

Análisis lingüístico del guion audiodescrito de la aplicación AudescMobile para la película *Encanto*

A language analysis of the audio-described script of the AudescMobile application used for the film Encanto

Verónica Del Valle Cacela

Universidad Maria Curie-Skłodowska, Polonia

 <https://orcid.org/0000-0002-7791-8253>
veronica.delvallecacela@mail.umcs.pl

Resumen: Los productos audiovisuales están más en auge que nunca y la necesidad de traducir estos productos para llegar a un público más amplio es una realidad innegable. Esto también se refleja en el número de películas o series que cuentan con audiodescripción. No obstante, las recomendaciones que existen en España datan de 2005 y no recogen pautas para realizar una audiodescripción adecuada para el público infantil. Debemos considerar, además, que los niños son un público con la particularidad de que todavía no dominan la lengua y los estudios con respecto a la adquisición del lenguaje en personas con ceguera son limitados en contraste con aquellos que analizan esta adquisición desde un prisma más amplio. Tomando en consideración todas estas premisas, con este trabajo nos hemos propuesto exponer ejemplos provenientes de la audiodescripción de la película *Encanto* para evaluar la adecuación de las decisiones que se han tomado en el guion publicado en la aplicación AudescMobile de la ONCE y la Fundación Vodafone España. Para ello, hemos partido de la normativa UNE153020:2005 de AENOR así como de los estudios existentes en adquisición del lenguaje y en análisis fílmico para centrarnos en el niño como público destinatario.

Palabras clave: audiodescripción, lenguaje infantil, adquisición del lenguaje, ceguera, problemas visuales.

Abstract: Audiovisual products are more popular than ever and the need to translate these products in order to reach a wider audience is an undeniable reality. It is also reflected in the number of films and series with audio descriptions. However, the recommendations in Spain date from 2005 and do not include guidelines for adequate audio description for children. We must also consider that children are an audience with the particularity that they have not yet mastered the language, and studies on language acquisition in blind people are limited in contrast to those that analyse this acquisition from a broader perspective. Taking all these premises into account, in this paper we have set out to provide examples from the audio description of the film *Encanto* in order to assess the suitability of the choices made in the script published in the AudescMobile application of the ONCE and the Fundación Vodafone España. In order to do this, we have used AENOR's UNE153020:2005 standard and existing studies on language acquisition and film analysis to focus on children as the target audience.

Keywords: audio description, child language, language acquisition, blindness, visual impairments.

Introducción

En los últimos años, en gran parte debido al *boom* de las plataformas digitales como Netflix o HBO para ver series y películas en casa, la traducción audiovisual ha cobrado especial relevancia dentro de los encargos de traducción, pero también como objeto de investigación en traductología y en didáctica de segundas lenguas.

No obstante, la traducción audiovisual (TAV) tiene un recorrido más amplio ya que, aunque empieza a tener mayor presencia en nuestras vidas a mediados de los años 90 por la distribución de películas en DVD (Díaz Cintas y Remael, 2021, p. 1), sus inicios datan de principios del siglo XX siempre a través de la necesidad de entender las películas en otros idiomas.

Hoy en día, cuando hablamos de traducción audiovisual, lo hacemos pensando en un gran abanico de posibilidades que se extienden por diversos ámbitos que van más allá de su aplicación en el cine o en las series, como pueden ser los museos, los teatros, las actividades de ocio al aire libre. Esto es posible porque la traducción audiovisual engloba modalidades como la subtitulación, el doblaje, la localización o la audiodescripción, que es el tema central de nuestro trabajo. Cada una de estas modalidades cuenta con una serie de particularidades determinadas no solo por su función básica, sino también por el lugar en el que han de realizarse o donde se presentarán.

En el caso que nos ocupa, nos centraremos en las características de la audiodescripción para, posteriormente, introducirnos en los estudios relacionados con la adquisición del lenguaje y las particularidades del lenguaje infantil en niños invidentes. Tras ello, analizaremos algunos aspectos que han llamado nuestra atención con respecto a la audiodescripción proporcionada por la aplicación *AudescMobile* creada por la ONCE y la Fundación Vodafone España para la película *Encanto* de Disney.

1. ¿Qué es la audiodescripción?

La audiodescripción (AD) consiste en narrar lo que estamos viendo a personas que tienen dificultad para verlo o simplemente no lo pueden ver. Comprende una serie de elementos necesarios para poder llevar a cabo este servicio de manera eficiente y efectiva. De acuerdo con Díaz Cintas y Remael (2021, pp. 8-9):

This additional narration describes all visually conveyed information in order to help people with sight loss to follow the plot of the story, access the body language and facial expressions of the characters as well as their outward appearance and sometimes their psychology, and identify the locations of the action. It also covers as much of the action on screen or stage as can be managed in a linear narration and identifies the source of sounds that might create confusion if they are only perceived aurally (a squeaking sound could be produced by a bird or the hinges of a door). AD can be recorded and

added to the original soundtrack, as is usually the case for film and TV, or it can be performed live, as in the case of live stage performances.¹

Por consiguiente, una de las mayores complejidades que conlleva la audiodescripción es que no se trata de trasladar ideas de una lengua de origen a una lengua meta, sino que debemos realizar una traducción intersemiótica, es decir, debemos trasladar la imagen en palabras que puedan aproximarse lo máximo posible a la descripción de la escena para que una persona con problemas visuales pueda imaginárselo. Todo ello dependerá de la finalidad de nuestro encargo pues, en algunas situaciones, llevar a cabo una traducción intersemiótica puede ser complejo y se opta por una traducción interlingüística (Fryer, 2016, p. 4).

Debemos considerar que realizar un encargo de audiodescripción no radica exclusivamente en trasladar un texto o una imagen a voz, sino que es necesario tener presente una serie de factores determinantes para poder llevar a cabo tal tarea en consonancia con lo recogido en la norma UNE153020 del año 2005 de AENOR, aún vigente en España. La normativa recoge indicaciones como, por ejemplo, tener en cuenta el lugar de la trama; documentarse sobre la obra; emplear términos concretos o aplicar la norma espacio-temporal, entre otros (AENOR, 2005, pp. 7-8).

Por ello, la audiodescripción es una tarea compleja. Para empezar, hay que efectuar un proceso de documentación, tal y como se realiza con cualquier otra modalidad de traducción. Además, debemos tener en cuenta el material objeto para el que vamos a realizar la audiodescripción: una película, un documental, una guía de un museo, una obra teatral, entre otros. Esto es relevante porque, por ejemplo, en las películas debemos aprovechar las pausas en las escenas para introducir el locutado, pero una guía para un museo nos permite crear toda la narración sin tener que estar pendiente de que los personajes retomen el diálogo.

Igualmente, es fundamental saber quién será el destinatario de la audiodescripción para adaptar el lenguaje a ese público, ya que no emplearemos los mismos adjetivos, estructuras gramaticales o sintácticas si el destinatario es un adulto o si, por el contrario, es un niño.

Asimismo, la audiodescripción se adaptará a la normativa lingüística de cada idioma. A pesar de que ciertos elementos técnicos sean compartidos en la audiodescripción, cada lengua cuenta con sus propias características y deben respetarse para que el destinatario meta no sienta el contenido como extraño. Esto supone que, en el caso del español, se aplicará la normativa aceptada por la Real Academia Española (RAE). No obstante, es imprescindible recordar que el español es una lengua pluricéntrica por lo que, a la hora de realizar la audiodescripción, debemos tener en consideración que no nos expresaremos igual cuando el destinatario sea un oyente español o un oyente argentino. En cada caso habrá que emplear el léxico y las estructuras acordes con las variantes lingüísticas.

¹ Esta narración adicional describe toda la información transmitida visualmente para ayudar a las personas con pérdida de visión a seguir la trama de la historia, acceder al lenguaje corporal y las expresiones faciales de los personajes, así como a su aspecto exterior y, a veces, a su psicología, e identificar los lugares de la acción. También abarca la mayor parte de la acción en la pantalla o en el escenario que puede manejarse en una narración lineal e identifica la fuente de sonidos que podrían crear confusión si sólo se perciben auditivamente (un chirrido podría ser producido por un pájaro o por las bisagras de una puerta). La AD puede grabarse y añadirse a la banda sonora original, como suele ocurrir en el cine y la televisión, o puede interpretarse en directo, como en el caso de las representaciones escénicas en vivo [traducción propia].

Estos rasgos que se presentan en la normativa tienen, principalmente, como destinatario de su planteamiento al oyente adulto. Sin embargo, apenas encontraremos en la UNE153020 referencias sobre cómo realizar un guion audiodescrito cuando el producto audiovisual está destinado al público infantil. A este respecto, solo hemos localizado estas dos indicaciones:

La información debe ser adecuada al tipo de obra y a las necesidades del público al que se dirige (por ejemplo, público infantil, juvenil, adulto) (AENOR, 2005, p. 7).

NOTA 1 - Para obras infantiles se recomienda que el locutor o locutora utilice una entonación adecuada para niños, pudiendo ser algo más expresiva (AENOR, 2005, p. 9).

Huelga decir que estas instrucciones son insuficientes para poder estructurar un guion audiodescrito para niños. Para poder profundizar sobre este tema, debemos recurrir a normativas extranjeras en las que se hayan desarrollado más ampliamente estas características. Para este trabajo, hemos seleccionado las recomendaciones ofrecidas por la institución británica *The Royal National Institute of Blind People* (RNIB) que aconseja las siguientes pautas:

- Cantidad de descripción: no se debe presentar un contenido amplio, sino que hay que ser directo y ofrecer información precisa. Es importante centrarse en la historia en lugar de presentar cada detalle de lo que está sucediendo.
- Lenguaje: la sintaxis ha de ser simple, dado que las oraciones largas son difíciles de entender para los niños. Además, es interesante que se emplee palabras sonoras, rítmicas e incluso la aliteración para mantener la atención de los niños, pero sin usar términos complejos que no puedan entender todavía.
- Efectos sonoros: es mejor que los niños escuchen los sonidos y realizar alguna aclaración que no se sobreponga al sonido, pues muchas veces estos ruidos son imitados por los niños incluso cuando están empezando a desarrollar el lenguaje.
- Canciones y música: los niños disfrutan de las canciones y de la música, por ese motivo es preferible no tapar las canciones con la audiodescripción. Si contiene información importante, es mejor indicarlo una vez que acabe la canción o en algún momento instrumental. Solo se podrá realizar la audiodescripción durante la primera estrofa si la información es esencial para que los niños comprendan la historia, pero el resto de la canción no debe ser audiodescrita.

A pesar de que el RNIB nos ofrece indicaciones más concretas con respecto a la UNE153020 para poder realizar nuestro guion audiodescrito, estas siguen siendo limitadas. El público infantil no es homogéneo, es decir, desde una perspectiva lingüística son muchos los factores que inciden en los conocimientos que los niños tengan de su lengua materna y de ahí, su relevancia a la hora de tomar decisiones, especialmente en relación con el léxico. Por un lado, queremos que el público infantil disfrute de la película y por el otro, no queremos infantilizarla en exceso dado que, como comentaremos más adelante, el público objeto de estos productos es más amplio del que se percibe en un primer momento. Además, los niños no solamente

tendrán distintos grados de conocimientos lingüísticos, sino también de comprensión del mundo que los rodea por lo que la interpretación que realicen de la película varía según estos factores. Estas premisas no se plantean del mismo modo con el público adulto que, independientemente de los factores formativos o del ambiente, cuenta con referencias similares que les hace compartir conocimientos. No obstante, estamos de acuerdo con Font Bisier (2023) quien analiza la norma y declara la necesidad de reformularla y actualizarla, tras diecisiete años, habida cuenta de las necesidades actuales.

2. La adquisición del lenguaje en niños invidentes

Existen innumerables estudios sobre la adquisición del lenguaje, cuyas posiciones se podrían agrupar en dos grandes grupos: 1) quienes consideran que la capacidad de adquirir el lenguaje es algo innato y 2) quienes, por el contrario, consideran que es un proceso que se va construyendo (Ambridge y Lieven, 2011, p. 1). Algunos de los estudios de base son los de Bloom (2000), Bruner (1995), Piaget (1930, 1960), Skinner (1981) o Vygotsky (1962). Estos, y otros estudios, coinciden en afirmar que los niños imitan el lenguaje producido por los adultos el cual se relaciona con su entorno más inmediato (Foster-Cohen, 1999, p. 42). En un primer momento la comunicación del niño será mediante gestos, mientras que la comunicación verbal empieza a estar presente algunos meses más tarde, entre los 18 y 24 meses, con el uso de una o dos palabras (Morgenstern, 2014, pp. 128-129). Bernicot (2014, p. 143) afirma que es, entre los 5 y 6 años, cuando los niños presentan un dominio base de su lengua materna. No obstante, estos estudios también apuntan a que el contexto influye en la velocidad en la que se adquiere el lenguaje. A este respecto Ambridge y Lieven (2011, p. 100) señalan que la visión es un elemento de relevancia para la asociación de términos con lo cual coinciden con Foster-Cohen (1999, p. 42) cuando esta autora declara que las primeras palabras que emplea el niño se relacionan con su entorno inmediato para poder describir acciones y estados, así como para facilitar la interacción social.

El papel de la visión en la adquisición del lenguaje es un punto que, en mayor o menor medida, suele tratarse en estos estudios. Cuando, además, hacemos referencia a la adquisición del lenguaje por parte de niños invidentes, una de las primeras premisas que suele aparecer en estos estudios es el hecho de que la adquisición del lenguaje puede verse afectada en niños con problemas visuales debido a esta carencia de visión (Pérez Pereira, 1991, p. 198). Se parte de esta idea porque «la visión ayuda a establecer relaciones entre formas lingüísticas y significados» (Pérez Pereira, 1991, p. 198). De ahí que se expongan diversas dificultades cuando un niño con problemas visuales emplea el lenguaje en contraste con el uso del lenguaje que realiza un niño de la misma edad que cuenta con visión completa, tal y como se muestra en las teorías recogidas por Galiano y Portalier (2009, p. 136):

Caractéristiques langagières	Âges ou période	Références
Retard d'acquisition des pronoms personnels ; inversion des pronoms	Avant l'apparition du jeu symbolique	Fraiberg 1968 ; Fraiberg et Adelson, 1975 ; Dunlea, 1989
Tendance à parler au passé	Vers 30 mois	Dunlea, 1989
Emploi important de demandes	Entre 4 et 10 ans	McGinnis, 1981 ; Erin, 1986
Inversions des pronoms	De 9 à 32 mois	Pérez-Pereira, 1999
Changement de thème dans la conversation ; référence importante à soi-même (langage égo-centré)...	Age d'acquisition des 100 premiers mots	Andersen, Dunlea, Kekelis (1984)
Persistance tardive du réalisme nominal et de l'animisme	Entre 3 et 9 ans	Anderson et Fisher (1986)
Développement plus lent de la compréhension verbale	Avant 3,5 ans	McConachie (1990)

Fig. 1. Esquema de teorías de la adquisición del lenguaje en niños invidentes.

De acuerdo con estas teorías, los problemas detectados apuntan a la dificultad que presenta el niño con respecto al uso de los pronombres, el uso excesivo del pasado y de las interrogaciones, el lenguaje egocéntrico o el desarrollo tardío de la comprensión verbal.

No obstante, Landau y Gleitman (1985) concluyen tras su estudio que no hay diferencias a la hora de adquirir el lenguaje por la falta de visión. Una idea que también comparte Rakowska (2004) y que en palabras de Galiano y Portalier (2009, p. 133): «le langage peut constituer une source importante d'informations en contribuant à l'élaboration du système conceptuel et analogique de la personne aveugle»².

La ausencia de visión limita tanto en cuanto hay un estímulo externo del que no se puede hacer uso. Sin embargo, hay otros sentidos como el del tacto y el auditivo que también sirven de estímulo para crear esa imagen mental (Galiano y Portalier, 2009, p. 145):

² El lenguaje puede constituir una fuente importante de información que favorece la elaboración del sistema conceptual y analógico de la persona invidente. [Traducción propia].

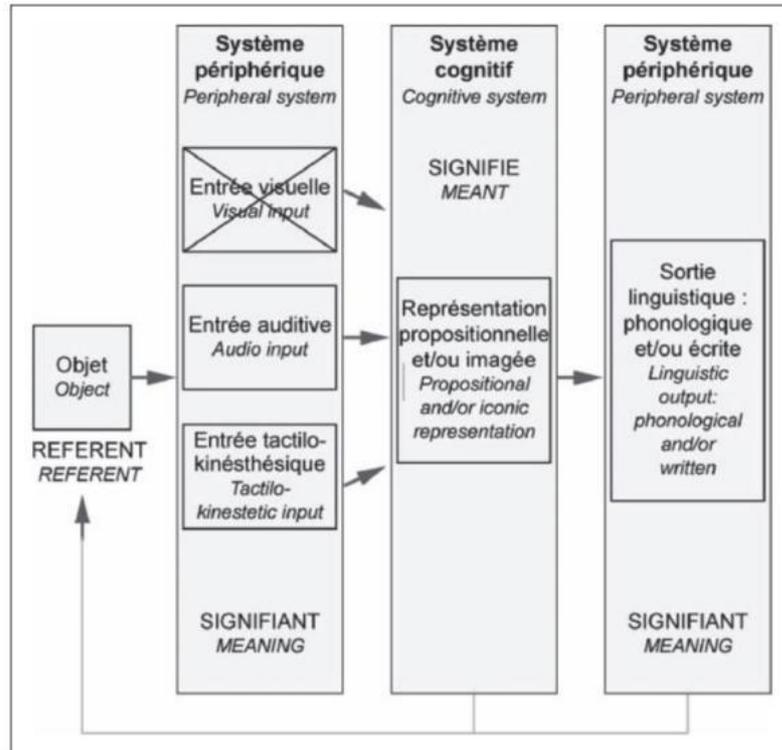


Fig. 2. Esquema de obtención de la información en personas ciegas.

Por el contrario, sí queda demostrado que el desarrollo psicomotriz se desarrolla de manera más tardía en niños con problemas de visión (Pérez Pereira, 1991 & Jaworska-Biskup, 2011) ya que, por ejemplo, no reaccionan a las sonrisas de los padres (Jaworska-Biskup, 2011, p. 64). Asimismo, pueden estar más limitados con respecto a la percepción del mundo que los rodea (Majewski cit. en. Rakowska, 2004, p. 414). Sin embargo, volviendo al aspecto lingüístico, Jaworska-Biskup (2011, p. 66) afirma que el niño puede imitar la pronunciación de sus padres al mirarlos a la boca para emular la acción que están realizando, pero el uso de la imitación estaría limitado en el caso de los niños con problemas de visión que solo pueden basarse en el canal auditivo.

Debemos señalar que un dato importante sobre estos estudios es que se han realizado comparando a niños normoventes con niños invidentes. El número de informantes, en estos estudios, siempre ha sido muy reducido, llegando incluso a poder comparar a un solo niño con visión completa con otro niño carente de visión. Por consiguiente, los resultados solo demuestran una realidad parcial, pues sería necesario realizar estudios con un mayor número de informantes.

3. Metodología para el análisis fílmico

A pesar de que los dibujos animados se clasifiquen directamente como un producto infantil, la realidad es que hoy en día estos productos, aparentemente destinados a niños, contienen elementos intextuales que solo pueden ser identificados por un público adulto. Tal y como recoge Zabalbeascoa (2000, p. 22):

El caso ideal para los productores de cine debe ser aquel en el que el adulto (o adultos, cuantos más, mejor) entra en el cine y disfruta de la película, o incluso entra en la sala sin la “coartada” de tener que acompañar a un niño, o, volviendo al caso anterior, compra un libro “infantil” para leerlo para su propio placer.

Así queda reflejado en muchas de las últimas películas que se han producido como *Coco*, *Encanto*, *Soul*, entre otras. Zabalbeascoa habla de «topos negros sobre fondo blanco» para referirse a ese contenido comprensible para el público adulto (topos negros) en películas dirigidas al público infantil (fondo blanco). Esta idea es compartida por De los Reyes Lozano (2017, p. 108) quien añade que en la traducción audiovisual se deberá considerar si naturalizar o no las referencias culturales como los nombres propios, los alimentos, la música, entre otros, tomando en cuenta que el espectador infantil también abarca un amplio espectro de edad y de conocimientos.

Por consiguiente, el análisis textual de una película es complejo. A este respecto, Aumont et al. (2008, p. 203) afirman que «el filme (y el conjunto del fenómeno 'cine' del que éste no es más que un elemento) es susceptible de múltiples enfoques que corresponden a una acepción diferente del objeto, por tanto a un principio de pertinencia diferente». En referencia al análisis fílmico existen diversos estudios como Barthes (1972), Bordwell (1995), Carmona (1993). No obstante, para la finalidad de nuestro estudio, hemos considerado conveniente centrarnos en la propuesta de Casetti y di Chio (1991, p. 35) quienes declaran que para realizar el análisis fílmico debemos descomponer y recomponer la película. De acuerdo con los autores, la descomposición se estructura en dos modalidades: segmentación y estratificación. La primera, *segmentación*, se ocupa de la división que se hace de la película, la cual puede ser en episodios, secuencias, encuadres e imágenes, es decir, se va desde un fragmento amplio como es el episodio, que puede ser equiparable a un texto, hasta un fragmento más reducido que sería la imagen que representa el enunciado. Asimismo, la segunda modalidad, *estratificación*, se clasifica en: identificación de elementos homogéneos, en el que se engloban aspectos coincidentes, y articulación de la serie, donde se agrupan elementos opuestos.

Tras haber descompuesto la película objeto de análisis, pasamos a la fase de recomposición. En ella, Casetti y di Chio (1991, pp. 49-53) establecen cuatro fases:

1. Enumeración: se tienen en cuenta todos los elementos identificados durante la descomposición, caracterizados a un tiempo por su pertenencia a un determinado segmento y por su pertenencia a un determinado eje;
2. Ordenación: se pone en evidencia el lugar que cada componente ocupa en el conjunto del film, ya sea respecto al desarrollo lineal del texto o respecto a su estructuración en profundidad;
3. Reagrupamiento: consiste en la unificación por equivalencia o por homología, en la sustitución por generalización, en la sustitución por inferencia y finalmente, la jerarquización;
4. Modelización: se trata de una representación simplificada de un cierto campo de fenómenos que permite a la vez evidenciar sus concesiones recíprocas y sus tendencias immanentes.

Desde una perspectiva lingüística, estamos de acuerdo con Casetti y di Chio (1991, p. 73) cuando consideran que «el cine es un lenguaje abigarrado que combina diversos tipos de significantes (imágenes, música, ruidos, palabras y textos) y diversos tipos de signos (índice, iconos y símbolos)».

Con todas estas premisas, hemos seguido las pautas de Aumont et al. (2008, p. 216) con respecto al visionado. En nuestro caso, el primer paso ha sido obtener la aplicación AudescMobile la cual se encuentra disponible para sistemas Android e IOS. Esta aplicación la han desarrollado el grupo social ONCE y la Fundación Vodafone España para permitir que, desde el móvil, una persona con problemas de

visión pueda escuchar la audiodescripción de la película en el cine o en aquellos casos en los que las plataformas actuales no ofrezcan la audiodescripción en español.

Tras esto, en primer lugar hemos escuchado la película *Encanto* con la audiodescripción de la aplicación AudescMobile activa para comprobar la comprensión que conseguíamos de la película sin verla; en segundo lugar, la hemos visionado sin audiodescripción; en tercer lugar, la hemos visionado con audiodescripción. Después de realizar estas tres primeras visualizaciones, hemos procedido a la transcripción del guion audiodescrito para seleccionar algunos ejemplos que han llamado nuestra atención y que exponemos en el siguiente apartado. Siguiendo con la teoría de Casetti y di Chio (1991) hemos segmentado el texto en imágenes, pues queríamos poner el foco en los elementos más reducidos de la película para su análisis lingüístico y estas las hemos estratificados en elementos homogéneos para valorar las propuestas que se han realizado en la audiodescripción con elementos similares.

4. Análisis y resultados

La elección de la película *Encanto* no ha sido arbitraria. A pesar de que se trata de una producción estadounidense, en ella se refleja la cultura colombiana como se recoge en la sinopsis:

Ambientada en Colombia, cuenta la historia de la familia Madrigal que viven en una casa mágica situada en un lugar llamado Encanto. Todos los miembros de la familia poseen un don único y mágico, a excepción de Mirabel. Cuando Mirabel descubre que la magia está en peligro, se embarca en una aventura para salvarla.

Se trata de un contenido que culturalmente se aproxima más a la cultura española, considerando que la audiodescripción la hemos obtenido de un producto accesible desarrollado en España. Esto implica que, aunque el niño no sea conocedor del habla o la cultura colombiana, sí podrá reconocer ciertos comportamientos sociales compartidos por ambas culturas. Por ello, esta película nos parecía interesante para evaluar qué aspectos son los que han primado a la hora de realizar la audiodescripción considerando estos puntos coincidentes.

Cabe mencionar que, en este trabajo, no hemos considerado la aparición de “topos negros” en la película como denomina Zabalbeascoa (2000, p. 22) a aquellos elementos que solo podría identificar, en principio, el público adulto. Solo vamos a exponer aquellos ejemplos destinados al público infantil para poder evaluar su adecuación con respecto a la elección lingüística. Por un lado, hemos decidido unificar en un solo apartado los elementos gramaticales y sintácticos y realizar un apartado propio para el léxico, pues las decisiones léxicas que se han tomado, han llamado poderosamente nuestra atención.

5. Análisis gramatical y sintáctico

El uso gramatical más destacable del guion audiodescrito es el empleo del presente de indicativo como tiempo verbal principal durante toda la audiodescripción. Con el uso de este tiempo verbal, mantenemos al espectador infantil en el momento actual de la película, es decir, a medida que se van sucediendo las escenas, el niño las percibe en el ahora y puede seguir el relato más fácilmente. Solo se hace uso de los tiempos verbales en pasado cuando se están narrando los hechos que llevaron a la familia Madrigal a ese lugar y el motivo por el que los miembros de

la familia tienen dones. Esto no perjudica la comprensión, al contrario, favorece que el niño sepa cuando se está relatando un hecho anterior.

Por otro lado, desde la perspectiva sintáctica, se emplean oraciones simples o coordinadas que siguen la estructura lógica de sujeto seguido del verbo que, a su vez, está seguido de un complemento (AENOR, 2005, p. 7).

Esta estructura prevalece a lo largo de todo el guion audiodescrito por lo que al niño le resulta más sencillo recibir esa información y asimilarla. No obstante, un problema que hemos detectado es que, en ocasiones, se omite el sujeto. Cuando solo hay un personaje en escena que realiza varias acciones, no hay ningún problema. Sin embargo, cuando hay varios personajes y van apareciendo otros personajes de manera sucesiva, se omite el personaje o algún tipo de referencia que lo pueda identificar. Eso sucede, por ejemplo, cuando Bruno y Mirabel están escondidos tras una maceta porque ella tiene que hablar con Isabela. Entonces, nos encontramos con esta audiodescripción:

«Se mete por el agujero de la pared que hay tras el cuadro».

«Entra en el cuarto de Isa».

En ningún momento se menciona que quien se mete por el agujero es Bruno y que quien entra al cuarto es Mirabel. Asimismo, en otra escena en la que la abuela, Mirabel y Bruno están regresando a casa después de que esta haya quedado en ruinas, se dice:

«Se abrazan».

No se especifica que las dos personas que se abrazan son Mirabel y su madre por lo que puede ser confuso para el niño, pues hay varios personajes interviniendo en la conversación.

Un último elemento que nos gustaría destacar sobre este aspecto aparece cuando están todos en la mesa porque Mariano va a pedir a Isabela que se casen. En esta escena Dolores está nerviosa porque conoce el secreto de Mirabel. Cuando un objeto tapa la cara de Mirabel, Dolores se lo cuenta a Camilo, este se lo cuenta a su padre Félix, este a su esposa Pepa y esta a su hermana, y madre de Mirabel, Julieta. Se trata de una acción encadenada. Sin embargo, en el guion audiodescrito prescinden del paso en el que Félix se lo cuenta a Pepa por lo que pasamos de "Camilo cuchichea con su padre" directamente a "Pepa cuchichea con la madre de Mirabel". Esto puede conllevar a que el niño se cuestione en qué momento Pepa supo el secreto para que se lo cuente a su hermana o si lo que le está contando Pepa a Julieta es otra información relevante para la película.

6. Análisis léxico

El apartado léxico es el más destacable dado que algunos de los términos empleados son entendibles para un público adolescente o adulto. Por ello, vamos a exponer algunos de los términos que han llamado nuestra atención del guion audiodescrito para señalar los motivos por los que consideramos que no son accesibles al público infantil.

«Al atardecer fuegos artificiales estallan en torno al iluminado castillo de Cenicienta edificado sobre las dos riberas de un río que serpentea por un fértil valle».

Iniciamos con la entrada de la película. En primer lugar se describe el castillo de Cenicienta que es una imagen con la que empiezan todas las películas de Disney. De esta audiodescripción, queremos destacar tres términos: *edificar*, *ribera*

y *serpentear*. El verbo *edificar* es la acción de 'hacer o construir un edificio, o mandarlo construir' (DLE, s.v. *edificar*). Tomando en cuenta esta definición, pensamos que se trata de un verbo que no se adquiere en los primeros estadios del lenguaje. Si reparamos en los cuentos infantiles, un verbo que aparece con mayor frecuencia es el verbo *construir*, el cual aparecen en la propia definición del verbo *edificar*. Por consiguiente, consideramos que este verbo sería más comprensible para el público infantil. Una cuestión similar ocurre con el verbo *serpentear*. La imagen que transmite este verbo es acertada pues se trata del movimiento de la serpiente deslizándose en forma de zigzag. Un niño de 10 años puede no tener problemas para comprender este verbo, pero un niño de 5 años sí. Además, como hemos expuesto en el apartado de adquisición del lenguaje, algunos estudios apuntan a la dificultad de los niños con problemas visuales o invidentes para adquirir la lengua. Estos estudios apuntaban que, al no contar con el sentido de la vista, tienen una mayor dificultad para realizar asociaciones. Por tanto, el verbo *serpentear* es un verbo con cierta complejidad para visualizarse en este contexto por lo que *deslizarse* sería más abordable para nuestro público destinatario.

Por último, se emplea el sustantivo *ribera*, es decir, 'orilla o tierra cercana al mar, a un río, a un lago' (DLE, s.v. *ribera*). En este sentido, también consideramos que este sustantivo se debería reemplazar por el sustantivo *orilla*, que tiene una mayor frecuencia de uso en España como recoge el Corpus del español del siglo XXI (CORPES), el cual nos devuelve los siguientes resultados: 1419 frecuencias absolutas para *ribera* y 3736, para *orilla*. Por lo tanto, la mayor frecuencia de uso de este término hace que su empleo permita que un público más amplio comprenda lo que se está describiendo.

«La niña toca una puerta recorrida por estelas de luz y la puerta resplandece».

En este caso, quisiéramos destacar el verbo *resplandecer*. Se trata de un verbo con unas connotaciones perceptivas muy precisas, pues cuando algo resplandece lo visualizamos como algo que desprende luz. Por ello, podemos encontrarnos con los siguientes sinónimos: *iluminar* y *brillar*. El primero significa 'alumbrar, dar luz o bañar de resplandor' (DLE, s.v. *iluminar*), mientras que el segundo significa 'emitir o reflejar luz' (DLE, s.v. *brillar*). Dentro de la propia definición de *iluminar* se incluye el sustantivo *resplandor* por lo que tiene una asociación más directa con el verbo *resplandecer*. No obstante, el verbo *brillar* tiene una connotación visual más específica, pues la luz va de dentro hacia fuera. Ambos verbos tienen una amplia frecuencia de uso. Según el CORPES, *iluminar* cuenta con 5478 repeticiones, mientras que *brillar* tiene 3431 repeticiones. Con respecto al verbos *resplandecer* que solo cuenta con 363, son dos verbos que se usan habitualmente por lo que cualquiera de los dos serían buenos reemplazos para el verbo *resplandecer*. De manera que el niño puede hacer una asociación más próxima.

«Antonio está abatido».

Aquí nos encontramos ante un adjetivo que expresa la emoción (*abatido*) de uno de los personajes (Antonio). Este adjetivo implica que una persona no tiene ánimo, se encuentra decaído. Su frecuencia de uso no es muy extendida en España de acuerdo con lo recogido por CORPES, el cual solo ofrece 345 repeticiones. No obstante, *abatido* conlleva un sentimiento de tristeza muy fuerte que no se aprecia en la escena. En ella, Antonio está desanimado porque le preocupa que su puerta no se ilumine, como le pasó a su prima Mirabel. Por ello, considerando que la idea sea comprensible entre el público infantil, tendríamos dos opciones: *desanimado*

o directamente, *triste*, que es un término accesible para todos los públicos y ampliamente más utilizado que los anteriores: 7464 repeticiones en CORPES.

«Caminan por el sendero de baldosas rojas en medio del patio. La gente está a ambos lados. La joven Mirabel se transforma en Mirabel niña recorriendo sola ese camino. En la actualidad la joven Mirabel y Antonio suben por la escalera».

En esta imagen, el suelo está hecho con baldosas de un tono marrón. En el momento en el que Antonio ha de caminar, se crea una especie de alfombra roja para él, es decir, las baldosas cambian de color y crean esa forma. En la audiodescrición se opta por emplear el sustantivo *sendero*, que al buscarlo en el diccionario nos deriva al sustantivo *senda* 'camino más estrecho que la vereda, abierto principalmente por el tránsito de peatones y del ganado menor' (DLE, s.v. senda). La asociación que suele emplearse con *sendero* lo relaciona con la naturaleza. En este caso, están en el patio de la casa de los Madrigal y, como hemos indicado, se dibuja una especie de alfombra roja en el suelo. Por consiguiente, para una mejor comprensión de lo que está sucediendo, proponemos el uso del término *camino* 'vía que se construye para transitar' (DLE, s.v. camino), pues se trata de un vocablo de mayor uso y que el público infantil podrá identificar más rápidamente.

«Antonio abre la puerta y entra en el cuarto. El cuarto se transforma en una selva con un gran árbol del que cae un salto de agua y cuelgan guirnaldas de luces».

Una vez dentro de la habitación de Antonio, podemos ver que toda la habitación es una especie de jungla. En ella, nos encontramos que desde un árbol cae agua y a esto lo denominan *salto de agua*. Un *salto de agua* es una 'caída del agua de un río, arroyo o canal donde hay un desnivel repentino' (DLE, s.v. salto), mientras que una *cascada* es una 'caída desde cierta altura del agua de un río u otra corriente por brusco desnivel del cauce' (DLE, s.v. cascada). Ambas acepciones tienen cierta correlación por lo que consideramos que el uso de *cascada* puede facilitar la asociación de la imagen que en este momento aparece en pantalla.

«La pared de la habitación se cuarteada. Mirabel une otro pedazo de cristal verde».

De este enunciado, queremos pararnos en el verbo *cuartear*. No se trata de un verbo de uso frecuente en España. En CORPES encontramos solamente 94 repeticiones. De hecho, incluso en Colombia, el CORPES recoge que es un verbo con 26 repeticiones. Cuando buscamos su significado en el diccionario, la primera acepción nos apunta que se emplea para referirse a algo que ha sido dividido en cuatro partes. La siguiente acepción sí abarca una definición más amplia e indica que se puede usar para hablar de que algo se ha dividido en muchas partes. No obstante, cuando observamos la escena, podemos apreciar que la pared se está agrietando. No hay una división ecuánime de las paredes, sino que van apareciendo diversas hendiduras en ellas. Por consiguiente, planteamos el uso del verbo *agrietar* en lugar de *cuartear*. En primer lugar, porque su definición: 'abrir grietas o hendiduras' (DLE, s.v. agrietar) es más próxima a la imagen que se nos está mostrando y en segundo lugar, porque el público infantil tendrá más presente este verbo que es de uso más habitual que el propuesto en la audiodescrición.

«Mirabel mira la puerta iluminada de su abuela y cuadros de otros familiares en sus puertas. Mirabel tira una vela. La palmatoria se prende».

Del presente ejemplo, quisiéramos destacar el verbo *prender*. En la sexta acepción del diccionario nos encontramos con la definición que podemos relacionar con su

empleo en la audiodescripción: 'encender el fuego, la luz u otra cosa combustible' (DLE, s.v. prender). Debemos recordar que la película está ambientada en Colombia y este verbo, tal y como recoge el corpus, tiene un uso más normalizado en este país con respecto a España.

Frecuencia normalizada

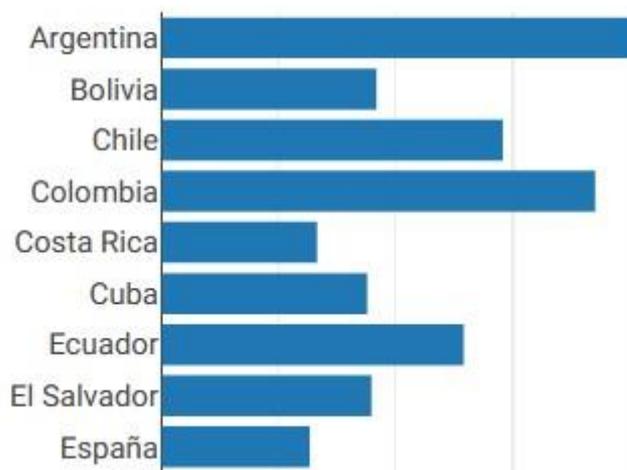


Fig. 3. Frecuencia de uso del verbo 'prender'.

El punto relevante de este aspecto es que, aunque los personajes emplean la variante colombiana, la audiodescripción que presentamos se ha realizado para España y tanto el acento como los términos que se han empleado a lo largo de casi todo el guion se sitúan dentro de la variante española y no de la variante colombiana. Por consiguiente, el doble empleo de variantes del español deriva en una mayor dificultad de comprensión. Tomando esta premisa en consideración, pensamos que, dado que la escena representa que la palmatoria, hecha con un tejido, se quema, el verbo que se podría emplear es *arder*. De esta manera, mantendríamos la unificación de la variante en la audiodescripción, en lugar de pasar de la española a la colombiana, y viceversa, desde el punto de vista léxico dado que el acento de la audiodescripción pertenece a la variante de España.

«Su madre le coge la mano. Le da un bollo».

Este fragmento de la audiodescripción nos parece especialmente interesante porque se repite a lo largo de todo el guion audiodescrito. Como hemos indicado, la película está ambientada en Colombia y frecuentemente los personajes hacen referencia a la *arepa*, alimento típico de allí. Entonces, por un lado, tenemos a los personajes empleando el término específico y por el otro, el guion audiodescrito obvia esta referencia cultural y emplea el término genérico *bollo*, el cual no tiene puntos de coincidencia con el objeto en cuestión. Al igual que planteamos con el verbo *prender*, aquí se ha optado por prescindir del término colombiano lo cual provoca que, para el niño, el discurso sea confuso. Esto se debe a que el niño está escuchando indistintamente ambos términos: *bollo* y *arepa*. Específicamente, antes de la audiodescripción que hemos transcrito, tiene lugar el siguiente diálogo:

Julieta: Ojalá pudieras verte como yo lo hago. Eres perfecta tal cual eres. Eres igual de especial que cualquier otro en esta familia.

Mirabel: Tú sanaste mi herida con una arepita con queso.

Tras la línea de Mirabel, se realiza la audiodescripción en la que se habla de *bollo* para referirse a la *arepa* que recién acaba de nombrar el personaje. Por consiguiente, el niño puede creer que son dos cosas distintas, pues al no visualizarlo no percibe que se trata del mismo alimento en la película. La decisión de emplear *bollo*, además, deriva en la pérdida de la representación cultural, que es un elemento importante en la película junto a muchos otros elementos visuales que aparecen en la misma y que entendemos que por temporización es complejo transmitir en la audiodescripción. Sin embargo, la arepa es uno de los pocos elementos que sí podemos mantener. De este modo, prevalecerían todos los elementos culturales colombianos que hubiese visto un niño normovidente y que queremos transmitir, mediante la audiodescripción, a un niño invidente.

Conclusiones

Con este trabajo, hemos pretendido exponer algunas dificultades con las que podemos encontrarnos cuando queremos realizar el guion audiodescrito para una película, cuyo principal público destinatario son los niños.

Hemos comprobado que no existen unas pautas claras y unificadas para redactar el guion. A grandes rasgos, se indica que la gramática y sintaxis deben ser simples, mientras que el léxico también debe ser comprensible, aunque sin generalizar en exceso debido al amplio espectro de edad que abarca la etapa infantil. Con respecto al sonido, destaca la recomendación de que el locutado exprese variaciones de tono en lugar de mantener un tono plano.

Debemos considerar que la interpretación que se hace de una película depende de los conocimientos que adquiera una persona por su experiencia de vida. Sin embargo, en el caso de los niños el lenguaje toma especial relevancia habida cuenta de que los conocimientos lingüísticos de un niño de 3 años no pueden ser equiparables con los de un niño de 8, pero tampoco serán comparables con los de un niño de 4 años. Además, aunque los estudios intentan establecer una serie de características para la adquisición del lenguaje en cada etapa de la infancia, esta siempre se presentará a grandes rasgos, pues el entorno en el que se mueva el niño modificará la cantidad y el uso que haga del lenguaje. En cierta medida es lo que también recogen los estudios que se han realizado con niños invidentes. Varios de estos trabajos afirman que existirá un retraso en la adquisición de la lengua por la falta de visión, mientras que otros apuntan a que no se puede establecer esta afirmación como una realidad extrapolable a todos los casos, dado que el canal auditivo y el sentido del tacto juegan un papel crucial en el desarrollo cognitivo de los niños.

Todas estas variables se entrelazan con la producción fílmica que desde hace unos años se está desarrollando, es decir, que la película que en principio está planteada para un público infantil, también contenga elementos atractivos y entendibles para el público adulto. Esta característica es fácilmente detectable cuando realizamos el análisis fílmico descomponiéndolo y volviéndolo a componer como declaran Casetti y di Chio (1991). En nuestro caso, hemos obviado las referencias destinadas a un público más adulto como sería un relato enmarcado dentro del realismo mágico, cuyo máximo exponente colombiano es Gabriel García Márquez. Por este motivo, cuando hemos expuesto nuestros ejemplos, hemos seleccionado aquellos que no tuviesen una doble lectura (infantil y adulta) y cuya elección, sobre todo léxica, ha tenido más en consideración a un público de más edad de la que cubre la etapa

infantil en sí misma como en el caso del uso de los verbos *serpentear* o *cuartear*. Sin embargo, con respecto a las referencias culturales, da la impresión de que el planteamiento ha sido el inverso al generalizar el término *arepa* por *bollo* o no ha habido una posición lineal con respecto a las variantes, pues se entrelaza vocabulario de uso habitual en España con vocabulario de uso habitual en Colombia como es el verbo *prender*.

Por todo ello, consideramos que es necesario seguir realizando investigaciones que giren en torno al lenguaje infantil, así como actualizar la legislación vigente para englobar a los niños como público destinatario para presentar unas pautas, aunque sean mínimas, que permitan realizar una audiodescripción acorde con el contenido que se presenta en el producto infantil.

Bibliografía

- AENOR. (2005). *UNE153020. Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías*.
- AUMONT, J. ET AL. (2008). *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- BARTHES, R. ET AL. (1972). *Análisis estructural del relato*. México: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- BLOOM, P. (2000). *How children learn the meanings of words*. Nueva York: The MIT Press.
- BORDWELL, D. (1995). *El significado del filme*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. (1995). *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- CARMONA, R. (1993). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid: Cátedra.
- CASETTI, F. & DI CHIO, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- DE LOS REYES LOZANO, J. (2017). Bringing all the Senses into Play: the Dubbing of Animated Films for Children. *Palimpsestes*, 30, pp. 99-115.
- DÍAZ CINTAS, J. & REMAEL, A. (2021). *Subtitling. Concepts and Practices*. Nueva York: Routledge.
- FOSTER-COHEN, S. (1999). *An introduction to child language development*. Nueva York: Longman.
- FRYER, L. (2016). *An introduction to Audio Description. A practical guide*. Nueva York: Routledge.
- GALIANO, A. & PORTALIER S. (2009). Les fonctions du langage chez la personne aveugle. Méta-analyse de la relation entre connaissance et langage. *L'année psychologique*, 109, pp. 123-153.
- JAWORSKA-BISKUP, K. (2011). *Language acquisition in the blind child*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- LANDAU, B. & GLEITMAN, L. (1985). *Language and experience. Evidence from the blind child*. Nueva York: Harvard.
- PÉREZ PEREIRA, M. (1991). Algunos rasgos del lenguaje del niño ciego. *Anales de psicología*, 7(2), pp. 197-223.
- PIAGET, J. (1930). *The Child's Conception of Physical Causality*. Nueva York: Harcourt Brace & Company.
- PIAGET, J. (1960). *The Language and Thought of the Child*. Nueva York: Routledge.

- RAE-ASALE. *Corpus del español del siglo XXI* (CORPES). <https://www.rae.es/corpes/> [25/01/2024].
- RAE-ASALE. *Diccionario de la lengua española* (DLE). <https://dle.rae.es/> [25/01/2024].
- RAKOWSKA, A. (2004). Kilka uwag o relacjach między wiedzą a doświadczeniem językowym dzieci niewidomych. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis*, 19, pp. 413-419.
- SKINNER, B. F. (1981). *Conducta verbal*. Ciudad de México: Editorial Trillas.
- The Royal National Institute of Blind People (RNIB). *Audio description for children guidelines*. https://access2arts.org.au/wp-content/uploads/2017/02/AD_for_Children_Guidelines.pdf [23/01/2024].
- VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thinking and Speech*. Nueva York: MIT.
- ZABALBEASCOA, P. (2000). Contenidos para adultos en el género infantil: el caso del doblaje de Walt Disney. En RUZICKA, V. ET. AL. (eds.), *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación*. Vigo: Universidade de Vigo, pp. 19-30.