

LA ACCESIBILIDAD EN LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN: EXPERIENCIAS DOCENTES CON ESTUDIANTES CON CEGUERA Y BAJA VISIÓN

ACCESSIBILITY IN TRANSLATION AND INTERPRETING STUDIES: TEACHING EXPERIENCES WITH STUDENTS WHO ARE BLIND OR HAVE LOW VISION

BLANCA ARIAS-BADIA¹

UNIVERSITAT POMPEU FABRA (BARCELONA, ESPAÑA)

RESUMEN

El acceso a una educación de calidad y la reducción de las desigualdades son dos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por las Naciones Unidas (2015). Este artículo indaga sobre la percepción del profesorado universitario acerca de las medidas de accesibilidad adoptadas para tener en cuenta las necesidades del estudiantado con ceguera y baja visión. A partir de los resultados del análisis temático de un grupo focal organizado en el marco del proyecto UNIVAC con cinco docentes de los estudios de Traducción e Interpretación, se abordan aspectos como la comunicación de las unidades de inclusión con el profesorado, las pautas y recursos ofrecidos por las universidades, el *feedback* de los usuarios y la necesidad de formación del profesorado en materia de accesibilidad. La experiencia de las participantes arroja luz sobre el esfuerzo que supone la accesibilidad para los distintos agentes implicados en su gestión. Para los docentes, el esfuerzo se traduce en horas dedicadas a la comunicación con los servicios de inclusión, en tutorías personales con los estudiantes con discapacidad, en la creación o adaptación de materiales accesibles, en la aplicación de metodologías docentes que tengan en cuenta la accesibilidad y en la necesidad de formación continua. Se trata de un esfuerzo que no creen lo suficientemente reconocido por sus instituciones. Los docentes reconocen asimismo el sobreesfuerzo de los estudiantes con discapacidad visual, quienes son descritos como especialmente autónomos. Estos dedican tiempo personal a aclarar y ampliar las escasas pautas otorgadas por las instituciones en su contacto directo con el profesorado.

Palabras clave: accesibilidad, ceguera, baja visión, traducción e interpretación, educación superior.

ABSTRACT

Access to quality education and the reduction of inequalities are among the Sustainable Development Objectives set by the United Nations (2015). This paper explores the perception of university lecturers regarding the measures adopted to cater for the needs of students with blindness and low vision. Drawing from the results of the thematic analysis conducted on a focus group organised in the framework of the UNIVAC project with five lecturers from the field of Translation and Interpreting, the paper reports on aspects such as the way in which inclusion units communicate with lecturers, the guidelines and resources made available by institutions, users' feedback, and the need for training in accessibility. The experience of the participants sheds light on the effort entailed in accessibility management for different stakeholders. For lecturers, effort translates into time devoted to communication with student support services, private tuition for students with disabilities, the creation or adaptation of accessible materials, the application of teaching methodologies that consider accessibility, and the need for lifelong learning. Such an effort is not sufficiently acknowledged by their institutions. Likewise, lecturers are aware of the extra effort made by students with vision impairments, who are described as highly autonomous students. These students devote personal time to clarify and elaborate on the scarce accessibility guidelines offered by institutions by contacting each lecturer directly.

Keywords: accessibility, blindness, low vision, translation and interpreting, higher education.

¹ Autor de correspondencia: Blanca Arias Badia. Universitat Pompeu Fabra (España). blanca.arias@upf.edu.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1218-986X>

1. Introducción

La accesibilidad es una cualidad de los entornos físicos y digitales que permite que todas las personas, incluidas las personas con discapacidad, interactúen con dichos entornos. Tal como la describe la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas 2006), la accesibilidad permite la vida independiente y la plena participación en todos los aspectos de la vida. Podemos hablar igualmente de accesibilidad para referirnos a las «prácticas deliberadas» que dan lugar a esa cualidad de los entornos (Feingold 2023). En este artículo abordamos esa doble definición de la accesibilidad, puesto que pretendemos describir las condiciones de accesibilidad comunicativa actuales en el ámbito de la Traducción y la Interpretación en la educación superior y, al mismo tiempo, entender en qué consisten las actuaciones que se llevan a cabo para ofrecer estudios accesibles, en este caso, para las personas con ceguera y baja visión.

El acceso a una educación de calidad y la reducción de las desigualdades son dos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por las Naciones Unidas (2015). Sin embargo, un informe reciente de la Corte Europea de Auditores (2023) señala que ha habido muy pocos cambios significativos en el acceso a la educación y al empleo por parte de las personas con discapacidad en Europa en los últimos años. En efecto, los datos cuantitativos disponibles sobre la participación en la educación superior por parte de las personas con discapacidad en España indican que nos encontramos en una situación de brecha social entre las personas con y sin discapacidad. Así, de acuerdo con la Fundación ONCE (2022), el 17,5 % de la población con discapacidad en edad activa tiene estudios superiores, frente al 37,4 % de la población en edad activa sin discapacidad. Igualmente, sabemos que la presencia de estudiantes con discapacidad es menor a medida que aumenta el nivel de estudios superiores: en los estudios de grado, los estudiantes con discapacidad representan el 2 % del total de estudiantes; en los programas de doctorado el porcentaje desciende al 0,8 % (Fundación Universia 2021).

Nuestra hipótesis de trabajo es que estos indicadores cuantitativos responden a una gestión mejorable de la accesibilidad en la educación superior. La bibliografía especializada habla del «trabajo invisible» o del «esfuerzo» que supone la accesibilidad, tanto para quienes tratan de proporcionarla como para sus principales beneficiarios, las personas con discapacidad. Bulk et al. (2023) ilustran el primer caso al describir la experiencia de personal dedicado a proporcionar accesibilidad a estudiantes con discapacidad del ámbito de la salud: el profesorado dedica un tiempo extra, se implica emocionalmente, se convierte en mediador en las relaciones sociales y debe encargarse de solventar la falta de recursos accesibles o de conocimientos sobre accesibilidad, entre otros. En cuanto al segundo caso, se han descrito múltiples tareas no remuneradas ni reconocidas que las personas con discapacidad deben llevar a cabo para fomentar su integración en la sociedad; se habla de una cantidad de trabajo invisible «irrazonable» impuesto en las personas con discapacidad, incluso en marcos —cabe añadir, como la educación pública— que en principio promueven la no-discriminación (Grue 2023). Con este primer estudio exploratorio, enmarcado en el proyecto UNIVAC, pretendemos abordar la accesibilidad, poniendo el foco en la noción de esfuerzo, en el contexto de la educación superior en España.

2. Objetivos

El proyecto UNIVAC¹ pretende revelar, a partir del análisis de datos cualitativos, cuál es la respuesta que da la universidad pública española a las necesidades de los usuarios con discapacidad sensorial. En este trabajo nos centramos en dos grandes colectivos de la universidad: el profesorado y el estudiantado. En concreto, en la percepción que tiene el profesorado con experiencia en la docencia y supervisión de trabajos de estudiantado con

¹ <<https://www.upf.edu/web/univac>> [15.10.2023].

discapacidad visual sobre el modo en que se aborda la accesibilidad sensorial en el aula. El objetivo del grupo focal que aquí se describe fue conocer su experiencia de primera mano, para comprender cuál es el papel del profesor a la hora de hacer las clases (más) accesibles, de qué recursos —materiales y de formación— le dota la institución y qué recursos crea por sí mismo, qué retroalimentación recibe de los usuarios finales de sus clases, es decir, de los estudiantes, con qué retos específicos se encuentra en su desempeño laboral y cómo los resuelve. Vemos, por lo tanto, que si bien el tercer gran colectivo del ámbito universitario, esto es, el personal de administración y servicios no es el foco de este trabajo, su forma de comunicación con nuestros informantes y los recursos que proporciona al profesorado y a los estudiantes se tienen, asimismo, en cuenta, en nuestra investigación.

3. Metodología

3.1. Diseño

El grupo focal descrito en este trabajo se celebró en formato virtual el 19 de julio de 2023, a través de la plataforma Microsoft Teams y tuvo una duración de una hora y quince minutos. Se trató de un grupo focal articulado a partir de seis preguntas principales. En el proyecto UNIVAC trabajamos con la noción de recorrido del usuario (Arias-Badía et al. 2023), un concepto propio de los estudios de marketing y del ámbito de los negocios (Tueanrat et al. 2021), que empleamos con la premisa de que la accesibilidad debe garantizarse en todas las fases por las que pasa un usuario en su recorrido por la universidad. Así, dividimos la experiencia del usuario en cuatro fases diferenciadas, que en el caso de los estudiantes pueden sintetizarse de la forma siguiente: la fase de descubrimiento de la necesidad o del deseo de cursar estudios universitarios; la fase de información, en la que el usuario indaga sobre los estudios que cursará; la fase de selección, en la que cursa dichos estudios propiamente; y la fase de seguimiento, esto es, la valoración de la accesibilidad en los estudios cursados. Esta estructura está íntimamente relacionada con la llamada *cadena de accesibilidad*, propia de los estudios de accesibilidad, que la norma UNE 170001-1 (AENOR, 2007) define como

la capacidad de aproximarse, acceder, usar y salir de todo espacio o recinto con independencia, facilidad y sin interrupciones. Si alguna de estas acciones no se puede realizar, la cadena se corta y el espacio o situación se torna inaccesible.

Las seis preguntas del grupo focal tuvieron en cuenta el «recorrido» de los usuarios con discapacidad en su contacto con el profesorado participante. Con el foco puesto en la fase de selección, es decir, en la fase en el que se da propiamente el contacto con el estudiantado, se abordaron las cuestiones siguientes: a) cómo recibe el profesorado la información de que impartirá docencia o supervisará el trabajo de un estudiante con discapacidad y cómo valora la información recibida (fases descubrimiento e información); b) en qué medida está formado el profesorado en materia de accesibilidad (desde el punto de vista del usuario, esta cuestión afecta a todo su recorrido); c) qué medidas se adoptan para garantizar la accesibilidad en el aula (fase selección); d) qué recursos proporciona la institución a los docentes (fase selección); e) qué motivos llevan al profesorado a emplear materiales inaccesibles, si es el caso, cuando imparten docencia o supervisan trabajos a estudiantes con discapacidad (fase selección); y f) qué tipo de *feedback* recibe el profesorado por parte de estos estudiantes y por parte de sus superiores en cuanto a las medidas de accesibilidad adoptadas, y en qué momento se recibe dicha valoración.

3.2. Participantes

El grupo focal contó con cinco participantes y dos facilitadoras. Dada la presencia escasa de estudiantes con baja visión y ceguera en la educación superior, el muestreo fue por contacto directo con docentes sobre las que se conocía su experiencia en la docencia o supervisión de trabajos de estudiantes con discapacidad visual y por bola de nieve, esto es, dichas docentes proporcionaron nuevos contactos, los cuales fueron reclutados para el estudio.

Las participantes fueron profesoras del ámbito de los estudios de Traducción e Interpretación vinculadas a universidades públicas de las tres comunidades autónomas consideradas en el proyecto UNIVAC, es decir, Cataluña, Andalucía y el País Vasco. Para garantizar la no trazabilidad de los informantes, describimos, a grandes rasgos, a qué perfil corresponde cada uno de los códigos empleados en el apartado 4. La letra D se usa como forma abreviada de la palabra *docente*.

- [D1] Profesora e investigadora con experiencia en la supervisión de tesis doctoral a una persona con baja visión en una universidad catalana; asimismo, apuntó su experiencia en la docencia de inglés en clases privadas a personas con ceguera.
- [D2] Profesora e investigadora que ha impartido docencia en el ámbito de la traducción audiovisual a varias estudiantes ciegas en una universidad andaluza; asimismo, ha dirigido trabajos de final de grado y de máster a personas con el mismo perfil.
- [D3] Profesora e investigadora que ha impartido docencia en el ámbito de la traducción jurídica y turística a tres estudiantes con discapacidad visual, a nivel de grado, en una universidad andaluza.
- [D4] Profesora e investigadora que ha impartido docencia sobre interpretación a varios estudiantes con discapacidad visual en una universidad vasca.
- [D5] Profesora e investigadora que ha impartido docencia sobre traducción jurídica a una estudiante con discapacidad visual, a nivel de grado, en una universidad andaluza.

3.3. Procedimiento y análisis de datos

El procedimiento siguió las pautas validadas por el comité de ética de la Universitat Pompeu Fabra (CIREF-UPF) para el proyecto UNIVAC. Se veló, igualmente, por cumplir las recomendaciones de la bibliografía especializada para los estudios de accesibilidad centrados en los usuarios, tal como las describen Orero et al. (2017). Con posterioridad a la fecha de celebración del grupo focal se obtuvo la validación de las participantes de un informe en el que se sintetizaban las ideas principales recabadas en la sesión.

La transcripción de la sesión y las notas de las facilitadoras se sometieron a un análisis temático con la herramienta de análisis de datos cualitativos Atlas.ti, siguiendo las recomendaciones de Braun y Clark (2012). Se establecieron códigos para señalar temas en el nivel semántico (los formulados de forma explícita, según la definición de las autoras) y en el nivel latente (ideas subyacentes al discurso de las participantes, siguiendo la terminología de las autoras). Siguiendo las recomendaciones de la bibliografía, los temas se revisaron con el equipo de investigadores del proyecto para obtener una clasificación definitiva (Maguire y Delahunt 2017). Siguiendo este procedimiento se identificaron los siete temas principales que se describen en el apartado 4. Cinco están estrictamente relacionados con el perfil docente y dos tienen que ver con la percepción de los docentes sobre el estudiantado. En el primer grupo se encuentran la información de la situación de discapacidad de un estudiante; la falta de concreción en las pautas y la insuficiencia de recursos proporcionados a los docentes por parte de las instituciones; la necesidad de formación; la precariedad de las condiciones laborales; y la expectativa de reconocimiento por parte de la institución. En cuanto al segundo grupo de temas, destacaron las aportaciones de las participantes acerca de las diferencias de apoyo entre estudiantes de grado y de posgrado, y se subrayó el esfuerzo personal de los estudiantes con discapacidad, así como la importancia de las habilidades

y los rasgos de personalidad específicos del estudiantado como un factor relevante en la provisión y en la valoración de medidas de accesibilidad.

4. Resultados

4.1. Información acerca de la situación de discapacidad de un estudiante

Las respuestas de las participantes demostraron que los docentes no tienen un conocimiento profundo de los circuitos que se siguen desde que un estudiante con discapacidad se matricula en su institución hasta que lo reciben en el aula. En este sentido, podemos afirmar que no siempre son conscientes de la cadena de accesibilidad indispensable en el recorrido de un usuario por los estudios universitarios, tal como la describíamos en el apartado 3.1. Así, la participante D3 afirmaba: «Estamos en el páramo, no sabemos cómo actuar, no sabemos qué es lo que está pasando».

La práctica más generalizada en el caso de los docentes de grado es que la unidad de inclusión les remita un informe escueto en el que las necesidades del estudiante que recibirán en el aula se describe de forma sucinta. Ese es el primer momento en el que los docentes tienen información sobre la presencia de un estudiante ciego o con baja visión en su aula. De acuerdo con su experiencia, dichos informes llegan a menudo una vez comenzada la asignatura, cuando los materiales ya están preparados, lo que dificulta prepararlos de manera que sean accesibles, si la accesibilidad no se ha previsto por defecto. La participante D5 habla de un caso en el que el informe llegó una vez concluida la asignatura.

En algunos casos (participantes D2, D3, D5), los docentes reciben el diagnóstico exacto del estudiante que cursará sus asignaturas. Las participantes valoraron positivamente que se les proporcionara esta información. Sin embargo, el resultado genera dudas en cuanto a la correcta aplicación de la protección de datos personales relativos a la salud — un aspecto sobre el que no especularemos aquí, puesto que para valorar si efectivamente se ha quebrantado la protección de datos deberíamos tener acceso a información confidencial, en concreto, al compromiso firmado por los estudiantes con la institución a la hora de comunicar su situación de discapacidad. Más allá de esta cuestión, el dato es indicativo del modelo médico todavía vigente en el ámbito universitario cuando se aborda la discapacidad. El modelo médico de la discapacidad relaciona las experiencias de inaccesibilidad con las condiciones de salud de los individuos. Desde los años ochenta del siglo XX, desde el ámbito de la discapacidad se promueve un modelo social, basado en los derechos humanos, en el que cualquier experiencia de exclusión está vinculada al entorno, y no al individuo (Huete 2013; Bestard-Bou y Arias-Badia, 2022). Esta última concepción está en línea con las definiciones de accesibilidad contenidas tanto en textos legislativos (por ejemplo, la Ley de Accesibilidad de Cataluña de 2014) como académicos (Bestard-Bou 2019; Feingold 2023) y proporcionados por los propios usuarios (Llop, en Arias-Badia et al. 2022), de acuerdo con las cuales la accesibilidad se centra en los entornos y es un medio para un fin (definición finalista): pretende garantizar la inclusión y el derecho a la participación de los individuos interviniendo en el entorno, y no en los propios individuos. Saber que las universidades, todavía hoy, recaban diagnósticos médicos personales de las personas con discapacidad, por lo tanto, demuestra que la situación de discapacidad no se percibe como una motivación para mejorar los entornos, sino como una situación relativa al individuo que debe probarse con certificados médicos. Nos habla, así, de que no hemos llegado a la situación en la que la accesibilidad sea parte de la cultura convencional («*mainstream culture*») que JISC (2006, en Seale et al. 2020) juzga indispensable para llegar a una educación superior verdaderamente accesible.

Por último, en el grupo focal se abordó una cuestión recurrente en la bibliografía (Seale et al. 2020): la necesidad de que los propios estudiantes sean quienes informen a las unidades de inclusión sobre su situación de discapacidad. Este paso es necesario en todas las instituciones de

las participantes para que se activen los circuitos de comunicación que mencionábamos al comienzo de este apartado.

4.2. *Vaguedad o insuficiencia de pautas y recursos*

Como adaptación generalizada para todos los tipos de discapacidad, el informe que los docentes reciben, citado en el apartado anterior, acostumbra a recoger información sobre el tiempo extra del que un estudiante dispone para las pruebas de evaluación y la recomendación de pactar tutorías con el estudiante. En el caso de los estudiantes con discapacidad visual, típicamente se invita al profesorado a recurrir a los servicios de la ONCE de adaptación de materiales didácticos al sistema de lectoescritura Braille; de acuerdo con las participantes, se trata de un servicio que, por lo general, los estudiantes de Traducción e Interpretación no emplean, ya que priorizan la lectura de materiales digitales con lector de pantalla o lupa. Ninguna de las participantes mencionó que los informes recibidos propusieran otras medidas de accesibilidad, como la audiodescripción o el texto alternativo, entre otros. Igualmente, en ningún caso los informes incorporaron información en profundidad sobre cómo crear documentos de texto, diapositivas u otros materiales con medidas de accesibilidad sensorial, ni se indicaron fuentes para ampliar esta información. En este sentido, las participantes D2 y D3 mencionaron que, en sus casos, se les había pedido que remitieran los materiales que fueran a usar en clase al estudiantado con antelación, en un tamaño de letra grande. Asimismo, se les recomendó evitar el formato PDF (D4), una medida que, si bien va en la línea de ofrecer la información en múltiples formatos – un aspecto positivo en cuanto a accesibilidad–, resulta en cierto modo arbitraria teniendo en cuenta que los lectores de pantalla empleados por muchos jóvenes con ceguera y baja visión en España son capaces de leer los archivos de extensión PDF sin dificultad, especialmente si se han generado teniendo en cuenta la accesibilidad.

La participante D3 señaló que hay diferencias en cuanto al grado de especificación del informe en función del tipo de discapacidad, y afirmó que, en su caso, para los estudiantes con discapacidad visual «se ofrece todo lujo de detalles», sin especificar de qué detalles se trata. La misma participante apuntó una mejora en los últimos años en este sentido:

He visto [...] una mejor atención con el paso de los años. Al principio [los informes] eran súper sucintos y muy minimalistas en el correo electrónico y de hecho no sabíamos ni siquiera cuándo nos llegaba el correo ni de dónde venía, ni cuál era la Comisión, ni esto de dónde procedía y ahora sí que es al inicio del cuatrimestre y es mucho más detallada.

En cuanto a los recursos, la participante D1 denunció que todos los apoyos de la institución relacionados con la accesibilidad se dirijan a los estudiantes con discapacidad y no se tenga en cuenta a los docentes, quienes están directamente implicados en la provisión de accesibilidad. Esta idea fue respaldada por las demás participantes.

La idea de la cadena de accesibilidad cobró importancia de nuevo, tanto en relación con el entorno físico como con el entorno digital en el que se ofrecen los recursos educativos. Las participantes afirmaron que algunas de las instalaciones donde imparten docencia resultan inaccesibles desde el punto de vista de la movilidad interna en el campus (D1, D2, D3). El caso más extremo expuesto en este sentido fue el ejemplo de un estudiante ciego que abandonó los estudios de Traducción e Interpretación en gran medida por la frustración constante que sentía al intentar acceder a la facultad a pie de forma autónoma, ya que durante mucho tiempo esta estuvo en obras y las vías peatonales para acceder al campus cambiaban de un día para otro (D4). Esta experiencia particular permitió relacionar directamente la falta de accesibilidad al abandono de los

estudios, el cual está descrito como significativamente frecuente en el caso de los estudiantes con discapacidad (Fundación Universia 2021). En cuanto a los entornos digitales, las participantes dijeron que, si bien tratan de crear contenido accesible, son conscientes de que dichos recursos están, en ocasiones, en plataformas virtuales que no son accesibles: «por mucho que yo adapte materiales, si se los dejo en una plataforma y para él es difícil saber dónde están...» (D4).

En relación con los recursos surgieron diferencias importantes en función de las asignaturas que imparten cada una de las participantes. Las asignaturas de interpretación se presentan como especialmente accesibles para los estudiantes con discapacidad, por trabajar la comunicación oral y porque las consolas de interpretación a menudo tienen puntos Braille (D4). Para los estudiantes con ceguera total o poco resto visual, un desafío específico de estas asignaturas, que la participante D4 juzga salvable, es que la señalización de activación o desactivación de los micrófonos funciona con un piloto encendido o apagado, según corresponda.

Las asignaturas de traducción audiovisual o en las que se depende en gran medida de aplicaciones digitales resultan especialmente desafiantes (D2). Las participantes perciben negativamente, por una parte, que en todos los casos la institución ofrezca las mismas pautas, cuando las necesidades de la asignatura son distintas. Por otra parte, hablaron de la escasez de recursos de acceso libre para la preparación de materiales y de su incapacidad, debida a la falta de tiempo y de formación (apartados 4.3 y 4.4) para usar otras herramientas y adaptar ciertos tipos de actividades, como la subtitulación de videojuegos.

El último aspecto que queremos destacar en cuanto a los recursos es el *hardware* con el que trabajan los estudiantes con discapacidad visual. Distintas participantes (D2, D4) denunciaron el mal estado de los ordenadores disponibles en sus instituciones para que los estudiantes con discapacidad visual respondieran exámenes en formato digital – en casos en los que la versión prevista para el conjunto de la clase es un examen escrito en formato papel–. Esto lleva a que los estudiantes opten por usar su propio ordenador en muchos casos, cosa que ellas autorizan.

En efecto, el uso del ordenador personal puede mejorar en gran medida la experiencia de accesibilidad, dado que los usuarios están familiarizados con este entorno de trabajo y pueden disponer de atajos de teclado y de otras utilidades que les favorezcan cualquier tarea. Sin embargo, la preferencia de los estudiantes con discapacidad por recursos propios suscita un inconveniente en el caso de las asignaturas de traducción en las que se emplea programario de pago, como herramientas de traducción asistida. Como apuntó la participante D2, no siempre es posible usar la licencia de la institución en el ordenador personal del usuario, lo cual le excluye de la participación en ciertos ejercicios.

4.3. Necesidad de formación práctica

Todas las participantes coincidieron en su deseo de ampliar su conocimiento sobre accesibilidad sensorial por medio de formación. En algunos casos (D1, D2) se afirmó que las instituciones ofrecían cursos sobre diseño universal y accesibilidad, pero dichos cursos se valoraban negativamente por no contener información práctica para crear contenido más accesible (cómo elaborar audiodescripciones, cómo subtítular un vídeo, etc.). Incluso entre el profesorado de traducción audiovisual (especialista en accesibilidad a los medios) se subrayó la necesidad de formación práctica en estas cuestiones y se incidió en la dificultad de llevar a cabo algunas de las actividades previstas en el programa con medidas de accesibilidad (D2). Asimismo, se expuso la dificultad de acceder a estos cursos (no siempre hay suficientes plazas, no se ofrecen regularmente y no están disponibles para todo el profesorado, sino que a menudo están orientados

específicamente al profesorado permanente) (D5). Se señaló que se trata de cursos optativos que no van más allá de concienciar sobre la necesidad de accesibilidad a un profesorado que, frecuentemente, ya está concienciado; de ahí que se matricule a este tipo de cursos optativos (D1, D3).

Además del interés en la formación sobre servicios de accesibilidad sensorial, se apuntó la necesidad de ampliar la oferta formativa a cuestiones como el conocimiento del perfil de los usuarios (D4).

4.4. Precariedad de las condiciones laborales y expectativa de reconocimiento

La síntesis de resultados referente a la poca disponibilidad de pautas y formación (4.2 y 4.3) incide directamente en las condiciones en las que el profesorado desempeña su labor docente y en su capacidad para hacerlo con medidas de accesibilidad. Las participantes señalaron que los docentes se sienten «muy perdidos» (D2) en este sentido. La participante D1 recalcó la poca estabilización y la rotación docente que se da en muchas universidades como aspecto negativo fomentado por los cambios de leyes de aplicación en la educación superior.

Se destacó la falta de tiempo para aplicar medidas como anticipar los materiales y la dificultad de improvisar en el aula cuando hay que tener en cuenta la accesibilidad (D3). Esto último se ilustró con un ejemplo: en un caso, una estudiante ciega planteó una queja porque, a pesar de que había recibido el material de una sesión con antelación, la docente reprodujo un vídeo sin audiodescripción en clase. La intención de la docente era complementar la explicación con una noticia que había aparecido recientemente en la televisión.

De forma generalizada, las participantes expusieron su descontento con la falta de reconocimiento institucional del esfuerzo y del tiempo extra que les ha supuesto la provisión de medidas de accesibilidad en su labor docente. De acuerdo con las participantes, se requiere mayor concienciación y un cambio de mentalidad en las instituciones de educación superior para alcanzar estudios plenamente accesibles. Una de las posibles razones que se aducen para la falta de concienciación actual sobre la necesidad de accesibilidad es la priorización de las tareas de investigación frente a las tareas docentes.

La Universidad debería considerar este tiempo extra que tú gastas en informarte y en preparar materiales extras. (D1)

Yo creo que el problema de base es más de paradigma de la Universidad, es decir, la investigación se prima sobre la docencia. Cuando ya nos metemos con la docencia, decimos que el enfoque de género, el enfoque de inclusión de minorías y personas que tienen, pues ciertas dificultades a la hora de acceder a los contenidos tal cual están. Lo ponemos por escrito, es muy bonito lo que nos mandan, son protocolos, se pasa la responsabilidad al profesor, pero no se le forma en absoluto. Y si tú te quieres formar, lo haces en detrimento de tu tiempo, tu calidad de vida, tu dinero y además te dicen que eres gilipollas. Perdonad por la expresión, porque estás perdiendo tiempo en no hacer *papers*. Entonces es todo, para mí es algo sistémico. Habría que cambiar un poco la mentalidad de la Universidad en líneas generales. (D3)

Algunos de los comentarios de carácter más positivo en cuanto al esfuerzo razonable por parte de los docentes en la atención a las personas con discapacidad sensorial denotaron casos de lo que la bibliografía especializada denomina *deaf-obliviousness* ('falta de consciencia sobre las personas sordas') en el caso de las personas sordas (Campbell et al. 2008) y de lo que en

Hermosa-Ramírez y Arias-Badia (en evaluación) explicamos que también perciben las entidades de usuarios ciegos y con baja visión (*blind-obliviousness*) en el ámbito de la educación superior. El apartado 4.6 retoma esta cuestión.

Realmente para mí es muy fácil dar la clase porque son muy autónomos. [...] Realmente a veces te olvidas, ¿no? De que hay alguien con esas necesidades en clase. (D4)

En cuanto al reconocimiento del esfuerzo docente por parte de los estudiantes, las participantes coincidieron en que en la mayoría de los casos han recibido muestras de agradecimiento «normales», esto es, no marcadas por un trato distinto a los estudiantes con discapacidad (D3, D4).

4.5. Diferencias entre los estudiantes de grado y posgrado

Un tema recurrente a lo largo del grupo focal fueron las diferencias en la gestión de la accesibilidad cuando esta tiene a estudiantes de grado o de posgrado como destinatarios finales. La experiencia más generalizada de las participantes es que los estudiantes de posgrado reciban una atención más limitada («ningún apoyo» (D1), «ningún tipo de apoyo» (D2)) y resultante de circuitos poco afianzados en la institución. Así, en cuanto a la recepción de informes por parte de las unidades de inclusión, la participante D1 denunció la falta de comunicación por parte de la institución hacia el equipo docente en el caso de los estudiantes de posgrado.

Teniendo en cuenta que la presencia de estudiantes con discapacidad en la educación superior descende a medida que aumenta el nivel de estudios (Fundación Universia 2021), la constatación de la falta de recursos accesibles en el nivel de posgrado desde el punto de vista de los docentes es un resultado relevante. Si bien los resultados de este grupo focal describen la experiencia de cinco docentes y se hace necesario continuar indagando sobre esta cuestión, dicha constatación permite observar una relación directa entre el seguimiento de los estudios por parte de las personas con discapacidad y la falta de medidas de accesibilidad.

4.6. Esfuerzo del estudiante con discapacidad y dependencia de rasgos particulares

El esfuerzo que supone por parte de los estudiantes la adopción de medidas de accesibilidad fue el tema más recurrente a lo largo del grupo focal. Los estudiantes son quienes solicitan las medidas de accesibilidad, tanto formalmente a la institución como en particular al profesorado, y quienes complementan las pautas escasas tratadas en el apartado 4.2. Por ejemplo, como apuntó la participante D5:

Llegamos a un acuerdo [...]. Me pidió que por favor estuviera ella en primera fila en todas las clases. Vamos, algo que es evidente, pero por ejemplo eso no aparecía en el informe. (D5)

Las participantes afirmaron que algunos de los estudiantes ven este proceso con normalidad. Este resultado demuestra que la noción de «trabajo invisible» establecido entre las personas con discapacidad, tal como se ha descrito en el apartado 1, es aplicable en el contexto de la educación superior:

Se ve que está ya muy acostumbrada (D5).

El primero que tuve [...] no veía yo ahí un sobreesfuerzo, por lo menos de forma externa, no, porque [...] vivía su su discapacidad visual con total naturalidad (D3).

Aunque sea un sobreesfuerzo, eso viene también de su experiencia previa [...] a lo largo de toda su vida (D5).

En otros casos, se percibió como injusto y se afirmó que supone «problemas de ansiedad» derivados de la «autoexigencia» (D2) entre el estudiantado ciego y con baja visión. En este sentido, la participante D3 apuntó que los problemas de salud mental son generalizados entre el estudiantado con y sin discapacidad:

Ha habido una comunicación y demás que lleva un sobreesfuerzo. Imagino que sí[...] yo no tengo la capacidad de evaluarlo, que terminen alumnos con ansiedad, por supuesto, pero que también hay alumnos que terminan con ansiedad sin tener problemas. (D5)

En cuanto a los estudiantes con discapacidad sensorial en general y con ceguera y baja visión en particular, se repitió en distintas ocasiones la idea de que son estudiantes autónomos, un aspecto que se valoró positivamente: «Mis adaptaciones han sido mínimas porque lo ha puesto muy fácil y porque es muy autónoma» (D5); «[...] se manejaban de maravilla» (D2).

Al mismo tiempo, dicha autonomía se percibe como un posible desafío para la visibilización de sus necesidades específicas en el aula. Esta falta de consideración percibida por los docentes coincide con la percepción de las entidades de usuarios con discapacidad sensorial, tal como las han descrito en otras actividades de investigación del proyecto UNIVAC (Hermosa-Ramírez y Arias-Badia, en evaluación). En esta línea, la participante D3 apuntaba:

En el caso de la discapacidad sensorial, yo creo que muchos de ellos o tienen asumido que la sociedad es así y entonces no reclama o forma parte también de esa autonomía el no ponerse limitaciones y no visibilizarla. Por lo menos en mi experiencia no son especialmente visibles o explícitos o asertivos en sus necesidades y en sus manifestaciones de agradecimiento. (D3)

La bibliografía sobre discapacidad ha indagado sobre la dependencia de los rasgos de personalidad y habilidades de las personas con discapacidad como factores determinantes de su éxito o fracaso académico (Hewett et al. 2016). Las participantes coincidían ampliamente en la idea de que era difícil generalizar acerca de la capacidad académica de los estudiantes en función de su situación de discapacidad.

Los que no son tan buenos no tienen esa posibilidad de llegar [...] No sé, o abandonan antes. (D2)

5. Apuntes finales: limitaciones y líneas futuras

Este artículo ha presentado los resultados de un grupo focal llevado a cabo en el marco del proyecto de investigación UNIVAC. Se trata de un estudio de alcance limitado, por recoger las experiencias de solo cinco docentes del ámbito de la traducción. Sin embargo, la calidad y el grado de profundidad de las respuestas obtenidas en el transcurso del grupo focal nos ha permitido reflexionar sobre un aspecto poco explorado hasta hoy, esto es, la accesibilidad comunicativa en la educación superior en España, desde el punto de vista de un agente de gran relevancia en la provisión de accesibilidad: el profesorado.

La experiencia de las participantes arroja luz sobre el esfuerzo que supone la accesibilidad para distintos agentes implicados en su gestión. Para los docentes, el esfuerzo se traduce en horas dedicadas a la comunicación con los servicios de inclusión, en tutorías personales con los estudiantes con discapacidad, en la creación o adaptación de materiales accesibles, en la aplicación de metodologías docentes que tengan en cuenta la accesibilidad (por ejemplo, en cuanto a la restricción en la improvisación) y en la necesidad de formación continua. Por lo general,

se trata de un esfuerzo que no creen lo suficientemente reconocido por sus instituciones. Los docentes son plenamente conscientes del esfuerzo de los estudiantes con discapacidad visual, que, a pesar de ser considerados como especialmente autónomos, dedican tiempo personal a aclarar las pautas otorgadas por las instituciones en su contacto directo con el profesorado.

El grupo focal reveló algunos desafíos específicos de accesibilidad en el ámbito de la Traducción y la Interpretación. En este sentido, destacan el uso de herramientas accesibles de traducción asistida, la participación de los estudiantes con discapacidad visual en determinadas tareas relacionadas con modalidades de traducción audiovisual y el uso de micrófonos accesibles en el aula de interpretación.

Las ideas apuntadas en este grupo focal merecen una atención mayor en estudios futuros. Es necesario ampliar la muestra de docentes para conocer otras experiencias, en otros ámbitos de estudio y en otras áreas geográficas. Igualmente, los resultados de este grupo focal deben compararse en profundidad con la experiencia de otros agentes relevantes para la accesibilidad en la educación superior. El proyecto UNIVAC continuará trabajando en esta dirección.

Agradecimientos

Este trabajo es parte del proyecto UNIVAC (ref. TED2021-130926A-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea "NextGenerationEU"/PRTR. La autora forma parte del grupo de investigación consolidado TraDiLex, reconocido por la Generalitat de Catalunya (2021 SGR 00952).

Referencias

- AENOR (2007). Normalización española. UNE 170001-1:2007 Accesibilidad universal. Parte 1: Criterios DALCO para facilitar la accesibilidad al entorno.
- Arias-Badia, B., Hermosa-Ramírez, I., Ogea, M., Oliver, M., Segura, D., Tamayo, A., & Torner, S. (2023). The UNIVAC project: implementing the user journey approach in accessibility research at university. In J., Domènech, et al. (eds.) 9th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'23). Editorial Universitat Politècnica de València. 1459–1465.
- Arias-Badia, B., Bestard-Bou, J., y Hermosa, I. (2022). Creating and validating accessible products and services: An updated account of users' perspectives. *Journal of Audiovisual Translation*, 5(2). 57–75.
- Bestard-Bou, J., y Arias-Badia, B. (2022). Access services for the blind and partially sighted: A social and legal framework for the promotion of audio description. In Taylor, Chris and Perego, Elisa (eds.). *The Routledge Handbook of Audio Description* (pp. 27-37). Routledge.
- Bestard-Bou, J. (2019). *Polítiques d'accessibilitat cultural a Catalunya*. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Braun, V.; Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.) *APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol. 2: Research Designs* (pp. 57–71). APA books.
- Corte Europea de Auditores (2023). Supporting persons with disabilities: Practical impact of EU action is limited. Special Report. <https://www.eca.europa.eu/en/publications/sr-2023-20>
- Feingold, L. (2023). The Power of Digital Accessibility to Build Bridges and Open Doors in Higher Ed. Paper presented at HighEdWeb.

- Fundación ONCE (2022). Informe 7. Principales resultados. Observatorio sobre discapacidad y mercado de trabajo en España. <https://www.odismet.es/sites/default/files/2022-12/INFORME%207.pdf>.
- Fundación Universia (2021). Universidad y discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V_Estudio_Universidad_y_Discapacidad_2019_20.pdf.
- Grue, J. (2023). The CRPD and the economic model of disability: undue burdens and invisible work. *Disability & Society*.
- Hermosa-Ramírez, I., y Arias-Badia, B. (en evaluación). Accessibility as a means towards social justice in higher education: Interviews with user organisations and service providers.
- Hewett R., Douglas, G., y Keil, S. (2016). *The importance of self-advocacy skills: 'This is what I can do, and these are the adjustments I require'* [Paper presentation]. The 2016 World Blind Union / International Council for Education of People with Visual Impairment General Assembly, Orlando, FL, United States. <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-social-sciences/education/victar/the-importance-of-self-advocacy-skills.pdf>
- Huete, A. (2013). La exclusión de la población con discapacidad en España: Estudio específico a partir de la Encuesta Social Europea [Exclusion of persons with disabilities in Spain: A specific study from the European Social Survey]. *Revista Española de Discapacidad*, 1(2), 7–24.
- JISC (2006). TechDis senior management briefing 2: accessibility in the mainstream- roles and responsibilities. www.jisctechdis.ac.uk/assets/Documents/learnersmatter/SMT2.pdf [enlace no disponible en fecha 21/09/2023; cita indirecta, tal como se señala en el texto].
- Maguire, M., Delahunt, y B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9(3), 3351-33514.
- Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Naciones Unidas (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>.
- Orero, P., Doherty, S., Kruger, J.L. Matamala, A., Pedersen, J., Perego, E., Romero-Fresco, P., Rovira-Esteva, S., Soler-Vilageliu, O., y Szarkowska, A. (2018). Conducting experimental research in audiovisual translation (AVT): A position paper. *The Journal of Specialised Translation*, 30, 105-126.
- Seale, J., King, L., Jorgensen, M., Havel, A., Asuncion, J., y Fichten, C. (2020). Engaging ignored stakeholders of higher education accessibility practice: analysing the experiences of an international network of practitioners and researchers. *Journal of Enabling Technologies*, 14(1), 15-29.
- Tueanrat, Y., Papagiannidis, S., y Alamanos, E. (2021). Going on a journey: A review of the customer journey literature. *Journal of Business Research*, 125, 336–353.

Fecha de recepción: 15/11/2023

Fecha de aceptación: 6/12/2023