subtituladores que a él se dedican. Si bien es cierto que la norma UNE 153010 (que en 2012 se publica reformada sobre la base de 2003) supone un puerto seguro para las convenciones más básicas [...] quedan muchos puntos fuera de ella que cada subtitulador acaba abordando como su lógica y mayor o menor conocimiento de las

necesidades de las personas sordas le indican (¿qué léxico es comprensible y cuál no?, ¿qué referentes culturales o intertextuales son conocidos y cuáles pueden ser desconocidos?, ¿qué estructuras pueden presentar problemas importantes de comprensión? [...]). Para ello, existe una necesidad imperiosa de proyectos de investigación que ayuden a decidir cuáles son las estrategias mejores para evitar pérdidas comunicativas en SPS (Lorenzo y Pereira, 2012, pp. 111-112).

El presente artículo sigue las recomendaciones de Lorenzo y Pereira (2012), que destacan que:

[...] serán necesarios más trabajos que ayuden al subtitulador de SPS a afrontar los múltiples problemas que encontrará en su trabajo: cómo indicar juegos de palabras para que la persona sorda los entienda; cómo representar sonidos dislocados [...]; cómo ayudar a que reconozcan la intertextualidad, con la que muchas veces un guionista trabaja magistralmente, etc. Estos trabajos han de estar basados en estudios de recepción, esto es, en una observación detenida y continuada del modo en el que los sordos entienden (o no) los subtítulos que se desarrollan específicamente para ellos. Aunque hay algunos publicados [...], todavía queda mucho por hacer en este ámbito (pp. 116-117).

330

Así, en la docencia de esta materia parece necesario hacer hincapié en el desarrollo de la competencia interpersonal y apostar por una metodología que pueda impulsar la adquisición de dicha competencia de forma eficiente. Esta metodología, además, debe promover un cambio social y un diálogo fluido entre investigación, docencia y práctica, que lleve al progreso de estos tres pilares sobre los que se asienta cualquier disciplina.

Accesibilidad y subtitulación para personas sordas

Aunque no se dispone de datos actuales, según Pereira (2005, p. 162), en España, más de un millón de personas con discapacidad auditiva necesitan algún tipo de accesibilidad para recibir la información acústica. En esta línea, los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) indican que, en 2008, el 2,33% de la población española entre 6 y 80 años (cerca de 1.064.000 personas) estaba afectada por algún tipo de discapacidad auditiva. Sin embargo, como apunta Arnáiz (2015), este

dato —todavía ampliamente utilizado por las asociaciones de personas con discapacidad auditiva en España— dista mucho de las cifras utilizadas por organizaciones internacionales como Hear it (Shield, 2006), que señalan que hay 5 millones y medio de personas afectadas por este tipo de discapacidad en España, lo que supondría un porcentaje del 12% en una población de unos 47 millones. Pero ¿a quién nos referimos exactamente cuando hablamos de personas sordas y con discapacidad auditiva? Esta ha sido una de las cuestiones sobre las que Neves ha llamado la atención:

Los “sordos” [*deaf*], que tienen una lengua oral como lengua materna [y se sienten parte de la sociedad normo-oyente (Neves, 2008a, p. 172)]; los “Sordos” [*Deaf*], que pertenecen a grupos de minoría lingüística y usan la lengua de signos o de señas como lengua materna; y las “personas con pérdida auditiva” [*hard-of-hearing*], que tienen restos de audición y, por lo tanto, pueden compartir la experiencia sonora y el mundo de los normo-oyentes a diferentes niveles (2008b, p. 129; traducción de la autora).

El número real de personas que requiere programación accesible, ya sea uno o cinco millones, y la heterogeneidad de necesidades de los diferentes subgrupos señalados por Neves (2008b) podrían verse como razones para calificar a la comunidad de personas con discapacidad auditiva de minoritaria y, en casos extremos, para evitar tener que lidiar con los costes que supone hacer un texto audiovisual accesible. Sin embargo, parece más acertado pensar que se trata de individuos que forman parte de la realidad fragmentada en la que vivimos (Neves, 2009, p. 152) y en la que el consumo personalizado de información audiovisual está a la orden del día.

Parece indispensable, pues, que se recurra a la TAV para garantizar el derecho al conocimiento y a la información de estos subgrupos de la sociedad. La accesibilidad en TAV para personas con discapacidad sensorial se ha llevado a cabo, tradicionalmente, mediante tres recursos principales: la interpretación en lengua de signos (ILS), la audio-descripción (AD) y la subtitulación para personas

sordas y con discapacidad auditiva (SPS).¹ La modalidad que atañe a este proyecto, la SPS, consiste en presentar en pantalla un recuento semántico de lo que se dice (código lingüístico), de cómo se dice (información suprasegmental), de quién lo dice (identificación de los personajes) y de lo que se oye (código de efectos sonoros y musical). Además, en comparación con los subtítulos para normo-oyentes, la SPS debe permanecer más tiempo en pantalla y hacer uso de sintaxis simple y léxico denotativo, con el fin de adecuarse a las capacidades lectoras de la audiencia con discapacidad auditiva.²

Esta práctica se introdujo por primera vez en el Reino Unido en 1979 y once años después en el mercado español. En 1990, Televisió de Catalunya, y dos meses después también la televisión nacional (Televisión Española, TVE), comenzó a emitir subtítulos mediante el teletexto. Pero no fue hasta el período comprendido entre 1997 y 2003 cuando otras televisiones autonómicas y privadas (Telecinco, Canal Sur, Euskal Telebista, Antena3, Telemadrid, Canal Nou, Cartoon Network y Disney Channel) incorporaron gradualmente la SPS a su programación (Díaz-Cintas, 2010, p. 161). Y aunque el *boom* social en los medios de comunicación en las últimas décadas es evidente, parece que este no ha logrado conseguir la accesibilidad total para las personas con discapacidad sensorial. Hoy en día, es la conexión a la televisión e internet la que lidera el proceso de comunicación y, sobre todo, la trasmisión de información y conocimiento.

1 Otros modos de accesibilidad audiovisual que están ganando importancia en este campo son el rehablado o *respeaking* (véase Romero-Fresco, 2011) y la audiosubtitulación (véase Braun y Orero, 2010).
 2 Si bien estas son las características generales de la SPS, cada país tiene sus propias convenciones, normas o leyes para su presentación en pantalla. Para un conocimiento exhaustivo de la norma que regula esta práctica en España, véase Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR) (2012).

Aunque se observa un aumento cuantitativo y cualitativo, aún queda mucho camino por recorrer para conseguir una accesibilidad real a los medios audiovisuales que satisfaga el derecho del acceso igualitario a la información y al conocimiento por parte de todas las personas. Sin embargo, Díaz-Cintas (2010, p. 162) argumenta que ha habido un desarrollo exponencial en las últimas décadas y que este se debe a la creciente concienciación social de las condiciones de las personas con discapacidad y, más específicamente, a los esfuerzos de los diferentes gobiernos por cambiar el acceso, en condiciones desiguales, a las fuentes de información. De hecho, se han aprobado leyes y normas para establecer y asegurar un acceso igualitario a los medios audiovisuales. En la tabla 1 se muestran los porcentajes de SPS que debían cumplirse en el plazo de cuatro años, establecidos por la Ley General de la Comunicación Audiovisual del 31 de marzo del 2010 (España, Jefatura del Estado, 2010).

Tabla 1 Porcentaje de SPS obligatoria según la Ley General de la Comunicación Audiovisual del 2010

| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|----------------------|------|------|------|------|
| Servicio público (%) | 25 | 50 | 70 | 90 |
| Otros servicios (%) | 25 | 45 | 65 | 75 |

Fuente: España, Jefatura del Estado (2010).

A pesar del evidente desarrollo de la práctica, puede que los esfuerzos para hacer los medios audiovisuales accesibles para todos estén llevando a una falta de homogeneidad y de calidad en la práctica. Es posible que los cambios tan repentinos y obligatorios en el porcentaje de SPS tengan un efecto negativo en la calidad de la misma (Tamayo, 2015). De hecho “la mayor parte de los estudios se han preocupado más en analizar las características técnicas de los subtítulos que en analizar su aportación en la comprensión del mensaje televisivo” (Cambra, Silvestre y Leal, 2008, p. 82), razón por la cual es imprescindible la implantación de proyectos de investigación-acción en el aula como el que aquí se presenta.

En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, si bien el fin último de las personas involucradas en el proceso de traducción de las diferentes modalidades arriba comentadas es muy similar, estas han de desarrollar diferentes capacidades para satisfacer las necesidades de su audiencia:

Aunque ambos profesionales [el subtitulador y el audiodescriptor] satisfacen necesidades sociales similares al favorecer y promover la accesibilidad a los medios de comunicación audiovisual para personas con discapacidades sensoriales, la premisa fundamental [...] es que el perfil de cada uno de ellos es netamente diferente y, por lo tanto, requieren el aprendizaje y la adquisición de habilidades y técnicas también diferentes (Díaz-Cintas, 2006, pp. 4-5).

Este autor propone un listado de competencias para la SPS (Díaz-Cintas, 2006, pp. 9-14), que caracteriza el perfil del subtitulador, y aunque establece una clara diferencia entre las competencias necesarias para la SPS y la AD, también señala que existen puntos de conexión y de divergencia entre ambas tareas. Para los objetivos de este artículo, en la tabla 2 se detallan únicamente las competencias personales y generales, y las temáticas o de contenido para la SPS descritas por Díaz-Cintas (2006), ya que el desarrollo de la competencia interpersonal planteado en el presente proyecto de innovación educativa gira en torno a la adquisición de algunas de las competencias descritas en estas categorías.

En otro orden de ideas, existe una peculiaridad en torno a la práctica de la SPS que hace, si cabe, aún más necesario el desarrollo de la competencia interpersonal en este ámbito. En general, cuando se traduce, ya sea un texto audiovisual o no, el traductor lo hace siempre hacia su lengua materna (lengua A), que es la que debe dominar a la perfección. Así, el propio traductor se encuentra en el hipotético grupo de receptores meta para los que está traduciendo, por lo que conoce sus propias necesidades y expectativas en cuanto a la traducción y, por ende, las de los futuros receptores meta del texto traducido. Sin embargo, no es este el caso de la SPS, ya que el subtitulador, normo-oyente, nunca se encontrará en el grupo de posibles receptores de los subtítulos para personas sordas. En este sentido, en la asignatura

específica de Accesibilidad Audiovisual del Grado de Traducción e Interpretación de la Universitat Jaume I (Castellón), el profesorado se basa en leyes y normas vigentes en España que intentan regular el derecho a la información audiovisual y la calidad del subtitulado para personas sordas. Si bien el profesorado de esta asignatura cuenta con experiencia investigadora y profesional en este ámbito, nunca podrá, como personas normo-oyentes que lo conforman, hablar ni enseñar desde la perspectiva de una persona sorda. Neves es consciente de este hecho y señala que:

En el ámbito de la subtitulación para personas sordas, los subtituladores, normo-oyentes, rara vez conocen en profundidad el ambiente cognitivo de su audiencia meta. Esto puede deberse a la falta de formación específica en la disciplina o incluso al hecho de que los subtituladores no sean conscientes de que su "acción traductora" está dirigida taxativamente a receptores que no comparten su lenguaje y cultura (2009, p.157; traducción de la autora).

Además, no es raro que los profesionales que se dedican a la SPS desconozcan cómo se comunica oralmente una persona sorda, cómo comprende lo que lee, cómo escribe o qué fundamentos sintácticos y semánticos tiene la lengua de signos española, conocimientos muy útiles para el desarrollo de la competencia interpersonal, según la define Kelly (2002, 2005).

El desarrollo de una competencia interpersonal que permita una visión crítica de la situación actual y que fomente una práctica reflexionada y con un impacto social real no puede llevarse a cabo sin una base metodológica que posibilite una adquisición eficaz de dicha competencia.

Objetivos

El proyecto que aquí se presenta pretendió acercar a los alumnos de la Universitat Jaume I a la realidad de la comunidad sorda y con discapacidad auditiva, para que conocieran de primera mano las necesidades y expectativas de este grupo y aprendieran a elaborar subtítulos más acordes con las mismas. Se trata de un proyecto sin precedentes

Tabla 2 Competencias del subtitulador para personas sordas

| Índole | Condición | Competencia |
|--|--|---|
| Temáticas o de contenido | Necesaria | Conocimiento exhaustivo del mundo de la sordera y la discapacidad auditiva Conocimiento general de la discapacidad y la accesibilidad Conocimiento del lenguaje cinematográfico y la semiótica de la imagen Conocimiento exhaustivo de la teoría y la práctica del SPS en todas sus dimensiones Conocimiento del mercado laboral y la legislación sobre SPS |
| | Ideal | Conocimiento de otras modalidades de accesibilidad a los medios audiovisuales |
| Personales y generales | Prerrequisito | Amplia cultura general |
| | | Capacidad de aprendizaje autónomo |
| | | Capacidad de análisis y síntesis |
| | Necesaria | Capacidad de pensar en el momento, de relacionar ideas y de reaccionar con rapidez |
| Capacidad de razonar de manera crítica en la resolución de problemas y la toma de decisiones | | |
| Ideal | Flexibilidad laboral y capacidad de trabajar en condiciones de estrés y presión temporal | |
| | Buena disposición para trabajar en grupo | |
| | Necesaria | Capacidad de intermediación experta en entornos multiculturales |
| | Ideal | Capacidad de organización, planificación, gestión de la información y de proyectos profesionales |

SPS: Subtitulación para personas sordas

Fuente: Díaz-Cintas (2006).

en esta universidad, en el que los alumnos tuvieron la oportunidad de conocer a los receptores reales de la SPS para poder adquirir la competencia interpersonal —de suma importancia en la traducción para la accesibilidad— y para poder desarrollar un trabajo más adecuado a las necesidades de los receptores.

El objetivo principal de este trabajo fue llevar a cabo un acercamiento que permitiera el contacto directo de la comunidad sorda y con discapacidad auditiva con el alumnado del aula de SPS, para permitir un mejor desarrollo de la profesión en el futuro por parte de estos, gracias a la adquisición de la competencia interpersonal. Entre los objetivos específicos destacan:

1. Permitir que el alumnado conozca a los usuarios de la SPS.
2. Concienciar al alumnado de que no todas las personas sordas tienen las mismas necesidades y expectativas.
3. Hacer que el alumnado sea consciente de que la norma UNE 153010 (Asociación Española de Normalización y Certificación —AENOR—, 2012) no puede cubrir todas las necesidades y expectativas de la comunidad de personas con discapacidad auditiva.
4. Ayudar al alumnado a que desarrolle la capacidad crítica y autocrítica, tanto individualmente como en grupo.
5. Hacer que el alumnado sea consciente de sus puntos débiles y fuertes a la hora de enfrentarse

a su labor traductora y sea capaz de integrarse en un trabajo en equipo.

6. Promover la inclusión social y la apreciación de la diversidad dentro y fuera del aula.

Metodología

El aprendizaje-servicio

Una de las metodologías en la que se enmarca este proyecto es la metodología aprendizaje-servicio (ApS). Andreu y Labrador señalan que la educación superior del siglo XXI necesita un “cambio metodológico que sitúe al estudiante en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje” (2011, en Chiva Bartoll, 2015, p. 15). Así, dada la necesidad de promover un aprendizaje participativo que permita la formación ciudadana, la metodología ApS puede resultar de gran eficacia, ya que se trata de un método pedagógico basado en la experiencia, en el que “el proceso de enseñanza-aprendizaje radica en la aplicación de lo que se va aprendiendo ante necesidades sociales reales” (Chiva Bartoll, 2015, p. 15).

La reivindicación de metodologías como la ApS, sin embargo, no es reciente. Ya a finales del siglo XIX y principios del XX aparecieron actividades que parecen ser precursoras de esta actividad, y en 1967 se utilizó por primera vez, en Estados Unidos, el término *service-learning* (Chiva Bartoll, 2015). Actualmente, en España empiezan a ser más frecuentes los proyectos basados en esta metodología en los diferentes niveles educativos, bien por propia iniciativa personal del profesorado, como es en el caso que aquí se presenta, o bien como propuesta de algunos centros educativos.

Aunque la caracterización y la definición de esta metodología difieren según la experiencia de los autores (véanse Furco y Billig, 2002; Martínez, 2006; Puig, Martín y Batlle, 2007; Tapia, 2008; Rodríguez-Gallego, 2014, entre otros), parece que hay consenso en destacar “la conjugación de objetivos de aprendizaje académico con el servicio social y comunitario” (Chiva Bartoll, 2015, p. 20).

Es evidente, pues, que esta metodología de aprendizaje experiencial, que sitúa al alumno en el centro de su propio desarrollo y al profesor como facilitador del proceso, pretende dar significatividad a lo aprendido gracias a la transformación social y al diálogo horizontal con la comunidad, dos pilares clave de la metodología ApS (Chiva Bartoll, 2015).

Esta metodología, según Chiva Bartoll (2015), casa perfectamente con la pedagogía crítica, ya que se cuestionan los fines pedagógicos, para aspirar a cambiar la forma de ver el mundo y de interactuar con él, permitiendo, a su vez, educar de tal manera que los profesionales del futuro sean personas críticas y conscientes, que se sientan capaces de fomentar un cambio social en beneficio de todos.

En resumen, esta metodología pretende vincular el aprendizaje a un servicio social, para que tanto el alumnado como el colectivo con el que se trabaja se vean beneficiados. Así, mientras el alumnado adquiriría compromiso ético, apreciación por la diversidad, habilidades de crítica y autocrítica y la capacidad de trabajar en equipo, entre otros, tuvo también la oportunidad de ayudar a las personas sordas y con discapacidad auditiva a conocer las leyes y normas que regulan la SPS, ya que les son, en muchas ocasiones, desconocidas. Además, las personas sordas tuvieron la oportunidad, como usuarios, de expresar sus opiniones, necesidades y preferencias en torno a esta práctica. Por último, esta metodología permitió el contacto y la comunicación con la comunidad sorda que tantas veces se ve aislada en este mundo hecho por y para normo-oyentes.

La investigación-acción

La segunda metodología en la que se enmarca el trabajo aquí presentado es la de la investigación-acción. La definición de esta metodología ha sido ampliamente discutida y distintos autores, como Elliot (1981) o Kemmis (1984), han presentado definiciones con matices sutilmente diferentes y modelos propios (McKernan, 1999). Para los propósitos de este artículo se toma la definición de McKernan, que tiene en cuenta la revisión teórica e histórica de esta metodología y la concibe como:

[...] el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio —en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción— que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica (McKernan, 1999, p. 25).

[Es, en resumen] la investigación de los profesionales en ejercicio para resolver sus propios problemas y mejorar su práctica. Para el profesional práctico reflexivo es una forma de desarrollo en su gestión. En tanto que actividad y práctica social, se hace en colaboración e implica a un gran número de participantes (McKernan, 1999, p. 13).

Por efectos prácticos, no se ahonda aquí en los diferentes modelos de esta metodología, sino que se presenta únicamente el modelo que mejor se adecúa a la presente investigación, a saber, el de Kemmis y McTaggart (1988). Este modelo distingue cuatro fases en la investigación-acción y puede esquematizarse de la siguiente manera:

Planificación: es el estadio en que se construye la acción que buscamos poner en práctica. Es un estadio estratégico y flexible, ya que debe permanecer abierto a limitaciones no detectadas previamente.

Acción: se trata de un estadio controlado y deliberado. En él se produce una alteración de la práctica habitual para observar cuáles son las consecuencias.

Observación: tercer estadio en el que se documentan los efectos producidos por la acción para contar con una base de reflexión.

Reflexión: es un estadio de carácter retrospectivo. Analiza la acción observada para poder llegar a conclusiones finales (Cerezo Herrero, 2013, p. 298).

Cada fase de esta metodología se puede encontrar en el proyecto que aquí se presenta. Así, para poder desarrollar el proyecto, fue necesaria una fase de planificación de actividades y la temporalización y la evaluación de las mismas. El proyecto

en sí constituye la fase de acción del modelo, en tanto que se alteró la metodología didáctica clásica de transmisión de conocimientos. Durante la implantación de actividades tuvo lugar la observación de los efectos de la innovación y se recopilaban datos mediante cuestionarios y reflexiones grupales e individuales del alumnado. Por último, se efectuó una fase de reflexión por parte del alumnado y de la investigadora, para llegar a conclusiones finales que llevarán, en última instancia, de nuevo a la fase de planificación, que servirá para continuar implementando el proyecto en el aula y hacer un seguimiento de los cambios en las necesidades y preferencias de la comunidad con discapacidad auditiva.

En particular, el proyecto buscó resolver el problema que surge de la peculiaridad de que el traductor de SPS no pertenezca al potencial grupo de receptores de la subtítulo. La colaboración de las personas sordas dentro del aula resolvió el problema del desconocimiento de sus necesidades y, necesariamente, llevó al alumnado a mejorar su desempeño, ya que adquirió la competencia interpersonal requerida para la práctica de la SPS. Además, promovió una práctica social, ya que ayudó a romper las barreras de comunicación entre personas con discapacidad auditiva y normo-oyentes.

Ambas metodologías, la de aprendizaje-servicio y la investigación-acción, así como los objetivos arriba detallados, están presentes de forma transversal en las actividades propuestas, que se enmarcan dentro de un proyecto en equipo implantado en el aula.

Actividades

En este proyecto en equipo, con el fin de conseguir los objetivos arriba presentados, se plantearon actividades dentro y fuera del aula, de trabajo individual y también de trabajo colaborativo, y siempre con las metodologías antes enunciadas en mente.

Además de las actividades, el alumnado asistió a una tutoría como grupo, para comentar el desarrollo del proyecto y posibles problemas en el mismo.

Temporalización

El proyecto se estructuró en cuatro sesiones de dos horas en el aula, una por semana, en las que se llevaron a cabo tareas individuales y en equipo. En el período entre sesiones, el alumnado realizó una serie de actividades fuera del aula, en grupo e individuales, cuyo informe fue entregado periódicamente. La figura 1 muestra, en el diagrama de Gantt simplificado, la temporalización de las sesiones.

A continuación se detallan las actividades realizadas tanto dentro como fuera del aula.

Creación de grupos de trabajo

En la primera sesión se crearon los grupos de trabajo. Mediante unas fichas para determinar los cuadrantes predominantes del alumnado —basadas en el modelo de cuadrantes cerebrales de Herrmann (1989)—, aquel conoció su actitud predominante (experto, estratega, organizador o comunicador). Esta tarea, previa al desarrollo del proyecto, cumple varias funciones en el mismo: en primer lugar, permite crear grupos heterogéneos para lograr la complementariedad de caracteres a la hora de enfrentarse al trabajo, lo que conduce a una labor más creativa y completa. En segundo lugar, impide que los alumnos formen equipos de trabajo de acuerdo con sus afinidades personales, lo que fomenta la capacidad de trabajo en equipos heterogéneos. Y en tercer lugar, posibilita que el

alumnado sea consciente de sus puntos débiles y fuertes, a la hora de enfrentarse a su labor traductora, para poder integrar los últimos en el trabajo en equipo, a la vez que fomenta la conciencia sobre la diversidad en el aula.

Tras la creación de grupos de trabajo, se procedió a la repartición de vídeos y a la asignación de las personas sordas para cada equipo, de manera aleatoria. En el aula se explicaron, *grosso modo*, las características de cada persona sorda y se recordó al alumnado que, para el proyecto, crearía SPS únicamente para la persona que se le había asignado a su equipo.

Reflexión individual

Las tareas individuales en este proyecto en equipo se limitaron a la reflexión crítica. Se propusieron dos reflexiones individuales, una inicial, antes de comenzar el proyecto, y una final, al término del mismo. En ambas reflexiones se pretendía que el alumnado desarrollara su capacidad crítica y autocrítica, que fuera capaz de emitir juicios de valor razonados y de recapacitar de manera crítica sobre sus expectativas y logros en el proyecto, así como sobre el impacto del mismo en su futuro laboral y personal.

En la tarea de reflexión final se pretendía que el alumnado volviera a su reflexión inicial y recapacitara sobre el análisis previo al proyecto, para que

336

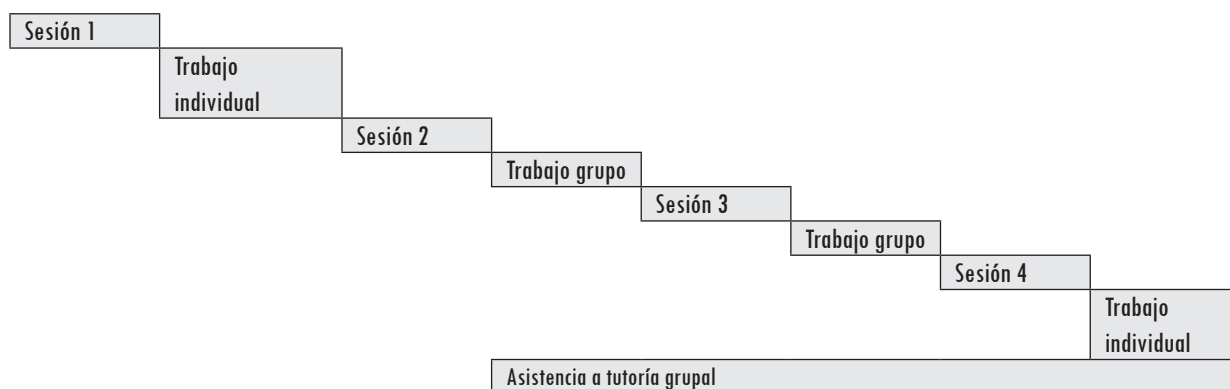


Figura 1 Temporalización de las sesiones y trabajos realizados por el alumnado en el proyecto

diera cuenta de cómo había cambiado su visión respecto a la SPS y a las necesidades de las personas con discapacidad auditiva. También se buscaba que los alumnos hicieran una valoración sobre sus propias expectativas y sobre el impacto que el proyecto había tenido en su formación como *accesibilitadores* y en el ámbito personal. Además, se pedía un análisis y una valoración sobre el posible impacto del proyecto en la sociedad, de acuerdo con los objetivos de las metodologías aplicadas al proyecto.

Charla de personas con discapacidad auditiva

La segunda y la tercera sesión en el aula se reservaron para el trabajo y el contacto con las personas sordas invitadas. La vinculación del profesorado de la asignatura con la Asociación de Personas Sordas de Castellón (APESOCAS) permitió que estuvieran presentes en el aula tres personas sordas con diferentes perfiles: una mujer sorda profunda (con cofosis, sordera total), con lengua de signos como modo natural de comunicación y sin ninguna ayuda a la audición; un hombre con sordera media, bilingüe (lengua de signos y lengua oral) y usuario de audífonos; y una mujer con sordera profunda, oralista y con implante coclear. Además, APESOCAS proporcionó el servicio de interpretación en lengua de signos para facilitar la comunicación.

Aunque son pocas las personas que se prestaron a colaborar en el proyecto y estas no puedan reflejar las necesidades y expectativas de un grupo tan heterogéneo (el de personas con discapacidad auditiva), se primó la heterogeneidad de las características de las personas sordas invitadas. Así, el alumnado pudo desarrollar una conciencia en torno a la heterogeneidad de los usuarios de SPS.

En la segunda sesión de este proyecto, las dos horas en el aula se reservaron para una charla, ofrecida por las personas sordas, en la que dieron cuenta de sus necesidades y expectativas en torno a la SPS. Después de la charla, en el turno de preguntas del alumnado, este infirió algunas de las preferencias y necesidades de la persona sorda asignada a su equipo, para poder hacer una SPS adecuada a la misma.

Durante el desarrollo de esta sesión comenzaron ya a verse los resultados de la metodología ApS. Por un lado, el alumnado adquirió conocimientos que le permitirán desarrollar la competencia interpersonal necesaria para su futura labor y, por otro, las personas sordas invitadas pudieron difundir y concienciar a una parte de la sociedad sobre sus necesidades, expectativas y barreras comunicativas, con el fin de crear un movimiento social que permita que les sea garantizado su derecho al conocimiento y a la información.

Elaboración de subtitulación para personas sordas

Tras la primera sesión con las personas sordas, y habiendo tomado nota de las necesidades y expectativas de las mismas, cada grupo, fuera del aula, consensuó de forma colaborativa los criterios para la elaboración de la subtitulación para la persona sorda asignada y la elaboró. Aunque, en España, la SPS esté regulada por una norma UNE (AENOR, 2012), la heterogeneidad de la comunidad de personas con discapacidad auditiva hace poco probable que una sola norma, un solo listado de criterios, pueda satisfacer a todo este colectivo (Tamayo, 2015). Con esta premisa, y con la metodología de investigación-acción y las recomendaciones de Lorenzo y Pereira (2012) en mente, se instó al alumnado a que se alejara de la norma UNE, si lo veía necesario, para crear sus propios criterios para la elaboración de SPS, con el fin comprobar si dicho alejamiento permitía una comprensión y disfrute correctos del texto audiovisual subtulado.

Esta tarea busca fomentar el espíritu crítico en torno a las normas y leyes que regulan la SPS, y también en lo que respecta a las preferencias de los usuarios. En relación con este último punto, se recordó al alumnado que si bien las personas sordas invitadas pueden dar cuenta de sus preferencias, estas no han de tomarse obligatoriamente como guía para la creación de criterios para la SPS. Las personas sordas, como usuarios, pueden exponer sus preferencias, pero en última instancia son los estudiantes, como expertos en la materia, los

que tienen la última palabra sobre los criterios para la elaboración de la SPS.

Esta actividad, además, fomenta el trabajo colaborativo en equipo y la conciencia sobre la diversidad fuera del aula.

Esta tarea, por último, está en consonancia con publicaciones en el campo, que aseguran que existe un debate y un conflicto en torno a si, en la práctica de la SPS, se deben seguir las preferencias de los usuarios o aquello que las investigaciones académicas aseguran que es mejor para ellos (Romero-Fresco, 2010).

Cuestionario

Tomando como base el modelo de enseñanza que promueve este proyecto, con el alumno en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje y con el control sobre su propio aprendizaje, la evaluación de la SPS creada por los diferentes equipos no recayó en el profesorado. Fue el propio alumnado el que evaluó la adecuación de la SPS creada según las necesidades del receptor sordo asignado, siguiendo un modelo de cuestionario de evaluación de la comprensión del texto audiovisual subtítulo (véase Tamayo, 2015).

Así, cada equipo creó un cuestionario de preguntas cerradas que evaluaba algunos de los parámetros para la elaboración de la SPS (velocidad del subtítulo, identificación de los personajes, efectos sonoros o información suprasegmental, entre otros), cuyos criterios consensuaron en grupo para el proyecto. La persona sorda asignada en cada equipo rellenó el cuestionario inmediatamente después de ver el texto audiovisual subtítulo durante la tercera sesión del proyecto. Las respuestas proporcionadas por las personas sordas permitieron establecer qué parámetros o decisiones en la elaboración de la SPS no funcionaron para ese sujeto en particular, y qué decisiones o criterios permitieron una correcta comprensión del vídeo asignado.

Esta actividad tiene como objetivo que el alumnado sea consciente de las decisiones que toma en

la elaboración de la SPS, de sus posibles ventajas y desventajas. Además, fomenta la capacidad de auto-crítica, en tanto que el alumnado ha de plantearse preguntas sobre aspectos de su labor que pueden no ser entendidos por los usuarios a los que va destinada. Pero, sin duda, el fin último de esta actividad es concienciar al estudiantado de que tiene el control sobre su proceso de aprendizaje.

Reflexión grupal

Tras la tercera sesión, el estudiantado recopiló las respuestas proporcionadas por la persona sorda y llevó a cabo una tarea de análisis colaborativo en equipo. En esta tarea, los alumnos debían analizar cualitativamente las respuestas proporcionadas, para detectar el motivo de las que fuesen incorrectas y las posibles soluciones a la SPS para que el texto audiovisual se comprendiera en su totalidad.

Esta tarea de reflexión está íntimamente ligada a la elaboración del cuestionario, en tanto que nace del análisis del mismo.

Del mismo modo que en la tarea anterior, esta actividad permite desarrollar la capacidad de auto-crítica, la de trabajo en equipo y la de control sobre el propio aprendizaje. Esta reflexión grupal, además, es una tarea necesaria para la consiguiente corrección de la SPS.

Corrección de SPS

Tras la reflexión grupal, cada equipo reevaluó su posición como expertos en la materia y adoptó nuevas soluciones y un nuevo enfoque para aquellos aspectos de su SPS que no fueron comprendidos por la persona sorda asignada. Esta corrección se basó en el análisis cualitativo y auto-crítico de la reflexión grupal, que partió de los datos recopilados mediante los cuestionarios.

Esta actividad permite al estudiantado, una vez más, reflexionar sobre los criterios establecidos en la norma UNE (AENOR, 2012) que regula la SPS en España y sobre la capacidad de esta para adecuarse a las necesidades de la población usuaria de los productos subtítulos.

El replanteamiento de los criterios adoptados por los propios estudiantes, además, fomenta el espíritu investigador y da cuenta de una realidad que, si bien se comenta con anterioridad en la asignatura, parece una cuestión casi teórica y difícil de creer hasta que queda manifiestamente presente para el alumno: el colectivo de personas sordas es un grupo de la sociedad sobre el cual es muy difícil generalizar, ya que las diferencias en el conocimiento del mundo, en las capacidades de lectoescritura y en su integración en el mundo normo-oyente hacen imposible la creación de una guía *one-size-fits-all* que pueda garantizar un acceso igualitario al conocimiento y a la información.

Presentación del proyecto

La última tarea grupal de esta investigación-acción basada en el aprendizaje-servicio consistió en la presentación del proyecto al resto de compañeros por parte de cada equipo. Durante esta presentación, cada grupo expuso y razonó los criterios utilizados para crear la SPS, explicó qué tipo de preguntas planteó en el cuestionario, qué conclusiones se derivaban de las respuestas de la persona sorda asignada y qué elementos corrigió en la SPS. Además, cada equipo dio cuenta de las ventajas que pueden suponer las correcciones a la SPS para la comprensión del vídeo subtulado. Con el fin de fomentar el espíritu crítico, tras la presentación, el resto de equipos formuló cuestiones sobre algún aspecto del proyecto de sus compañeros y se fomentó el debate acerca de qué características de los vídeos y de las personas sordas asignadas permiten la toma de unas u otras decisiones a la hora de abordar la tarea subtituladora.

Este debate permite que el alumnado sea capaz de concebir un encargo de SPS como una tarea compleja, en la que las características del vídeo (con su ya compleja composición multisemiótica) y del receptor meta son las que deben guiar las decisiones traductológicas.

La puesta en común de los proyectos de todos los equipos puso en el punto de mira algunas de las recomendaciones de la norma UNE (AENOR,

2012) y permitió que el alumnado fuera consciente, por sí mismo, de que la norma habría de tomarse como base para la creación de la SPS, pero no puede aplicarse sin considerar el contexto del encargo y los componentes que lo integran.

Resultados y conclusiones

La puesta en común de los grupos permite presentar las siguientes reflexiones generales como resultados del proyecto:

- Las personas sordas invitadas no eran conscientes de la existencia de las leyes y normas que regulan la SPS, aunque sí eran usuarias del servicio.
- Las personas sordas invitadas tendieron a preferir la explicitación de todos los elementos (autores y títulos de canciones; efectos sonoros e información suprasegmental que podía deducirse de la imagen; toda música ambiental que sonaba de fondo; todos los referentes culturales, etc.).
- Las preferencias de los usuarios no siempre pueden tomarse como base para sustentar las decisiones traductológicas. Por ejemplo, las tres personas sordas invitadas insistieron en que querían disponer de todo el recuento semántico de los diálogos y la narración, a pesar de que esto supusiera una velocidad del subtitulado excesiva. El análisis cualitativo de las respuestas a los cuestionarios muestra que una velocidad excesiva del subtitulado (por encima de entre 14 y 18 caracteres por segundo, dependiendo de la capacidad lectora del usuario) no permite una correcta comprensión del producto audiovisual.
- Las preferencias de los usuarios han de adaptarse a las características del texto audiovisual. Una de las personas invitadas mostró su preferencia por subtítulos sin colores (en blanco), a pesar de la dificultad que supondría para la identificación de personajes. Solo uno de los grupos que creó subtitulación para esta persona aceptó aplicar esta preferencia, dado que el texto audiovisual al que se enfrentaba contenía poco diálogo y los personajes siempre aparecían

en pantalla. El resto de grupos que trabajó con esta persona utilizó colores para la identificación de personajes y verificó, mediante el cuestionario, que estos eran necesarios.

Este listado de reflexiones es la base sobre la cual puede establecerse una reflexión general del proyecto que lleve a la planificación del mismo en futuros cursos, en consonancia con la metodología de la investigación-acción.

En relación con los objetivos planteados al comienzo del proyecto, tras la evaluación del desarrollo de las actividades mencionadas en el presente artículo, puede afirmarse que estos se han cumplido. Los objetivos están estrechamente vinculados entre sí y se alcanzaron transversalmente en el transcurso de las actividades. (1) Durante este proyecto, el alumnado fue consciente de que no todas las personas sordas tienen las mismas necesidades y expectativas. Este objetivo, en opinión de la autora, solo puede cumplirse con el contacto directo con las personas sordas, que son los usuarios últimos del producto fruto de las técnicas enseñadas en el aula. (2) El alumnado aplicó parte de la norma UNE 153010 (AENOR, 2012) y obvió parte de la misma para acercarse a las preferencias de los usuarios y esto permitió que (3) fuera consciente de que esta norma no puede cubrir todas las necesidades y expectativas de la comunidad de personas con discapacidad auditiva. (4) Además, las tareas de reflexión crítica, tanto las individuales como la grupal, así como el análisis de las respuestas de los cuestionarios hicieron que el alumnado desarrollara la capacidad de crítica y autocrítica, tanto individualmente como en grupo. (5) En todo este proceso, y gracias a la metodología usada para la creación de grupos de trabajo, el estudiantado fue capaz de ser consciente de sus puntos débiles y fuertes en su labor traductora, y de integrarlos en un trabajo en equipo. (6) Por último, la charla y el contacto directo con las personas con discapacidad auditiva, así como las presentaciones en las que cada grupo dio cuenta de los problemas específicos y las soluciones encontradas trabajando con un texto

audiovisual en concreto y con una persona con discapacidad auditiva en concreto, fueron claves para promover la inclusión social y la apreciación de la diversidad dentro y fuera del aula.

El cumplimiento de estos objetivos permitió que el alumnado fuera más allá del objetivo básico de este módulo de la asignatura, que pretende que los alumnos adquieran el conocimiento técnico necesario para crear SPS. Con este proyecto se consiguió que el estudiantado tuviera una visión más clara de lo que supone tener una discapacidad auditiva, y ahora que conoce de primera mano a los usuarios del producto final, parece claro que el trabajo que desarrollará en el futuro será más efectivo y consciente.

Por otro lado, además de adquirir competencias necesarias para desarrollar un trabajo como subtitulador, el estudiantado pudo adquirir una conciencia sobre la diversidad, un espíritu motivador para la accesibilidad y una visión más amplia de la sociedad fragmentada en la que vivimos, lo que le será útil de manera transversal, se dedique o no a la SPS.

En otro orden de ideas, tanto la tarea de reflexión final individual como la valoración personal que proporcionaron las personas sordas invitadas acerca del proyecto y su desarrollo reflejan el éxito en el ámbito profesional y personal del proyecto propuesto. La respuesta positiva a la implantación de este enfoque didáctico lleva a proponer continuar aplicando este proyecto en futuros cursos académicos en el aula de accesibilidad audiovisual. El éxito obtenido pone de manifiesto la necesidad de proyectos centrados en el alumnado para la adquisición de la competencia interpersonal, tan importante a la hora de abordar la adaptación de textos audiovisuales para personas con discapacidad sensorial.

Referencias

- Arnáiz, V. (2015). Viewers' opinion of SDH in Spain. En P. Romero-Fresco (Ed.), *The Reception of SDH in Europe*. Berlín: Peter Lang.

- Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR) (2012). *Norma UNE 153010: Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva*. Madrid: AENOR.
- Braun, S., y Orero, P. (2010). Audio description with audio subtitling – an emergent modality of audiovisual localisation. *Perspectives: Studies in Translatology*, 18(3), 173-188.
- Cambra, C., Silvestre, N., y Leal, A. (2008). Función de la subtitulación y la interpretación de la imagen en la comprensión de los mensajes televisivos: la comprensión de una serie por parte de los adolescentes sordos. *Cultura y Educación*, 20(1), 81-93.
- Cerezo Herrero, E. (2013). *La enseñanza del inglés como lengua B en la formación de traductores e intérpretes en España: la comprensión oral para la interpretación*. Valencia: Universitat de València.
- Cerezo Merchán, B., e Higes Andino, I. de (2013). Trabajo colaborativo y desempeño profesional: un caso práctico en la clase de accesibilidad audiovisual. *Hikma*, 12, 65-85. Recuperado de [http://www.uco.es/hum198/sites/all/files/hikma/Hikma%2012%20\(2013\)/Hikma%2012.%20Art%C3%ADculo%204.pdf](http://www.uco.es/hum198/sites/all/files/hikma/Hikma%2012%20(2013)/Hikma%2012.%20Art%C3%ADculo%204.pdf)
- Chiva Bartoll, Ò. (2015). *Aprendizaje-servicio y personalidad eficaz en la docencia universitaria de la educación física: un estudio cuasiexperimental* (Trabajo de fin de Máster Universitario en Investigación e Intervención en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte). Universitat de València, Valencia.
- Díaz-Cintas, J. (2006). *Competencias profesionales del subtitulador y el audiodescriptor*. Madrid: Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción (CESyA). Recuperado de http://www.cesya.es/files/documentos/informe_formacion.pdf
- Díaz-Cintas, J. (2010). *La accesibilidad a los medios de comunicación audiovisual a través del subtitulado y de la audiodescripción*. Madrid: Instituto Cervantes, pp. 157-180. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/pdf/04/020_diaz.pdf
- Díaz-Cintas, J. (Ed.). (2008). *The Didactics of Audiovisual Translation*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Elliot, J. (1981). *Action Research: A Framework for Self-evaluation in Schools*. Cambridge: Cambridge University Press.
- España, Jefatura del Estado (2010). Ley 7/2010, Ley General de la Comunicación Audiovisual, del 31 de marzo. Boletín Oficial del Estado, núm. 79, 1 de abril. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2010/04/01/pdfs/BOE-A-2010-5292.pdf>
- España, Jefatura del Estado (2013). Ley 51/2003, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LION-DAU) (51/2003, de 3 de diciembre). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2003/12/03/pdfs/A43187-43195.pdf>
- Furco, A., y Billig, S. H. (2002). *Service Learning. The Essence of the Pedagogy*. Greenwich: Information Age Publishing.
- González Davies, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, Tasks and Projects*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Herrmann, N. (1989). *The Creative Brain*. Búfalo: Brain Books.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2008). *Encuesta sobre discapacidades, autonomía personal y situaciones de dependencia 2008*. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft15%2Fp418&file=inebase>
- Kelly, D. (2002). La competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1, 9-20.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St. Jerome.
- Kemmis, S. (1984). *Point-by-Point Guide to Action Research*. Victoria: Deakin University.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University.
- Lorenzo, L., y Pereira, A. M. (2012). Subtitulado para sordos, un reto y una necesidad: pasado, presente y futuro del SPS en España. En J. J. Martínez Sierra (Ed.), *Reflexiones sobre la traducción audiovisual* (pp. 109-123). Valencia: Universitat de Valencia.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Neves, J. (2008a). Training in subtitling for the d/Deaf and the hard-of-hearing. En J. Díaz-Cintas (Ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation* (pp. 171-189). Ámsterdam: John Benjamins.
- Neves, J. (2008b). 10 fallacies about Subtitling for the d/Deaf and the hard of hearing. *The Journal of Specialised Translation*, 10, 128-143. Recuperado de http://www.jostrans.org/issue10/art_neves.php
- Neves, J. (2009). Interlingual Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing. En J. Díaz-Cintas, y G. M. Anderman (Eds.), *Audiovisual Translation: Language*

- Transfer on Screen* (pp. 151-169). Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Pereira, A.M. (2005). El subtitulado para sordos: estado de la cuestión en España. *Quaderns: Revista de traducció*, 12, 161-172. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/quaderns/11385790n12p161.txt>
- Puig, J. M., Martín, X., y Batlle, R. (2008). *Com començar una experiència d'aprenentatge servei?* Barcelona: Centre promotor d'APS en Catalunya. Recuperado de http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/Guia_com_començar_REVISADA.pdf
- Rodríguez-Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.
- Romero-Fresco, P. (2010). D'Artagnan and the seven musketeers: SUBSORDIG travels to Europe. En A. Matamala, y P. Orero (Eds.), *Listening to Subtitles. Subtitles for the Deaf and Hard of Hearing* (pp. 175-190). Berna: Peter Lang.
- Romero-Fresco, P. (2011). *Subtitling Through Speech Recognition: Respeaking*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Shield, B. (2006). *Evaluation of the Social and Economic Cost of Hearing Impairment: A Report for Hear-It*. Bruselas: Hear-it AISBL.
- Tamayo, A. (2015). *Estudio descriptivo y experimental de la subtitulación en TV para niños sordos. Una propuesta alternativa* (Tesis doctoral inédita). Universitat Jaume I, Castellón.
- Tapia, M. N. (2008). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Criterio.

How to reference this article: Tamayo, A. (2016). Subtitulación para personas sordas: metodología de aprendizaje-servicio en el aula de traducción audiovisual. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(3), 327-342. DOI: 10.17533/udea.ikala.v21n03a06