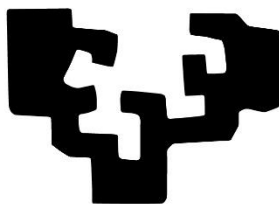


eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

# LA DISCAPACIDAD VISUAL EN LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN Y SU SITUACIÓN EN LA UPV/EHU

**Marina FERRO POSTIGO**

Tutor: José Tomás CONDE RUANO

Trabajo de Fin de Grado

Grado en Traducción e Interpretación 2017-2018

Departamento de Filología Inglesa y Alemana y Traducción e  
Interpretación

## **Resumen**

El presente Trabajo de Fin de Grado ofrece una panorámica de la realidad que vive actualmente el alumnado con discapacidad visual matriculado en estudios de Traducción e Interpretación. Se parte del concepto de discapacidad visual y de una referencia a la evolución, tanto histórica como legislativa, que ha experimentado la atención educativa prestada a estos estudiantes. El posterior análisis, que revela las características y dificultades propias del método de trabajo de dicho alumnado, así como posibles consideraciones didácticas, pretende servir a los diferentes actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje superior. Tras el estado de la cuestión, se lleva a cabo una recogida de datos cualitativos a través del contacto con varias instituciones y un grupo de discusión formado por dos estudiantes con discapacidad visual matriculadas en estos estudios en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Los resultados obtenidos sirven para apreciar coincidencias entre lo expuesto en las escasas fuentes que han abordado el tema y la experiencia propia de las personas que han participado en el estudio. Entre las cuestiones más señaladas, destaca la necesidad de una mayor formación del profesorado en lo relativo al trabajo con alumnos que tengan algún tipo de discapacidad visual y la demanda de una actuación más específica por parte de los servicios de ayuda universitarios. Resulta evidente, a su vez, la conveniencia de adaptar materiales y metodologías en el aula, así como la falta de accesibilidad de las herramientas de traducción asistida por ordenador, cada vez más habituales en los entornos formativos y en el mercado profesional. En definitiva, el trabajo insta a reflexionar sobre las distintas realidades en la universidad y a trabajar en los aspectos que permitan alcanzar un contexto de oportunidades que resulte beneficioso, no solo para el alumnado con discapacidad visual, sino también para el conjunto de la comunidad universitaria.

**Palabras clave:** discapacidad visual, estudios de Traducción e Interpretación, universidad, enseñanza, aprendizaje, accesibilidad.

## Índice

<b>1. Introducción .....</b>	<b>3</b>
<b>2. Estado de la cuestión.....</b>	<b>3</b>
2.1. El concepto de discapacidad visual.....	3
2.2. La discapacidad visual en el ámbito educativo .....	4
2.2.1. Enseñanza general .....	4
2.2.2. Enseñanza universitaria .....	5
2.3. La discapacidad visual en los estudios de Traducción e Interpretación.....	8
2.3.1. La interpretación.....	10
2.3.2. La traducción .....	11
<b>3. Materiales y métodos .....</b>	<b>16</b>
<b>4. Resultados.....</b>	<b>17</b>
4.1. Perfil del alumnado .....	17
4.2. Actuación del profesorado .....	17
4.3. Actuación del Servicio de Atención a Personas con Discapacidades .....	18
4.4. Herramientas de trabajo .....	20
4.5. Herramientas de traducción asistida por ordenador .....	20
4.6. Perspectivas de futuro .....	21
<b>5. Conclusiones .....</b>	<b>22</b>
<b>6. Bibliografía .....</b>	<b>25</b>
<b>7. Anexo.....</b>	<b>29</b>

## **1. Introducción**

Solo una sociedad que eduque en la diversidad podrá llegar a ser una comunidad libre e igualitaria. El concepto de diversidad remite a la pluralidad de culturas, creencias, identidades de género, etc., pero también comprende la discapacidad. A fin de alcanzar un contexto de oportunidades para todos, la atención a esta diversidad debe partir de la educación, vehículo indispensable para la realización individual, así como para el triunfo como sociedad.

Como fruto de los avances que, en las últimas décadas, se han experimentado respecto a la igualdad de oportunidades en el contexto educativo, la presencia de estudiantes con discapacidad en la universidad es hoy un hecho. Entre ellos, se encuentra el alumnado con discapacidad visual (DV), cuya inclusión dentro del ámbito académico es ya una realidad.

En el presente trabajo se examina la situación de los estudiantes con DV matriculados en los estudios de Traducción e Interpretación (TeI), cuyo número se prevé que siga creciendo en los próximos años, gracias al apoyo que suponen los constantes avances tecnológicos (Rodríguez y Mileto, 2016: 132; Figiel, 2015: 193).

Primero, se introduce el concepto de DV, se describe brevemente la evolución histórica y legislativa que ha recibido la DV en el ámbito educativo y se repasa la literatura en torno a la DV en los estudios de TeI (§ 2). A continuación, se detallan los materiales y métodos que se han utilizado en este estudio (§ 3); se analizan los resultados obtenidos (§ 4), y se exponen las principales conclusiones (§ 5), antes de cerrar el trabajo con la bibliografía (§ 6) y el anexo (§ 7).

## **2. Estado de la cuestión**

### **2.1. El concepto de discapacidad visual**

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018) define *discapacidad* como:

término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales.

La DV, en concreto, suele identificarse, aunque cada vez con menor frecuencia, con una ausencia total de la vista (Álvarez, 2011: 98). No obstante, la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) (2018a) señala que debe diferenciarse entre aquellas personas que no ven nada en absoluto o que solo tienen una ligera percepción de la luz y aquellas que conservan un resto de visión útil para su vida diaria, incluida la académica.

La Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) establece cuatro niveles de función visual: visión normal, DV moderada, DV grave y ceguera. La DV abarca solo la DV moderada y grave (agrupadas también con frecuencia bajo el término *baja visión*), y la ceguera (OMS, 2017).

En la actualidad, según la OMS (2017), se estima que 253 millones de personas padecen DV en el mundo, de las cuales 36 millones son ciegas y 217 millones presentan una DV moderada o grave. Gran parte de estos casos se registran en países en vías de desarrollo, donde el grado de exposición a los diferentes factores de riesgo es mayor. En España, de acuerdo con la Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia, que realizó en 2008 el Instituto Nacional de Estadística, 920 900 personas tienen baja visión y 58 300 son ciegas (Gómez-Ulla de Irazazábal y Ondategui-Parra, 2012: 28).

## **2.2. La discapacidad visual en el ámbito educativo**

En este apartado se presenta un breve recorrido de los cambios acontecidos en lo relativo a la atención a la DV en el entorno educativo. Los avances que se han producido en las últimas décadas han propiciado la incorporación de los alumnos con DV a la enseñanza en todos los niveles (Polo y López, 2006: 196).

### **2.2.1. Enseñanza general**

La creación de las primeras escuelas europeas para ciegos en el siglo XVIII puede considerarse el primer paso importante en el ámbito educativo para las personas con DV. Francia e Inglaterra fueron pioneras en el establecimiento de centros dedicados en exclusiva a la instrucción de personas ciegas y siempre al margen del sistema educativo ordinario (Herrero, 2015: 30). En España, pronto se tomó conciencia sobre la situación de estas personas, que quedaban en una situación de desventaja si no recibían ninguna formación (Ávila, 1998: 54).

Las primeras experiencias formales en nuestro país se produjeron a principios del siglo XIX, con la apertura de las primeras escuelas catalanas en 1819 y 1820. No obstante, el hecho más significativo fue la fundación de la ONCE, en 1938. Esta institución impulsó la apertura de centros en todo el territorio y, a partir de los años 50, asumió en exclusiva, por delegación del Estado, la misión de cubrir las necesidades educativas de la población con DV (Herrero, 2015: 78, 87-88; Ávila, 1998: 55).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) proclamó 1981 como el «Año Internacional de los Minusválidos», que promovió, a escala europea, numerosos proyectos a favor de la participación plena y el desarrollo de las personas con discapacidad en la vida social (Cabra de Luna, 2004: 21). Fruto de este movimiento, en España se aprobó la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI, Ley 13/1982, de 7 de abril), que no solo reconoció por primera vez como ciudadanos de pleno derecho a un grupo de personas que hasta el momento se habían considerado especiales, sino que planteó también por primera vez su integración en actividades sociales, educativas o laborales (Álvarez, 2011: 94).

Esta ley dejó atrás los centros exclusivos y dio paso a la incorporación de las personas con DV en el sistema educativo ordinario. En 1990, se aprobó, además, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que introdujo el concepto de *necesidades educativas especiales* (NEE) y exigió que los estudiantes con discapacidad pudieran alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los estudiantes (Álvarez, 2011: 94-95).

Desde entonces, a fin de fomentar la inclusión de estos alumnos en el sistema educativo, han surgido nuevas normativas, entre las que destaca la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (art. 24 sobre la educación inclusiva) (ONU, 2006). Por medio de estas acciones, se ha logrado que, en la actualidad, más del 99 % del alumnado con DV esté escolarizado en centros ordinarios (ONCE, 2018b).

### **2.2.2. Enseñanza universitaria**

En el ámbito de la educación superior en España, la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, al igual que el Estatuto del Estudiante Universitario de 2010, garantiza la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad. Esta ley subraya, asimismo, que a los estudiantes con discapacidad deben facilitárseles los medios, recursos o programas de apoyo que sean necesarios.

Gracias a este tipo de políticas, hoy en día son cada vez más los estudiantes con discapacidad en los centros universitarios (Galán-Mañas, en prensa; Polo y López, 2006: 196). De acuerdo con la Fundación Universia (2016: 14-15), los alumnos con discapacidad representan actualmente un 1.7 % del total de estudiantes universitarios. De ellos, un 8 % padece algún tipo de DV.

La Fundación ONCE (2016), sin embargo, aunque reconoce el esfuerzo que han realizado las universidades españolas por promover la diversidad y mejorar el acceso de las personas con DV al aprendizaje, considera que estas cifras son aún bajas y que el nivel educativo de las personas con discapacidad sigue estando por debajo respecto al de aquellas sin discapacidad. De hecho, son muchas las fuentes, entre ellas el *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad* (Peralta, 2007: 35), que denuncian el abandono temprano de los estudios y la baja presencia de las personas con discapacidad en la educación superior. En los estudios obligatorios, el alumnado con discapacidad está representado, pero su presencia disminuye de forma considerable en bachillerato, con lo que la demanda potencial de la enseñanza universitaria por parte de este colectivo se reduce.

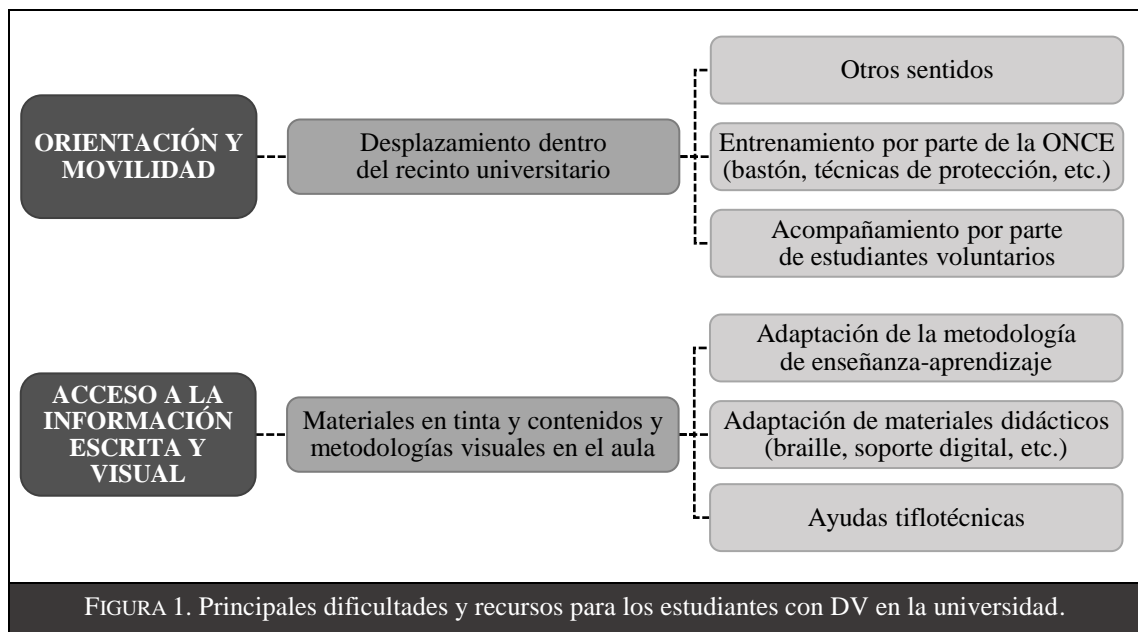
Polo y López (2006: 196) señalan que las explicaciones a este hecho pueden ser diversas, pero sugieren que puede deberse a que estos alumnos reciben una menor atención en los niveles educativos no obligatorios. En palabras de Ávila (1998: 78), en la universidad, «se pierde el paraguas que suponía el instituto y se entra en un ambiente hostil y despersonalizado», que pone a prueba a cualquier estudiante y puede hacerlo aún más en el caso de las personas con discapacidad.

Con el fin de facilitar, en la medida de lo posible, el desarrollo de la actividad académica del alumnado con discapacidad en el contexto universitario, comenzaron a crearse, a partir de 1992, servicios encargados de la atención a estos estudiantes. Estos servicios, presentes hoy en el 100 % de las universidades españolas que participaron en el estudio de la Fundación Universia (2016: 22, 25), buscan cubrir necesidades específicas que van más allá de las barreras referidas a la percepción o las actitudes sociales que se tienen hacia las personas con discapacidad en general (Polo y López, 2006: 196-198).

En función de la situación de cada estudiante con DV, las necesidades para el aprendizaje pueden ser muy distintas. El momento de aparición de la DV (congénita, infantil o sobrevenida en la edad adulta), su naturaleza (si se ha presentado de forma súbita o

gradual), su etiología y pronóstico, la existencia de otras discapacidades asociadas, etc., son factores que pueden incidir en el aprendizaje (Martínez-Liébana, 2005: 489).

Con todo, y pese a la heterogeneidad de casos, las principales dificultades y las consiguientes ayudas necesarias para los estudiantes con DV pueden agruparse, siguiendo el planteamiento de Martínez-Liébana (2005: 492-493), en dos categorías: por un lado, la orientación y movilidad, y por otro, el acceso a la información y a la comunicación escrita y visual (véase un resumen de estas dificultades y recursos en la Figura 1).



En cuanto al primer punto, es importante que el estudiante con DV cuente con los recursos necesarios para conocer el espacio, de manera que pueda desplazarse dentro del recinto universitario, tener un control de su entorno y llegar a sentirse y moverse seguro en él (Ávila, 1998: 66). Para ello, puede valerse de otros sentidos como el oído, que le ofrece información sobre cualidades espaciales como la distancia, la posición o la dirección a la que se encuentran los objetos sonoros. Además, si el alumno está afiliado a la ONCE, es probable que haya recibido un entrenamiento por parte del Servicio de Rehabilitación Integral, que le permita realizar con autonomía los trayectos habituales gracias al dominio del bastón, de técnicas de protección, de conceptos espaciales, etc. En cualquier caso, los servicios de atención a estudiantes con discapacidad cuentan a menudo con programas de voluntarios que les ayudan en los desplazamientos (Álvarez, 2011: 100).



En cuanto al segundo punto, para que los estudiantes con DV puedan trabajar con determinados contenidos, se requiere adaptar materiales y metodologías (Ávila, 1998: 67). Y, como ya se ha mencionado, cada caso puede demandar un grado de adaptación diferente en función del grado de discapacidad y de las materias que se estudien. Para poder interpretar esta información a lo largo de su etapa universitaria, si bien existen otras técnicas y recursos —algunos ya obsoletos, como las máquinas mecánicas de escritura en braille o las grabadoras—, parece que, hoy en día, los estudiantes con DV se valen del código de lectoescritura braille y, especialmente, de todo tipo de ayudas tiflotécnicas<sup>1</sup>.

### **2.3. La discapacidad visual en los estudios de Traducción e Interpretación**

El desarrollo de la tecnología y el incremento de las posibilidades laborales también han propiciado que el número de traductores e intérpretes con DV haya aumentado de forma exponencial en las últimas décadas (Figiel, 2015: 193). Sin embargo, la bibliografía existente sobre la DV en los estudios de TeI demuestra que, quizá, el tema no se ha estudiado con demasiada profundidad. En las escasas fuentes que recogen información sobre este tema se denuncia la poca atención que ha prestado la comunidad académica a las dificultades y oportunidades que se les presentan a estas personas en este ámbito (Galán-Mañas, en prensa; Hagemann, 2016: 78-79; Figiel, 2015: 193-194; Kellett, 2003: 189-190).

El estudio de Figiel, «Teaching translation and interpreting to students with vision impairments» (2015), constituye uno de los trabajos más completos sobre la cuestión. Como traductor e intérprete ciego, Figiel (2015) se vale de su propia experiencia, así como de una serie de entrevistas que realiza a traductores e intérpretes con DV, para analizar la accesibilidad de estas profesiones y las medidas que podría poner en práctica el profesorado para favorecer su proceso de formación.

Junto a la de Figiel (2015), la publicación de Hagemann (2016) es una de las más recientes y en ella se valoran los beneficios de la enseñanza de traducción en grupos mixtos (estudiantes con DV y videntes). A juicio de esta autora (2016: 90-91), «blind students may act as catalysts for innovations and lead to developing new ideas that can be beneficial for all». Su estudio pretende ir más allá de cómo hacer accesibles las clases de

---

<sup>1</sup> La tiflotecnología es el conjunto de técnicas, conocimientos y recursos que facilitan los medios oportunos, instrumentos auxiliares, ayudas o adaptaciones tecnológicas, creadas o adaptadas específicamente para posibilitar a las personas con DV, ceguera o sordoceguera la correcta utilización de la tecnología (Cebrián de Miguel, 2003).

traducción para los alumnos con discapacidad, por lo que incluye entrevistas a estudiantes y profesores videntes.

Asimismo, *The Interpreter's Newsletter* dedicó parte de su duodécimo número a la enseñanza de la traducción y la interpretación a estudiantes con DV. En él, Kellett (2003) expone las experiencias formativas con estos alumnos en la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori de Trieste, y Palazzi (2003), por su parte, se centra en la enseñanza de la interpretación consecutiva. A estas publicaciones se le suman otras que abordan temas más específicos, como las de Rodríguez y Mileto (2016) y Owton (2011), así como fuentes no académicas como *The Roundtable*<sup>2</sup> o determinadas entradas en la plataforma ProZ.com.

En el ámbito español, el número de publicaciones referentes al tema es más reducido, lo cual podría tener relación con la tardía implantación (1972) de los estudios de TeI en España (UAB, 2018). Cebrián de Miguel (2008) aborda en su trabajo las relaciones entre los conceptos de *discapacidad visual y traducción* y dedica un apartado al estudio de la profesión de traductor en personas con DV. La ONCE (2001) considera, a su vez, que la actividad profesional de la traducción y la interpretación ofrece cada vez más posibilidades laborales a las personas con DV y, por ello, propone materiales de aprendizaje para la formación en traducción e interpretación simultánea de estas personas, si bien se trata de actividades más relacionadas con el aprendizaje de la lengua inglesa.

Además, algunos centros universitarios españoles han comenzado a ser conscientes de la necesidad de orientaciones específicas para los alumnos con discapacidad en los estudios de TeI. Por un lado, el trabajo de Galán-Mañas (en prensa), de la Universidad Autónoma de Barcelona, estudia la eficacia de un plan de acción tutorial<sup>3</sup> diseñado para los estudiantes con cualquier tipo de discapacidad en este grado universitario. Por otro lado, Jiménez (2015: 457-475) y Barceló y García (2015: 443-456) presentan resultados de un proyecto de innovación educativa titulado «Integración de los alumnos con discapacidad visual en los estudios de Traducción e Interpretación», llevado a cabo en la Universidad de Málaga. Analizan, respectivamente, el uso de herramientas informáticas y la

---

<sup>2</sup> Lista de distribución que modera Alan Conway, intérprete ciego del gobierno canadiense. Actualmente cuenta con alrededor de 200 suscriptores, entre ellos profesionales y estudiantes de TeI con DV, así como profesores interesados en mejorar sus competencias didácticas de enseñanza de sus alumnos con DV (Cebrián de Miguel, 2008: 231).

<sup>3</sup> Puede consultarse el plan completo en: [goo.gl/2U95pW](http://goo.gl/2U95pW). Último acceso el 13 de mayo de 2018.

traducción de documentos especializados (Jiménez) y las dificultades detectadas en las asignaturas de lengua y cultura francesas (Barceló y García).

En los apartados que siguen a continuación se recogen algunas de las cuestiones que tratan estos autores y se examinan, por separado, las particularidades que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con DV en las disciplinas de traducción e interpretación.

### **2.3.1. La interpretación**

Las dificultades que debe afrontar el alumnado con DV en esta disciplina parecen ser menores a las que se mencionarán para la traducción. Quizá por ello, son más, al parecer, los que se decantan por una profesión en la interpretación que en la traducción (Cebrián de Miguel, 2008: 229).

La interpretación simultánea no comporta *a priori* grandes dificultades, ya que la información se transmite principalmente a través del canal oral y auditivo. El estudiante con DV carece, sin embargo, de la información que facilita el lenguaje corporal y las expresiones faciales del orador, así como de cualquier dato que pueda presentarse en diapositivas o imágenes. En esos casos, el compañero de cabina puede ofrecerle su ayuda (Kellett, 2003: 197; Palazzi, 2003: 204).

El principal reto en esta disciplina lo constituye la toma de notas en interpretación consecutiva, una modalidad que cursan a menudo los estudiantes con DV (Kellett, 2003: 196). Los estudiantes con baja visión puede que alcancen a anotar por escrito la información más relevante. Otros pueden tomar notas en braille y hay quienes no toman notas en absoluto y piden al orador que haga pausas. No obstante, es recomendable el uso de un sistema digital (ordenador portátil, iPad...) equipado con síntesis de voz o braille (Figiel, 2015: 201-202). En ese caso, los estudiantes no pueden adoptar algunas de las pautas que describe Rozan (1956): determinados símbolos, verticalismo, subrayado para la acentuación, función exponencial para los adverbios, etc. Sin embargo, al igual que en el caso de los estudiantes videntes, el alumno con DV debe aprender a desarrollar su propio sistema, una forma de anotar personal que le facilite al máximo la interpretación posterior (Palazzi, 2003: 202).

En cuanto a otras modalidades, cabe citar la traducción a la vista y el reablado<sup>4</sup>. La primera puede realizarse siempre que el texto pueda leerse en braille, ya sea en formato impreso (Figiel, 2015: 202) o con una línea braille. La segunda es una técnica que podría considerarse a caballo entre la interpretación y la traducción audiovisual y que se presenta como una oportunidad laboral para el alumnado con DV. Figiel (2015, 204-205), como primer profesional ciego formado en esta técnica en Polonia, señala que siempre que esta actividad la lleven a cabo dos personas, un rehablador y un editor, la persona con DV podrá trabajar como rehablador. Varios estudiantes con DV se han formado ya en la técnica del rehablado en Italia y la República Checa, mientras que en el Reino Unido son ya varios los casos de profesionales con DV que realizan con éxito esta labor para la televisión.

### **2.3.2. La traducción**

La contribución de Figiel (2015) y los resultados del proyecto de innovación educativa llevado a cabo en la Universidad de Málaga (Jiménez, 2015; Barceló y García, 2015) ponen de manifiesto que, más allá de las dificultades generales (§ 2.2.2.), existen dificultades específicas que, dada la naturaleza de la actividad traductora, se presentan con mayor asiduidad en su proceso de formación, como la utilización de:

- materiales impresos no adaptados (libros de texto, diccionarios, fotocopias);
- materiales electrónicos no accesibles (recursos en Internet, formatos de archivo, plataformas virtuales de enseñanza, programas de ayuda a la traducción); y
- materiales gráficos y audiovisuales (gráficas, fotografías, vídeos).

Barceló y García (2015: 448, 451) señalan que la mayoría de estas dificultades tienen solución para los alumnos con DV. Sin embargo, critican la falta de formación del profesorado en lo relativo a los estudiantes con DV y acerca de las posibilidades existentes para adaptar la metodología y los contenidos que se trabajan en el aula.

Figiel (2015: 195-196) insiste en que las necesidades de cada estudiante pueden ser diversas y anima a que el profesorado se interese por conocer la situación concreta de cada alumno, así como las soluciones más apropiadas que le pueda proponer. Explica,

---

<sup>4</sup> Técnica que consiste en la producción de subtítulos para sordos en tiempo real; en palabras de Romero-Fresco (2011: 1): «a technique in which a respeaker listens to the original sound of a live programme or event and respeaks it, including punctuation marks and some specific features for the deaf and hard of hearing audience, to a speech recognition software, which turns the recognized utterances into subtitles displayed on the screen with the shortest possible delay».

por ejemplo, que algunos estudiantes prefieren trabajar con materiales en letra grande y otros que, por el contrario, necesitan los documentos en letra pequeña si no poseen un gran campo de visión. Algunos estudiantes sencillamente no pueden trabajar con materiales impresos.

Como norma general, el profesorado debería leer en voz alta todo lo que escriba en clase, ya sea en la pizarra o en el ordenador (Figiel, 2015: 200; Kellett, 2003: 193). En el caso de que los alumnos deban centrar su atención en un determinado elemento del texto, resulta conveniente que se lean en alto las primeras palabras de dicho fragmento, para que el estudiante con DV pueda situarse. En la medida de lo posible, también deben describirse verbalmente los elementos visuales que aparecen en las traducciones (Álvarez, 2011: 104; Martínez-Liébana, 2005: 498).

Por último, otra cuestión delicada es la utilización de expresiones lingüísticas relacionadas con la capacidad de ver (p. ej. «echemos un vistazo a la página...», «como puede verse en...», etc.). Con respecto a ello, Kellett (2003: 195) plantea que los docentes no deberían buscar alternativas a la hora de expresarse en clase, ya que los propios estudiantes con discapacidad también hacen uso de ellas. Álvarez (2011: 104) coincide con esta idea, aunque sí recomienda evitar el empleo de términos imprecisos como *aquí*, *allí*, *a este lado*, etc.

A la actuación del profesorado se unen los servicios de atención al alumnado con discapacidad presentes en los centros universitarios. Existe cierta variedad en lo que respecta al asesoramiento que ofrecen distintas universidades: la ayuda puede depender de las demandas y la tipología de los estudiantes con discapacidad, así como de los recursos humanos y económicos existentes para su atención en cada centro (Galán-Mañas, 2015: 86). Barceló y García (2015: 448) denuncian, además, que los protocolos que emanan la mayoría de estos servicios son de carácter general y no tienen en cuenta las especificidades de cada titulación. Tampoco parece haber programas de orientación específica en los estudios de TeI (Galán-Mañas, en prensa).

La tecnología facilita indudablemente el trabajo del estudiante de traducción con DV. Hasta época reciente era necesario transcribir a braille el material que fuera a utilizarse en el aula (textos, ejercicios, etc.), lo cual implicaba preparar las clases con cierta antelación, para que el estudiante tuviera tiempo de convertirlos a este sistema. La imposibilidad de improvisar y el gran volumen de material que debía transcribirse

suponían grandes inconvenientes (Kellett, 2003: 191-192). Cebrián de Miguel (2008: 229) explica que, por razones de espacio y coste, materiales necesarios para la traducción, como diccionarios y glosarios, rara vez se encontraban en braille. En esos casos, el alumno con DV se veía obligado a recurrir a otros estudiantes o a familiares para que le leyeran los materiales (Figiel, 2015: 199).

En la «era analógica» (Figiel, 2015), se trabajaba con máquinas mecánicas de escritura en braille (máquina Perkins, véase Imagen 1), una herramienta pesada que ha quedado casi obsoleta. Resultaba un sistema de trabajo lento y ruidoso (el sonido de las teclas llegaba a distraer al resto de estudiantes), por lo que los alumnos trataban de evitar su uso y optaban por grabaciones en cinta de las que posteriormente tomaban notas en casa (Kellett, 2003: 192).



Sin embargo, la llegada progresiva de las tecnologías ha supuesto oportunidades y formas de trabajo inéditas en el ámbito de la traducción, que permiten a los estudiantes con DV dejar atrás muchos de los problemas que acarreaban las prácticas previas.

Hoy se sigue trabajando con transcripciones a braille, labor que realiza la ONCE siempre que el alumno lo solicite (Barceló y García, 2015: 453). No obstante, cuando en el aula se imitan las condiciones del mercado profesional, es frecuente que los estudiantes de traducción reciban los textos en soporte electrónico (Jiménez, 2015: 470). En ese caso, basta con proporcionar al estudiante con DV los materiales en formato digital accesible (Figiel, 2015: 200). Para poder trabajar con ellos, la mayoría de estudiantes utiliza un lector de pantalla, a saber: *software* que transforma el contenido textual de la pantalla en forma de voz sintetizada o salida en braille (Cebrián de Miguel, 2008: 229). De acuerdo con las observaciones de Rodríguez y Mileto (2016: 128) y el intercambio de comentarios de los miembros de *The roundtable*, dos de los lectores de pantalla más utilizados son JAWS y NVDA. Aquellos con resto visual se valen también de lupas televisión o

*softwares* magnificadores de pantalla que permiten agrandar y realzar los textos (p. ej. ZoomText).

Si se prefiere la salida en braille, se utiliza la así llamada línea braille (véanse Imágenes 2 y 3), un dispositivo que se conecta al ordenador u otros dispositivos, en forma de regla con celdas, cada una con 6 u 8 puntos que alternan las posiciones de subida y bajada, y que muestran el texto en caracteres braille (Luján, 2012). Esta herramienta permite al traductor leer en braille cada línea del texto origen que seleccione en pantalla, así como revisar la traducción que va produciendo en el teclado convencional (Cebrián de Miguel, 2008: 230).



En vista de lo expuesto hasta ahora, podría pensarse que gracias al desarrollo informático y tiflotécnico, y con ayuda del profesorado y los servicios de atención a la discapacidad, pueden superarse las barreras que dificultaban a las personas con DV la formación en traducción. Sin embargo, pese a que no puede negarse que aprender a traducir es mucho más fácil hoy (Figiel, 2015: 199), existe un problema todavía por resolver: la falta de accesibilidad de las herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO), esencial tanto en el mercado como en la formación de traductores.

Figiel (2015: 200) y Hagemann (2016: 87) recogen el debate y las repetidas denuncias que presentan los miembros de *The roundtable* respecto a los problemas de accesibilidad de las herramientas TAO y en particular de SDL Trados. La imposibilidad de trabajar con una de las herramientas líderes del mercado, implica, como explica Owton (2011), una gran barrera a la hora de conseguir empleo, sobre todo en agencias de traducción que requieren el manejo de este *software*.

Rodríguez y Mileto (2016) analizan las dificultades que presentan las versiones SDL Trados Studio 2009, 2011 y 2014, en las que, entre otras cuestiones, el lector de pantalla no es capaz de identificar algunas funciones básicas de la interfaz ni tampoco de trabajar con bases de datos terminológicas, etiquetas, etc. La inversión de tiempo y esfuerzo que conlleva aprender a utilizar esta herramienta (a través de atajos de teclado, por ejemplo) puede desmotivar a los estudiantes con DV, como queda reflejado en algunos de los testimonios que recogen Rodríguez y Mileto (2016: 129):

I realized that I could never get work in a translation agency which was what I wanted (I didn't want to work freelance the rest of my life) because so very few CAT tools are accessible. I would not have been able to perform the work in a satisfying way, not even close.

Resulta llamativo que las versiones más recientes del programa sean incluso menos accesibles que las anteriores, lo cual explica que algunos traductores opten aún por la versión de 2007, en la que se podía trabajar con MS Word (Rodríguez y Mileto, 2016: 129). A su vez, este hecho está en la línea de lo manifestado por Figiel (2015: 200) y Rodríguez y Mileto (2016: 117, 131): mejorar la accesibilidad de la herramienta no constituye una prioridad para SDL Trados, ya que los traductores con DV representan una parte pequeña del mercado y conllevaría un gran gasto<sup>5</sup>.

A consecuencia de esta situación, muchos traductores con DV recurren a Fluency, un *software* de Western Standard con el que muchos miembros de *The roundtable* se muestran satisfechos. Asimismo, de acuerdo con los miembros de esta lista y con Owton (2011), Déjà Vu X2 también es accesible, pues permite trabajar con archivos de Trados, aunque para utilizarla es necesario un gran dominio de JAWS.

Los desarrolladores de Fluency parecen los más comprometidos con la realidad de los traductores con DV y, de hecho, han ido incorporando cada vez más mejoras en las nuevas versiones. No obstante, es solo una solución a mitad de camino: no se trata de desarrollar soluciones alternativas para las personas con DV, sino de lograr que los productos más demandados en el sector sean accesibles para todos (Figiel, 2015: 196, 200).

---

<sup>5</sup> En cambio, Owton (2011) manifestaba que, debido a la demanda de algunos usuarios, SDL estaría interesada en hacer Trados más accesible.



En el entorno formativo, Rodríguez y Mileto (2016) y Hagemann (2016) plantean las posibilidades de adaptar la metodología de enseñanza con herramientas TAO, de forma que las clases favorezcan el aprendizaje tanto de los estudiantes videntes como de aquellos con DV. Sugieren que la introducción de herramientas como Fluency en las aulas podría resultar positiva: por un lado, evitaría la frustración que genera a los estudiantes con DV no poder trabajar con las herramientas líderes en el mercado (Rodríguez y Mileto, 2016: 132); y, por otro, si el objetivo que se persigue con el uso de las herramientas TAO es aprender a manejarlas y familiarizarse con todo tipo de programas, una herramienta como Fluency cumpliría la misma función. Los estudiantes videntes podrían explorar otras herramientas *a posteriori*, sobre la base de lo aprendido (Hagemann, 2016: 87).

### **3. Materiales y métodos**

A fin de obtener información que permita conocer de primera mano la realidad de los estudiantes con DV en los estudios de TeI de la UPV/EHU y constatar si esta se corresponde con lo expuesto en la bibliografía, se ha optado por una recogida de datos cualitativos. Se pretendía obtener información procedente de tres fuentes: el Servicio de Atención a Personas con Discapacidades de la UPV/EHU, la ONCE en Vitoria-Gasteiz y el alumnado con DV matriculado en los estudios de TeI de esta misma universidad.

En primer lugar, se ha establecido contacto con las dos instituciones vía correo electrónico. El servicio universitario ha facilitado información sobre la ayuda que proporciona a los estudiantes matriculados en TeI. En cambio, de la ONCE, más allá del contacto de las dos alumnas que cursan este grado en la UPV/EHU, no se ha logrado obtener dato alguno sobre la principal cuestión que se le planteaba: las oportunidades laborales para los estudiantes de TeI con DV.

En segundo lugar, con las dos alumnas con DV matriculadas en TeI, se ha llevado a cabo un grupo de discusión. En concreto, se ha realizado una entrevista semiestructurada, esto es, partiendo de una planificación previa de las cuestiones tratadas a lo largo del § 2, se ha elaborado un guion con preguntas abiertas (véase Anexo) que permitieran registrar las percepciones de las informantes. El formato elegido posibilitaba que la conversación fluyera hacia temas ausentes en el guion original, lo cual ha hecho la entrevista más rica en contenido si cabe.

Para preservar el anonimato de las informantes, se las ha categorizado con las etiquetas «I1» e «I2». Asimismo, al analizar los datos, se ha considerado oportuno anonimizar también las asignaturas que se citan durante la entrevista y, por consiguiente, en § 4, cuando se menciona una de ellas, se hace referencia a «asignatura X».

#### **4. Resultados**

Se exponen los resultados en el orden marcado por el guion (véase Anexo).

##### **4.1. Perfil del alumnado**

Para empezar, dada la heterogeneidad de características del alumnado con DV, se preguntó a las informantes por sus circunstancias concretas. I1 (2º curso, francés como lengua B e inglés como lengua C) padece una retinopatía del prematuro y solo es capaz de distinguir la claridad de la oscuridad. I2 (3º curso, inglés como lengua B y alemán como lengua C) padece una enfermedad congénita denominada retinoblastoma y conserva solo un 5 % de visión.

##### **4.2. Actuación del profesorado**

A continuación, se abordó la actitud que perciben del profesorado. Ambas coinciden en que no ven a los docentes suficientemente formados para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de alumnos como ellas: «En mi caso, siempre que tengo un profesor nuevo, me dice que nunca ha tenido un alumno con mis características y que tiene que aprender. En ese sentido, muy preparados no los veo» (I2).

No obstante, la mayoría de profesores muestra interés por conocer las circunstancias del alumno con DV y poder responder, así, de la mejor forma posible, en el aula: «Suelen pedirnos una hora de tutoría para que les expliquemos en qué consiste nuestra discapacidad, hasta qué punto podemos seguir las clases, en qué aspectos necesitamos más apoyo, etc. [...] A partir de ese momento, cada profesor reacciona como puede o como quiere» (I2).

Por norma general, los docentes se muestran dispuestos a ayudar ante una de las principales necesidades que manifiestan estas alumnas: el uso puntual de materiales impresos en tinta. En estos casos, en los que el alumnado con DV solo puede trabajar con el material si dispone de él en soporte electrónico, el profesorado «se ocupa de enviarlo previamente por correo [...] o lo envía en el mismo momento en el que se reparte ese

material en clase [...] En realidad, no necesitamos tenerlo con antelación. Solo pedimos poder utilizarlo en el mismo momento que nuestros compañeros» (I2).

Si bien agradecen la disposición de una gran parte del profesorado en relación con dichos aspectos, denuncian, a su vez, la falta de respuesta en otros casos. «Hay profesores que, desde el principio, nos responden sin ningún problema. Hay otros que, a base de insistir, al final se dan cuenta de que es necesario hacerlo. Y hay otros que simplemente no nos responden a los correos y no nos proporcionan la información» (I2). En otros casos, los docentes se comprometen a enviarles el material después de clase, hecho ante el cual I1 destaca una falta de entendimiento: «No tiene sentido, si nos lo envían después, no podemos trabajar con el material en clase». Esta informante hace hincapié en la falta de comprensión respecto al método de estudio de los alumnos con DV, a su carga de trabajo y a la razón por la cual se hallan cursando este grado.

#### **4.3. Actuación del Servicio de Atención a Personas con Discapacidades**

Se buscaba conocer, además, la asistencia que reciben los estudiantes con DV matriculados en los estudios de TeI en la UPV/EHU. Ambas informantes señalan que la ayuda que reciben responde a unas necesidades generales: «No hay una orientación específica para esta titulación» (I1).

Por un lado, previo al inicio del curso, el Servicio de Atención a Personas con Discapacidades de la UPV/EHU contacta con el profesorado que impartirá clase a los estudiantes, para que puedan facilitarle la bibliografía que se utilizará en el aula y, en colaboración con la ONCE, se transcribe el material didáctico necesario a braille, a formatos digitales o a audiolibros. «Gran parte de su labor se centra en gestionar el tema de la bibliografía» (I2). El Servicio afirma haber organizado cursos en la Facultad de Letras para formar al profesorado en cómo hacer accesibles los documentos con los que se trabaja en las clases.

Asimismo, los docentes reciben de forma confidencial un informe personalizado del alumno con DV en el que se detallan las adaptaciones que precisa. No obstante, ambas alumnas creen que este informe no ayuda excesivamente al profesorado, por lo que tratan de concertar reuniones con ellos antes del comienzo del curso. «Intento buscar los correos electrónicos de los profesores que sé que voy a tener y que me interesa que sepan que existo un año antes, porque a veces dos meses de antelación no son suficientes para preparar materiales o directamente para que el profesor pueda mentalizarse [...] de que

un alumno con DV va a cursar su asignatura» (I1). Desde el Servicio «no se propone, ni se plantea que hagamos este tipo de reuniones» (I1).

En lo que se refiere a los exámenes, los estudiantes con DV disponen de un ordenador adaptado así como de tiempo adicional (50 %) para la realización de las pruebas. Los docentes cargan el examen en el ordenador y, si es necesario, la prueba se imprime y se guarda con la del resto de compañeros. Respecto a ello, las informantes se muestran críticas: «Por el único motivo de evitar que copiemos, se nos obliga a hacer el examen con un ordenador con el que no trabajamos en todo el año. Muchas veces ni siquiera nos dejan mirarlo antes. He llegado a exámenes en los que me he encontrado con el ordenador sin carga, en otro idioma o sin el programa necesario sin instalar. Entiendo que los profesores simplemente siguen el protocolo que se les indica [...] algo que, en el caso de los videntes, sin embargo, se resumiría en coger un papel y un bolígrafo» (I1).

Si bien manifiestan la necesidad de reconsiderar otros aspectos, como, por ejemplo, ampliar el horario del Servicio en el Campus de Álava, mejorar la accesibilidad de la página web y el procedimiento de matriculación, o adaptar las encuestas al profesorado (hasta ahora en formato impreso), su principal petición consiste en que se incorporen «docentes»<sup>6</sup> al Servicio. Explican que la ayuda de estos profesionales resultaría conveniente en determinadas asignaturas propias de estos estudios, en las que el profesorado no se plantea alternativas en la metodología para el alumnado con DV, por «tratarse de una minoría» (I2): «En la asignatura X, por ejemplo, la profesora me dijo que buscara yo misma un método para poder seguir las clases y luego se lo enseñara [...] Para poder sacar la asignatura adelante tuve que diseñar un método más lineal, que la profesora pudiera visualizar y yo pudiera leer [...] En esos casos, solo necesitamos que se nos enseñe un método, a partir de ahí podemos trabajar y estudiar por nuestra cuenta, al igual que el resto de estudiantes» (I2).

Sobre este caso se pronuncia también I1: «En esa misma asignatura yo pedí ayuda a la ONCE, que me redirigió al Servicio de la universidad [...] Al Servicio le expliqué que tenía problemas con esta asignatura porque la metodología que se utilizaba era visual. Me dijeron que en el Servicio cuentan con pedagogos, pero no con docentes. Yo pienso que tendría que haber docentes [...] Esta situación nos obliga a inventar nosotras mismas

---

<sup>6</sup> Se deduce que las informantes se refieren a profesionales con formación específica que puedan ayudarles, por ejemplo, en la adaptación de métodos y materiales didácticos.

algunos métodos, algo que creo que debería hacer una persona con formación para ello [...] Finalmente tuve que recurrir a I2 para que me explicara el método que ella misma había creado».

#### **4.4. Herramientas de trabajo**

Las dos entrevistadas subrayan las ventajas que ha supuesto el desarrollo tecnológico. Consideran que, sin las nuevas tecnologías, solo con las herramientas que ellas mismas utilizaban en etapas educativas anteriores (la máquina Perkins, por ejemplo), «habría sido muy difícil estudiar TeI» (I1).

I2 explica que, por norma general, trabaja a ordenador (preferiblemente en formato DOC o DOCX) con el lector de pantalla JAWS: «Para traducir, el lector de pantalla me parece la herramienta más rápida. Lo he utilizado tanto para los encargos de traducción de inglés como de alemán». Para leer textos o realizar tareas sencillas en el móvil, utiliza VoiceOver, un lector de pantalla integrado en los dispositivos Apple. Solo recurre al braille a la hora de trabajar con libros de texto u otros materiales para el aprendizaje de idiomas que aún no domina: «en alemán, por ejemplo, prefiero leer los documentos en braille que escucharlos, para poder conocer la forma escrita de las palabras». I1, por su parte, utiliza un ordenador Mac con el lector de pantalla VoiceOver y línea braille, y opta aún por el braille físico para trabajar con determinados textos. Sin embargo, confiesa que, en un futuro, principalmente con vistas al trabajo de interpretación, querría disponer de un dispositivo (tableta, portátil, etc.) con línea braille incorporada. Para pedir consejo sobre ello e informarse sobre los dispositivos disponibles en otros países, ha utilizado la lista de distribución de *Theountable*.

#### **4.5. Herramientas de traducción asistida por ordenador**

En lo que atañe a la pregunta siguiente, I2 revela la falta de accesibilidad de las herramientas TAO: «el curso pasado, cuando utilizamos Trados en clase, no era accesible. Wordfast Anywhere tampoco lo era [...] Descubrí que en Wordfast Classic podía traducir los segmentos sin ningún problema, pero el lector de pantalla no leía algunas funciones del menú. Necesitaba ayuda de un vidente para guardar el proyecto final o crear la memoria de traducción, por ejemplo». Desde entonces hasta ahora, desconoce si se ha producido algún avance. A corto plazo, dada la utilidad y la importancia de estas herramientas en el mercado, la entrevistada se ha propuesto examinar todas las herramientas TAO disponibles para «comprobar una por una si son accesibles o no».

Entre ellas también se propone probar la herramienta Fluency, de la que, hasta el momento del grupo de discusión, ninguna de las informantes tenía conocimiento.

#### **4.6. Perspectivas de futuro**

Para finalizar la entrevista, con el fin de comprender las oportunidades y dificultades que contemplan las propias estudiantes con DV respecto a las salidas laborales, se les preguntó por sus intenciones de futuro. Cabe destacar que ninguna de las dos informantes conocía la técnica del reablado, por lo que esta posibilidad apenas se trató.

Por un lado, I2 preferiría dedicarse a la traducción, en particular a la traducción médica o científica, rama del conocimiento por la que siempre ha mostrado interés y por la que se hubiera decantado al elegir sus estudios de no ser por la DV. Sin embargo, destaca la falta de accesibilidad de las herramientas de traducción como principal impedimento para cumplir sus aspiraciones: «Me gustaría ser traductora, pero no sé si voy a poder, porque las herramientas no son muy accesibles [...] En cuanto a formación como traductora, tengo la misma que mis compañeros; el problema son las herramientas».

Asimismo, resalta los aspectos de formato como segundo gran reto para los traductores con DV. «Puedo identificar las cuestiones básicas de formato con el lector de pantalla (interlineado, espaciado entre párrafos, espaciado entre letras...) pero este *software* no es capaz de detectar los resaltados del texto (cursiva, negrita, fuentes en color...)». Para poder hacer esto último, como ocurre con los comentarios del control de cambios, debe comprobar una a una todas las palabras con objeto de controlar si existe alguna marca en ellas, lo cual conlleva un largo trabajo. A este respecto, I1 añade que la línea braille le resulta incluso menos conveniente, ya que no aporta ningún dato sobre el formato y ni siquiera le permite distinguir unos párrafos de otros.

En cambio, I1 desea formarse en interpretación. Señala que, gracias a los datos proporcionados por algunos profesores, a la lista *The roundtable* y a los intérpretes profesionales que han visitado la facultad, ha podido constatar la existencia de intérpretes con DV en el ámbito laboral, pero denuncia la falta de referentes y de información general respecto al tema.

A partir de su experiencia en 2º curso, I2 menciona la dificultad para tomar notas: «Tomaba notas con mi ordenador mientras el orador hablaba. Al mismo tiempo, el lector de pantalla me leía lo que estaba escribiendo y lo escuchaba por el auricular. En el

momento de interpretar, escuchaba de nuevo por el auricular las notas y al mismo tiempo pronunciaba el discurso». II es consciente de esta dificultad, pero confía en que podría memorizar la colocación de los botones, apoyarse en el compañero de cabina para guardar las grabaciones en clase y desarrollar más aún si cabe la memoria para ahorrarse algunas notas.

Respecto a la interpretación simultánea, se muestra, a su vez, positiva y sugiere que su experiencia con el lector de pantalla a lo largo de su etapa como estudiante podría suponer una ventaja en esta modalidad: «A menudo se nos ha pedido leer con el lector de pantalla y repetir en voz alta lo que escuchábamos, por lo que ya estamos familiarizadas, al menos, con la práctica del *shadowing*<sup>7</sup>». Por último, cuando se le pregunta sobre la imposibilidad de atender al lenguaje no verbal del orador, denuncia la presuposición de la que parten los videntes: «La dificultad principal que yo veo en todo es que siempre se presupone que para hacer cualquier cosa tienes que ver [...] El que no ve, aunque no percibe la información que no se oye, puede trabajar otros aspectos (tono del orador, etc.)». A su juicio, esta presuposición es común en los estudios de TeI y considera que no se plantea la posibilidad de que existan alternativas con las que llegar a resultados similares.

## **5. Conclusiones**

Con el presente trabajo se ha pretendido conocer la realidad del alumnado con DV en los estudios de TeI. Para dar respuesta a esta inquietud, se ha partido de una revisión bibliográfica con la que se ha plasmado la disparidad de características y necesidades del alumnado con DV, los avances acontecidos en materia de educación en las últimas décadas y la problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje para dicho alumnado en estos estudios. Además, se ha contactado con distintas instituciones y se ha llevado a cabo un grupo de discusión que ha permitido registrar las opiniones y experiencias de dos estudiantes con DV.

La dificultad principal para la elaboración de este trabajo ha sido la escasez de fuentes disponibles sobre la DV en la formación en TeI. No ha sido tarea sencilla obtener la bibliografía existente; en ocasiones, los propios autores, o incluso terceras personas desde otros países, han facilitado los documentos por correo electrónico. No obstante, este

---

<sup>7</sup> Repetición simultánea de discursos en la misma lengua.

contacto ha sacado a la luz un creciente interés por el tema, patente también en la reciente aparición de publicaciones relacionadas con la cuestión.

Los resultados del grupo de discusión han permitido acreditar lo expuesto en estas fuentes y extraer las principales conclusiones. Por un lado, ha quedado de manifiesto el cambio que ha traído consigo el desarrollo tecnológico en la forma de trabajar de estos estudiantes. En lo que se refiere al profesorado, se ha sugerido la necesidad de una mayor formación y se ha subrayado la importancia de que los docentes conozcan las circunstancias específicas de cada estudiante. Asimismo, el alumnado entrevistado y las fuentes consultadas han coincidido en que la ayuda que proporcionan los servicios de asistencia universitarios responde únicamente a las necesidades generales.

Respecto a la interpretación, la toma de notas ha destacado como principal dificultad. A ella podrían sumársele la carencia de información no verbal a la que apuntan ciertas fuentes y la falta de información y de referentes que denuncia el alumnado. En cuanto a la traducción, los textos en formato no accesible y la presencia de contenido visual representan obstáculos importantes, aunque la falta de accesibilidad de las herramientas TAO constituye sin duda el mayor reto.

El grupo de discusión, además, ha permitido identificar otros aspectos que no recogía la bibliografía. Entre otros, se ha advertido el arduo trabajo que supone identificar las cuestiones básicas de formato con el lector de pantalla y se ha planteado la incorporación de docentes a los servicios de ayuda universitarios como vía para la adaptación de metodologías en el aula. A su vez, ha supuesto un enriquecimiento mutuo, dado que las informantes han podido saber del programa Fluency y del rehablado, de los que no tenían conocimiento hasta entonces.

En definitiva, su colaboración ha aportado una perspectiva más completa, si bien no hay que olvidar que la experiencia de estas dos informantes, por más que representen a la totalidad del alumnado con DV en los estudios de TeI de la UPV/EHU, es difícilmente generalizable. De cara al futuro, si se quisieran completar las cuestiones que se han esbozado en este trabajo, podrían emprenderse iniciativas con un mayor número de sujetos y también desde una perspectiva cuantitativa. Resultaría conveniente, a su vez, recoger testimonios del profesorado y conocer, de este modo, su opinión sobre el tema. Sin duda, podría insistirse también en la colaboración con la ONCE, de la cual se habría beneficiado este trabajo de haber sido posible.



En cualquier caso, parece cierto que el interés por profundizar en este tema no debería comprometer solo a los estudiantes con DV, quienes hasta ahora se han mostrado dispuestos a colaborar en todo aquello que permitiese acercarse a una realidad de la que a menudo no se es consciente. La implicación del resto de agentes mencionados a lo largo del trabajo debería jugar también un papel fundamental. Sus percepciones y posibles propuestas —tal vez distintas a las del alumnado— podrían contribuir a la evolución de un contexto universitario en el que, como se planteaba en la introducción, la diversidad se conciba como una oportunidad para la innovación y el desarrollo de nuevas ideas que beneficien a todos.

## 6. Bibliografía

- Álvarez, M. F. (2011). Respuesta de la universidad a los estudiantes con discapacidad visual. En *Jornadas: Inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Universidad. Necesidades y demandas*, 93-113. Madrid: UNED.
- Ávila, V. (1998). *Análisis de la problemática de los alumnos con deficiencias visuales en los estudios universitarios: El caso de la Universitat de Valencia (Estudi General)*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Barceló, T. y García. F. (2015). Discapacidad visual y estudios de Traducción e Interpretación: repercusión en las asignaturas de lengua y cultura francesas. En *Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*, 443-456. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Difusión Científica.
- Cabra De Luna, M. A. (2004). Discapacidad y aspectos sociales: la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal como ejes de una política a favor de las personas con discapacidad y sus familias. Algunas consideraciones en materia de protección social. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 50, 21-46.
- Cebrián de Miguel, M. D. (2003). *Glosario de discapacidad visual*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).
- . (2008). Discapacidad visual y traducción. En *Actas del IV Congreso «El Español, Lengua de Traducción» El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo*, 219-234. Toledo: ESLETRA Madrid.
- España. Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. Boletín Oficial del Estado, 30 de abril de 1982, núm. 103, pp. 11106-11112.
- . Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942.
- . Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 13 de abril de 2007, núm. 89, pp. 16241-16260.

- . Real Decreto-ley 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado, 31 de diciembre de 2010, núm. 318, pp. 109353-109380.
- Figiel, W. (2015). Teaching translation and interpreting to students with vision impairments. En P. Pietrzak y M. Deckert (eds.), *Łódź Studies in Language: v. 39. Constructing Translation Competence*, 193-207. Frankfurt: Peter Lang.
- Fundación ONCE. (2016). *Universidad y Discapacidad*. Recuperado de: [goo.gl/t97Jwa](http://goo.gl/t97Jwa)
- Fundación Universia. (2016). *III Estudio sobre el Grado de Inclusión del Sistema Universitario Español Respecto de la Realidad de la Discapacidad*. Fundación Universia y CERMI.
- Galán-Mañas, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 83-99.
- . (En prensa). Acción tutorial para el estudiantado de Traducción e Interpretación con necesidades educativas específicas. *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 20.
- Gómez-Ulla de Irazazábal F. y Ondategui-Parra S. (2012). *Informe sobre la ceguera en España*. Madrid: Fundación Retinaplus+, Ernst & Young. Recuperado de: [goo.gl/DzuN8b](http://goo.gl/DzuN8b)
- Hagemann, S. (2016). Teaching Translation to Mixed Groups of Blind and Sighted Students. *Journal of Translator Education and Translation Studies*, 1(1), 78-93.
- Herrero, T. M. (2015). *La educación inclusiva del alumnado con discapacidad visual en la Comunidad Valenciana: análisis y perspectivas*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante.
- Jiménez. I. (2015). Discapacidad visual y estudios de Traducción e Interpretación. Dificultades de alumnos con discapacidad visual en las asignaturas de recursos informáticos aplicados a la Traducción e Interpretación y de traducción especializada. En *Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Ibérica*

*de Estudios de Traducción e Interpretación*, 457-475. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Difusión Científica.

Kellett, J. C. (2003). The training of blind students at the SSLMIT-Trieste. *The Interpreters' Newsletter*, 12, 189-199.

Luján, S. (2012). *Accesibilidad web: ¿Qué es una línea/teclado braille?* Recuperado de: [goo.gl/4PPTko](http://goo.gl/4PPTko)

Martínez-Liévana, I. (2005). Universidad y discapacidad visual: Un esclarecimiento fenomenológico de sus bases filosóficas y sus elementos esenciales. *Revista de Ciencias de la Educación*, 203, 483-502.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: [goo.gl/kTkp6z](http://goo.gl/kTkp6z)

Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). (2001). *Proyecto comunicación sin barreras: Metodología para la formación en técnicas de traducción e interpretación para ciegos y deficientes visuales*. Madrid: ONCE.

—. (2018a). *Concepto de ceguera y deficiencia visual*. Recuperado de: [goo.gl/Vzp1cR](http://goo.gl/Vzp1cR)

—. (2018b). *Educación*. Recuperado de: [goo.gl/2smBKL](http://goo.gl/2smBKL)

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018). *Discapacidades*. Recuperado de: [goo.gl/M8iVhZ](http://goo.gl/M8iVhZ)

—. (2017). *Ceguera y discapacidad visual*. Recuperado de: [goo.gl/wZ66JJ](http://goo.gl/wZ66JJ)

Owton, T. (2011). *The difficulties encountered by blind and visually impaired translators when using translation tools*. Recuperado de: [goo.gl/bv5nwJ](http://goo.gl/bv5nwJ)

Palazzi, M. C. (2003). L'enseignement de l'I. C. aux étudiants non-voyants. *The Interpreters' Newsletter*, 12, 201-204.

Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

- Polo, M. T. y López, M. D. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 195-211.
- Rodríguez, S. y Mileto, F. (2016). On the Lookout for Accessible Translation Aids: Current Scenario and New Horizons for Blind Translation Students and Professionals. *Journal of Translator Education and Translation Studies*, 1(2), 115-135.
- Romero-Fresco, P. (2011). *Subtitling Through Speech Recognition: Respeaking*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Rozan, J. F. (1956). *La prise de notes en interprétation consécutive*. Ginebra: Georg.
- Theroundtable. (s. f.). *Theroundtable: A List for Blind and Low Vision Translators and Interpreters and their Interested Professors*. Recuperado de: [goo.gl/5X3hvV](http://goo.gl/5X3hvV)
- Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). (2018). *Reseña histórica*. Recuperado de: [goo.gl/FkVDAk](http://goo.gl/FkVDAk)

## 7. Anexo

### Guion del grupo de discusión

1.	¿Qué características definen la DV en vuestro caso (grado de discapacidad, congénita o sobrevenida posteriormente, etc.)?
2.	¿Qué actitud percibís del profesorado? ¿Consideráis que está dispuesto a dar respuesta a los estudiantes con DV en los estudios de TeI y formado para ello?
3.	¿Qué ayuda os proporciona el Servicio de Atención a Personas con Discapacidades de la UPV/EHU? ¿Se trata de una ayuda de carácter general o una orientación específica para los estudios de TeI? En cualquier caso, ¿creéis que esta última es necesaria?
4.	¿Qué herramientas os facilitan el estudio y el trabajo del día a día en la universidad (braille, ayudas tiflotécnicas, etc.)?
5.	¿Qué herramientas TAO conocéis? Si habéis utilizado alguna de ellas, ¿os han supuesto algún problema de accesibilidad?
6.	En un futuro, ¿preferirías dedicaros a la traducción o a la interpretación? ¿Qué oportunidades y dificultades veis en cada una de estas salidas laborales? ¿Habéis considerado otras opciones como el reablado?