Universidade Vigo

María Florencia Fascioli Álvarez | TESIS DE DOCTORADO | 2025
Cine Accesible: construcción de un modelo pedagógico para la formación de los estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay.

EIDO Escola Internacional de Doutoramento
TESIS DE DOCTORADO

Cine Accesible: construcción de un modelo pedagógico para la formación de los estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay.

María Florencia Fascioli Álvarez
2025

Universidade Vigo

EIDO
Escola Internacional
de Doutoramento

Universidade Vigo
Escuela Internacional de Doctorado

Autora
María Florencia Fascioli Álvarez

TESIS DE DOCTORADO

Cine Accesible: construcción de un modelo pedagógico para la formación de los estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay.

Directores
Dr. Pablo Romero Fresco
Dr. Marcos Sarasola

Tutora
Dra. Marta García

2025

Universidade Vigo

Escola Internacional de Doutoramento

El Dr. Pablo Romero Fresco y el Dr. Marcos Sarasola

FAI CONSTAR que o presente traballo, titulado "Cine Accesible: construcción de un modelo pedagógico para la formación de los estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay", que presenta María Florencia Fascioli Álvarez para a obtención do título de Doutora, foi elaborado baixo a súa dirección no programa de doutoramento en Comunicación.

Vigo, [día] de [mes] de 2025.
Montevideo, [día] de [mes] de 2025.

Os directores da tese de doutoramento:

Dr. Pablo Romero Fresco Dr. Marcos Sarasola

Diseño de figuras y tablas: Melannie Barrios.

La tipografía *Inclusive Sans* es diseñada por Olivia King y está sujeta a la licencia SIL Open Font License, Versión 1.1.

Esta tesis adopta un criterio de economía expresiva sin renunciar al compromiso con la equidad de género y el respeto a todas las identidades. En este sentido, cuando se utiliza el género gramatical masculino como forma general, se hace únicamente por razones de estilo y fluidez, y no con la intención de invisibilizar a mujeres, identidades feminizadas, no binarias u otras expresiones de género. Cuando el contexto lo permite, se recurre a fórmulas colectivas neutrales. Esta decisión busca contribuir a una comunicación clara sin perpetuar formas de exclusión. En casos individuales y, siempre que no comprometa el carácter anónimo de la investigación, se distingue el género de las personas mencionadas según su propia identificación. Esta advertencia se escribe tomando las recomendaciones intercambiadas a través de la herramienta OlivIA creada por Ana Correa (OpenAI, 2025).

AGENCIA NACIONAL DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

La investigación que da origen a los resultados presentados en esta tesis doctoral recibió fondos de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación bajo el código POS_EXT_2019_1_160903 (Uruguay, 2020).

Agradecimientos

Escribo estos agradecimientos desde un avión que cruza el océano Atlántico. A medio camino entre Uruguay y España, una noche estrellada y de luna casi llena. Me desvelo y pienso. Lo simbólico de justo escribir estas líneas en el punto medio entre dos países por los que transité durante casi 5 años. En todas las personas que estuvieron a mi lado en el camino. No en este, del avión, que está rodeado de desconocidos durmiendo, sino en el del doctorado, que estuvo repleto de personas sosteniéndome de forma activa. Empiezo por nombrar al Dr. Pablo Romero Fresco, director de esta tesis, quien supo acompañarme en este trayecto compartiendo generosamente su saber, con honestidad ante las certezas y las dudas, ayudándome a construir mi propia voz, impulsándome a poner en este trabajo lo mejor de mí. Al Dr. Marcos Sarasola, mi codirector, por su mirada atenta, su palabra paciente, su saber específico que hizo de esta tesis un mejor proyecto. Agradezco a los informantes externos, a la Dra. Marta García y a los demás miembros del programa de doctorado en Comunicación de la Universidad de Vigo que han evaluado y acompañado mi trabajo en estos años, tanto desde el punto de vista académico como administrativo. Reconozco especialmente a la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) por concederme una beca para postgrados en el exterior que fue determinante en mi posibilidad de estudiar y llevar adelante esta tesis. También a la Universidad Católica del Uruguay que me apoyó desde el principio, concediéndome tiempo y recursos para poder viajar e investigar.

Más allá de las institucionalidades, que son necesarias, me gusta pensar que la academia la conforman personas, pues entiendo que esto la puede salvar de ser esa entelequia abstracta y, por momentos, un poco despiadada. Por eso tiene sentido reconocer algunos nombres específicos, de personas que me han apoyado con un comentario certero, una devolución o un recurso que mejoró mi propuesta: Kate Dangerfield, Josh Branson, Zoe Moores, Andrea Tendero, estudiantes o ahora doctores y doctoras, a la Dra. Ana Tamayo y al Dr. Frederic Chaume. A mis compañeros y compañeras del Departamento de Humanidades y Comunicación de la UCU, en especial a Rosario, Facundo y Javier a quienes les ha tocado dirigir y promover mi trabajo. A las entrañables Ana Inés, Graciela, Mariangela, Amalia, Matilde, Giorgina, Julieta. A la gran Lau, compañera en todos los viajes sin destino claro. A Carola, por la posibilidad de compartir nuestros miedos y alegrías, y a Matías, por impulsarme a este doctorado desde el día 1. Nombro también a mis compañeras del Centro Ludus, quienes forjaron en mí una reflexión y acción en torno a la educación, sus propósitos, sus formas y estrategias. Pensar la formación universitaria en clave humana y con ustedes

fue un gran regalo. A todo el colectivo del Centro Ignis, que son una bocanada de juventud y movimiento, un espacio reformado para pensar la cultura, donde ansío poder volcar varios de los aprendizajes de este proceso doctoral. A mis compas docentes: Flor, Agus, Lu, Fede, Fede, Natalie. A Sylvia, de la Universidad de Montevideo, y a todos quienes integran el Núcleo Interdisciplinario Comunicación y Accesibilidad (NICA) de la Universidad de la República. A quienes sostenemos año a año Cine AccesibleUy, en especial a Noe, cuyo legado está en nosotras. Todos estos espacios son sus personas. Todas estas personas han sido un soporte indispensable en este devenir.

Los agradecimientos van acercándose a la intimidad. Acá aparecen amigos y amigas con los que comparto el trabajo, y me gusta decirlo en ese orden: Cami, Vale, Irene, María Victoria, Nati, Lili, Ro y María, que me albergaron en su casa y construimos meses de convivencia estudiantil que me hicieron feliz. Especialmente al origen, Marce, Yani y Leti, con quienes pensar y hacer accesibilidad cotidianamente. Estoy profundamente agradecida de haberlas cruzado en mi camino. Este trabajo es mejor gracias a ustedes, yo soy una mejor versión gracias a ustedes. Agradezco a Mónica, Pedro, Isolde y Meiga que me dieron cobijo en la ciudad de Vigo y, con ellos, a la ría, la banda sonora de gaviotas cuando se pone el sol, las bocinas de los barcos y el mar como lazo con mi querida Montevideo. Por ayudarme a encontrar calma en el movimiento suave del agua. A Noela, por su compromiso con mi bienestar. A mis amigas y amigos de siempre: Lu, Caro, Marian, Xen, Mery, Flor e Isma, las *se suman*, y la *Brigada Seguimiento* por resistir al monotema, por escuchar, abrazar mis frustraciones, festejar mis victorias y hacerme saber que están orgullosas de mí aún sin terminar de entender por qué un doctorado demora tanto y qué fue lo que hice todos estos años. Un agradecimiento profundo a Elu, por su empuje a que hiciera esto aun sabiendo que podía ser muy costoso para nosotras. A su sostén permanente y amoroso, su palabra profunda y asertiva en momentos de incertidumbre. Con ella, extiendo mis gracias a Juan, Sandra, Juancho, Flavia, Male y Cata, porque fueron red durante gran parte de este tiempo.

Finalmente, a toda mi familia, por la contención constante y el empuje, especialmente a mi hermana Ana, la otra doctora, que me aconsejó cuidadosamente. A la gran Marita, mi madre, sobre la que es difícil describir todo lo que hay para agradecer. Este reconocimiento trasciende una tesis, pues le doy las gracias por haber cultivado en mí habilidades que me permitieron llegar hasta acá: el tesón para no claudicar en esos momentos que se quiere salir corriendo de la academia e instalarse en un campo lejano a plantar tomates y verlos crecer; el compromiso social y afectivo que tenemos con quienes nos rodean, sean quienes sean, hagan lo que hagan, porque solo así se consigue convivir en este mundo por momentos

hostil; la invitación constante a aprender y ser curiosa por lo nuevo y el futuro, porque "el conocimiento, Flor, no ocupa lugar". Como buena profesora de Química, Marita sabe que el estado de las cosas se transforma, que para avanzar hay que probar en ensayo y error, que los descubrimientos se celebran como un gol y que lo inesperado es igual de relevante que lo que se busca con intensidad. Todo lo que tiene un buen proceso doctoral.

A mi amor Mel, por ese vaso de agua que aparece mágicamente al lado de mi computadora mientras estoy ensimismada escribiendo este trabajo. Por sus abrazos y sus besos en momentos de desazón, por sus festejos espontáneos a mis pequeños logros. Por no hacerme perder nunca la perspectiva de lo que estoy haciendo, lo valioso que es, "que vos podés, que mirá todo lo que hiciste hoy". Gracias por, en nuestro primer encuentro en un bar montevideano, escucharme hablar largo y tendido sobre el doctorado para dejarme terminar y decirme: “che, suena buenísimo, pero ¿vos quién sos además de tu tesis?” Y con ese gesto, hacerme conectar con otras partes de mí que estaban dormidas. Festejar esto con vos es felicidad. A Nilo, porque en ningún lado dice que no se le pueda agradecer a un gato que estuvo en mi falda en un gran porcentaje de estas páginas. Así como así, ya pasaron dos horas y quedan dos horas menos para aterrizar. En el cielo se nota que empieza a clarear.

Resumen

Esta investigación construye un modelo pedagógico para abordar el Cine Accesible en la formación de estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay. El Cine Accesible o *Accessible Filmmaking* (Romero Fresco, 2019a) ha evolucionado, pasando de estar centrado en la consideración de la accesibilidad y la traducción durante la producción audiovisual a ser una forma de entender el cine, que cuestiona las desigualdades en el acceso a la creación y el consumo (Dangerfield et al., 2024). Esta tesis se enfoca en cómo idear su formación, un aspecto atendido de forma escasa y poco consistente. Adoptando una perspectiva metodológica cualitativa, la investigación se estructura en tres estudios conectados. El primer estudio analiza la presencia de la Traducción Audiovisual (TAV) y la Accesibilidad a los Medios (AM) en la enseñanza profesional de cine y audiovisual en Uruguay. Los resultados muestran una presencia escasa y poco sistemática. Sin embargo, se detectan cambios recientes: el surgimiento de propuestas de AM en el seno de carreras de Comunicación con un enfoque interdisciplinario y una concepción universal sobre los usuarios finales. La formación en cine y audiovisual sugiere un terreno fértil para integrar contenidos, metodologías y actividades relacionadas con el Cine Accesible. El segundo estudio observa las prácticas de TAV y AM de profesionales del cine y audiovisual en Uruguay. La traducción está presente desde el inicio de los proyectos audiovisuales, pero a menudo se percibe como un "mal necesario" vinculado a una búsqueda obligada de coproducción o a la aspiración a participar en espacios de validación cultural internacional y hegemónica. La accesibilidad muestra un panorama diferente: los profesionales tienen un gran desconocimiento sobre sus modalidades, implicaciones y cómo implementarla. Aunque los instrumentos de financiación impulsan el tema, no ofrecen formación específica ni oportunidades de intercambio con colegas. La accesibilidad se visualiza especialmente útil cuando hay personajes con discapacidad en la trama, lo que sugiere que la representación tracciona la accesibilidad. Se identifican cuatro tipos de prácticas de involucramiento de los profesionales del cine y el audiovisual que oscilan entre la “llave en mano” y la “colaboración activa”. Además, la colaboración más común es entre profesionales y expertos, manteniendo una brecha más grande con las personas usuarias finales. A partir de los resultados de estos dos estudios, se proponen cuatro competencias relacionadas a la planificación, la gestión y la evaluación de (i) recursos técnicos, humanos y económicos para la accesibilidad, (ii) la colaboración con los expertos; (iii) una forma de validación-codiseño con usuarios finales; (iv) la creación y experimentación con la accesibilidad. Con estas competencias se diseña un currículo de 6 módulos, estructurado en 5 módulos consecutivos: 2 introductorios y 3 vinculados a la anticipación, la colaboración con expertos

y la validación-codiseño. Un sexto módulo se desarrolla en paralelo sobre creación y experimentación. Se testea este currículo en una aplicación educativa de corta duración, dirigida a estudiantes y profesionales en el marco de un festival de cine en Uruguay. El tercer estudio se centra en las percepciones de los participantes sobre la formación dada. Aunque casi la totalidad valora el curso como "muy interesante", menos de la mitad consideran que podrían aplicar "mucho" lo aprendido, lo que se vincula con la corta duración de la actividad. Los participantes valoran positivamente los contenidos, la metodología y el ambiente de aprendizaje, destacando el trabajo grupal de construcción colaborativa de un guion de audiodescripción (AD) junto a expertas y personas con discapacidad visual. En suma, esta investigación construye un modelo pedagógico, lo somete a prueba y sistematiza posibles mejoras, proponiendo, además, un conjunto de decisiones pedagógicas y didácticas que pueden entenderse como indispensables para el aprendizaje del Cine Accesible.

Palabras clave: Cine Accesible, Formación, Competencias, Currículo, Accesibilidad a los Medios, Traducción Audiovisual

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Esta tesis contribuye al cumplimiento de los siguientes ODS:

ODS 4: Educación de calidad. Porque busca el desarrollo de un modelo pedagógico en un área temática innovadora y poco explorada como el Cine Accesible. Se entiende que esto puede permear positivamente en el desarrollo de un entorno profesional del cine y el audiovisual más justo y equitativo para todas las personas. Asimismo, la calidad en la construcción del modelo está basada en su creación en base a evidencia, tanto de la formación actual en audiovisual y cine, como de las prácticas llevadas adelante por profesionales del área en Uruguay. La aplicación práctica del modelo y su testeo también contribuyen a una educación de calidad.

ODS 10: Reducción de las desigualdades. Porque, en esencia, el enfoque de Cine Accesible se orienta a identificar, problematizar y buscar soluciones a la desigualdad en el acceso al cine y el audiovisual, tanto en su creación, como en su representación y su consumo. Se contribuye, por tanto, a una reducción en la desigualdad de acceso de todas las personas vinculadas de una u otra forma al Cine Accesible: sean quienes estudian la temática, quienes la llevan adelante en su proyectos audiovisuales o quienes son público destinatario de este tipo de obras.

Índice

Índice de figuras 14
Índice de tablas 14
1. Introducción 16
1.1 Motivación personal 19
1.2 Preguntas de investigación, objetivo general y objetivos específicos 20
1.3 Abordaje metodológico 21
1.4 Estructuración de los capítulos 25
2. El enfoque de Cine Accesible: conceptos centrales y contexto 28
2.1 La Traducción Audiovisual como punto de partida 30
2.1.1 El doblaje 32
2.1.2 El subtitulado 33
2.1.3 El subtitulado descriptivo 34
2.1.4 La audiodescripción 36
2.1.5 La traducción e interpretación en lengua de señas en pantalla 39
2.2 La accesibilidad como concepto marco 43
2.2.1 Los modelos de discapacidad 48
2.2.2 Hacia una noción relacional de la accesibilidad 52
2.3 Las problemáticas y los objetivos del enfoque AFM 55
2.3.1 El problema de la distancia entre la accesibilidad y el proceso fílmico 57
2.3.2 El problema de la diferencia en las obras y las audiencias 59
2.3.3 El problema de los profesionales desconectados 61
2.3.3.1 La (des)conexión de los profesionales desde la traducción 62
2.3.3.2 La (des)conexión de los profesionales desde el cine 65
2.3.3.3 La excepción a la regla: una conexión buscada 68
2.4 El método de trabajo del enfoque AFM 70
2.4.1 Durante el desarrollo y la preproducción 70
2.4.2 Durante la producción o rodaje 71
2.4.3 Durante la postproducción 71
2.4.4 Durante la predistribución 72
2.4.5 Los roles novedosos que emergen 73
2.4.6 Antecedentes valiosos a la aplicación del AFM 75
2.5 El enfoque AFM como herramienta para repensar el acceso cultural 79
2.5.1 Otras dimensiones del acceso al cine 80
2.5.2 La accesibilidad alternativa 89
2.5.3 Una actualización en la definición 97
2.6 Reflexiones finales de capítulo: aportes para una nueva definición del Cine Accesible 98
3. La formación del enfoque de Cine Accesible: antecedentes y bases conceptuales 104
3.1 La formación en el enfoque AFM 104
3.1.1 Algunas propuestas destacadas 106
3.2 Aspectos generales sobre la formación en traducción 115
3.2.1 La formación en Traducción Audiovisual 119
3.2.2 La formación en Accesibilidad a los Medios 122
3.2.2.1 Competencias y habilidades 123
3.2.2.2 Orientaciones pedagógicas y metodológicas 126
3.2.2.3 Materiales educativos y evaluación 129
3.2.3 Los perfiles profesionales en Accesibilidad a los Medios 130
3.2.3.1 El proyecto *Accessible Culture & Training* (ACT) (2015-2018) 131
3.2.3.2 El proyecto *ADLAB PRO* (2016-2019) 134
3.2.3.3 El proyecto *Interlingual Live Subtitling for Access* (ILSA) (2017-2020) 136

3.2.3.4 El proyecto *Easy Access for Social Inclusion Training* (EASIT) (2018-2021) 138
3.2.3.5 El proyecto *Live Text Access* (LTA) (2018-2021) 139
3.2.3.6 El proyecto *Inclusive Method based on the Perception of Accessibility and Compliance Testing* (Impact) (2019-2021) 141
3.2.3.7 El proyecto *Train2Validate* (T2V) (2020-2023) 142
3.3 Aspectos generales sobre la formación en cine 144
3.3.1 Breve aproximación histórica 144
3.3.2 Aspectos pedagógicos 149
3.3.2.1 Consideraciones generales sobre la pedagogía del cine 149
3.3.2.2 Definiciones epistemológicas y didácticas 152
3.3.2.3 Sobre la mirada autoral y la colaboración 154
3.3.2.4 Sobre la diversidad 155
3.4 Reflexiones finales de capítulo: rasgos clave de la formación en AFM, TAV, AM y cine para un modelo pedagógico en Cine Accesible 157
4. Marco epistemológico y metodológico de la investigación 161
4.1 Introducción 161
4.2 Por qué centrar el foco en la formación en Cine Accesible: problema, preguntas y objetivos 163
4.3 Perspectiva epistemológica y metodológica general 165
4.4 Alcance y limitaciones de la investigación 166
4.4.1 Breve aproximación a la TAV, la AM y el cine en Uruguay 168
4.5 Sobre cómo construir un modelo pedagógico 175
4.5.1 Breve descripción de los estudios que conforman esta investigación 180
5. Insumos para la construcción de un modelo pedagógico de Cine Accesible: estudios descriptivo-exploratorios 182
5.1 Estudio #1. La Traducción Audiovisual y la Accesibilidad a los Medios en la formación audiovisual y cinematográfica 182
5.1.1 Definiciones operacionales 182
5.1.2 Diseño metodológico 184
5.1.2.1 Técnicas de recolección de datos 185
5.1.2.2 Procedimiento y unidades de análisis 186
5.1.3 Resultados y discusión 193
5.1.3.1 ¿Qué presencia hay de la TAV y la AM dentro de la formación profesional en cine y audiovisual del Uruguay? 193
5.1.3.2 ¿Con qué enfoque o abordaje se presenta la TAV y la AM dentro de la formación profesional en cine y audiovisual del Uruguay? 202
5.1.3.3 Rasgos de la formación profesional en cine y audiovisual en Uruguay y su vínculo con el Cine Accesible 207
5.1.4 Una mirada ampliada: la presencia de la TAV y la AM en la formación de cine y audiovisual en Latinoamérica y Europa 212
5.1.4.1 Método, muestra y procedimiento 212
5.1.4.2 Resultados y discusión 215
5.1.5 Limitaciones del estudio 219
5.2 Estudio #2. Los profesionales del cine y el audiovisual: prácticas y reflexiones en torno la Traducción Audiovisual y la Accesibilidad a los Medios 220
5.2.1 Definiciones operacionales 220
5.2.2 Diseño metodológico 221
5.2.2.1 Técnica de recolección de datos 222
5.2.2.2 Muestra 223
5.2.2.3 Procedimiento 225
5.2.3 Resultados y discusión 228

5.2.3.1 La traducción dentro el proceso de producción audiovisual: entre la profesionalidad y el amateurismo ... 228
5.2.3.2 La Accesibilidad a los Medios: ser un problema y ser una vocación ... 235
5.2.3.3 Consideración temprana de la accesibilidad en el proceso audiovisual ... 237
5.2.3.4 El involucramiento de los profesionales del cine y el audiovisual en la AM: un continuo entre la "llave en mano" y la colaboración activa ... 240
5.2.3.5 El impacto y las posibilidades creativas de la accesibilidad en la obra audiovisual ... 248
5.2.3.6 Desafíos y dificultades en el proceso de accesibilidad ... 251
5.2.3.7 Formación en traducción y accesibilidad: ¿sí o no? ... 254
5.2.4 Limitaciones del estudio ... 257
5.3 Reflexiones finales de capítulo: la presencia de la TAV y la AM en las prácticas y la formación de los profesionales del cine y el audiovisual ... 258
6. Un modelo pedagógico de Cine Accesible ... 265
6.1 Aspectos metodológicos ... 265
6.2 Propuesta de competencias ... 266
6.2.1 Anticipación de la accesibilidad en el proyecto audiovisual ... 267
6.2.2 Colaboración con los profesionales expertos en accesibilidad ... 270
6.2.3 Validación-codiseño con personas usuarias finales ... 273
6.2.4 Creación y experimentación en accesibilidad ... 277
6.3 Breve comparación de competencias ... 281
6.3.1 Similitudes con los proyectos internacionales presentados ... 281
6.3.2 Diferencias con los proyectos internacionales presentados ... 283
6.4 Diseño curricular y perfiles de estudiantes ... 286
6.5 Aplicación educativa ... 298
6.5.1 Características de la aplicación educativa ... 298
6.5.1.1 Sobre el "Laboratorio de Cine Accesible" ... 301
6.5.2 Método de enseñanza y planificación de secuencia de actividades ... 303
6.5.2.1 Actividades formativas ... 307
6.5.2.2 Equipo docente y seguimiento ... 311
6.5.3 Evaluación de los aprendizajes ... 313
6.5.3.1 Actividad 1 – Representaciones de la discapacidad ... 313
6.5.3.2 Actividad 2 – Film global ... 318
6.5.3.3 Actividad 3 – Describiendo imágenes ... 320
6.6 Estudio #3 - Evaluación de la aplicación educativa por parte de los participantes. 327
6.6.1 Definición operativa ... 327
6.6.2 Diseño metodológico ... 327
6.6.2.1 Técnica de recolección de datos y procedimiento ... 328
6.6.3 Resultados y discusión ... 329
7. Conclusiones ... 332
7.1 Una nueva definición para el enfoque de Cine Accesible ... 334
7.2 OE1: Sobre las prácticas actuales de TAV y AM de los profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay ... 337
7.2.1 La traducción en el proceso fílmico ... 338
7.2.2 La accesibilidad en el proceso fílmico ... 339
7.3 OE2: Sobre cómo se presenta la TAV y la AM en la formación de estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay ... 342
7.3.1 Una presencia escasa y poco sistemática ... 343
7.3.2 Rasgos de la formación en cine y audiovisual como terreno fértil para el enfoque de Cine Accesible ... 343
7.3.3 Una presencia escasa a nivel internacional ... 344

7.4 OE3: Sobre cuáles son las principales competencias que los profesionales del cine y el audiovisual deberían adquirir para poner en práctica el enfoque de Cine Accesible 345
7.5 OE4: Sobre el diseño de un currículo formativo basado en competencias 348
7.6 OE5: Sobre el diseño de una aplicación educativa piloto basada en el currículo formativo 349
7.6.1 Sobre el equipo de trabajo y los instrumentos para evaluar 350
7.6.2 Sobre los resultados de aprendizaje del curso 351
7.6.3 Sobre la evaluación de los participantes del curso 355
7.7 Reflexiones finales sobre la formación: hacia una pedagogía del Cine Accesible 356
7.7.1 ¿De qué se trata una pedagogía del Cine Accesible? 358
7.8 Limitaciones de la investigación 362
7.9 Líneas futuras de investigación 363
8. Referencias 364
9. Anexos 402
9.1. Cuestionario para entrevistas a profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay 402
9.2. Cuestionario para entrevistas a informantes calificados en TAV y AM en Uruguay 403
9.3 Enlace a carpeta con materiales de la aplicación educativa 403
9.4. Cuestionario para evaluación de la aplicación educativa 404

Índice de figuras

Figura 1. Estructura metodológica de la investigación 24
Figura 2. Ubicación del DAT en etapas de preproducción y producción (Fascioli Álvarez, 2021a). 74
Figura 3. Ubicación del DAT en etapa de postproducción (Fascioli Álvarez, 2021a). 75
Figura 4. Representación de las nuevas dimensiones implicadas en el Cine Accesible. 102
Figura 5. Categorías de análisis de las entrevistas. 227
Figura 6. Esquema de 4 competencias diseñadas para el Cine Accesible. 266
Figura 7. Diseño de currículo para formación en Cine Accesible 288
Figura 8. Representaciones en triángulo de las brechas existentes en la AM. 341
Figura 9. Esquema de semanas básico para el desarrollo del currículo 357

Índice de tablas

Tabla 1. Descripción básica de propuestas más relevantes de formación universitaria y no universitaria en torno al AFM. 111
Tabla 2. Proyectos premiados con apoyo para accesibilidad a través de Montevideo Socio Audiovisual, Intendencia de Montevideo 171
Tabla 3. Proyectos premiados con apoyo para accesibilidad a través de Fondo de Fomento Cinematográfico, Agencia de Cine y Audiovisual del Uruguay. 173
Tabla 4. Instituciones de las que se relevaron documentos por tipo de documento relevado. 189
Tabla 5. Número de programas relevados por tipo de programa. 189
Tabla 6. Nomenclatura utilizada para los documentos analizados por tipo de documento. 192
Tabla 7. Perfil de informantes calificados en formación de TAV y AM en Uruguay entrevistados. 192
Tabla 8. Número de instituciones educativas relevadas por región. 214
Tabla 9. Número de programas relevados en CIBA por tipo de programa. 214
Tabla 10. Número de programas relevados en GEECT por tipo de programa. 214
Tabla 11. Número de instituciones relevadas por tipo de referencia encontrada. 219
Tabla 12. Participantes por tipo de empleo, tipo de obras audiovisuales por las cuales recibió apoyo para al AM y roles de la producción audiovisual y cinematográfica que suelen ocupar. 224
Tabla 13. Nomenclatura utilizada para los participantes en función de sus roles. 227
Tabla 14. Competencia Cine Accesible (CA) – 1. Anticipación 268
Tabla 15. Competencia Cine Accesible (CA) – 2. Colaboración 271
Tabla 16. Competencia Cine Accesible (CA) – 3. Validación-codiseño 275
Tabla 17. Competencia Cine Accesible (CA) – 4. Creación y experimentación 279
Tabla 18. Módulo 1: Competencias, elementos, resultados de aprendizaje y contenidos. 291
Tabla 19. Módulo 2: Competencias, elementos, resultados de aprendizaje y contenidos. 292
Tabla 20. Módulo 3: Competencias, elementos, resultados de aprendizaje y contenidos. 294
Tabla 21. Módulo 4: Competencias, elementos, resultados de aprendizaje y contenidos. 295
Tabla 22. Módulo 5: Competencias, elementos, resultados de aprendizaje y contenidos. 296
Tabla 23. Módulo 6: Competencias, elementos, resultados de aprendizaje y contenidos. 297
Tabla 24. Recursos movilizados y resultados de aprendizaje por competencias. 300

Tabla 25. Planificación instruccional de la aplicación educativa *Laboratorio de Cine Accesible*. 305
Tabla 26. Actividad 1: Resultados de aprendizaje, indicadores e instrumentos. 308
Tabla 27. Actividad 2: Resultados de aprendizaje, indicadores e instrumentos. 309
Tabla 28. Actividad 3: Resultados de aprendizaje, indicadores e instrumentos. 311

1. Introducción

Esta investigación doctoral inicia con un relato breve.
Una audiodescriptora, a la que podemos llamar A, es amiga de una cineasta, a la que podemos llamar C. Son amigas desde hace tiempo, su vínculo es azaroso y sus vidas laborales nada tienen que ver. Por ahora. "Mirá lo que encontré", le dice A, y le envía un archivo llamado *La_última_película_de_C_audesc.mp3*. "¿Qué es eso?", pregunta C. "Tu peli con audiodescripción, jaja", comenta A. "¿Eh? ¿No tiene imagen? No entiendo, ¿lo hiciste vos?", retruca C. "No, ni ahí, te hubiese dicho. La encontré en una página online que tiene subidas películas accesibles". Hay un silencio. A supone que C está escuchando el archivo.

"No puedo creer que hablan en español neutro, ¿quién hizo esto? Es horrible", dice C, apenada. Envía un *sticker* en sintonía con esta emoción. "No entiendo cómo llegó eso ahí, por qué nadie me preguntó nada…" "Y, bueno, porque no suele funcionar así, además ustedes no dan mucha bola", la cuestiona A. "En tu próxima peli podés hacerlo vos", complementa con un *emoji* amable para que no parezca una orden. "¿Debería?" Se cuestiona C.

Algunas partes de esta conversación son reales, otras no tanto. Pero permiten introducir el tema central de esta tesis: la formación de los estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual en el enfoque de Cine Accesible. Conviene, entonces, comenzar por describir este enfoque, es decir, por detallar aquello que se pretende enseñar y que, además, se presupone un saber hacer necesario para quienes se embarcan en la creación audiovisual y cinematográfica en el mundo de hoy. Actualmente, el enfoque de Cine Accesible[1] o *Accessible Filmmaking* (AFM) se define como la consideración de la accesibilidad y la traducción durante el proceso de producción audiovisual. Y esta consideración, se sugiere, debe ser de una manera específica: a través de la colaboración. El enfoque busca provocar un vínculo entre el equipo creativo de una película y aquellos expertos que la traducen y la vuelven accesible. Además, busca ser una forma de entender el cine, cuestionando sus desigualdades en el acceso a la creación y al consumo (Dangerfield et al., 2024). Como será detallado más adelante, esta definición de AFM espeja ciertos cambios recientes dados en el ámbito de la Accesibilidad a los Medios (AM) hacia una búsqueda de proactividad al idear y ejecutar las modalidades de acceso, así como de una mayor universalidad en la concepción de los usuarios (Greco, 2018).

[1] Esta investigación toma "Cine Accesible" como traducción al español de *Accessible Filmmaking*, en consonancia con lo sugerido en la última definición de AFM (Academia de Cine, 2023).

El enfoque surge como respuesta a tres problemáticas detectadas, tanto en la forma en que se crea el cine, como en la forma en que se analiza y se conceptualiza. Así, se detecta una primera problemática asociada a la distancia existente entre la traducción, la accesibilidad y el proceso fílmico. Romero Fresco (2019a) da cuenta de cómo la Traducción Audiovisual (TAV) y la AM quedan relegadas a las últimas etapas del proceso productivo, específicamente a la distribución, cuando las películas ya están finalizadas y emprenden su recorrido para exhibirse dentro y fuera de fronteras. Esto supone que estas modalidades se lleven adelante sin contacto alguno con quienes crearon el film. Además, a decir de este autor, esta posición relegada solidifica la idea de que ni la traducción ni la accesibilidad tienen algo que ver con el cine. Y esto parece tener un corolario en las propias disciplinas a las que pertenecen unos y otros. Johnston (2020) advierte sobre la poca conexión entre los Estudios de Traducción y los Estudios del Cine, aun cuando ambas disciplinas hacen foco en el análisis de los textos audiovisuales y cómo estos textos llegan a los espectadores. Nornes (1999; 2007) y Flynn (2016) subrayan la misma idea, develando la relevancia que ha tenido históricamente la traducción como mediación para experimentar el cine en otras lenguas y para construir la cultura fílmica.

Una segunda problemática está relacionada a cómo se entiende la diferencia aportada por la traducción y la accesibilidad, tanto en las obras audiovisuales como en las audiencias. Suele creerse que estas modalidades son una intrusión en la creación fílmica, un mal necesario que favorece el acceso de unos en detrimento del disfrute de otros, aquellos que sí pueden acceder a una versión original (Oxandabarat, 2017). Sobre este punto, Egoyan y Balfour (2004) advierten que los subtítulos -y por extensión, podríamos decir que la accesibilidad toda- evidencian cómo las películas se relacionan con la diferencia y la otredad. Se trata de una relación por lo pronto incómoda, una marca externa a lo propiamente cinematográfico pero ineludible para acceder a eso que es propiamente cinematográfico. Herramientas que desdibujan los límites de la creación única, dando paso a versiones diferentes de un mismo filme, a otras películas que son la misma película…o no. Desde el punto de vista de los espectadores, Flynn (2016) entiende que la traducción se asume como parte de la experiencia fílmica con mayor o menor concientización. Podríamos sumar que esta conciencia relativa es también por parte de quienes crean las películas.

Una tercera problemática, vinculada a las dos anteriores, tiene que ver con la distancia existente entre profesionales. Quienes están en áreas cinematográficas, de la traducción y de la accesibilidad suelen tener escaso contacto. La traducción y la accesibilidad se hacen

con tiempos reducidos, mala remuneración y como parte del trabajo que llevan adelante las agencias de traducción contratadas por las distribuidoras de cine (De Higes Andino, 2014; Romero Fresco, 2019a). Una vez más, se refuerza la idea de separación entre disciplinas, el control sobre el proceso traductor pasa estar en la etapa de distribución y en las empresas dedicadas a ello (Nornes, 2007). Esto supone, entre otras cosas, una desvinculación de quienes hacen cine con estas áreas y, por tanto, con estos profesionales expertos. Esta brecha, identificada por De Higes Andino (2014) particularmente en las prácticas de traducción en torno a un corpus de cine británico multilingüe, es luego retomada por Branson (2018) como uno de los tres nexos que están cortados entre las personas vinculadas a la accesibilidad cinematográfica. La brecha es, no solo entre profesionales del cine y expertos en traducción y accesibilidad, sino también entre ambos grupos de profesionales con las personas usuarias de estas modalidades.

Frente a estas problemáticas, el enfoque AFM se propone dar respuestas en la creación y la conceptualización del cine. Pretende tender lazos para que la traducción y la accesibilidad sea una parte más del proceso cinematográfico, provocando un trabajo colaborativo entre quienes hacen las películas, quienes las vuelven accesibles y quienes las consumen. Pretende acercar las disciplinas de los Estudios de Traducción Audiovisual y los Estudios del Cine como espacio de intersección teórica desde donde pensar el cine y celebrar la diferencia que aporta la accesibilidad a las obras y a las personas (Romero Fresco, 2019a).

El enfoque ha tenido un impulso creciente en la última década. Da cuenta de esto la existencia de un vasto conjunto de publicaciones que lo observan como objeto de estudio o lo presentan como una "manera de hacer accesibilidad" -también llamados "principios"- que posibilita el desarrollo de propuestas diferenciales e innovadoras en varios ámbitos culturales además del cine (Romero Fresco, 2013, 2018b, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b; Cerezo Merchán, et al., 2017; Romero Fresco y Fryer, 2018; Mével, 2020; López, et al., 2020; Dangerfield, 2021; Tendero, 2022; Mével, et al., 2022; Di Giovanni, 2022; Fascioli Álvarez, 2022; Romero Fresco y Chaume, 2022; Fryer y Cavallo, 2022; Tamayo, 2022b; Branson, 2024; Dangerfield et al., 2024; Nettelbeck, 2024). El desarrollo del enfoque en el ámbito profesional también está en crecimiento. Romero Fresco y Brown (2023) señalan cómo en los últimos años ha habido un gran aumento en el número de cineastas o directores teatrales que han aplicado este enfoque aun sin reconocer una intencionalidad explícita ni llamarlo con este nombre. La base de datos iniciada por Tendero (2022) y luego ampliada en Tendero et al. (2024) es una recopilación que evidencia este aumento progresivo de producciones audiovisuales que se orientan al AFM. Ahora bien, su propuesta formativa es quizás su arista

menos atendida. Romero Fresco (2019c) entiende que esta disparidad se debe resolver, ya que, hasta ahora, la mayor parte de quienes asumen un enfoque AFM lo hacen a través de una formación autodidacta, basándose en su intuición, en resultados de investigación limitados o en experiencias previas de otra naturaleza. El crecimiento de este enfoque en el mundo fílmico y académico estimula a pensar más en profundidad y formalidad cómo debería ser su formación.

1.1 Motivación personal

La motivación para esta investigación proviene de dos roles que vengo cumpliendo desde hace más de diez años: el de ser estudiante y ser docente. No siempre en paralelo, algunas veces ha coincidido, otras no. Pero sí entendiendo cómo un rol inspira al otro, cómo el lugar ocupado da insumos para pensar otras formas de vincularse con la enseñanza y el aprendizaje. Mi Trabajo Final de Grado en la carrera de Comunicación se ocupó de hacer un documental sobre personas ciegas. Mirando hacia atrás, puedo decir que el punto de vista elegido para contar esas historias sería un perfecto ejemplo de toda la admiración e inspiración que Stella Young (TEDx Talks, 2014) pide no tener. Pero ese acercamiento ingenuo a la discapacidad, a la audiodescripción y a la posibilidad de hacer accesibilidad por primera vez fue una gran forma de aproximarme a este mundo. Soy, en definitiva, una graduada en comunicación audiovisual que ha entrado al mundo de la traducción y la accesibilidad. Un mismísimo ejemplar de los que quisiera capturar luego de cerrar esta investigación. Y en su momento, al terminar el grado, me surgió la pregunta: ¿por qué este tema no estuvo en mi formación?

Esta misma pregunta, aunque un poco reformulada, la hacen ahora mis estudiantes, en 2025, cuando hablamos en un curso de Proyecto de Ficción en la Universidad Católica del Uruguay sobre el Cine Accesible, sobre la diversidad que ven representada en la pantalla, en las historias que ven y las que crean, sobre si van a subtitular sus cortometrajes y cómo lo harán, sobre cómo incluir en un rodaje a todos los estudiantes, tengan o no discapacidad. Así que la docencia me ha permitido ir dando pasos, aun tímidos, para combinar estos mundos. En este sentido, esta investigación pretende que aquello que ha sido tan intuitivo avance hacia tener una estructura, una coherencia, una justificación conceptual, una mirada pedagógica y, por qué no, una postura ideológica sobre qué implica el cine, el acceso y la intersección de estos dos universos.

1.2 Preguntas de investigación, objetivo general y objetivos específicos

Las propuestas formativas actuales en AFM son escasas. Se suelen dictar cursos online o presenciales de corta duración y aún más limitada es la presencia dentro de estudios de postgrado. Estas alternativas buscan provocar el intercambio entre estudiantes y/o expertos en TAV, AM y cine como principal foco didáctico (Romero Fresco, 2019c). Sin embargo, la oferta es dispar en el alcance, la duración, el marco en el que sucede, la forma de dictado y los contenidos trabajados, entre otros aspectos. Esto no supone que la heterogeneidad sea negativa *per se*, sino que parece no responder a una ideación planificada sobre cómo abordar la enseñanza y, por tanto, a una flexibilidad buscada. Aún no se ha desarrollado y ejecutado una formación que aborde el AFM de manera consistente. Frente a este problema, surge entonces la pregunta central de esta investigación: *¿cómo se aprende el enfoque de Cine Accesible?* Y a partir de esta pregunta, emergen un conjunto de preguntas más específicas:

- P1 ¿cuáles son las prácticas actuales de los profesionales del ámbito del cine y el audiovisual en las áreas de TAV y AM?
- P2 ¿cómo se presenta la TAV y la AM en la formación de los estudiantes y profesionales del ámbito del cine y el audiovisual?
- P3 ¿cómo pueden aprender el enfoque de Cine Accesible los estudiantes y profesionales del ámbito del cine y el audiovisual?
- P4 ¿cuál es la valoración de los estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual sobre una formación en este enfoque?

Se define como objetivo general, por tanto: *construir un modelo pedagógico que aborde el enfoque de Cine Accesible en la formación de estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay.* A partir de este objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- OE1 Describir y analizar las prácticas actuales de TAV y AM que llevan adelante los profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay.
- OE2 Comprender cómo se presenta la TAV y la AM en la formación de estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay.
- OE3 Identificar las principales competencias que los profesionales del cine y el audiovisual deberían adquirir para poner en práctica el enfoque de Cine Accesible.

OE4 Diseñar un currículo formativo sobre Cine Accesible basado en competencias para la formación de estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual.

OE5 Diseñar, ejecutar y evaluar una aplicación educativa piloto dirigida a estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual donde se despliegue el currículo formativo diseñado.

1.3 Abordaje metodológico

En términos metodológicos, esta investigación opta por una perspectiva *cualitativa* que busque entender las particularidades en la interpretación que hacen los sujetos del mundo en el que viven y actúan. Se trata de focalizar en las cualidades de un fenómeno a partir de las percepciones "de los sujetos que dan lugar, habitan o intervienen ese fenómeno" (Orozco y González, 2012, p. 116). En segundo lugar y, en consonancia con lo anterior, esta investigación toma una postura *constructivista* en tanto forma de observar la realidad social y se orienta hacia la *interpretación* como postura epistemológica vinculada. Esto supone entender la realidad como una construcción subjetiva y cercana, donde todos los sujetos -incluida quien investiga- aportan un conocimiento valioso en una búsqueda de cimentación colectiva del saber (Saldanha y O'Brien, 2014).

Denzin y Lincoln (2018) entienden que detrás de una definición metodológica y epistemológica asoma la biografía de quien lleva adelante la investigación, quien habla desde una determinada identidad marcada por su clase social, su género, su raza y etnia y su perspectiva cultural, entre otros aspectos. Esto conduce a adoptar una mirada particular sobre los sujetos de su investigación. La investigación, entonces, estará "guided by a set of beliefs and feelings about the world and how it should be understood and studied. Some beliefs may be taken for granted, invisible, or only assumed, whereas others are highly problematic and controversial" (p. 56)[2]. Considerando esto, se entiende prudente explicitar que esta pesquisa es llevada adelante por mí, en tanto autora principal, una mujer cisgénero, blanca, sin discapacidad, lesbiana, latinoamericana, de clase media alta que accedió a estudios universitarios, que trabaja y es activista en temáticas vinculadas a la discapacidad desde hace 15 años. Desde esta posición es que investigo, asumiendo, por tanto, que mi mirada y concepción de esta temática están inevitablemente atravesadas por mi experiencia vital, aunque esto no debe suponer una justificación para la pérdida de rigor en el proceso de investigación.

[2] [Guiada por un conjunto de creencias y sentimientos sobre el mundo y cómo debe ser comprendido y estudiado. Algunas creencias pueden darse por sentadas, ser invisibles o simplemente asumidas, mientras otras son altamente problemáticas y controversiales]. Traducción propia.

La aproximación *cualitativa* se justifica, en primera instancia, en la pregunta de investigación central: *¿cómo se aprende el enfoque de Cine Accesible?* Según Saldanha y O'Brien (2014), la utilización de una perspectiva cualitativa, a pesar de no encontrar evidencia generalizable, hace una contribución valiosa al conocimiento cuando busca explorar el cómo y el porqué de ciertos fenómenos. En segunda instancia, se busca contribuir al desarrollo de una teoría sobre la AM que se apoye también en información de este tipo. Esto emana como respuesta a lo señalado por Romero Fresco (2021b) sobre el foco que ha tenido la TAV y la AM, a partir del *giro cognitivo* (Chaume, 2018), en estudios de tipo experimental con una fuerte impronta positivista desde donde observar la relación de la traducción y la accesibilidad con las personas.

Desde un punto de vista teórico, esta investigación se basa en lo acumulado dentro de los Estudios de la Traducción Audiovisual en tanto marco desde el que se han estudiado las modalidades de traducción y las de accesibilidad. Por ser un objetivo del enfoque AFM (Romero Fresco, 2019a), se tienen en consideración ciertas posturas conceptuales provenientes de los Estudios del Cine para el análisis de la práctica cinematográfica desde un abordaje crítico, teórico e histórico, al mismo tiempo que pragmático y productivo. En este marco, se hace especial foco en las teorías en torno a la educación fílmica (Petrie, 2010; Rodrigues, 2012; Petrie y Stoneman, 2014; Stoneman, 2014; Bachmann y Zahn, 2018; Akande, 2020). Asimismo, se recurre a los Estudios Críticos en Discapacidad[3] por entenderse imprescindible para comprender la noción de accesibilidad desde una perspectiva interseccional y compleja (Campbell, 2009). Por último, esta investigación pretende colaborar al desarrollo y establecimiento de los incipientes Estudios de Accesibilidad (Greco, 2018) por entenderse un marco valioso desde el que pensar y proyectar el Cine Accesible.

Otra decisión clave para la delimitación de la investigación tiene que ver con centrarse en lo que sucede en Uruguay, en tanto aporte diferencial y complementario desde América Latina a lo ya avanzado sobre AFM en países de Europa (Romero Fresco, 2019a; López et al., 2020; Dangerfield, 2021, BFI, 2022; Branson, 2024), América del Norte (FWD-Doc, 2021), Asia y Oceanía (Nettelbeck, 2024). La situación de Uruguay supone tener en cuenta algunas características particulares del país con respecto a: (i) la tradición en formación en TAV, AM, cine y audiovisual, (ii) el estado actual de las prácticas cinematográficas y

[3] Durante todo este documento se toma "Estudios Críticos en Discapacidad" de Yarza de los Ríos et al. (2019) como traducción de *"Critical Disability Studies".*

audiovisuales nacionales, (iii) y los instrumentos públicos de financiación a la accesibilidad que se vienen incorporando en el país desde el año 2016 hasta la actualidad. Estos son algunos de los rasgos que caracterizan la situación local y que es necesario tomar en cuenta de cara a la construcción de un modelo pedagógico que responda a este contexto. Retomando el objetivo general, entonces, la construcción del modelo se hará de forma situada en el entendido que, aun reconociendo las limitaciones que esto tiene para generalizar posibles resultados, se supone una colaboración valiosa para el ensayo de una propuesta formativa que permita validar y examinar los límites del aprendizaje del Cine Accesible.

La construcción de un modelo pedagógico toma en cuenta lo aportado por Hawes y Corvalán (2005) en torno a la creación de un perfil profesional para la Educación Superior y ciertas etapas elaboradas por Tardif (2008) para la construcción de un currículo basado en competencias. Así, se estructura esta investigación en una secuencia de tres estudios que están vinculados entre sí. Un primer estudio se orienta a analizar la presencia de la TAV y la AM dentro de la enseñanza profesional del cine y el audiovisual en Uruguay. Un segundo estudio observa las principales prácticas vinculadas a la TAV y la AM que llevan a cabo los profesionales del cine y el audiovisual que están en ejercicio actualmente en el país. Ambos estudios, siguiendo la propuesta de Hawes y Corvalán (2005), suponen observar información que proviene del exterior, insumos que surgen del estado de la enseñanza en la temática y de lo informado por los practicantes, en este caso, los profesionales del cine y el audiovisual que entran en contacto con la traducción y la accesibilidad dentro del proceso fílmico. Los resultados obtenidos en estos dos estudios permiten avanzar a la siguiente etapa: el diseño de cuatro competencias que los estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay deberían desarrollar si quieren trabajar en un enfoque de Cine Accesible. Seguido a esto, se diseña un currículo basado en esas cuatro competencias, lo que implica identificar contenidos con una jerarquización y secuencialidad, definir una metodología y una forma de evaluación que permita obtener evidencia de los aprendizajes logrados. Finalmente, se avanza hacia la realización de una aplicación educativa que permita poner en práctica ese currículo en una instancia real. Se realiza un curso de corta duración (6 horas totales) destinado a profesionales del cine y audiovisual uruguayo donde se expone un diseño instruccional adaptado al contexto y la duración. Esto permite recoger evidencia sobre el nivel de desarrollo de las competencias y, por tanto, obtener información para validar y testear el modelo pedagógico diseñado. Por último, se realiza un tercer estudio que busca relevar las percepciones y valoraciones de los participantes del curso sobre la formación obtenida. Cierra, de esta manera, un proceso que se entiende iterativo, es decir,

que habilita, en un futuro, volver a revisar el camino recorrido, las decisiones tomadas y el modelo construido para su perfeccionamiento. Todo este proceso, se puede graficar de la siguiente manera:

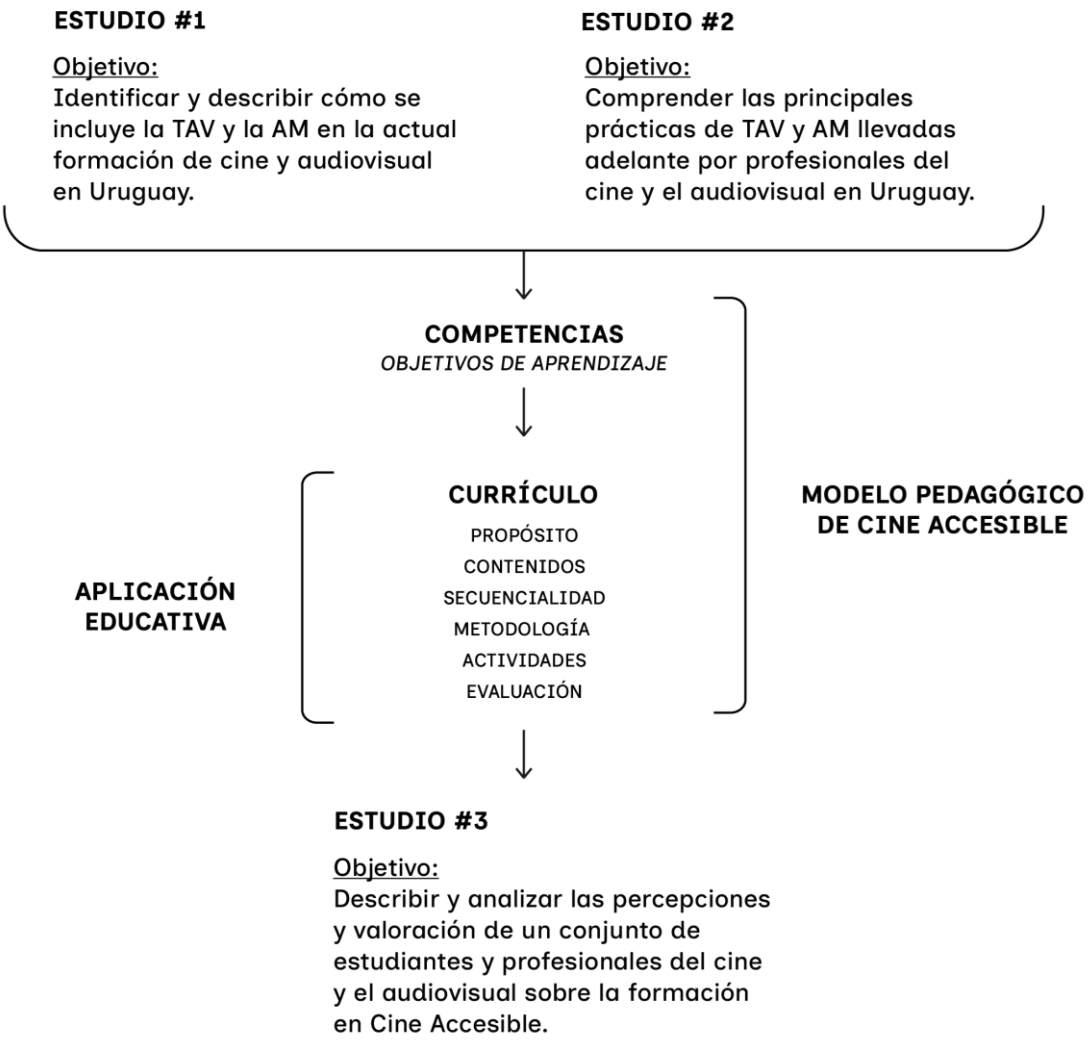


Figura 1. Estructura metodológica de la investigación
Fuente: elaboración propia.

1.4 Estructuración de los capítulos

Esta tesis doctoral está estructurada en seis capítulos seguidos de un capítulo dedicado a las conclusiones. Los dos primeros capítulos luego de esta introducción están destinados a abordajes teórico-conceptuales que se entienden imprescindibles para el trabajo empírico posterior. Los siguientes tres capítulos explican el diseño metodológico construido y presentan los sucesivos estudios con sus respectivos objetivos, métodos, resultados y limitaciones.

El **capítulo 2** se propone abordar el enfoque AFM, sus conceptos centrales y el contexto histórico y disciplinar en el que surge, tomando como referencia la definición de enfoque aportada por Bunge y Ardila (2002). Esto supone comenzar explicando el cuerpo de conocimientos que lo preceden. Así, se recapitula el surgimiento del AFM dentro de los Estudios de TAV y se brinda una aproximación básica a las modalidades de subtitulado, doblaje, subtitulado descriptivo, audiodescripción y traducción e interpretación en lengua de señas, identificando prácticas y reflexiones que han sido centrales como antecedente para el nacimiento del enfoque. Asimismo, se aborda la noción de accesibilidad, ya no solo desde la TAV sino desde otras disciplinas que han discutido el alcance, las limitaciones y los aspectos relacionales que se establecen en el acceso de las personas a sus entornos más inmediatos. Una vez presentado este cuerpo de conocimientos previos, se avanza en describir las problemáticas que el enfoque AFM ha sabido reconocer y los objetivos que se ha trazado para dar respuesta a esas problemáticas. El capítulo continúa con la explicación sobre cómo el AFM se ha utilizado en tanto método para repensar otras dimensiones del acceso de las personas a los medios y explorar la accesibilidad desde una perspectiva alternativa o integrada. A la luz de todas las discusiones expuestas, se finaliza con el aporte de una nueva definición de Cine Accesible considerando tres aspectos: por qué se trata de un enfoque, por qué de cine y por qué accesible[4]. Además, se justifica el porqué de la selección de *Cine Accesible* como traducción posible de *Accessible Filmmaking*. Estos aspectos se entienden centrales para complejizar y sofisticar la última noción de AFM, siguiendo lo ya aportado por Dangerfield et al. (2024) en una publicación reciente. Sobre esta base sólida es posible elaborar una propuesta pedagógica.

El **capítulo 3** recapitula las últimas experiencias, actividades y reflexiones en torno a la formación en AFM. Además, aporta una doble descripción: por un lado, el abordaje actual de la enseñanza en TAV y AM, antecedente directo para idear una formación en Cine

[4] La selección del término "accesible" supone también definir su relación con la TAV considerando lo aportado por Greco y Jankowska (2020).

Accesible, por el otro, la formación de los profesionales del cine y el audiovisual desde una perspectiva histórica y analítica. Dado que se propone elaborar un modelo pedagógico destinado a la formación de estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual, se entiende prudente comprender qué rasgos caracterizan el aprendizaje de esta área disciplinar. Por último, se aporta una descripción concisa de una serie de proyectos europeos que construyen perfiles profesionales sobre diversos expertos en traducción y accesibilidad por tratarse de antecedentes claros en la definición de competencias, objetivos de aprendizaje, diseño de actividades, materiales y estrategias de evaluación.

El **capítulo 4** expone el marco epistemológico y metodológico general de esta investigación. Se plantea el problema central, las preguntas de investigación y los objetivos que esta tesis se traza. Se centra en describir la secuencia de estudios llevados adelante, su justificación, preguntas de investigación, objetivos específicos e instrumentos utilizados. Aborda el alcance de esta tesis, pero también sus limitaciones. Dentro de esto, implica una aproximación breve al estado de situación de la TAV, la AM y el cine en el Uruguay. Por último, se explicita la noción de modelo pedagógico tomada en esta investigación al tiempo que se aporta una serie de definiciones necesarias sobre términos específicos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje que son utilizados a lo largo de este trabajo.

El **capítulo 5** desarrolla los dos principales estudios llevados adelante. Uno de ellos está orientado a conocer cómo se presenta la TAV y la AM dentro de la formación profesional en cine y audiovisual en Uruguay. Desarrolla, además, un apartado que extiende la observación a una muestra de escuelas de cine en Europa y América Latina. El otro estudio está orientado a comprender las prácticas de TAV y AM que llevan adelante los profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay. Para cada estudio se explicita su objetivo, las definiciones operativas, el diseño metodológico, la descripción de los instrumentos, el procedimiento -incluyendo la forma de tratamiento de los datos y los aspectos éticos vinculados a la investigación con personas-, y el análisis de los principales resultados obtenidos. Estos resultados se discuten a la luz de la literatura revisada y se abordan de forma conjunta para establecer un diálogo que haga más robustas las bases del modelo pedagógico.

El **capítulo 6** se sumerge en el diseño del modelo, describiendo con precisión las competencias creadas, sus objetivos, resultados de aprendizaje y recursos movilizados. Luego se avanza en describir el currículo basado en estas competencias, con la secuencialidad de módulos y los contenidos vinculados a cada módulo. En forma breve, se comparan las competencias en Cine Accesible con aquellas surgidas a partir de los proyectos

europeos de construcción de perfiles profesionales que fueran descritos en el capítulo 3. Luego, se explica la aplicación educativa llevada adelante, sus características principales y la evidencia surgida de las actividades realizadas que confirman o no el cumplimiento de los resultados de aprendizaje pautados. Por último, se expone el tercer estudio que conforma esta investigación destinado a relevar la percepción y valoración de los participantes sobre el curso recibido.

El **capítulo 7** presenta las conclusiones centrales de este trabajo tomando en consideración el grado de cumplimiento de sus objetivos específicos. Además, establece las limitaciones de la investigación y expone líneas futuras de pesquisa a partir de las cuales seguir consolidando una formación en Cine Accesible. Por último, se propone esbozar algunas consideraciones en torno a la *pedagogía de la accesibilidad* (Greco, 2019b) que permitan nutrir el reciente campo de los Estudios de Accesibilidad (Greco, 2018). Esto desde un aporte analítico y crítico sobre cómo aprender y transitar los procesos y fenómenos de la accesibilidad en el marco del cine.

2. El enfoque de Cine Accesible: conceptos centrales y contexto

El enfoque *Accessible Filmmaking* (AFM) propone, inicialmente, la integración de la TAV y la AM desde las primeras etapas de la producción fílmica, buscando una colaboración entre el equipo creativo de un filme y aquellas personas encargadas de traducirlo y volverlo accesible (Romero Fresco, 2013). En su texto fundacional sobre AFM, Romero Fresco (2013) retoma algunas orientaciones y prácticas previas que resultan antecedente de este enfoque, como son el concepto de Diseño Universal acuñado en el ámbito de la arquitectura o las prácticas de *part-subtitling* y subtitulado creativo. El Diseño Universal, por un lado, se puede definir como "el diseño de productos y entornos para que estos sean usados por personas de todas las edades y capacidades en la mayor medida posible" (Story et al., 1998, p. 11)[5]. Las prácticas de *part-subtitling* y subtitulado creativo, por otro lado, son definidas por Romero Fresco en tanto prácticas de traducción ideadas y creadas durante la producción de una película que aportan, no solo en un aspecto lingüístico, sino también en uno estético. A partir de estos antecedentes, el autor propone una primera definición de este enfoque al tiempo que subraya algunas orientaciones claves para profundizar su estudio, principalmente como contribución a la teoría y la práctica de la TAV y la AM.

En su primera definición, el enfoque AFM se centra en dos características: la anticipación en el proceso de producción audiovisual y la colaboración entre los profesionales del cine y los profesionales de la traducción y la accesibilidad. Pero, además, esta definición adelanta una visión específica sobre los usuarios finales que serán "espectadores en otras lenguas y espectadores con pérdidas auditivas o visuales" (Romero Fresco, 2013, p. 211)[6]. Aquí, Romero Fresco propone una consideración conjunta de diferentes tipos de usuarios en tanto estrategia para que este enfoque impacte en más procesos -los de traducción y los de accesibilidad- y así potencialmente llegue a más personas. Hace más de una década, esto representaba un argumento potente para idear cómo un enfoque que traía antecedentes desde la accesibilidad -por ejemplo, con el modelo propuesto por Udo y Fels (2010b)- podía escalar a una producción de otra naturaleza y con otro impacto a nivel industrial. Esta conceptualización de los usuarios será revisada por el propio autor en posteriores definiciones del enfoque y será explicada en detalle más adelante.

El enfoque AFM surge como un modo de hacer, con una orientación mayormente práctica sobre cómo llevar la traducción y la accesibilidad al transcurso de un proceso audiovisual.

[5] Traducción propia.
[6] Traducción propia.

La guía de AFM publicada en 2018 por Romero Fresco y Fryer resulta un aporte a cómo efectivamente hacer una aplicación de este enfoque en la realidad de un proceso cinematográfico, qué modalidades contemplar, durante qué etapas, qué acciones llevar adelante, con qué recursos humanos y qué costos. Si bien se encuentran de forma indistinta las palabras *modelo* y *enfoque* para hablar del AFM, incluso en publicaciones más cercanas en el tiempo (Romero Fresco, 2019a, Dangerfield, 2021), podría decirse que esta primera orientación práctica no llega a ser ni un modelo ni un enfoque como tal. Un modelo puede entenderse como una herramienta conceptual que busca comprender una realidad compleja ofreciendo un mapa de relaciones entre conceptos. Describe y explica fenómenos dentro de un marco coherente, además de clarificar esos conceptos y la terminología usada a efectos de que ese modelo se use de forma consistente (Mitra, 2018). En su surgimiento, el AFM carece de una descripción profunda de conceptos claves -como la misma noción de accesibilidad que está incluida en su nombre- y se limita a brindar ciertos pasos a seguir y a orientar una forma de trabajo innovadora. Recién con el trabajo de Dangerfield (2021) y la última definición presente en el glosario sobre lenguaje inclusivo para cineastas elaborado por la Academia de Cine de España (2023), se propondrá una orientación conceptual a las distintas dimensiones de acceso que implican al AFM.

Con respecto a la noción de enfoque, Bunge y Ardila (2002) lo definen como "una manera de ver las cosas (por ejemplo, las personas) o las ideas (por ejemplo, las conjeturas) y, en consecuencia, también de tratar los problemas relativos a ellas" (p. 53-54). Un enfoque se define a partir de un cuerpo de conocimientos que lo preceden, una colección de problemáticas que surgen a partir de ese conocimiento previo, un conjunto de objetivos y una colección de métodos a utilizar. Estos componentes se consideran, además, enmarcados en un tiempo dado (Bunge y Ardila, 2002). En base a esta definición, puede decirse que el AFM surge como forma de atender a ciertos problemas detectados -la ubicación de la traducción y la accesibilidad a final del proceso fílmico y la escasa colaboración entre profesionales del cine y expertos en accesibilidad-, aunque no propone una perspectiva exhaustiva desde la que observar y tratar estos fenómenos. En este capítulo, entonces, se toma esta definición de enfoque como estructurante para avanzar hacia una descripción del AFM y así revisar su evolución desde una instrumentalidad aplicada a una conceptualización teórica en torno al acceso y la creación cinematográfica. Se partirá de los conocimientos que resultan antecedente, para luego centrarse en las problemáticas que el AFM ha sabido detectar, los objetivos que se plantea y, finalmente, retomar su dimensión metódica que tan útil ha sido para su entendimiento primero. Luego, el capítulo propone un movimiento inverso que permite ir de lo instrumental a lo conceptual, rescatando cómo la

aplicación de este enfoque ha dado lugar a nuevas teorizaciones sobre qué implica la accesibilidad en el cine. Se problematizarán las nociones de universalidad, originalidad, autoría, visibilidad y representación. Desde un punto de vista teórico, el capítulo pone especial atención en los aportes realizados desde los Estudios de Traducción Audiovisual, los Estudios Críticos en Discapacidad, los Estudios del Cine y los incipientes Estudios de Accesibilidad (Greco, 2018). El cometido de este capítulo es aportar una sofisticación del AFM a la luz de los movimientos que han sucedido en las últimas décadas. Este nuevo retrato resulta necesario para orientar luego una propuesta pedagógica que lo aborde en todas sus dimensiones posibles.

2.1 La Traducción Audiovisual como punto de partida

El enfoque AFM surge en el marco de la TAV y la AM, por lo que se hace preciso hacer una breve introducción a estas áreas disciplinares para dar marco contextual, así como explicar nociones básicas que están vinculadas al enfoque y su conceptualización.

La TAV puede ser entendida como una rama de los Estudios de Traducción que se ocupa del trasvase de textos multimodales y multimediales a otra lengua y/o a otra cultura (Pérez-González, 2009, p. 13). A lo largo del tiempo han variado los términos para referirse a este tipo de traducción: *"film translation", "film and TV translation", "screen translation", "media translation", "multimedia translation"* (Chaume, 2004, p. 30), por nombrar algunos. Esta variación terminológica evidencia las distintas aproximaciones que se han dado sobre este objeto de estudio como resultado de distintas conceptualizaciones en torno al cine y el audiovisual, la incorporación de la traducción en el ámbito de la informática, la configuración de nuevos tipos textuales y la atención de usuarios diversos, entre otros aspectos (Chaume, 2004; Perego y Pacinotti, 2020). Los artículos sobre el abordaje del traductor ante la pantalla de cine de Caillé (1960) y sobre el doblaje de Cary (1960) y Rowe (1960), forman parte del primer número especializado de una revista dedicada parcialmente a este tema, un hito en la historia de esta investigación disciplinar. Sin embargo, no fue hasta las décadas de los 70 y 80 que la TAV comenzó a tener un reconocimiento mayor y a establecerse como un campo de estudio independiente a partir del trabajo de autores como Vöge (1977), Titford (1982), Hendrickx (1984), Mayoral, et al. (1986) y Delabastita (1989), entre otros. Es posible establecer una conexión entre estos textos fundacionales y el enfoque AFM. Ya en 1977, Vöge señala que la traducción de un filme depende de diferentes factores que tienen una característica común: "no estar determinados por la producción de una película, sino por su distribución en un área

lingüística diferente a la de su creación" (p. 120)[7]. Por lo tanto, esta mirada de la TAV como un proceso vinculado a la etapa final de las películas ya se vislumbra al inicio de la investigación disciplinar, probablemente motivado por el lugar que tenía la TAV dentro de la industria fílmica en ese momento histórico. Por otra parte, Hendrickx (1984) ya repara en el impacto que provoca el doblaje y el subtitulado sobre las obras audiovisuales y las audiencias. Para el autor, el doblaje induce a una disociación poco natural entre sonido e imagen mientras que el subtitulado provoca una distracción que cubre la pantalla y dirige la atención de los espectadores fuera de los actores y la dirección. Como se verá más adelante, la TAV, la AM y el cine tendrán un vínculo fluctuante entre la cercanía y la extrañeza desde el comienzo del siglo XX, aunque para fines de este mismo siglo ya se habrá consolidado la TAV como un proceso referido a la etapa de distribución de las películas y alejado de su proceso productivo.

Diversos autores han aportado taxonomías descriptivas de las distintas *modalidades* que integran la TAV y la AM (Gambier, 2003; Hernández-Bartolomé y Mendiluce Cabrera, 2005; Pérez-González, 2014; Perego y Pacinotti, 2020), en definitiva, de las distintas formas de trasvase posibles entre textos audiovisuales. El término *modalidad* puede entenderse tomando en consideración la propuesta de Hurtado-Albir (2001): la modalidad es consecuencia del modo traductor, entendido éste como el resultado de comparar el modo del texto de origen y el modo del texto meta. Así, Hurtado-Albir define el doblaje como una modalidad de traducción donde el texto oral original se sustituye por otro en otra lengua, el subtitulado como una modalidad donde ni lo visual ni lo auditivo se altera, pero sí se añade un texto escrito en pantalla y, por último, las voces superpuestas como una superposición de la traducción oral sobre el texto oral original (p.70). En otras categorizaciones más cercanas en el tiempo, basadas en un abordaje semiótico y multimodal de la traducción audiovisual, Pérez-González (2014) agrupa las modalidades en tres grandes áreas: subtitulación, *revoicing*, entre las que están las voces superpuestas, el doblaje, la narración, la interpretación simultánea y el comentario libre, y las formas asistivas de TAV donde emergen el subtitulado para personas sordas e hipoacúsicas, el rehablado y la audiodescripción. Perego y Pacinotti (2020) distinguen de igual forma las técnicas de *revoicing*, y las agrupan junto al subtitulado, el *fandubbing* y el *surtitling* como modalidades donde se trasvasan de diferente manera solo los signos verbales del canal auditivo. El subtítulo para personas sordas e hipoacúsicas, el rehablado y el *fansubbing*, mientras tanto, son modalidades que transforman los signos verbales a través de una traducción inter o

[7] Traducción propia.

intralingüística, pero además trasladan los signos no verbales para beneficio de espectadores con necesidades específicas de acceso o diferentes intereses. En otro apartado coloca a la audiodescripción y la audiosubtitulación como modalidades descriptivas de trasvase intersemiótico (Jakobson, 1959) o multisemiótico (Szarkowska y Orero, 2014) de visualidad a oralidad. Dentro de la categorización de Pérez-González (2014), las formas asistivas de TAV corresponden a las llamadas modalidades de AM, principalmente el subtitulado para personas sordas (SPS) y la audiodescripción (AD). Esto evidencia que el área de la AM es, inicialmente en Europa, concebida como una subárea disciplinar dentro de la TAV. Para inicios del siglo XXI, la AM logra obtener un reconocimiento específico a partir del trabajo de autores como Gambier (2003), Díaz Cintas (2005), Orero (2005a; 2005b), Neves (2005), Pereira (2005), Matamala (2006), Díaz Cintas, Orero y Remael (2007), Jiménez Hurtado (2007), entre otros.

Dado que el enfoque AFM propone traer el desarrollo de estas modalidades a etapas tempranas de la producción audiovisual, se aportará una serie de rasgos significativos de algunas de ellas. Se hará especial foco en el doblaje y el subtitulado por ser las modalidades de TAV más utilizadas (Chaume, 2004; Dwyer, 2021) y, por otro lado, en la audiodescripción (AD), el subtitulado descriptivo -también llamado subtitulado para personas sordas (SPS)- y la traducción e interpretación a lengua de señas en pantalla, por tratarse de las tres modalidades más usuales en la AM (Orero et al., 2007)[8]. Para cada modalidad, se repasarán algunas características relevantes de su definición y su evolución, en el entendido que representan antecedentes y aportes valiosos al desarrollo del enfoque AFM. Estas aproximaciones, en efecto, sientan la base para discutir qué lugar pueden adoptar estas herramientas dentro del proceso cinematográfico, qué impacto pueden tener sobre la obra audiovisual, quiénes son los encargados de participar en un proceso de traducción y accesibilidad y cómo es la recepción de los espectadores, entre otros aspectos centrales que le competen al Cine Accesible.

2.1.1 El doblaje

El doblaje se trata de una práctica de traducción donde las voces originales presentes en la banda sonora de un filme se reemplazan por las voces traducidas en la lengua de llegada. Uno de sus elementos esenciales tiene que ver con la sincronía, especialmente la sincronía de movimiento corporal entre la traducción y los movimientos de los actores en pantalla, la

[8] Si bien se centra en la AD y el SPS, este artículo aporta una aproximación a las tres modalidades, incluida la interpretación en Lengua de Signos Española (LSE), por recuperar el calendario de implementación de los servicios de accesibilidad en la televisión española a partir del borrador de la *Ley general del Audiovisual.*

isosincronía entre la enunciación y las pausas del texto traducido y el texto original, y la sincronía labial entre la traducción y los movimientos que los actores hacen con su boca (Chaume, 2020). Por estas y otras características, Mayoral et al. (1986) lo ubican como la modalidad de traducción más restringida. Chaume (2020) señala tres aspectos sobre el doblaje de particular relevancia en el marco de esta investigación y que luego serán retomados al conceptualizar el enfoque de Cine Accesible. Para el autor, el doblaje es ejemplo de una traducción que es invisible al espectador, una operación que domestica un producto extranjero y lo vuelve realista y creíble en la cultura de llegada. Las distintas sincronías y la identificación de un registro característico del doblaje –o *dubbesse*-, se utilizan para aproximar el texto traducido a los espectadores de forma tal que éstos no reparen en la mediación de esta forma de consumo. Además, se trata de un procedimiento que aborda aspectos lingüísticos, culturales, técnicos y creativos, y que depende de la conformación de un equipo de trabajo donde traductor, asistente de doblaje, dialoguista, director de doblaje, actores, ingenieros de sonido y correctores de texto tienen tareas asignadas en una cadena de responsabilidades de cara a lograr un resultado final. Por último, Chaume señala que la transformación de los espectadores mediáticos desde meros entes pasivos a integrantes activos de una "cultura participativa" y convergente (Jenkins, 2008), también ha impactado en los procesos de traducción con la emergencia de modalidades como el *fandubbing* o *fansubbing* que reposicionan el lugar de los usuarios en el proceso traductor, además de cuestionar aspectos como la profesionalización de la tarea, el impacto de la traducción sobre los contenidos audiovisuales y el lugar de poder históricamente asumido por quienes tienen la responsabilidad de traducir una cultura hacia otra. La observación de los cambios en el rol de los profesionales de la traducción y de las audiencias se enmarca en lo que el autor denomina "giro sociológico" de la TAV (Chaume, 2018), caracterizado por espectadores que actúan como "consumidores, prosumidores y traductores", obligando a productores y distribuidores de contenidos audiovisuales a considerarlos en este proceso co-participativo donde se produce *junto con* la audiencia y no *para* ella (p. 52)[9].

2.1.2 El subtitulado

El subtitulado es una práctica de traducción que consiste en agregar un texto, generalmente el parte inferior y centrada de la pantalla, que dé cuenta de los diálogos originales, letras de canciones y voces en off, además de otra información verbal presente en la imagen como insertos, gráficos textuales, etc. Puede clasificarse en función de aspectos de carácter

[9] Traducción propia.

lingüístico (interlingüístico e intralingüístico), del tiempo disponible para su preparación (preparados previamente o elaborados en vivo), o de aspectos técnicos sobre cómo el espectador los visualiza (abiertos o cerrados), entre otras formas de catalogación (Díaz Cintas y Remael, 2014). Esta práctica de traducción también tiene restricciones, en este caso de tipo espacial y temporal. Quien se encarga de la subtitulación deberá tener en cuenta que las personas combinarán la lectura de subtítulos escritos a una velocidad determinada a la vez que miran las imágenes (Díaz Cintas, 2020). Romero Fresco (2015) llama "tiempo de visualización" precisamente a la suma del tiempo en que las personas armonizan texto e imágenes.

Al igual que lo señalado por Chaume (2020) en torno al doblaje, puede encontrarse en Díaz Cintas y Remael (2014) una referencia a la invisibilidad del subtitulado, a la opinión general sobre que los mejores subtítulos son aquellos que el espectador no nota. Si bien subtitulado y doblaje son prácticas diferentes, la primera más "vulnerable" al juicio por parte de quien lo está viendo y conoce la lengua de partida (p. 57), ambas comparten una asociación al valor de ser imperceptible, casi sin impacto sobre la obra audiovisual. Díaz Cintas y Remael cuestionan cómo un texto que fue puesto luego de que la pieza está terminada y que además parpadea en la parte inferior de la pantalla puede pretender pasar desapercibido. Además, advierten que la invisibilidad de esta práctica parece decantar en una falta de reconocimiento hacia las personas que hacen esta tarea. Con respecto a los expertos encargados de subtitular y a diferencia del doblaje, el proceso de subtitulación parece mayormente desarrollado por una única persona que cubre tareas diferentes relacionadas a la traducción propiamente dicha, la adaptación de esa traducción según las restricciones que propone el subtitulado y la temporización de los subtítulos en el tiempo (Díaz Cintas y Remael, 2014). Tanto los aspectos referidos a la invisibilidad como a la tarea solitaria de quien subtitula se vuelven relevantes para la observación del enfoque de Cine Accesible.

2.1.3 El subtitulado descriptivo

El subtitulado descriptivo, también llamado subtitulado para personas sordas, da cuenta no solamente de los diálogos hablados, sino también de la identificación de los hablantes y de otra información importante de la banda sonora como la música y los efectos de sonido (Szarkowska, 2020). Quizás esta modalidad y, específicamente los cambios en su denominación, son un ejemplo claro de la problematización surgida recientemente en el campo de la AM y que es antecedente del enfoque de Cine Accesible. Szarkowska (2020) señala que este tipo de subtítulo se suele llamar subtitulado para personas sordas e hipoacúsicas -*subtitling for the deaf and the hard of hearing* (SDH) en inglés- o subtitulado

cerrado -*closed caption* (CC) en inglés-, el primero de los términos más usado en Europa, el segundo en Estados Unidos, Canadá y Australia. Esta diferenciación de términos refiere a aspectos distintos, el primero define su nombre asociado a los usuarios a los que va destinado, el segundo lo define en función de la forma en que se visualiza en pantalla. A efectos de este estudio, importa particularmente la primera definición en tanto espejo de un cambio conceptual sobre los usuarios finales a los que esta herramienta va destinada.

Szarkowska (2020) y Neves (2019) señalan cómo, a pesar de que estos subtítulos son pensados inicialmente para personas con algún grado de pérdida auditiva y por eso su nombre, también pueden ser útiles para personas con dificultades de aprendizaje, personas con menos alfabetización o menos experticia en el uso de una lengua y que quieran aprender o mejorar su uso. Szarkowska incluso señala cómo estos subtítulos se han vuelto recurrentes como apoyo a la visualización de contenido audiovisual en plataformas digitales que anulan el sonido por defecto, o como apoyo al consumo cuando no es posible escuchar el audio. Además, ambas autoras reconocen que, aun hablando de personas con discapacidad auditiva, no es posible pensar en este grupo como homogéneo en sus necesidades de acceso. Este movimiento indica una apertura en la consideración de los usuarios finales de esta herramienta, una búsqueda de universalización que luego será retomada como aspecto central dentro del enfoque de Cine Accesible. En línea con esto, Neves (2019) propone la denominación de subtítulos (responsivos) enriquecidos[10] -*Enriched (responsive) subtitling*- como forma más apropiada de nombrar este proceso traductor. La autora entiende que los conceptos de enriquecido -por aquellos elementos que se suman, además del discurso oral-, y responsivo -por su capacidad de adaptación a distintas plataformas y dispositivos-, pueden ser de ayuda para evolucionar desde términos viejos y restrictivos a un único colectivo de personas, hacia propuestas más abiertas que, si bien están centradas en los usuarios, no definen uno único y que, además, se vinculan a la cultura de la convergencia propia de este tiempo. Además, este término colabora a remover cierto estigma de discapacidad que emerge al hacer referencia a herramientas específicas para personas específicas. Ahora bien, sobre este último punto, parecería ser que el movimiento no es solo hacia la apertura. En el mismo párrafo que Szarkowska (2020) identifica usuarios diversos para los subtítulos, plantea que:

> Although the number of SDH users is growing dynamically and includes people with no hearing loss, it is important to bear in mind that the main target group are viewers who are

[10] Traducción propia.

> deaf or hard of hearing and it is with them in mind that this type of subtitling is made. (p. 251)[11]

Por un lado, se podría entender que la autora sigue manteniendo una mirada reduccionista sobre el objetivo de esta modalidad, además pensada "para personas sordas" o "con esas personas en mente", pero no necesariamente "con ellas" en el proceso de trabajo. Por otro lado, podría suponerse también una postura vigilante a no perder de vista la discapacidad dentro de una masa de usuarios que se va haciendo cada vez más heterogénea e indefinida. Es decir, a no perder un espacio que, aunque restrictivo, parece ganado por un colectivo de personas históricamente invisibles. En definitiva, este vaivén entre la apertura y la clausura evidencia que los subtítulos están siendo un territorio sobre el que discutir aspectos más profundos sobre el acceso de las personas y cómo lograrlo. Este vaivén será retomado más adelante en relación a la noción de acceso.

2.1.4 La audiodescripción

La discusión sobre los potenciales usuarios de las modalidades de acceso también se refleja en la audiodescripción (AD). Mazur (2020) identifica dos posibles audiencias para la AD, la primera integrada por personas con distintos grados de pérdida visual, la segunda integrada por personas adultas mayores que pueden ver deterioradas sus facultades cognitivas, personas con dificultades de aprendizaje para quienes una narrativa audiovisual rápida puede afectar la comprensión, o infancias con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que pueden tener desafíos para decodificar emociones en ciertos personajes (Starr, 2017).

Sin embargo, a pesar de esta diferenciación, la misma autora aporta una definición de esta modalidad que orienta su uso únicamente al primer colectivo: la audiodescripción es un servicio que hace accesible el contenido audiovisual para personas con discapacidad visual (Mazur, 2020, p. 228)[12]. Perego (2019), de igual forma, entiende la AD como "a form of assistive audiovisual translation, or inclusion service, designed to make (audio)visual products available to blind and visually impaired persons (VIPs)" (p. 114)[13]. Se trata de un comentario en audio que describe los elementos visuales más relevantes de una obra

[11] [Aunque el número de usuarios de SPS está creciendo dinámicamente e incluye a personas sin pérdida auditiva, es importante tener en cuenta que el principal grupo objetivo son los espectadores sordos o con discapacidad auditiva y este tipo de subtitulado se realiza pensando en ellos]. Traducción propia.
[12] Traducción propia.
[13] [Una forma de traducción audiovisual asistida, o servicio de inclusión, diseñado para poner productos (audio)visuales a disposición de personas ciegas o con discapacidad visual]. Traducción propia.

audiovisual, además de identificar algunos sonidos que pueden no ser claros para los espectadores. Estos comentarios se ubican en los espacios de la banda sonora donde no hay diálogos o sonidos que sean importantes para comprender la obra. Una vez más, se podría especular que este foco en los usuarios con discapacidad visual puede tener variadas razones, algunas tendientes a una mirada restrictiva de la accesibilidad hacia determinados colectivos, otras tendientes a reivindicar espacios construidos para esos mismos colectivos.

Resulta relevante observar que las modalidades de acceso como el doblaje o el subtitulado suelen definirse en relación a las prácticas de traducción que suponen. Sin embargo, cuando se definen modalidades como la AD, surgen términos como "asistiva" o "servicio de inclusión". Sin desconocer la función que puede tener una AD, se encuentra pertinente problematizar lo que suponen estos términos en este contexto. Quitar el foco de la AD en su proceso traductor puede hablar de cierta postergación de estas modalidades con respecto a las modalidades tradicionales de TAV. El foco del doblaje y el subtitulado está en su capacidad de trasvase lingüístico, el foco de la AD en ser una herramienta que asiste a personas con discapacidad. Si bien las modalidades tradicionales de TAV también se han ocupado de sus usuarios finales (Di Giovanni, 2018b; Nikolić, 2018), para la AD y los subtítulos descriptivos (SD) parece haber una necesidad de subrayar a quiénes van destinados. Además, el término "asistiva" tiene una reminiscencia directa con las "tecnologías asistivas" entendidas como "after-the-fact, add-on solutions" (Dobransky y Hargittai, 2016, p. 2)[14], construidas históricamente como rampas digitales para el acceso a otras tecnologías que no suelen ser accesibles en su diseño original. Incluso, Mazur (2020) habla de la AD en términos de "´prosthesis´ that in a way replaces vision. If done properly, AD can really invoke images in the persons' minds, who often report that they "can see again" (p. 227)[15]. En esta definición, la AD es relevante por ser una pieza artificial que se coloca (posteriormente) para suplir algo que no está, además de tener el potencial de devolverle a las personas ciegas una "facultad perdida". Sobre este punto, puede ser útil revisar lo planteado por autores como Vicente y López (2010) o Dobransky y Hargittai (2016) sobre las tecnologías de la información y comunicación (TIC), pero que bien aplica al caso de la accesibilidad. A decir de estos autores, la relación que tienen las personas con discapacidad con las TIC está en una dualidad entre la exclusión y la posibilidad. Si bien las TIC tienen la capacidad potencial para eliminar barreras en el entorno y mejorar la calidad de vida de las personas, también se idealiza el impacto que pueden provocar. De alguna

[14] [Soluciones complementarias, hechas posteriormente]. Traducción propia.
[15] [´Prótesis´ que, en cierto modo, reemplaza la visión. Si se realiza correctamente, la AD puede evocar imágenes en la mente de las personas, quienes a menudo expresan que ´pueden volver a ver´]. Traducción propia.

forma, se suele creer que las tecnologías moderan las desventajas que provoca la discapacidad, cuando en realidad el vínculo suele revestir una complejidad mayor en la medida que las TIC pueden, también, exacerbar inequidades preexistentes o crear nuevas, más aún si se considera que la experiencia de las personas con discapacidad no es uniforme y está sujeta a distintas condiciones de vida. Además, en la "exclusión digital de las personas con discapacidad subyace el diseño de la tecnología y el ritmo del cambio tecnológico" (Dobransky y Hargittai, 2016, p. 19)[16]. En definitiva, puede señalarse que pensar la AD como una prótesis que evoca imágenes en la mente del espectador idealiza la capacidad de esta herramienta para trasladar lo visual a un canal auditivo y así provocar el acceso. Tal como las tecnologías, la AD puede exacerbar inequidades previas si, por ejemplo, se asume que los usuarios son una masa uniforme que responde de igual forma a esa herramienta. No por existir, la AD se transforma en una rampa de forma automática, sino que dependerá de los diferentes puntos de partida de las personas en su encuentro con una obra así mediada. Además, y tal como señala Ellcessor (2016), la tecnología -o la AD- no solo fallan en "arreglar" la discapacidad, sino que la crean en la medida que están pensadas para determinados tipos de cuerpos *in*hábiles.

Por último, es preciso adelantar aquí el punto de vista "rehabilitador" que supone pensar que una herramienta como la AD viene a sustituir algo perdido y a igualar la experiencia de las personas con discapacidad visual a las de aquellas sin discapacidad. Dangerfield (2021) advierte cómo el cine y también las prácticas de AM pueden revestir un "oculocentrismo", entendido por Jay (1994) como una posición dominante de la visión en el pensamiento Occidental, impregnada en aspectos culturales, históricos y filosóficos. Jay (1994) subraya cómo la percepción está intrínsecamente ligada al lenguaje, cómo contamos con múltiples metáforas que toman la vista para referirse a otros aspectos de la realidad, cómo la habilidad de visualizar algo está relacionado a la capacidad de describirlo. Esto último, lo esencial de la AD. Ahora bien, al igual que existen diferentes lenguas, no es posible asumir una experiencia visual idéntica ni homogénea entre todos los sujetos (p. 9). El problema que reviste el oculocentrismo es el de entender la experiencia visual como aquello normativo. Según el autor, a la verdad y al conocimiento se llega a través de la visión, por tanto, cualquier aproximación no mediada por la visualidad se transforma en algo fuera de la norma. El oculocentrismo es, en definitiva, una variante del capacitismo (Dangerfield, 2021), concepto que será descrito luego. En este argumento se basa la crítica a la definición aportada por Mazur (2020), donde la AD viene a suplir una carencia, a volver normal algo

[16] Traducción propia.

anormal, a resituar el "ver" una película como aquel ideal al que hay que aspirar. La discusión en torno a las modalidades de accesibilidad como herramientas asistivas que compensan la falta de visión o audición, así como su orientación a personas con o sin discapacidad, resulta un antecedente claro para problematizar quiénes son las personas encargadas de dar acceso, a quiénes va destinado ese acceso y cómo se vincula el acceso con otras facetas de la realidad social en la que viven las personas.

Tal como se señala con otras modalidades, el proceso de elaboración de una AD implica a diferentes profesionales: descriptores, narradores o actores, técnicos de sonido que graban y editan esta pista sonora, consultores con discapacidad visual que testean el producto (Perego, 2019). Es decir, se visualiza como un trabajo encadenado de varias personas, entre ellas personas con discapacidad, aunque la validación no se trate de una práctica habitual en esta herramienta. Además, y otro aspecto central en el marco del Cine Accesible, la AD ha sido terreno donde comenzar a cuestionar la objetividad comúnmente sugerida por estándares y normativas internacionales. En efecto, cada vez emergen miradas más flexibles sobre el uso de la subjetividad en la descripción (Haig, 2002; Udo y Fels, 2009, Walczak y Fryer, 2017, Kleege, 2018). Este abordaje de la subjetividad va de la mano, además, con una búsqueda hacia la "accesibilidad creativa"[17] (Romero Fresco y Chaume, 2022) y, más recientemente, la "accesibilidad alternativa"[18] (Romero Fresco, 2024), un proceso bullicioso y en reciente expansión. El enfoque AFM, se argumenta, puede ser un método para lograr que la accesibilidad sea una contribución más en la creación artística.

2.1.5 La traducción e interpretación en lengua de señas en pantalla

Las lenguas de señas (LS) son lenguas naturales de modalidad viso-gestual, que evolucionan a través del contacto entre personas sordas e implican aspectos sintácticos, morfológicos, fonológicos y sociolingüísticos específicos (Napier y Leeson, 2016). En términos de Aronoff (2005), debido a que "se transmiten mediante las manos, los gestos del rostro, los movimientos del cuerpo y se perciben solo a través de la vista, las LS representan ciertos conceptos espacio-temporales de una forma más directa que lo que lo hacen las lenguas orales" (p. 303)[19]. Además, se las considera lenguas jóvenes ya que tienen un origen reciente y, como toda lengua, requieren de una comunidad estable que las hable (p. 308). El término *comunidad* es recurrente dentro de los Estudios Sordos, un campo disciplinar surgido en los años 80 para estudiar y profundizar el conocimiento sobre las personas sordas, su lengua e

[17] Traducción propia.
[18] Traducción propia.
[19] Traducción propia.

identidad, ésta última más vinculada a la pertenencia a una comunidad lingüística minoritaria que a un grupo de personas con discapacidad auditiva. En línea con esto, se plantea una diferencia entre *personas hipoacúsicas* o *sordas*, en minúscula, y *Sordos* o *comunidad Sorda*, con mayúscula. La primera denominación refiere a un conjunto de personas que suelen hablar una lengua oral y que dependen de tecnologías de asistencia como los audífonos o el implante coclear y de la lectura labial para comunicarse. En este caso, su identidad está forjada en torno a la pérdida auditiva. La segunda denominación, mientras tanto, refiere a personas que utilizan la LS como primera lengua y que se identifican como pertenecientes a una comunidad de habla que comparte, también, aspectos culturales (Napier y Leeson, 2016). Otros autores, sin embargo, proponen distanciarse de esta dicotomía y utilizar *sordo*, con minúscula, para representar las identidades sordas de forma fluida, como un continuo entre *sordo* y *Sordo* (Morgan y Kaneko, 2019; Tamayo, 2024). Tal como se nombró con la ceguera, las distintas perspectivas en torno a la discapacidad y a la problematización del cuerpo y sus habilidades, han impactado y moldeado la consideración de la sordera. Desde un modelo biomédico que entiende que la facultad de escuchar es un reflejo de un cuerpo sano, se construye una mirada de la sordera como patología que es necesario rehabilitar a través de terapias de habla y dispositivos tecnológicos apropiados. Morgan y Kaneko (2019) señalan que este "audismo" primero se definió en términos individuales, como la manera en que las personas oyentes se sentían y actuaban con superioridad sobre las personas sordas en base a la consideración de la voz como aspecto central de la condición humana, para luego evolucionar a definirse como una ideología oyente que domina y ejerce autoridad sobre la comunidad sorda. El audismo tiene un vínculo estrecho con el oculocentrismo en tanto variantes del capacitismo.

Tamayo (2022a) reconoce que el abordaje de la LS dentro de los Estudios de Traducción Audiovisual es escaso en comparación a otras modalidades como el SD y la AD, tanto desde un punto de vista teórico como desde la observación empírica. Si bien tradicionalmente se ha utilizado la denominación "interpretación a lengua de señas" para indicar cualquier proceso traductor donde se involucre la LS, la autora precisa que puede darse tanto un proceso de interpretación como de traducción con las características que diferencian a cada uno. De Meulder, et al. (2013) advierten, además, que el proceso de interpretación de una lengua oral a una lengua de señas es mayormente llevado adelante por intérpretes oyentes y que el surgimiento de la figura del traductor sordo obliga a cambiar la nomenclatura para precisar esta diferencia. Si bien la profesionalización de los traductores sordos ha ido creciendo en las últimas décadas (Boudreault, 2005), aún resta camino por recorrer al considerar el ámbito audiovisual como un nuevo escenario de desempeño profesional

(Pöchhacker, 2010). El rol de los traductores sordos revierte especial importancia en el marco del Cine Accesible en la medida que este enfoque se presenta como una alternativa de acercamiento entre los potenciales usuarios de las modalidades de acceso y los expertos encargados de la traducción y la accesibilidad. En este caso, la comunidad usuaria se integra a la producción de accesibilidad en tanto usuarios naturales de la LS, lo que se entiende mejora el proceso de trabajo (Tancredi, et al., 2023) y provoca una mayor colaboración y creatividad en el producto final (Tamayo, 2022b). Además, se trata de profesionales formados en traducción, lo que revaloriza su aporte más allá del rol de validación que ha sido tradicionalmente construido en la accesibilidad, donde las personas con discapacidad testean productos construidos por quienes tienen un saber específico, generalmente personas sin discapacidad. La validación se retomará más adelante señalando los avances que han sucedido desde otras modalidades, por ejemplo, la Lectura Fácil, para la construcción de perfiles y la profesionalización de la tarea.

Otros avances dados en el campo de las LS son relevantes en el marco del Cine Accesible. Las consideraciones en torno a los diferentes modos en que la LS está presente en el medio audiovisual -si como lengua productora del discurso central del audiovisual o como lengua que traduce-, así como en qué etapa de la producción audiovisual se incorpora son de central importancia para este enfoque. En este sentido, Tamayo (2022a) elabora una taxonomía basada en el trabajo De Higes Andino (2014) y presenta una categorización sobre la LS en el medio audiovisual. La autora reconoce que la forma más corriente de encontrar una LS en el medio audiovisual es como L2, siendo un servicio de accesibilidad basado en la traducción de un discurso oral y además extradiegético, es decir, que no forma parte del contenido audiovisual en sí mismo. En este caso, la LS suele incorporarse a través de la imagen de un señante en una esquina inferior de la pantalla, dentro o fuera de una ventana o recuadro, superpuesto sobre la imagen original del audiovisual (Tamayo, 2022a). Schmitt (2017) advierte que, de esta forma, los intérpretes se convierten en "prisioneros de una burbuja" que los limita en espacio además de darles una distribución del espacio visual en pantalla desigual con respecto al resto de la imagen. En términos de Schmitt, el medio audiovisual se transforma en un territorio lingüístico compartido por el que las lenguas de señas y las lenguas orales deben pelear para ocupar en forma equitativa. Un tratamiento desigual puede provocar que la LS quede relegada a tener como única función ser la traducción o interpretación de un mensaje oral, además de ser una medida auxiliar que se puede poner o sacar como sucede con los subtítulos. En línea con esto, Tamayo (2024) advierte cómo la legislación y el enfoque centrado en la audición que tiene la AM pueden

asentar esta posición relegada. La autora recalca el "aura romántica"[20] que trae la LS a la pantalla y la facilidad que tiene para convertirse en una concesión de espacio superficial válido para los oyentes, pero poco transformador (Tamayo, 2024, p. 546). Sin embargo, el lugar ocupado puede también aportar un peso simbólico en promover la visibilidad y valoración positiva no sólo de la LS sino también de la comunidad que la habla (Tancredi, et al., 2023). Esta discusión, pues implica decisiones técnicas, pero más aún definiciones conceptuales y políticas, se entiende vital en el marco de una investigación que busca la formación profesional en Cine Accesible.

La presencia de la LS dentro de una obra audiovisual suele estar ligada a la etapa de distribución, un agregado externo a un proceso de creación ya cerrado. Sin embargo, Tamayo (2022a) advierte que cualquier rol que adopte la LS en un contenido audiovisual -sea como L2, o como L1 o L3, estas últimas siendo lengua de partida en contenidos monolingües o multilingües- puede considerarse desde las primeras etapas de la producción. La consideración temprana de un recurso de accesibilidad como este tiene especial vinculación con el enfoque de Cine Accesible cuya característica central es la anticipación de estas áreas en la producción fílmica. Además, la autora señala cómo integrar la LS durante la producción audiovisual puede incrementar las posibilidades de hacerlo de forma más orgánica al contenido audiovisual. En efecto, contemplar una LS diegética, dentro de la narrativa audiovisual, solo es posible desde la creación del contenido y con participación activa del equipo que ha creado esa obra audiovisual y que domina esa lengua.

Por último, cabe señalar que la invisibilidad de los expertos en accesibilidad, recuperada a partir de lo que sucede en las prácticas de AD y SD, y relevante de problematizar para un enfoque de Cine Accesible, presenta algunas diferencias en la LS. La traducción e interpretación en LS es una actividad donde los profesionales exponen su cuerpo frente a una pantalla. Por esta razón, Tamayo (2024) entiende que se trata de algo más que una transferencia lingüística y cultural, no es posible separar "el mensaje del mensajero" y esto le implica a estos profesionales habilidades específicas para las que tienen que formarse. Si bien quienes audiodescriben o subtitulan pueden hacerse visibles a través de las decisiones tomadas en sus resultados de traducción, se exponen de forma mediada a través de un texto. En el marco de un enfoque de Cine Accesible, quizás, es tiempo de promover la visibilidad y reconocimiento de los expertos considerando las características de cada modalidad, con las

[20] Traducción propia.

repercusiones que eso pueda tener en aspectos formativos, legales y económicos, entre otros.

Para cerrar el recorrido por las modalidades de acceso es preciso explicitar que se tuvo una doble intención. Por un lado, la de aportar una definición básica sobre algunos conceptos y procesos que se retoman luego durante toda esta investigación. Por el otro, reconocer que, si el enfoque AFM surge en el marco de la TAV y la AM, es porque ciertas discusiones teóricas y exploraciones empíricas de estas áreas provocaron el desarrollo de un terreno fértil y apropiado. Cuánto el enfoque se nutre de otras tradiciones disciplinares será una de las cuestiones que emerjan como problemática en el siguiente apartado.

2.2 La accesibilidad como concepto marco

Si se busca describir un enfoque que habla de Cine Accesible, pues entonces la noción de accesibilidad se torna un concepto central a abordar. Greco (2018; 2022) entiende que se está viviendo una *revolución de la accesibilidad*, basada en una revolución previa en torno a la promoción de los Derechos Humanos y al desarrollo exponencial de las tecnologías con alto impacto en las actividades sociales, culturales y económicas de las personas. Los efectos revolucionarios que tiene la accesibilidad se ven, para el autor, en muchos y diversos aspectos sociales, se trata de la "era del acceso"[21] en palabras de Rifkin (2000), la capacidad de acceder se vuelve una perspectiva crucial desde la que mirar la realidad social y esto produce un cambio de paradigma en varios campos de investigación.

Se hace necesario, entonces, observar esos cambios sustanciales, comenzando por el campo de la TAV y la AM, marco para el surgimiento del enfoque objeto de esta investigación. Para esto, puede ser útil volver sobre las taxonomías descritas antes y señalar una nueva que refleja algunos de los cambios surgidos en torno al acceso de las personas a los contenidos multimediales. Greco y Jankowska (2020) proponen una categorización de las modalidades de AM separando entre aquellas basadas en traducción y aquellas no basadas en traducción. De esta forma, el doblaje, la subtitulación, la subtitulación descriptiva o enriquecida, la audiodescripción y la interpretación a lengua de señas son todas modalidad de AM basadas en traducción. Por fuera de esto quedan herramientas como la audiosubtitulación, tecnologías como los lectores de pantalla o las reproducciones táctiles. En esta taxonomía la traducción aún tiene un papel estructurante, las modalidades se miran con este lente y se agrupan en torno a la dicotomía presencia-ausencia. Si embargo, esta categorización abre,

[21] Traducción propia.

por primera vez en el ámbito de la AM, la posibilidad de pensar la accesibilidad de manera más abierta, considerando otras prácticas más allá de las que implican aspectos propiamente traductológicos. Pero, aún más importante, es un gesto de apertura de la AM hacia otras disciplinas más allá de la TAV, que colaboren en la definición y ampliación de su campo. Greco y Jankowska (2020) revelan que esta apertura forma parte de una nueva perspectiva *universalista* que no limita las prácticas de accesibilidad a las fronteras de la traducción ni tampoco las limita a grupos específicos de población o tipos específicos de barreras. Así, la TAV y la AM, se señala, pertenecen a campos diferentes. La TAV, en tanto subcampo de los Estudios de Traducción, observa y estudia la realidad desde los problemas de traducción. La AM, sin embargo, podría emerger como un subcampo dentro de los Estudios de Accesibilidad[22] -*Accessibility Studies* (AS)- y se concentraría en atender fenómenos y procesos de accesibilidad a los contenidos multimediales en tanto problemas de acceso (Greco, 2018; 2019a). Las perspectivas *particularistas*, que aún conviven con la universal, restringen la AM a ser un subcampo dentro de la TAV o igualan la accesibilidad a la traducción en el entendido que cualquier problema de traducción es también un problema de accesibilidad, la diferencia radica solo en si se trata de un obstáculo lingüístico o sensorial (Díaz Cintas, 2005; Greco y Jankowska, 2020). Si bien los Estudios de Accesibilidad aún no son un campo instituido a nivel académico -en vínculo con la AM, solo un cuerpo limitado de investigaciones hace referencia a él (Greco, 2018, 2019a; Romero Fresco, 2018a)-, se sugiere podría ser un marco apropiado para considerar las nuevas dimensiones asociadas al acceso.

Este pasaje de lo particular a lo universal, de modalidades para ciertos colectivos a modalidades para todas las personas es uno de los llamados *giros* de accesibilidad identificados recientemente (Greco, 2018). En el marco de este movimiento, la AM adquiere una nueva definición:

> Concerns access to media and non-media objects, services and environments through media solutions, for any person who cannot or would not be able to, either partially or completely, access them in their original form. (Greco y Jankowska, 2020, p. 64)[23]

La AM, por tanto, tiene potencialidad de impacto en la vida de cualquier persona, independientemente de su condición. Esta definición refleja los movimientos descritos

[22] Traducción propia.
[23] [Se refiere al acceso a objetos, servicios y entornos mediáticos y no mediáticos a través de soluciones mediáticas, para cualquier persona que no pueda, ya sea parcial o totalmente, acceder a ellos en su versión original]. Traducción propia.

antes con relación al SD y la AD: la búsqueda por detallar otros posibles usuarios de estas modalidades además de las personas con discapacidad. Se entiende como una consideración y valorización sobre la diversidad humana (Stephanidis, 2009), donde la discapacidad es un aspecto más de esa diversidad.

Ahora bien, conviene en este punto retomar no solo los movimientos de apertura sino también los de clausura que se identificaron antes con relación al SD y su vínculo con los usuarios. En definitiva, ahondar en la relación entre accesibilidad y discapacidad que subyace al desarrollo de las distintas modalidades de acceso y, con ellas, al enfoque AFM. Emiliani (2009) entiende que la noción de accesibilidad, surgida en el ámbito de las tecnologías de la información, se vincula al desarrollo de tecnologías de asistencia específicamente diseñadas para personas con discapacidad, y que esto se diferencia de la noción de accesibilidad universal que advierte por el acceso de todas las personas en riesgo de exclusión por discapacidad u otros factores como el idioma, la cultura, la alfabetización informática, etc. Esta última definición va en sintonía con lo propuesto por Story et al. (1998) para el ámbito de la arquitectura. Así, la noción de accesibilidad se entiende restrictiva a algunos colectivos mientras que el acceso universal se ocupa de la investigación teórica, metodológica y empírica en torno al acceso tecnológico de cualquier persona, en cualquier lugar y momento, y a través de cualquier dispositivo (Stephanidis, 2009). Esto podría plantearse gráficamente de la siguiente manera:

Accesibilidad → Accesibilidad Universal

Esta distinción se diferencia de lo planteado por Greco, para quien la sola noción de accesibilidad ya abarca esta mirada ampliada y universal. Para Greco (2022), es redundante hablar de accesibilidad universal si es que la accesibilidad, para ser tal, deber ser universal, implicar la participación de los usuarios y los expertos, e integrarse desde las primeras etapas de la creación. En definitiva, Greco retoma tres aspectos centrales de la noción original de accesibilidad universal identificados a fines de los años 90 -la centralidad de las personas en los procesos de diseño que proviene de la tradición de estudios sobre la interacción humano-computador, la proactividad que previene de encontrar soluciones limitadas y de baja calidad que se vuelven obsoletas rápidamente, y la universalidad de usuarios posibles- (Stephanidis, 2009) y los posiciona como *giros* recientes en la noción de AM (Greco, 2018). Esto se puede entender como una expansión, desde la accesibilidad universal entendida como un enfoque específico para el análisis del acceso de las personas a las tecnologías y los entornos, hasta concebir la accesibilidad con un estatus distintivo, con

una independencia conceptual que contenga aspectos teóricos, sociales y políticos en sí mismos y que ponga el foco en cuestiones sobre el empoderamiento, el control, el conocimiento, la creatividad, la agencia y la interacción (Greco, 2022, p. 17). Gráficamente, se vuelve a la sola noción de accesibilidad, pero con un alcance redefinido:

Accesibilidad → Accesibilidad Universal → Accesibilidad

En el marco de esta investigación se tomará en consideración esta última perspectiva de Greco (2022), donde la noción de accesibilidad ya contiene la intención de ser universal y anticipada.

Accesibilidad y discapacidad tienen un vínculo histórico continuo, de apoyo mutuo para emerger y sostenerse en la agenda política y social de las personas y las organizaciones. En efecto, las organizaciones de personas con discapacidad fueron centrales para poner el foco en ciertas reivindicaciones en torno a la accesibilidad. Concretamente, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por las Naciones Unidas en el año 2006 fue de gran impulso para esta área (Greco, 2022), ya que tiene un artículo específico destinado a la accesibilidad, posicionándola como un derecho en sí mismo además de ser condición previa para el ejercicio de otros derechos de carácter fundamental como la educación, el trabajo y la salud. Greco (2016) advierte aquí una brecha en la noción de accesibilidad, ya que ésta puede entenderse tanto como un derecho, como como instrumento para alcanzar otros derechos, lo que resta claridad en torno a definir la accesibilidad, su función y su alcance. Además, naturalmente este impulso de la accesibilidad en un tratado específico sobre discapacidad estrecha el lazo entre ambas, fortaleciendo la idea de que se trata de un concepto central en la vida de un grupo de personas específico. Este aspecto es, precisamente, lo que la idea de universalidad propone cambiar.

Ahora bien, la discusión en torno al acceso advierte también sobre cómo la universalidad puede desdibujar el impacto político de la accesibilidad: si la accesibilidad es para todas las personas, no es para nadie en concreto y, así, las distintas experiencias individuales de los sujetos se desvanecen en una masa cuyo valor está en una heterogeneidad que no necesariamente reivindica las particularidades que la conforman (Greco, 2022). Al hablar sobre la idea de diversidad, Ahmed (2012) expone un argumento que bien puede trasladarse a esta discusión sobre accesibilidad:

> Perhaps the promise of diversity is that it can be both attached to those bodies that ''look different'' and detached from those bodies as a sign of inclusion (if they are included by diversity, then we are all included). The promise of diversity could then be described as a problem: the sign of inclusion makes the signs of exclusion disappear. (p. 65)[24]

Siguiendo esta idea, la accesibilidad puede, en el mismo gesto que promueve una apertura hacia algo más grande, desligarse de la discapacidad hasta volverla invisible. Si no se observa desde una perspectiva crítica, la universalidad puede, en una ilusión de contemplar las necesidades de personas diferentes, seguir reafirmando jerarquías sociales en las que se privilegia las necesidades de personas normativas, sin discapacidad, que históricamente han tenido mayor poder para hacer saber esas necesidades (Ellcessor, 2015). Greco (2022) advierte este peligro retomando una argumentación típica en favor de la universalidad: aquella que supone que la accesibilidad siempre es positiva porque cualquier persona, en cualquier momento, puede necesitar de forma temporal o permanente de servicios de acceso que solucionen problemáticas vinculadas, por ejemplo, a la salud o al envejecimiento. En definitiva, Greco entiende que este argumento parte de la base de que las personas son parcial y temporalmente hábiles y pueden, en cualquier momento, volverse inhábiles o (dis)capacitadas. Esta valoración, aunque surge para desligar la discapacidad a su estigma (Ellcessor, 2015) y tiene intención de apertura, equipara situaciones de vida que poco tienen en común y le quita valor a ciertas experiencias identitarias de la discapacidad que se vinculan con la accesibilidad entre el conflicto y la habilitación. Además, para Greco (2022), esta mirada sobre la universalidad puede "convertirse en un instrumento al servicio de la retórica capacitista" (p.17)[25] entendida como:

> Un conjunto de creencias de carácter psicológico, social, económico y cultural que privilegia los físicos hábiles, promueve formas de personalidad tranquilas, crea un espacio adecuado para los ciudadanos normativos, fomenta un sesgo institucional hacia los cuerpos autónomos e independientes y contribuye a una dependencia económica y material de las personas en el marco de sistemas de producción neoliberales. (Goodley, 2014, p.21)[26]

Es decir, se promueve la accesibilidad solo como un gesto de advertencia ante un peligro inminente: todas las personas pueden, eventualmente, transformarse en personas con

[24] [La promesa de la diversidad quizás reside en que puede estar ligada a los cuerpos que ´se ven diferentes´ y, al mismo tiempo, separada de ellos como signo de inclusión (si la diversidad los incluye, todos estamos incluidos). La promesa de la diversidad podría entonces describirse como un problema: el signo de inclusión hace desaparecer los signos de exclusión]. Traducción propia.
[25] Traducción propia.
[26] Traducción propia.

discapacidad. Pero este peligro solo existe para las personas sin discapacidad y presupone una visión negativa sobre lo que implica volverse inhábil. Esta visión se enmarca en lo que McRuer (2006) denomina la "cultura de la capacidad corporal"[27], una cultura que asume de antemano que todas las personas están de acuerdo en que las identidades y perspectivas del cuerpo hábil son preferibles y es a lo que todas, colectivamente, aspiran. Angelino (2017) detecta en esto una "lógica binaria de pares contrapuestos" (p. 101) entre aquellos con discapacidad y aquellos sin discapacidad:

> Proponiendo una identidad deseable para cada caso y oponiendo su par por defecto, lo indeseable, lo que no es ni debe ser. El otro de la oposición binaria no existe nunca fuera del primer término sino dentro de él; es su imagen velada, su expresión negativa, siendo siempre necesaria la corrección normalizadora. (p. 101)

Esta "ideología de la normalidad" (Angelino, 2017, p. 101), en palabras de la autora, revela el carácter social y político -no natural- de la discapacidad, se trata de una producción social, histórica, moderna y colonial que extiende una "clasificación de sujetos inventada" y que reproduce "un orden hegemónico basado en relaciones de asimetría y desigualdad" (Yarza de los Ríos et al., 2019, p. 22). Angelino toma prestado el concepto de "ideología de la normalidad" de otros aportes teóricos, especialmente de lo propuesto por Mike Oliver, sociólogo británico referente de los Estudios de Discapacidad. Resulta inevitable, entonces, desarrollar brevemente aquí lo propuesto por los Estudios (Críticos) en Discapacidad y la evolución de los modelos sobre la discapacidad en tanto aportes imprescindibles para la noción de accesibilidad.

2.2.1 Los modelos de discapacidad

Los Estudios de Discapacidad -*Disability Studies*- surgen como un conjunto de estudios de carácter social, histórico y literario a inicios de los años 70, buscando comprender la discapacidad en tanto constructo social y cultural. Principalmente, emergen a partir de la lucha de ciertos colectivos de personas con discapacidad y de un espacio de desarrollo académico en el mundo anglosajón, con variantes en el Reino Unido y los Estados Unidos (Yarza de los Ríos et al., 2019). Así, en el seno de la *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (Unión de Personas con Insuficiencias Físicas contra la Discriminación) (UPIAS) nace la distinción entre "insuficiencia física" y "discapacidad", definiendo la segunda como la desventaja causada por una "organización social contemporánea que tiene escasa o

[27] Se toma la traducción hecha por Javier Sáez de Álamo en la 2da edición del libro en español, quien traduce *"compulsory able-bodiedness"* como "capacidad corporal obligatoria" (McRuer, 2006).

ninguna consideración por las personas con insuficiencias físicas, y por tanto las excluye de la participación en las actividades sociales generales" (UPIAS, 1976, p. 14)[28]. La discapacidad, por tanto, se trata de una forma de opresión construida socialmente y esta idea será la base para el desarrollo del llamado modelo social de la discapacidad. Oliver (1998), a través del modelo social, da una explicación materialista de la discapacidad, "las bases de esta forma de opresión social surgen a partir de la división social del trabajo capitalista y la valoración de aquellos cuerpos que se ajustan a los criterios de utilidad, productividad y normalidad" (Yarza de los Ríos et al., 2019, p. 35). Este modelo entiende que la discapacidad es resultado de la vinculación de un sujeto con su entorno (in)habilitante y esta relación determina la discapacidad. Se requiere, entonces, de un cambio social y no individual. Lo individual, en efecto, refiere a un modelo de discapacidad de surgimiento anterior en el tiempo, aunque cohabitante con el modelo social. Se trata del modelo médico que considera la discapacidad como un problema estrictamente individual y de orden médico, con lo cual las medidas tendientes a disminuir la discapacidad tienen que ver con prevenir, tratar y rehabilitar. Este modelo parte de una idea de funcionamiento "normal" del cuerpo, por tanto, la discapacidad que se aleja de esa normalidad es necesario rehabilitarla, normalizarla (Mitra, 2018).

Sin desconocer su relevancia histórica, el modelo social ha recibido críticas, principalmente en el marco de los llamados Estudios Críticos en Discapacidad que se vuelcan hacia un abordaje interdisciplinario de la discapacidad y a la fusión entre los relatos iniciales de corte Marxista con otros surgidos en el marco de los estudios postcoloniales, *queer* y feministas (Goodley, 2013). Shakespeare y Watson (2001) entienden que la simpleza y solidez de este modelo se transformó, con el tiempo, es su debilidad más grande en la medida que se convirtió en una "vaca sagrada" difícil de contradecir con argumentos firmes y convincentes. El modelo social representó una estrategia política potente orientada a la remoción de barreras, a la vez que impactó directamente en la liberación de las personas con discapacidad sobre la implicancia relativa de su condición física sobre sus limitaciones de acceso. Sin embargo, los autores entienden que negar las limitaciones funcionales de los sujetos no debería ser la base para una definición teórica sobre la discapacidad. Argumentan que la ausencia de considerar las corporalidades específicas en la explicación de un sistema de opresión provoca una negación total de la diferencia, invisibiliza las realidades individuales y particularidades de la discapacidad. En las críticas al modelo social, el cuerpo resurge como elemento significativo y visible de la experiencia identitaria de la

[28] Traducción propia.

discapacidad. Las personas son discapacitadas por el entorno social, pero también por su cuerpo (Goodley, 2013; Shakespeare y Watson, 2001). Además, la crítica al modelo social repara en lo restrictivo y confuso de la distinción entre limitaciones funcionales o insuficiencias físicas (referidas a las diferencias en el cuerpo) y discapacidad (en tanto producción social). Si bien hay situaciones de discapacidad que pueden cambiar a partir de remover ciertas barreras del entorno, habrá otras que no ya que están inexorablemente vinculadas a las limitaciones funcionales de los sujetos, es decir, a su condición física y no al entorno social en que se encuentran (Shakespeare y Watson, 2001). Por tanto, la idea de un entorno libre de barreras se transforma en un mito, una *barrier-free utopia* imposible de conseguir (Abberley, 1996) ya que siempre habrá cuerpos que quedarán excluidos. Los Estudios Críticos señalan, asimismo, la incapacidad del modelo social para reconocer otras dimensiones de los sujetos además de la discapacidad, como puede ser el género, la raza, la etnia, el estrato social, la identidad nacional o de género y la orientación sexual. En este sentido, buscan una aproximación interseccional y más sofisticada al análisis de la discapacidad en el entendido que las desigualdades provenientes de todas las dimensiones del sujeto convergen en torno a los problemas de discapacidad en un intento por mantener una idea de normalidad basada en la capacidad (Goodley, 2013; 2014). Sobre este punto, Mia Mingus entiende que el capacitismo:

> Must be included in our analysis of oppression and in our conversations about violence, responses to violence and ending violence. Ableism cuts across all of our movements because ableism dictates how bodies should function against a mythical norm—an able-bodied standard of white supremacy, heterosexism, sexism, economic exploitation, moral/religious beliefs, age and ability. Ableism set the stage for queer and trans people to be institutionalized as mentally disabled; for communities of color to be understood as less capable, smart and intelligent, therefore "naturally" fit for slave labor; for women's bodies to be used to produce children, when, where and how men needed them; for people with disabilities to be seen as "disposable" in a capitalist and exploitative culture because we are not seen as "productive;" for immigrants to be thought of as a "disease" that we must "cure" because it is "weakening" our country; for violence, cycles of poverty, lack of resources and war to be used as systematic tools to construct disability in communities and entire countries. (Mingus, 2011, párr. 11)[29]

[29] [Debe incluirse en nuestro análisis de la opresión y en nuestras conversaciones sobre la violencia, las respuestas a la violencia y el fin de la violencia. El capacitismo atraviesa todos nuestros movimientos porque dicta cómo deben funcionar los cuerpos frente a una norma mítica: un cuerpo hábil, estándar de supremacía blanca sin discapacidad, el heterosexismo, el sexismo, la explotación económica, las creencias morales/religiosas, la edad y capacidad. El capacitismo sentó las bases para que las personas queer y trans fueran institucionalizadas como discapacitadas mentales; para que las comunidades de color fueran entendidas como menos capaces e inteligentes, por lo tanto

En definitiva, según Campbell (2009), los Estudios Críticos en Discapacidad mueven la atención desde la noción de discapacidad hacia la noción de capacitismo y la creación de estándares sobre qué significa un cuerpo hábil, además de proponer una mirada de la discapacidad que debe ser situada en contextos -nacionales, regionales- específicos, esto último como resultado de la aproximación de este cuerpo de estudios con la teoría poscolonial (Goodley, 2014). Shakespeare y Watson (2001) avanzan en la idea de que una teoría social sobre la discapacidad debe incluir todas las dimensiones de la experiencia identitaria de la discapacidad: las vinculadas a lo social, pero también a lo corporal y psíquico, a lo cultural y político, saliendo de la dicotomía médico-social. Esta idea es central en otros modelos de discapacidad surgidos luego del modelo social como pueden ser la propuesta de la *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS), o el *Human Development Model of Disability, Health, and Wellbeing* desarrollado por Sophie Mitra (2018) a partir del enfoque de capacidades de Amartya Sen (2009). Se trata de dos modelos interaccionales, el primero de ellos propone un enfoque bio-psico-social y comienza por identificar la condición de salud de los sujetos. Sostiene que la discapacidad emerge de la interacción entre esa condición y factores contextuales, entendidos como la conjunción entre factores ambientales y personales. Este modelo recibió críticas de aquellos teóricos del modelo social, quienes principalmente señalan que la mirada de la discapacidad como una relación compleja y dinámica entre personas con limitaciones funcionales y la realidad social que los rodea ya fue abordada profundamente con anterioridad (Goodley, 2014). En definitiva, que el modelo ICF no aporta modificaciones sustanciales a lo ya dicho, además de tratarse de una "perspectiva edulcorada del modelo médico" que mantiene una mirada individual de la discapacidad al ponerle especial valor a las circunstancias personales de los individuos y, además, no cuestiona "las estructuras sociales y económicas que producen la discapacidad" (Yarza de los Ríos et al., 2019, p. 31). El modelo de Desarrollo Humano de Mitra (2018) se basa en el enfoque de capacidades de Sen (2009), quien distingue entre funcionamientos, es decir, logros vinculados al ser o estar de las personas, y capacidades en tanto oportunidades prácticas para lograr funcionamientos que sean valiosos para sus vidas. Mitra define la discapacidad como una privación en los funcionamientos y/o capacidades.

"naturalmente" aptas para el trabajo esclavo; para que los cuerpos de las mujeres fueran utilizados para producir hijos, cuando, donde y como los hombres lo necesitaban; para que las personas con discapacidad fueran vistas como "desechables" en una cultura capitalista y explotadora porque no se nos considera "productivos"; para que los inmigrantes fueran considerados una "enfermedad" que debemos "curar" porque está "debilitando" nuestro país; para que la violencia, los ciclos de pobreza, la falta de recursos y la guerra se utilicen como herramientas sistemáticas para construir la discapacidad en comunidades y países enteros]. Traducción propia.

Es el resultado de la interacción entre los recursos, los factores personales, los factores estructurales y las limitaciones funcionales o de la salud. En este sentido, no todas las personas con limitaciones o problemas de salud experimentan la discapacidad, aunque todas tienen un riesgo eventual de vivirla. Aquí un concepto que se vuelve central es el de *agencia* referido a la libertad de las personas para elegir y tomar decisiones por sí mismas. La capacidad de las personas de convertir recursos disponibles en capacidades y funcionamientos se entiende relevante para comprender la discapacidad. Las nociones de *recursos* y *agencia* son dos elementos diferenciales de este modelo en comparación al modelo ICF. Además, otra diferencia es que el modelo de Desarrollo Humano reconoce que las limitaciones funcionales y las condiciones de salud pueden estar influenciadas por factores estructurales y, por tanto y en cierta medida, estar creadas socialmente (Mitra, 2018).

2.2.2 Hacia una noción relacional de la accesibilidad

La descripción anterior en torno a los modelos históricos de la discapacidad nutre la noción de accesibilidad. Desde el punto de vista del modelo médico, los problemas de acceso se reestablecen rehabilitando a los individuos y aproximándolos a una normalidad construida. La accesibilidad, entonces, va en relación al grado de desviación de las personas con limitaciones funcionales con respecto a una normalidad que es impuesta. Desde el punto de vista del modelo social, mientras tanto, la accesibilidad adquiere una dimensión material y sociopolítica relacionada con las formas en que la sociedad está diseñada. Por lo tanto, abordar los problemas de accesibilidad exige cuestionar y modificar los entornos, las estructuras y las relaciones sociales, no las personas (Greco, 2022, p. 15). En línea con esto, Greco (2019b) propone un *modelo social de accesibilidad* donde los problemas de acceso están vinculados a la incapacidad del entorno de proponer soluciones para las personas y sus necesidades específicas. Sin embargo, el autor entiende que las críticas y sugerencias en torno a los modelos de discapacidad, particularmente al modelo social, deberían también permear la construcción de accesibilidad que se tiene actualmente, especialmente en el ámbito de la AM (Greco, 2022). En definitiva, identificar cómo ciertas prácticas de accesibilidad pueden aún dejar entrever una mirada médica de la discapacidad u orientarse únicamente hacia la remoción de barreras sociales, ambas perspectivas reduccionistas sobre lo que implica el acceso de las personas a los contenidos multimediales.

Por otra parte, Ellcessor (2015) y Titchkosky (2011) entienden útil pensar la accesibilidad como una relación entre las personas, las tecnologías (o los medios audiovisuales, en el marco de esta investigación) y el diseño. Al igual que los modelos de interacción en torno a

la discapacidad, la accesibilidad puede entenderse como un fenómeno relacional e inestable, variable, que da beneficios a las personas al mismo tiempo que los interpela, que surge de la intersección entre diferentes identidades -o cuerpos-, medios -o artefactos- y discursos culturales. Además, esta relación es política y moldeada por dinámicas de poder instaladas que tienen que ser observadas como parte del fenómeno (Ellcessor, 2015; 2016). Para Titchkosky (2011), todo lo relacionado al acceso puede leerse a partir de la respuesta a ciertas preguntas: ¿quién tiene acceso? ¿acceso a dónde y a qué? ¿en qué momento? Esto último afín a la perspectiva situada de la accesibilidad en un contexto y un momento dado. En palabras de la autora:

> Access, then, is tied to the social organization of participation, even to belonging. Access not only needs to be sought out and fought for, legally secured, physically measured, and politically protected, it also needs to be understood -as a complex form of perception that organizes socio-political relations between people in social space. (Titchkosky, 2011, p. 4)[30]

La dimensión política del acceso es observada también por Peluso y Ribot (2020) en su "teoría del acceso". Para los autores, entender el acceso implica entender quién está habilitado a beneficiarse de lo que nos rodea, en qué condiciones, movilizando qué relaciones de poder y mediante qué mecanismos. Además, establecen tipos de relaciones de acceso entre aquellos que controlan o median el acceso de otros y aquellos que buscan ganar o mantener el acceso que ya tienen, relaciones que se caracterizan por la cooperación, la competencia, el conflicto y la negociación. Controlar el acceso de otros señalan, además, otorga el poder de excluir. Por otro lado, la accesibilidad, en tanto fenómeno relacional, se entiende como un recurso intermedio, en sintonía con lo planteado por Greco (2016) en torno a la accesibilidad como instrumento para el ejercicio de derechos fundamentales. Según Ellcessor (2016), no es un punto estático al que llegar, sino un territorio variable desde el que orientar la acción, puede servir como medio para discutir y promover la inclusión cultural, la participación democrática, o ser una herramienta para aportar a los debates en torno a las políticas públicas de los servicios multimedia y a los propios estudios que definen y conceptualizan los medios de comunicación y su relación con las personas.

[30] [El acceso, entonces, está ligado a la organización social de la participación, incluso a la pertenencia. El acceso no solo debe buscarse y lucharse, garantizarse legalmente, medirse físicamente y protegerse políticamente, sino que también debe entenderse como una forma compleja de percepción que organiza las relaciones sociopolíticas entre las personas en el espacio social]. Traducción propia.

Para concluir este apartado en relación a la accesibilidad como concepto marco conviene volver sobre la última definición dada por Greco y Jankowska (2020) sobre la AM: será para aquellos que no pueden acceder parcial o completamente a la versión original de esos medios, servicios o entornos. Aquí se destacan dos aspectos que serán centrales para el enfoque de Cine Accesible: la anticipación y la originalidad. Puede plantearse, nuevamente, un matiz entre la propuesta de Greco y lo planteado en el ámbito del diseño universal. Según Stephanidis (2009), la accesibilidad universal se orienta al diseño de tecnologías de última generación que puedan ser usadas por todos los ciudadanos, cuyo diseño accesible se hará tan temprano como sea posible, dejando atrás intervenciones de mediano y corto plazo sobre tecnologías que ya existen, adaptaciones *a posteriori* o diseños especializados. Las adaptaciones, además, tienen una serie de limitaciones implicadas: cuando se ha solucionado un problema de acceso, ya pueden haber surgido otros, además de que en ciertos casos no es posible adaptar una tecnología sin perder funcionalidades y sin dar accesibilidad limitada y de poca calidad (Emiliani, 2009). Aplicando esta consideración a la AM, dos limitaciones sobre las adaptaciones[31] -perder funcionalidad y dar una respuesta limitada- pueden considerarse, por ejemplo, en cuánto es posible recuperar de la imagen a través de una AD que tiene que ceñirse a los espacios disponibles y, en consecuencia, qué calidad tiene ese servicio de acceso. Se trata, entonces, de una diferencia en el punto de partida de la accesibilidad. Si la accesibilidad permite a cualquier persona acceder a una versión original que, a priori, no es accesible, supone un punto de partida diferente al propuesto por la accesibilidad universal, donde se inicia a partir de una supuesta "hoja en blanco". Si bien la propuesta de Greco (2018) toma en cuenta la anticipación como característica fundamental de la accesibilidad, su definición limita esa misma anticipación en tanto supone un contenido multimedial que tiene existencia previa y que es necesario adaptar. Esto parece alejar la posibilidad de una concepción accesible desde el inicio, promoviendo solo un proceso de adaptación de un producto en otro resultante. Puede argumentarse que esta diferencia está favorecida por las disciplinas desde las que se estudia este mismo concepto, teniendo la definición de Greco una relación directa con las nociones de texto fuente y texto meta propias de todo proceso de traducción. Es decir, parecería que la tradición de la TAV volcada sobre la accesibilidad coarta la posibilidad de pensar en un diseño accesible desde el inicio, desde la misma concepción. En definitiva, la reivindicación de la originalidad (léase, la existencia de una versión original) parece restringir la anticipación que se supone la accesibilidad debería tener. Estas apreciaciones sobre el

[31] Esta idea de adaptación excluye, aunque no desconoce, la noción de adaptación en tanto conjunto de intervenciones de traducción (Baker y Saldanha, 2009) dentro del campo de los Estudios de Traducción.

original son también problematizadas por Giles (2018), quien entiende que la accesibilidad suele pensarse como el movimiento de traer a las personas con discapacidad hacia algo que ya está previamente creado, existe una versión original que prexiste a su versión accesible. Para la autora, esta es la forma como la accesibilidad opera en una ideología liberal, por ello utiliza el término *Access Liberalism*. La accesibilidad, desde esta mirada, mantiene una mirada capacitista sobre el mundo, el mundo "original" hacia el que las personas con discapacidad deben ir o, más aún, al que se les permite (o no) llegar. Además, si la accesibilidad implica traer a ciertas personas a un mundo prexistente u original, pues entonces ese mundo original no logra transformarse en algo diferente. Sobre esto último, Mitchell y Snyder (2020) proponen el término Inclusionismo[32] -*Inclusionism*- en tanto ideología que abraza y tolera la diversidad siempre y cuando no demande un excesivo cambio por parte de instituciones, entornos y normas de convivencia que suelen ser inflexibles. En definitiva, existe una resistencia a modificar aspectos de la realidad social tal cual la concebimos, y esa resistencia se permea en las nociones de accesibilidad construidas, aun cuando se pone el valor la diversidad en un sentido explícito. Si bien fue explicitado que esta investigación toma la noción de accesibilidad aportada Greco (2022), se entiende necesario problematizar las limitaciones que trae sobre la idea de anticipación.

2.3 Las problemáticas y los objetivos del enfoque AFM

Siguiendo con la propuesta de abordar el AFM desde la noción de enfoque, es necesario ahora centrarse en sus problemáticas y objetivos que se afirman sobre el cuerpo de conocimientos presentado previamente. Años después del primer texto relativo al AFM, Romero Fresco propone otra definición que sienta sus bases en la nueva perspectiva universalista de la AM. Por este motivo, Greco (2018) entiende que ya no se trata de un enfoque propio de la TAV, sino que es una aplicación específica a analizar en el marco de los Estudios de Accesibilidad. La definición actualizada por Romero Fresco implica:

> The consideration of accessibility during the production of audiovisual media (through the collaboration between the creative team and the accessibility experts, including the translator) in order to provide access to content for people that cannot, or cannot properly, access it in its original form. (2018a, p. 192)[33]

[32] Traducción propia.

[33] [La consideración de la accesibilidad durante la producción audiovisual (a través de la colaboración entre el equipo creativo y los expertos en accesibilidad, incluido el traductor) con el fin de proporcionar acceso al contenido a personas que no pueden acceder adecuadamente a éste en su forma original]. Traducción propia.

Como primer elemento destacable, centra su atención en la accesibilidad (ya no en la traducción y la accesibilidad, como sucedía inicialmente) en tanto aspecto central que le compete al enfoque. Al usar solo el término accesibilidad, no se trata de que el enfoque ya no se ocupe de la traducción, que sí lo hace, sino que pone su foco en analizar y dar una solución a los problemas que aborda en tanto problemas de acceso y no solo de traducción. Esto da lugar más adelante a pensar otras dimensiones del acceso cinematográfico como puede ser el de la creación (Dangerfield, 2021) que son, en efecto, retomadas en la última definición de AFM presente en glosario de la Academia de Cine (2023).

La definición de Romero Fresco (2018a) incorpora la colaboración con los expertos en accesibilidad, entre los que se encuentran los traductores, noción que también se amplía a luz de lo aportado por diversos proyectos europeos orientados a la construcción de perfiles profesionales en el ámbito de la accesibilidad llevados adelante en la última década. Estos proyectos han extendido la visión sobre quiénes son los encargados de esta tarea, qué saberes deberían tener y cómo debería ser su formación, hibridando aspectos de la formación tradicional de los traductores audiovisuales con habilidades propias de otras disciplinas (ACT, 2015; ADLAB PRO, 2019). Asimismo, la definición refleja el movimiento hacia la universalidad dado en la AM: considera a aquellos que no pueden acceder a la versión original de un contenido audiovisual. Retomando lo discutido antes, el AFM parte de la idea de que hay una obra que tiene existencia previa a su versión accesible. En este sentido, provoca también una limitación en la noción de anticipación, característica central del enfoque mismo. Puede argumentarse, entonces, que afirmar la existencia de una obra original a la que algunas personas no pueden llegar es condicionar las posibilidades de anticipación y de proactividad. En esta definición, la anticipación se trata solo de adelantar en el tiempo el proceso de transferencia que supone dar acceso a la versión original, pero no traer la accesibilidad al momento cero de la creación, en el que ese original aún no existe. Limita, por tanto, imaginar que exista un original que ya incluya a esas personas en su misma creación. Branson (2024) cuestiona cómo el enfoque AFM ha reforzado la noción de que las obras originales son textos estables, que no varían, otorgándoles una autoridad desproporcionada con respecto a las versiones accesibles. Esto se desprende de esta definición donde se otorga una entidad a la versión original. Y, sobre esto, el autor desarrolla dos ideas vinculadas. En primer lugar, que concederle tal entidad a la versión original provoca que también le sea dada a los espectadores originales, reproduciendo una jerarquía social entre aquellos que pueden acceder sin mediaciones y aquellos que no. Retoma aquí lo señalado por Ellcessor (2016) en torno a la idea de usuario preferido que suele ser normativo y cuya experiencia se toma "por defecto". Paradójicamente, entonces, el AFM

reproduce rasgos capacitistas que intenta combatir. En segundo lugar, la entidad y estabilidad dada a la versión original, que parece presentar a los espectadores la visión de un director sin mediación alguna, contribuye a la idea de que la accesibilidad se trata solo de un proceso de transferencia. Sobre esto, Branson (2024) aboga por una visión de la accesibilidad como proceso productivo y no solamente re-productivo de significados que existen previamente. La traducción, entonces, implica un proceso de transformación creativa que está marcada por los escenarios geográficos y lingüísticos por los que transita y que crea una versión alternativa de película, ofreciendo a los espectadores una experiencia diferente. Las películas son un espacio para la intervención y pueden ser analizadas y vistas de esa manera (Kapsaskis y Branson, 2022). Dicho esto, conviene profundizar en qué problemática viene a abordar la anticipación, aún con sus contradicciones, así como describir otros problemas que el enfoque AFM se propone atender.

2.3.1 El problema de la distancia entre la accesibilidad y el proceso fílmico

Romero Fresco (2019a) señala que la TAV y la AM toman un lugar secundario en el proceso de producción fílmico, desarrollándose casi únicamente durante la etapa de distribución de los filmes y sin control o supervisión por parte de quien dirige la obra o de otros integrantes del equipo creativo. Además, no solo tienen un lugar relegado durante la producción, sino también con respecto a otros elementos centrales del cine como la fotografía, el tratamiento sonoro o el montaje que son considerados propiamente cinematográficos. La proactividad en el enfoque AFM, entonces, propone traer estas áreas a las primeras etapas de la creación, pudiendo desarrollarse aspectos del modelo durante la etapa de desarrollo, preproducción, producción (rodaje), postproducción o pre-distribución. En este movimiento, se procura que la accesibilidad se aborde de manera más anticipada a lo que se hace actualmente durante la producción industrial a la vez que se revaloriza el aporte que tiene para hacer a la creación cinematográfica. Además de proponer un método de trabajo aplicado a las etapas del proceso audiovisual, expone una forma de problematizar esta distancia con el cine.

La distancia entre accesibilidad y cine se evidencia también en la vinculación entre los Estudios de Traducción Audiovisual y los Estudios del Cine. Johnston (2020), Nornes, (1999, 2007) y Flynn (2016) señalan que parece no hacer un diálogo sostenido entre disciplinas. La accesibilidad no se reconoce durante el proceso de producción audiovisual, en el acto de creación, pero tampoco se visibiliza en el momento de contacto con el público, durante la recepción. Sufre entonces de una doble invisibilidad. Romero Fresco (2019a) aporta una explicación de tres razones por las que la traducción y la accesibilidad han sido ignoradas.

La primera está vinculada a lo ya planteado por Shochat y Stam (1985) y Nornes (2007): a pesar de que frecuentemente en el ámbito cinematográfico se estudia el cine como lenguaje, poca atención se le ha dado al rol del lenguaje y a la diferencia que el lenguaje introduce en el cine. La primacía del análisis se la lleva la imagen en la medida, además, de que es la que provoca que el cine sea entendido como un lenguaje universal (Romero Fresco, 2019a). Esta centralidad en la imagen se apoya en la noción de oculocentrismo (Jay, 1994) y es una de las características centrales del cine oculonormativo (Dangerfield, 2021). Frente a esto, la traducción y la accesibilidad son una intrusión que desestabiliza este mito de universalidad que trasciende aspectos lingüísticos y culturales, es decir que existe más allá de la traducción (Dwyer, 2017). La segunda razón está vinculada a la anterior y se basa en una idea asentada en el cine a partir de la teoría del aparto cinematográfico sobre la negación de la diferencia. Para Baudry y Williams (1974), el aparato cinematográfico es puramente ideológico y crea una ilusión de continuidad a pesar de la diferencia que puedan tener cada uno de los fotogramas que conforman una película como tal. El cine, a decir de estos autores, es entonces un ejemplo claro de negación de la diferencia. Y la diferencia es, justamente, lo que la traducción y la accesibilidad traen al cine. Las diferentes audiencias se acercarán a las diferentes versiones de un filme que puede estar subtitulado, doblado, audio descrito, y ese acercamiento será diferente para cada una de ellas, además de que los filmes serán diferentes entre sí. La tercera razón se vincula a la tradicional aspiración de la traducción de ser invisible y la asunción de que su calidad es inversamente proporcional a su presencia, una buena traducción será la que no se note (Romero Fresco, 2019a). Para Nornes (2007), los traductores reniegan del poder que tienen sobre el texto (audiovisual), un poder que se concentra sobre la obra, pero siempre "bajo un manto sigiloso de invisibilidad mística" (p. 26)[34]. Como forma de contrarrestar esta invisibilidad y concretamente para la creación de subtítulos, Nornes llama a la elaboración de subtítulos abusivos[35] -*abusive subtitles*- que hagan explícita su presencia y "saquen de la oscuridad a la traducción" (1999, p. 17)[36]. Que combatan, en definitiva, los subtítulos "corruptos" que se mimetizan con el medio en una engañosa aspiración de uniformidad. Sobre este punto, Eleftheriotis (2010) advierte cómo este tipo de subtítulos funciona de forma coherente con los efectos ideológicos del aparato cinematográfico en la medida que respetan la continuidad y se adaptan a la misma búsqueda de transparencia que tiene la construcción narrativa del cine clásico.

[34] Traducción propia.
[35] Traducción propia.
[36] Traducción propia.

Frente a esta problemática descrita, el enfoque AFM busca posicionar a la traducción y la accesibilidad como aspecto central, no periférico, de la producción y el análisis cinematográfico, además de promover el abordaje de estas áreas y la diferencia que ellas aportan dentro de los Estudios del Cine (Dwyer, 2017; Romero Fresco, 2019a).

2.3.2 El problema de la diferencia en las obras y las audiencias

La idea de que la traducción y la accesibilidad se entrometen en las obras audiovisuales se encuentra no solo en el ámbito de la discusión académica, sino también entre traductores, periodistas y críticos de cine, por nombrar algunos. En 1945, Jorge Luis Borges advierte en tono irónico que el doblaje es capaz de crear "monstruos que combinan las ilustres facciones de Greta Garbo con la voz de Aldonza Lorenzo" (p. 1). Hace apenas pocos años, la crítica uruguaya Rosalba Oxandabarat publica una columna en el semanario Brecha que se titula "Entre la democratización y el monstruo de tres cabezas", esto último en relación a los mismos dichos de Borges con relación al doblaje. Para la autora, esta modalidad de acceso es "aperturista hacia los analfabetos y los chicatos[37]" -ahí parece radicar la democratización-, "pero rebaja considerablemente para los demás el placer de mirar películas y series" (2017, párr. 2). Advierte que su posición puede sonar "antipática, (…) elitista y por tanto excluyente" (párr. 8), aunque lo justifica en que Uruguay ha tenido una fuerte tradición de ver filmes subtitulados en las pantallas de cine.

Shochat y Stam (1985) acuerdan que los métodos de postsincronización como el doblaje fomentan "una especie de violencia y dislocación cultural" (p. 52)[38]. Hay quienes también reconocen en los subtítulos una imposición, una capa superficial y exógena a la película que complica el vínculo que el espectador establece con el filme y altera una experiencia de visualización idealizada que se concentra solo en la imagen (Flynn, 2016; Johnston, 2020). Eleftheriotis (2010) señala que los subtítulos son un testimonio visual, dentro del propio filme, que advierte que la obra ha cruzado fronteras. Para Nornes (2007), es el lenguaje -en sus distintas formas de presentación, entre ellas los subtítulos-, combinado con otros signos visuales como los gestos y la fisonomía de los cuerpos que aparecen en pantalla, lo que marca un filme como extranjero. Los subtítulos y la extranjería tienen una doble relación: por un lado, los subtítulos son un elemento más que aporta a categorizar un filme, por el otro, las categorías clasificatorias de los filmes -como la de "Cine Global"- vierten interés sobre la observación de los subtítulos (Stam, 2019). Pero la extranjería -ahora como

[37] El término "chicato" refiere, coloquialmente, a una persona con problemas de visión. En el diccionario de americanismos de la Asociación de Academias de la Lengua Española figura como sinónimo de "miope" (ASALE, 2010).
[38] Traducción propia.

sensación de extrañeza- también se reconoce como impacto de los subtítulos sobre la obra audiovisual. Stam (2019) entiende que la diferencia y la otredad están presentes de forma continua en la parte inferior de la pantalla. Los subtítulos, en definitiva, parecen evidenciar múltiples diferencias. Primero, diferencias en su materialidad con respecto a la de la imagen y el sonido ya que son "extranjerismos en el lenguaje y en la estética del audiovisual" (Machado, 2009, p. 112). Segundo, diferencias en la proveniencia de las películas, una marca de lo desconocido y lo alejado pues, parecería que, si se mira una película con subtítulos, algo de lo que está pasando en la pantalla no se comprende. Tercero, según Eleftheriotis (2010), los subtítulos evidencian las múltiples formas de existencia que puede tener un filme y mediante las cuales llega al público. Una película puede existir con y sin subtítulos, doblada, audio descrita, interpretada en lengua de señas, etc. Romero Fresco (2020a) llama "film global" a la conjunción de todas estas versiones. Cuarto, las diferencias emergen también como un factor central en la relación que establecen las audiencias con los textos audiovisuales. Para Flynn (2016), los subtítulos, con sus imperfecciones y errores, forman parte de la experiencia de ver cine mediado, asumidas por los espectadores como parte de un costo-beneficio para poder acceder. Se trata de una negociación entre aspectos de la propia materialidad de la película y la experiencia misma. Quinto y último, según Kapsaskis y Branson (2022), los subtítulos -y la accesibilidad en general- hacen patente las tensiones locales y las asimetrías globales en torno a la producción y circulación de la cultura popular. En definitiva, las diferencias en la concepción y ejecución de políticas en torno al acceso cultural de las personas. Los autores hacen referencia, concretamente, a las diferentes elecciones en torno al subtitulado o el doblaje como las modalidades de preferencia en unos u otros países, decisión que, indican, está basada no solo en aspectos económicos, sino también políticos e ideológicos.

En términos de problemática, el enfoque AFM identifica que tanto la producción fílmica como su análisis adolecen de considerar las diferencias que supone un proceso de traducción y accesibilidad sobre un filme, además de las diferencias que reportan sobre los espectadores. Romero Fresco (2020b) entiende que la intención del AFM entonces es abordar, e incluso celebrar, estas diferencias entre las versiones originales y la versiones traducidas o accesibles de los filmes. Esto supone, en primer lugar, reconocer que esas diferencias existen e identificar el efecto que pueden provocar sobre los espectadores. Con respecto a estas diferencias, Romero Fresco (2018b) puntualiza que las audiencias extranjeras es posible que pierdan información por estar mirando los subtítulos, aspecto que no les sucede a las audiencias de la versión original. El autor llama a este fenómeno la "ceguera por subtitulado" -*subtitling blindness*-, una limitación para mirar las imágenes ya

que la atención está dividida entre esta acción y la lectura de subtítulos. En definitiva, estos espectadores estarán mirando un filme de forma muy diferente a la propuesta original. Al trabajar desde un enfoque AFM, los cineastas tendrán la oportunidad de identificar esta aproximación diferente de algunas personas a su filme y de tomar decisiones informadas con respecto a cómo pensar la película y su traducción (Romero Fresco, 2018b). Tal como propone Flynn (2016), entender los subtítulos y toda la accesibilidad como un conjunto de procesos complejos y no solo como una herramienta de traducción, como aquello que provoca experiencias cinematográficas transformadoras para las personas.

2.3.3 El problema de los profesionales desconectados

Con relación a los subtítulos y en vínculo con el apartado anterior, Machado (2009) señala que son una "prótesis indeseable, aunque necesaria", y agrega, "en general ejecutada por profesionales ajenos al mundo cinematográfico y sin el conocimiento o acompañamiento de los realizadores de la película" (p. 112). De esta manera, ilustra otra problemática central que el enfoque AFM intenta abordar. Romero Fresco (2019a) advierte que la mayoría de los directores no se involucran en la traducción y accesibilidad de sus películas como consecuencia de un gran desconocimiento sobre el impacto que estas áreas tienen sobre la naturaleza de sus obras y sobre su recepción. Este proceso queda entonces en manos de agencias de traducción que son contratadas directamente por las distribuidoras fílmicas (De Higes Andino, 2014). Para Nornes (2007), son las distribuidoras quienes tienen control total sobre las traducciones. En un estudio en torno a la traducción de filmes plurilingües, De Higes Andino (2014) arriba a la misma conclusión. Un conjunto de entrevistas hechas a realizadores audiovisuales con relación al proceso de traducción de sus filmes evidencia que estos profesionales no encuentran necesario vincularse a esta tarea, aspecto que la autora entiende se basa en una confianza hacia el equipo de traducción. Por otro lado, cuando una distribuidora compra los derechos de distribución de un filme, toman todas las decisiones con respecto a los procesos de traducción -por ejemplo, cuándo se subtitula, cuándo se dobla-, y los realizadores pierden control sobre su obra. Nettelbeck (2024) señala que, aun cuando los cineastas tienen intención de participar en el proceso de subtitulación de sus films, algunas veces no lo logran debido a que las distribuidoras los excluyen de esta participación. Esta desconexión entre quienes crean las películas y quienes las traducen y las vuelven accesibles es identificado por Branson (2018) como una de las brechas que existen en el modelo de producción fílmica actual.

2.3.3.1 La (des)conexión de los profesionales desde la traducción

Los estudios de corte histórico sobre la TAV señalan que la brecha entre profesionales del cine y expertos en traducción y accesibilidad no siempre fue igual. Durante la era silente, la traducción de las películas implicaba un conjunto de prácticas que iban desde la traducción de intertítulos, la adición u omisión de esos intertítulos, la traducción de materiales paratextuales o incluso la reedición de las películas (O'Sullivan y Cornu, 2019). Un momento paradigmático en relación a la participación de los realizadores en la traducción de sus películas se da en la época de los filmes multilingües. La llegada del cine sonoro implicó desafíos diferentes al proceso de traducción. Una de las estrategias usadas, aunque por poco tiempo, fue la de filmar las películas varias veces. Es decir, utilizar el mismo equipo técnico, pero cambiar los talentos delante de cámara de manera de filmar la misma película, pero con actores y actrices que hablaban distintos idiomas. Esta modalidad se produjo en Hollywood durante 1929 y 1930, aunque en Europa se extendió hasta 1939 en centros de producción como Londres, París y Berlín. Una vez que esta modalidad perdió fuerza por sus costos y complejidades de producción, productores y distribuidores se volcaron al uso de los subtítulos o el doblaje que, además, venían perfeccionando sus resultados (Shochat y Stam, 1985; O'Sullivan y Cornu, 2019; Perego y Pacinotti, 2020). Si bien O'Sullivan y Cornu (2019) entienden que estos filmes multilingües no son traducciones en sí mismas, sí evidencian cómo la traducción -de los guiones, por ejemplo-, formaba parte de las prácticas fílmicas de las empresas productoras, involucrándose directamente. Además, filmar en múltiples lenguas suponía hacer consciente que esa película no tendría un solo espectador, sino una diversidad de ellos y que contemplarlos era tarea de quienes producían las películas.

El enfoque AFM busca retomar prácticas de conexión entre los profesionales del ámbito audiovisual y cinematográfico y los profesionales de la traducción y la accesibilidad en el entendido de que esto potencia el trabajo de todos los agentes vinculados al proceso. Romero Fresco (2019a) señala que la colaboración ayuda a preservar la visión del director también en las versiones traducidas y accesibles del filme y, por lo tanto, en las audiencias a las que van dirigidas. Puede, además, ayudar al cineasta a aproximarse a su película de una forma distinta y ver cuáles son los cambios que la traducción y la accesibilidad trae sobre su obra. Sin embargo, el enfoque no precisa aún qué entiende por colaboración en su ámbito, término que Cordingley y Frigau-Manning (2017) definen como "inestable".

En el marco de la TAV, la noción de traducción colaborativa se vincula a ideas como el voluntarismo, el activismo, la traducción amateur o no-profesional, la traducción en

comunidad y el *crowdsourcing* (O'Brien, 2011; Pym, 2011; Fan, 2020). Alfer (2017) y Chaume (2018) acuerdan en cómo la tecnología ha cambiado las prácticas habituales de los traductores, provocando una conexión visible y explícita con otros profesionales que desafía conceptualmente la noción de un único traductor detrás de cada proyecto. La idea del traductor como un individuo aislado y solitario es poco fiel con la realidad de su trabajo cotidiano, donde otros profesionales -no necesariamente traductores- intervienen su producción y crean "un texto negociado y dinámico sobre el que [los traductores] sólo tienen autoridad provisoria" (Cordingley y Frigau-Manning, 2017, p. 2)[39]. De acuerdo con esto, la colaboración puede ser entendida como la cooperación entre diversos agentes en un proceso de traducción, sea esta cooperación entre traductores, entre traductores y otros expertos, e incluso entre traductores y espectadores (O'Brien, 2011; Fan, 2020). Cordingley y Frigau-Manning (2017) advierten que el término "colaboración" se asocia a un conjunto de valores positivos vinculados con la transparencia, la libre circulación de información y de cultura, la búsqueda de horizontalidad y la participación democrática de los ciudadanos. La colaboración supone una mejora en la calidad en la medida que los sujetos se disponen a trabajar juntos, poniendo en juego habilidades diversas en pro de un bien común y dejando de lado intereses particulares que hacen ineficientes los procesos. La colaboración provoca una vigilancia potencial sobre la calidad del proceso y del producto final (Fascioli Álvarez, 2021c, p. 85)[40]. Además, los traductores que trabajan en colaboración pueden desarrollar un objetivo o misión común dentro de un proyecto, construyendo una práctica en comunidad (Cordingley y Frigau-Manning, 2017).

Diversos autores han acuñado términos para referirse a estas prácticas cooperativas específicas: *multiple translatorship* (Jansen y Wegener, 2013) -en base a la idea de *multiple authorship* de Stillinger (1991)-, *translaboration* (Alfer, 2017) y *closelaboration* (Hersant, 2017) en tanto colaboración cercana, principalmente de un autor con el traductor de su obra que, a su vez, recibe un reconocimiento explícito como agente implicado. En efecto, la visibilidad del traductor y la consideración de autoría sobre su trabajo son dos aspectos que emergen como relevantes a partir de la colaboración (Fascioli Álvarez, 2021c). Stillinger (1991) afirma que la *multiple authorship*, entendida como una autoría colaborativa es bastante frecuente, a pesar de considerarse comúnmente que las obras pertenecen a un único autor. Para Stillinger, la necesidad de asignar una autoría única parte de la crítica

[39] Traducción propia.

[40] Parte de este texto fue redactado para la publicación elaborada en el marco *VII Xornadas de doutorandos/as en Comunicación*, "Investigacións en comunicación", llevada adelante por el Programa de Doctorado en Comunicación de la Universidade de Vigo. Por tal motivo, se referencia a Fascioli Álvarez (2021c).

cinematográfica, que necesita de un concepto de autoría para validar sus interpretaciones y centrar sus estudios en eso. Johnston (2020) señala cómo los Estudios del Cine adoptaron un enfoque de reivindicación de la importancia artística del cine a través de la identificación de los autores -*auteurs*-, principalmente direccionados a la figura del director. La *teoría del autor* surgida en Francia a mediados del siglo XX sienta sus bases sobre el ensayo de Alexandre Astruc en torno a la *cámera-stylo* (cámara-pluma), donde se privilegia el acto de dirigir películas como un medio de expresión análogo a la pintura o la novela. Así, el director ya no es un mero operario de un guion prexistente (como sucedía en la época dorada del cine estadounidense), sino un "artista creativo con derecho propio" (Stam, 2001, p. 106). Los autores, por lo tanto, se erigen como la figura máxima de la construcción cinematográfica e incluso desarrollan, con el pasar de los años una personalidad estilística y una temática reconocible (Stam, 2001). Frente a esta noción de autor, los traductores parecen situarse en el extremo opuesto de importancia y visibilidad. La invisibilidad del traductor, para Venuti (1995), está determinada por esta concepción autoral heredada. El autor expresa sus pensamientos e ideas en la escritura -trasládese esta consideración al cine-, construyendo una obra que es original y una representación transparente de su personalidad. Y esto pone a la traducción en un lugar marginal:

> On the one hand, translation is defined as a second-order representation: only the foreign text can be original, an authentic copy, true to the author's personality or intention, whereas the translation is derivative, fake, potentially a false copy. On the other hand, translation is required to efface its second-order status with transparent discourse, producing the illusion of authorial presence whereby the translated text can be taken as the original. (1995, p. 7)[41]

Traductores y cineastas, entonces, tienen una relación asimétrica donde para continuar sobresaliendo unos, necesitan desaparecer los otros. Según Venuti (1995), cuánto más fluida es la traducción, más invisible se vuelve el traductor y, por lo tanto, más visible será el autor(cineasta). En este marco, resulta relevante observar cómo se da un proceso colaborativo entre estos profesionales en el marco del enfoque AFM. Hersant (2017) revela los pros y contras que puede implicar la vinculación autor/traductor. Por un lado, el traductor puede encontrar en el autor un interlocutor válido para su proceso, atento a su tarea; por el otro, puede suponer una relación conflictiva o exigente. Incluso, Hersant

[41] [Por un lado, la traducción se define como una representación de segundo orden: sólo el texto extranjero puede ser original, una copia auténtica, fiel a la personalidad o intención del autor, mientras que la traducción es derivada, potencialmente una copia falsa. Por otro lado, la traducción debe borrar su estatus de segundo orden con un discurso transparente, creando la ilusión de una presencia autoral, mediante la cual el texto traducido puede considerarse el original]. Traducción propia.

cuestiona la presuposición de que el autor es quien conoce mejor la obra y, por tanto, se pregunta si su participación en la traducción es verdaderamente útil o deseable. Alfer (2017) entiende la *translaboration* como un espacio que permite explorar conexiones y comparaciones entre la traducción y la colaboración, dos conceptos aliados que plantean "cuestiones de poder, participación igualitaria e influencia mutua como aspectos intrínsecos a la práctica de traducir", además de otras cuestiones vinculadas a la naturaleza del trabajo, su relación con el lenguaje y las condiciones en las que se producen los textos (p. 286)[42].

La colaboración puede entenderse como un continuo que abarca diferentes formas de intercambio. Hersant (2017) señala que la colaboración cercana puede ir desde discusiones informales hasta el autor tomando control del proceso de traducción. En términos prácticos, desde recomendaciones e intercambios generales del autor al traductor, pasando por revisiones y co-traducciones hasta otorgarle al traductor "carta blanca" para hacer su trabajo. Sobre este último punto, Hersant entiende que esa libertad está basada en un acto de confianza quizás producto de que ambos profesionales ya se conocen, de que el traductor tiene una excelente reputación o de que el autor lo entiende posible en su propio proceso de escritura. Por último, la colaboración más extrema y poco frecuente consiste en modificar el original a partir del proceso de traducción (p. 96). En cualquier caso, estas formas de trabajo suponen un autor(cineasta) consciente de la necesidad de participar activamente del intercambio (Fascioli Álvarez, 2021c, p. 86)[43].

2.3.3.2 La (des)conexión de los profesionales desde el cine

La problemática de la desconexión puede verse también desde el ámbito cinematográfico. Zienowicz-Wielebska et al. (2020) entienden que el trabajo del equipo creativo de una película está basado en las interacciones que suceden entre los individuos que lo componen. Así, las tareas y el desempeño de cada uno afectan el trabajo del otro. Se trata de un sistema que se autorregula, que se caracteriza por dinámicas específicas y por requerir que los sujetos desarrollen ciertas habilidades para promover esa interacción (Fascioli Álvarez, 2021c)[44]. Este modelo de trabajo implica el intercambio efectivo de información, la coordinación de múltiples actividades, la disposición constante a adaptarse a los requerimientos que van surgiendo y el establecimiento de una estructura organizativa

[42] Traducción propia.
[43] Parte de este texto fue redactado para la publicación elaborada en el marco *VII Xornadas de doutorandos/as en Comunicación*, "Investigacións en comunicación", llevada adelante por el Programa de Doctorado en Comunicación de la Universidade de Vigo. Por tal motivo, se referencia a Fascioli Álvarez (2021c).
[44] Op. cit.

adecuada (Zienowicz-Wielebska et al., 2020, p. 15). Algunos factores de impacto que las autoras encuentran en la colaboración tienen que ver con cuán conscientes son los integrantes del equipo sobre los objetivos del proyecto, el proceso de construcción de equipo, la comunicación interpersonal y el manejo de conflictos. Entretanto, Hodge (2009) remarca que hacer películas requiere de una compleja colaboración artística y advierte sobre la necesidad de considerar la colaboración y la negociación como competencias esenciales en la formación de los cineastas además de las habilidades técnicas y el talento estético.

El trabajo de Nettelbeck (2024) es quizás uno de los más específicos en abordar la relación de colaboración entre subtituladores y cineastas. A partir de entrevistar a 20 participantes (12 subtituladores y 8 cineastas), el autor indica que ambos grupos de profesionales están abiertos a la colaboración, aunque los cineastas suelen ser más entusiastas hacia este encuentro. Sobre esto, el autor argumenta que un motivo puede ser la costumbre de estos profesionales a abocarse hacia un trabajo colaborativo con otras áreas del cine. Se trata de una forma de trabajo conocida. Los cineastas, además, visualizan la colaboración como una manera útil de preservar su visión artística. Sin embargo, entre los subtituladores, las opiniones son encontradas entre aquellos que encuentran ventajas en la colaboración y aquellos que señalan aspectos negativos tales como la demora de tiempo para realizar la tarea, sin pago extra, la pérdida de autonomía y el hecho de tener que manejar cineastas que pueden ser muy obsesivos en su participación aun cuando no están familiarizados con la lengua o la cultura de llegada hacia la que se está traduciendo.

Romero Fresco (2019a) llama "cineastas accesibles inadvertidos"[45] a aquellos que, aún sin reconocerse en esa categoría, han intervenido o mantenido alguna forma de control sobre las versiones traducidas de sus películas. Nornes (2007) identifica a Stanley Kubrick como uno de los directores que más "ha tomado un rol activo en la traducción de sus películas" (p. 216)[46] al comprender que "una traducción improvisada puede dañar la recepción de sus películas a nivel internacional" (Zanotti, 2019, p. 202)[47]. Kubrick participaba activamente del proceso de subtitulación y doblaje de sus filmes; se encargaba, personalmente, de contratar a los traductores y directores de doblaje con los que trabajaba de forma colaborativa para obtener las mejores soluciones de traducción para cada diálogo. Además, era el encargado de seleccionar las voces de los actores e incluso de intervenir en decisiones

[45] Traducción propia.
[46] Traducción propia.
[47] Traducción propia.

de marketing y publicidad para la distribución de sus obras (Zanotti, 2019; 2020). En definitiva, Kubrick entendía que la traducción era parte importante de sus películas, no solo como contribución artística sino también comercial, como herramienta para ampliar el número de espectadores de cada filme (Zanotti, 2019). Turquety (2015) explica cómo los cineastas Jean-Marie Straub y Danièle Huillet intervienen en el subtitulado, pues reparan en el impacto que tiene la lectura de un texto en pantalla para el espectador. Kapsaskis (2020) analiza cómo Jim Jarmusch elige no subtitular algunas escenas de su film *Stranger than Paradise* (1984), primera obra de este cineasta donde la traducción es usada explícitamente como un elemento central de la narrativa. Para Kapsaskis, es una decisión creativa que pone a los espectadores -por lo menos a aquellos que no hablan húngaro- a la limitación de no entender y a concientizar su dependencia con la traducción. Jarmusch usa la traducción para transmitir posiciones políticas relacionadas a los temas de sus películas y para interrogar la relación con el lenguaje (2020). En América Latina, Machado (2009) da cuenta de las decisiones del cineasta colombiano Víctor Gaviria en torno al subtitulado. Muchos de sus filmes son hablados "con un acento *paisa* fuertísimo de las comunas miserables y marginales de Medellín" (p. 113). Este acento se vuelve difícil de entender incluso para los colombianos, entre ellos, para el propio director que muchas veces no comprende lo que dicen sus personajes, interpretados por actores no profesionales que viven en ese territorio y que improvisan sobre la base de un guion. Aun siendo consciente de esta falta de entendimiento, Gaviria se rehúsa a subtitular sus films ya que entiende que en el proceso de traducción habrá una domesticación del habla hacia algo estándar y oficial, lo que despojaría a sus personajes de todo su carácter (Machado, 2009). La decisión parece de carácter estético, del desencuentro de esos subtítulos con otros signos de la imagen y del habla que van en sentido contrario; pero también política, de cómo esos personajes se representan en la pantalla.

Retomando lo planteado en Fascioli Álvarez (2021c, pp. 85-86; 2022, p. 78)[48], Romero Fresco (2019b) cuestiona qué grado de colaboración se necesita entre el equipo creativo de una película y los traductores/expertos en accesibilidad para que el enfoque AFM se cumpla. Las experiencias de aplicación del enfoque que han sucedido hasta el momento permiten inferir formas colaborativas diversas. En ese sentido, el autor reconoce que esta gradación podría ir desde uno o dos encuentros entre estos profesionales hasta colaboraciones más sistemáticas y profundas, aunque el mínimo -si es que tiene que haberlo- no está definido con claridad. El enfoque AFM propone no solo el trabajo colaborativo como una forma de

[48] Parte de este texto fue redactado para la publicación elaborada en el marco *VII Xornadas de doutorandos/as en Comunicación*, "Investigacións en comunicación", llevada adelante por el Programa de Doctorado en Comunicación de la Universidade de Vigo. Por tal motivo, se referencia a Fascioli Álvarez (2021c).

acercar a estos profesionales y así provocar mejores resultados en el proceso y producto de la traducción, sino también se propone como espacio para la teorización sobre este tipo de prácticas compartidas. Sobre la propuesta concreta del AFM, Nettelbeck (2024) recolecta opiniones diversas de los participantes. Si bien ninguno de los entrevistados ha llevado adelante el enfoque como tal, los resultados indican que ambos grupos lo perciben como útil, los subtituladores por poder estar vinculados al ámbito fílmico, los cineastas por entenderlo como una "forma fascinante" (p. 17)[49] de trabajo. Sin embargo, ambos grupos tienen dudas sobre esta forma colaborativa: quizás obliga a que demasiadas personas estén implicadas en una tarea, comprometiendo el resultado final, quizás a algunos profesionales no les interesa, quizás "suma otra capa de burocracia al proceso" (p. 16)[50], quizás es muy caro y lleva más tiempo, quizás compromete la libertad creativa. Para el autor, de asumirse una colaboración, resulta importante establecer una relación de cooperación que sea beneficiosa para ambas partes, considerando aspectos como el tipo de filme a traducir, las partes implicadas y el propósito de la traducción.

2.3.3.3 La excepción a la regla: una conexión buscada

Puede identificarse un conjunto de directores que se han aproximado a la traducción y la accesibilidad de forma más consciente e intencionada. Aquí aparecen algunos nombres como Jon Garaño y Aitor Arregui[51], quienes realizan personalmente la traducción al español de su filme para luego trabajar de forma colaborativa con quien la subtitula, y así mantener cierto control sobre el proceso; o Pete Middleton y James Spinney[52], para quienes la accesibilidad puede ser una extensión de la propuesta creativa pensada para cada película (Romero Fresco, 2019a). El propio Romero Fresco (2024) incorpora una AD alternativa en primera persona a uno de sus documentales[53]. En el caso de Luke Rodgers[54], trabaja de forma colaborativa con los expertos en accesibilidad, a la vez mediados por un Director de Accesibilidad. El impacto del director de la película resulta significativo en las distintas versiones de audiodescripción, pero más aún de los subtítulos, donde Rodgers ya tenía experiencia previa. En este sentido, se cree que el conocimiento del director sobre el proceso de subtitulado le permite participar de forma más activa y tomar decisiones con mayor impacto, a la vez que el trabajo colaborativo le habilita conocer más profundamente las necesidades de los usuarios finales e incluso acercarse a su propio filme desde otra

[49] Traducción propia.
[50] Traducción propia.
[51] Título de film: *Handia* (2017)
[52] Título de film: *Notes on blindness* (2016)
[53] Título de film: *Where Memory Ends* (2022)
[54] Título de film: *The Progression of Love* (2009)

perspectiva (Branson, 2017). Gon Caride[55] dirige uno de sus cortometrajes de ficción "desde su origen, para ser accesible tanto para gente sorda o con problemas auditivos, como para gente ciega o con problemas de vista, así como para aquellos que no tienen ningún tipo de limitación auditiva o visual" (Caride, 2024b, p. 2). Para esto, se vale de la utilización de una AD integrada y subtítulos creativos que son parte de su construcción narrativa y estética. Alastair Cole[56] (2015), entretanto, trabaja con un intérprete para ciertas instancias de rodaje y de visionado de material crudo previo a la edición. Algunas de las prácticas más innovadoras que lleva adelante en la producción de su documental son elaborar una guía de subtitulación en conjunto con su Productor de Lenguaje y Accesibilidad e incorporar los subtítulos aun cuando la película no estaba cien por ciento finalizada. De esta forma, habilita "que los subtítulos influenciaran el ritmo y el vínculo emocional de la película cuando era necesario, así como permitió el ajuste de algunas escenas que podían ser problemáticas al verlas con un subtitulado" (Cole, 2015, p. 138)[57]. De esta forma, Cole integra la traducción a la etapa de montaje de su película, moldeando la obra audiovisual y desafiando las nociones de versión original y versión traducida como apéndice de la original. Se podría decir, además, que desafiar la noción de versión original implica repensar la noción de espectador original, promover la reflexión en los cineastas sobre para quiénes están destinadas sus obras, pero, sobre todo, para quiénes no. Tal como plantea Cole, las decisiones sobre cuál es la versión original y cuál es la traducida tiene implicancias políticas, supone priorizar una voz -no mediada- por sobre otra que será mediada -traducida- (p. 148). En el caso de este cineasta, asimismo, su participación en la traducción se trata de una cuestión de poder, de posicionamiento ideológico y de responsabilidad para con aquellos a quién su obra representa. Si esos personajes habían confiado su participación al director, pues entonces ese director no debía deslindarse de esa responsabilidad, incluso en las traducciones discursivas, visuales o sonoras de esos personajes que seguían siendo parte de su representación (Cole, 2015).

Por fuera de los directores, cabe preguntarse qué injerencia puede tener el resto de los roles de un equipo creativo en los procesos de traducción y accesibilidad y qué vínculo podrían establecer con estos expertos. Considerando la naturaleza colaborativa del cine, Walter Murch señala que:

[55] Título de film: *Un novo día* (2024a)
[56] Título de film: *Colours of the alphabet* (2016)
[57] Traducción propia.

> Each of those moments of collaboration, each contribution by someone other than the director, adds a slightly different perspective to the work, some chisel mark slightly at an angle to the central vision. And each of these moments, these facets, has the potential to make the work "sparkle" in a creative sense, and make it more accessible to a greater variety of people over a longer period of time. (Ondaatje, 2004, p. 261)[58]

Por tanto, bajo un enfoque AFM, si los traductores se incorporan a este ecosistema, sería pertinente suponer que se verán positivamente afectados por los métodos de trabajo internos y que agregarán una perspectiva diferente a la obra, que la potencie en su creatividad y accesibilidad, tal como advierte Murch (Ondaatje, 2004). Branson (2017) puntualiza cómo el acceso de los audiodescriptores, por ejemplo, con los guionistas y el guion puede ser tanto o más útil que el intercambio con un director. Font Bisier (2023), en su modelo de "Cine Inclusivo", acuerda en la necesidad de contacto de quien guiona con la AD. Como contrapunto, Nettelbeck (2024) advierte una preferencia a limitar la colaboración con un solo integrante del equipo creativo, como forma de no ampliar a múltiples voces y complejizar así el proceso de trabajo. En efecto, determinar quién será el interlocutor lo entiende como un primer paso necesario de cara a evaluar la posibilidad de una colaboración. En cualquier caso, la producción de versiones traducidas y accesibles puede verse favorecida de otros integrantes del equipo creativo en diálogo con los expertos.

2.4 El método de trabajo del enfoque AFM

Luego de abordar las problemáticas centrales del enfoque AFM y los objetivos que se propone, es posible avanzar hacia una dimensión más aplicada, hacia explicitar la forma de trabajo sugerida, las etapas que requiere y los roles novedosos que emergen para efectivizar el trabajo. Romero Fresco y Fryer (2018) establecen las actividades vinculadas a la traducción y la accesibilidad que deberían llevarse adelante en cada etapa de la producción audiovisual. De esta forma, traen un proceso que suele suceder cuando la película ya está finalizada y lo engranan dentro de la estructura productiva audiovisual.

2.4.1 Durante el desarrollo y la preproducción

Para la etapa de desarrollo y preproducción, los autores señalan cómo la presencia de profesionales traductores puede colaborar en, por lo menos, dos instancias: primero, para

[58] [Cada uno de esos momentos de colaboración, cada contribución de alguien que no sea el director, añade una perspectiva ligeramente diferente a la obra, una marca de cincel ligeramente inclinada respecto a la visión central. Y cada uno de estos momentos, estas facetas, tiene el potencial de hacer que la obra brille creativamente y sea más accesible a un público más diverso a lo largo del tiempo]. Traducción propia.

el trabajo sobre el propio guion en el caso de filmes multilingües como forma de garantizar que los diálogos en un idioma extranjero alcancen una naturalidad deseada; segundo, para la traducción del guion o de otros documentos fílmicos en el contexto de coproducciones con otros países hablantes de lenguas diferentes. En ambos casos, los autores señalan que sería apropiado que estos profesionales que se vinculan durante el inicio del proyecto, puedan continuar su trabajo durante el subtitulado y el doblaje de la película. Las etapas de desarrollo y preproducción, además, son centrales pues allí se generan documentos y materiales que luego serán de gran ayuda para el proceso de traducción y accesibilidad (Romero Fresco y Fryer, 2018).

2.4.2 Durante la producción o rodaje

Durante la etapa de producción de un filme, es posible necesitar un profesional intérprete entre lenguas orales o de señas si es una obra multilingüe, como forma de establecer un contacto fluido entre los integrantes del equipo técnico y los talentos. Además, durante esta etapa es posible establecer algunas conversaciones claves entre integrantes del equipo creativo que luego impactarán en la forma como la obra se traduzca o se vuelva accesible. Por ejemplo, la paleta de colores en torno a las que se construye la obra, las decisiones en torno al vestuario de los personajes o el posicionamiento de ciertos objetos en el cuadro pueden luego verse afectados por los subtítulos o la ventana de interpretación en lengua de señas. Una consideración previa sobre los colores, el posicionamiento y el tamaño de estas herramientas puede colaborar a tomar decisiones que potencien la traducción y la accesibilidad en lugar de colisionar con la imagen previamente construida. Por otro lado, si la narrativa de una película está apoyada fuertemente en la voz de un actor o actriz, los autores sugieren incluso la posibilidad de un diálogo con la distribución del filme para evaluar la utilización de subtítulos como prioridad ante el doblaje. Durante el rodaje del filme es posible adelantar posibles valores de plano -por ejemplo, primeros planos-, que serán de mayor dificultad para la postsincronización y también para su subtitulación. Una vez se tiene material bruto para editar, puede ser necesaria la transcripción de diálogos para su posterior traducción a otras lenguas o subtitulación. En este caso, la tarea de un profesional traductor será clave en esta tarea (Romero Fresco y Fryer, 2018).

2.4.3 Durante la postproducción

Para esta etapa, se sugiere que el trabajo sobre el montaje puede ser determinante para lograr una buena confluencia entre la traducción, la accesibilidad y la obra audiovisual. Esto supone, por ejemplo, destinar espacios suficientes sin diálogo dentro de la banda sonora para lograr ajustar una AD que recupere los aspectos esenciales de la imagen, o adecuar la

duración de las imágenes de forma tal de acompasarlas con la lectura de subtítulos (Romero Fresco y Fryer, 2018) o con la temporalidad que supone la traducción de los diálogos en otra lengua oral y/o viso-gestual. En definitiva, terminar de moldear la obra audiovisual con la presencia de estas herramientas como nuevos elementos que aportan significación. Cerezo Merchán et al. (2017) sostienen que la secuencia temporal de montaje puede ser una herramienta útil para analizar el texto audiovisual y qué espacios disponibles tiene para la AD. Sobre esta base, es posible tomar decisiones sobre la duración de los "huecos" donde insertar la descripción. La forma de onda sonora que se dibuja en esta misma secuencia temporal es de utilidad para identificar sonidos que necesitan ser subtitulados. En tanto representación gráfica del sonido, además, habilita que se trabaje durante esta etapa en conjunto con asesores y/o miembros del equipo creativo que sean sordos (Tancredi et al., 2023).

2.4.4 Durante la predistribución

Para esta etapa, se sugieren una serie de preguntas que pueden colaborar al proceso de traducción y accesibilidad y que implican una evaluación del filme y el contacto entre profesionales de todas las áreas. En primer lugar, cuestionarse desde la producción de la película si el doblaje o el subtitulado son las mejores formas de traducir ese filme. Al incorporar estas modalidades en esta etapa, se supone que el montaje del filme está cerrado, con lo cual se tomarán decisiones para que su proceso traductor sea el más adecuado tomando como base una obra original que está cerrada. Aquí es necesario distinguir, por ejemplo, si hay primeros planos que requieran escoger entre priorizar la precisión en la sincronía labial o en la traducción. Además, puede ser necesario considerar el tratamiento que se hará en el doblaje del lenguaje coloquial o tabú, de los acentos, de las canciones o de otros idiomas que puedan escucharse. Para el caso de los subtítulos, se remarca observar qué se pierde en la transición desde la oralidad a la escritura, el tratamiento que se hará de los errores gramaticales y léxicos, la entonación y la presencia de otros idiomas, entre otros elementos discursivos y de la voz. Otros aspectos relevantes tienen que ver con decidir qué voces se subtitulan y cuáles se omiten si es que hay personajes que hablan de manera simultánea, solucionar la legibilidad de los subtítulos con relación al fondo y la posición en la que aparecen, optar si es que los subtítulos tendrán una relación con el ritmo de la película, pudiendo tomar decisiones de segmentación que acompañen este ritmo, determinar el grado de reducción de los diálogos al momento de subtitular, entre otros (Romero Fresco y Fryer, 2018).

Con respecto a la subtitulación descriptiva, se sugiere considerar si los subtítulos tendrán colores, etiquetas identificatorias o cambio de posición para cada personaje, cómo indicar otros aspectos sonoros además de los diálogos y cómo esta descripción puede ir en línea con lo descrito en el mismo guion que dio origen al filme. Se podrá resolver también aspectos relacionados a la tipografía, tamaño, posición, efectos y demás aspectos vinculados a los subtítulos creativos (ver Varela, 2021). Para la AD, mientras tanto, se sugiere considerar aspectos relacionados a la voz, así como el nivel de involucramiento de los directores en la escritura del guion, si estará basado en el guion literario como propone Szarkowska (2013), o incluyendo aspectos del lenguaje cinematográfico como sugieren Walczak y Fryer (2017). Por último, decidir si se utilizará una audiointroducción y si se traducirá un mismo guion de AD para todos los países de destino o cada uno hará una versión propia (Romero Fresco y Fryer, 2018).

2.4.5 Los roles novedosos que emergen

Las nuevas prácticas accesibles descritas antes determinan posibles tareas y roles de trabajo novedosos que requieren mayor profundización. Romero Fresco (2019a) señala que, para producciones audiovisuales con una gran escala, la colaboración a establecer entre expertos en accesibilidad y el equipo creativo debería estar mediada por otro rol, aún poco explorado tanto en la producción fílmica como en el abordaje académico. La definición del rol de Dirección de Accesibilidad y Traducción (DAT), que luego avanza hacia el de Coordinación de Acceso (Romero Fresco, en prensa), tiene antecedentes en el *Productor de Accesibilidad* (Cole, 2015), figura que trabajó en el documental *Colours of the alphabet* (2016) y produce un documento en conjunto con el cineasta para guiar el proceso de subtitulado; en el *Gestor de Accesibilidad* definido en el marco del proyecto *Accessible Culture & Training* (ACT, 2016) quien coordina y colabora la accesibilidad de distintos espacios culturales; y en el *Coordinador de Accesibilidad*, rol llevado adelante por Branson (2017; 2024) en el cortometraje *The Progression of Love* (Rodgers, 2009) y el filme *The Real Charlie Chaplin* (Middleton y Spinney, 2021). Aquí, Branson estuvo pendiente de todo el proceso de accesibilidad, actuando como un intermediario entre los expertos en accesibilidad y los cineastas. El DAT, en definitiva, asesora y gestiona todo el proceso de traducción y accesibilidad de las películas, buscando que las diferentes versiones que se crean sobre la obra original mantengan una coherencia y respeten la visión que tuvo el director al momento de la creación. Entre el conjunto de tareas definidas para este rol están, en preproducción, dialogar con directores y productores sobre los requerimientos de la accesibilidad, las posibilidades creativas que abre y elaborar una propuesta adaptada a cada película, contratar y coordinar el trabajo de los expertos en accesibilidad, definir una forma

de trabajo que vaya en línea con las ideas centrales del enfoque AFM, calcular los costos del trabajo y mirar los sucesivos "cortes" del filme para atender aspectos de su traducción y accesibilidad. Durante la producción, coordinar la producción de la traducción y la accesibilidad, sus recursos humanos y materiales a elaborar, mantener un control de calidad sobre lo que se va avanzando y producir una guía para la traducción y la accesibilidad (Romero Fresco, 2019a; Branson, 2019).

Más allá de estas experiencias concretas sobre las que se listan ciertas tareas a cumplir por parte del DAT, lo cierto es que es un rol aun con escaso análisis sobre qué implica en tanto perfil profesional, cuáles serían sus habilidades y en qué marco laboral podría tener una inserción sostenida. En base a la organización de un equipo de trabajo cinematográfico propuesta por Clevé (2006), se ensaya una posible estructura de roles de trabajo en los que el DAT podría estar incluido. Tal como sugiere Clevé, se puede distribuir una estructura de roles diferente para las etapas de preproducción y rodaje, y otra estructura para la etapa de postproducción. Ambos esquemas de trabajo podrían combinarse en un solo proyecto, o cambiar en función de las características de cada filme (Fascioli Álvarez, 2021a).

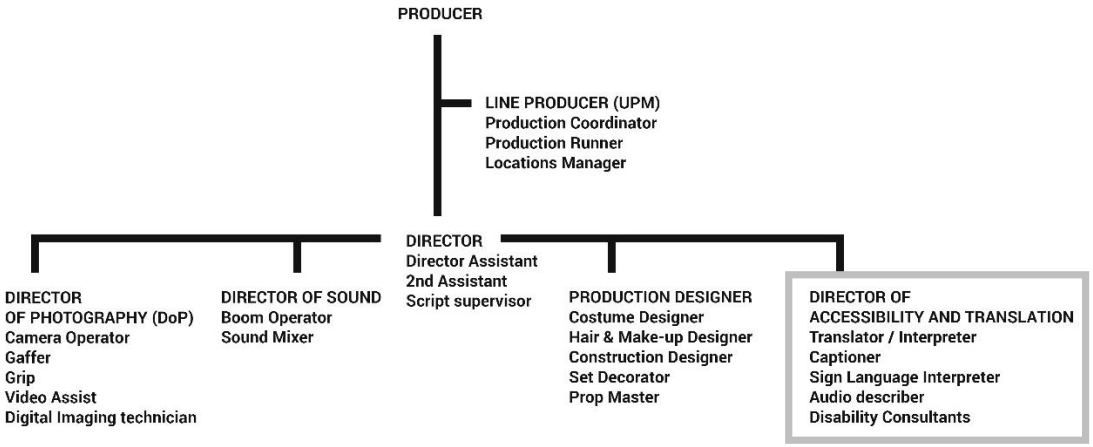


Figura 2. Ubicación del DAT en etapas de preproducción y producción (Fascioli Álvarez, 2021a).
Fuente: elaboración propia en base a Clevé (2006).

Así, podría decirse que el DAT, durante las etapas de preproducción y rodaje, puede funcionar como jefe del departamento de traducción y accesibilidad, y responder al director en primera instancia y luego al productor, al igual que lo hacen el resto de los jefes de departamentos. En el caso de la postproducción, mientras tanto, el DAT puede trabajar bajo la supervisión del coordinador de postproducción, aunque también recibirá lineamientos

desde la dirección y también la producción. Durante esta etapa, esta configuración podría ser de utilidad para que el proceso de traducción y accesibilidad quede anclado a la postproducción del filme (Fascioli Álvarez, 2021a).

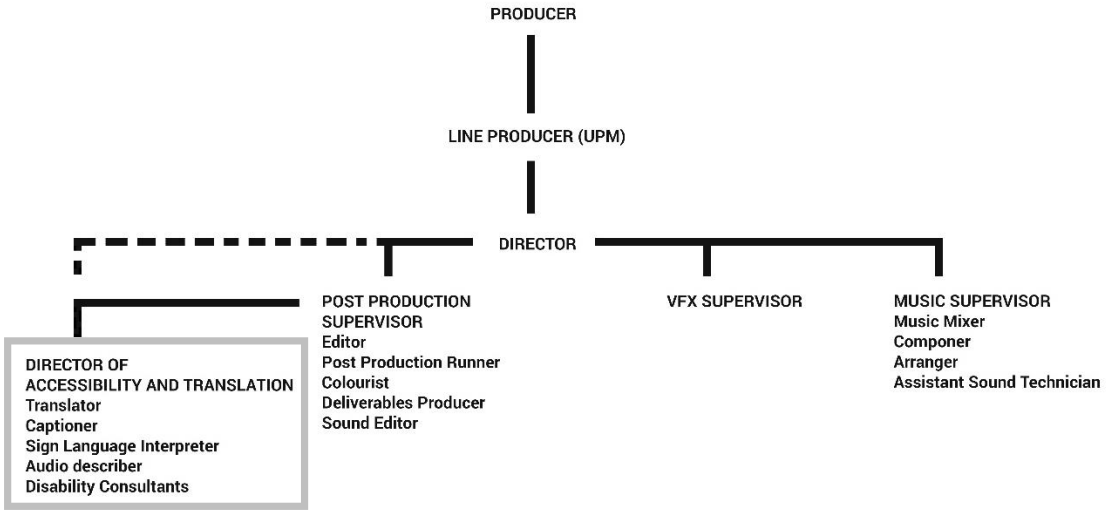


Figura 3. Ubicación del DAT en etapa de postproducción (Fascioli Álvarez, 2021a).
Fuente: Elaboración propia en base a Clevé (2006)

2.4.6 Antecedentes valiosos a la aplicación del AFM

La propuesta aplicada del enfoque AFM tiene antecedentes claros en el trabajo de Raina Haig, Liz Crow, John-Patrick Udo y Deborah Fels, la productora Bus Stop Films y el modelo de "Cine Inclusivo" de Font Bisier (2023), entre otros.

Haig (2002) es una cineasta británica con discapacidad visual cuyo filme *Drive* (1999) es el primero en integrar la AD desde la producción de la película. Haig entiende que, para poder completar este objetivo, es necesario involucrar al audiodescriptor en una relación cercana con el cineasta, en definitiva, el experto en accesibilidad es entendido como un participante más del proyecto fílmico. Dentro del proceso de postproducción de su filme, Haig sumó una tarea más vinculada a la creación de la AD. Udo y Fels (2010a; 2010b) acuerdan con Haig en que el trabajo de quien describe imágenes y las subtitula debe estar en contacto con el equipo creativo de las películas, ya que la AD debe ser considerada un aspecto creativo e integral del proceso de producción y no un agregado posterior que contradice los principios del diseño universal. Los autores adelantan, además, una posible forma de funcionamiento entre estos profesionales:

> We assert that audio describers and captionists should operate under a similar system, reporting to or, at least, consulting with, a director of accessibility services. This team would then meet with the production's director to develop an accessibility strategy that re-interprets the 'look and feel' of the production. The captioning and description team would then work together to develop prototypes that would, in turn, be approved by the director before being produced. (2010b, p. 218)[59]

Aquí, la figura del "director de accesibilidad" emerge como un posible conector entre los expertos en accesibilidad y la dirección de la película. Esta aproximación de Udo y Fels es un antecedente claro del rol de Director de Accesibilidad y Traducción que presenta Branson (2019) algunos años después.

La propuesta de Crow (2005a) para su cortometraje *Nectar* (2005b) es pionera en adelantar la producción de la accesibilidad (concretamente la AD, los subtítulos descriptivos y la interpretación a lengua de señas británica) dentro de la producción del filme. Crow (2005a) describe una serie de decisiones tomadas para abordar la accesibilidad como centro del proceso creativo y una oportunidad para experimentar en cuestiones estéticas y también tecnológicas, vinculadas a la forma de exhibición de la obra accesible. Con respecto a la AD, el guion de *Nectar* fue escrito por la directora durante la postproducción, a partir de notas que fue tomando durante todo el proceso productivo. En esta forma de trabajo, se contó con la presencia tanto de un consultor en AD como de un consultor sordo para los subtítulos, figura que también se retoma en el enfoque AFM. Los subtítulos se crearon teniendo en cuenta aspectos de la tipografía, el color y la posición para que conjugaran bien con la figura del intérprete en la pantalla. Para la interpretación en lengua de señas, se tuvo en consideración al momento de filmar que una porción de la pantalla estaría cubierta con esta imagen y, por lo tanto, se decidió encuadrar de forma tal que los aspectos centrales de la imagen quedaran en una posición visible. Otra alternativa que sugiere es la de usar tecnologías para previsualizar, durante el rodaje, la superposición entre la imagen filmada y la ventana de interpretación. Para esto, indica que quizás se hace necesaria la presencia de otro rol en producción que haga esta tarea. El rodaje de la LS, además, requiere de la presencia de los consultores sordos detrás de cámara, como forma de control sobre la precisión y autenticidad de la traducción propuesta. Crow (2005a) entiende que incorporar la accesibilidad a la producción fílmica trae varias ventajas, entre ellas, ser una forma más

[59] [Afirmamos que los audiodescriptores y subtituladores deberían operar bajo un sistema similar, reportando o, al menos, consultando con un director de servicios de accesibilidad. Este equipo se reuniría con el director para desarrollar una estrategia de accesibilidad que reinterprete la estética de la producción. El equipo de subtitulado y audiodescripción trabajaría en conjunto para desarrollar prototipos que, a su vez, serían aprobados por el director antes de su producción]. Traducción propia.

fácil de comunicar la visión y extender la dirección del filme a través de la accesibilidad y habilitar a considerar los costos que provoca la accesibilidad dentro del presupuesto general de la obra y, por tanto, dentro de las solicitudes de financiación para filmar. También trae aparejado el desafío de necesitar más tiempo y flexibilidad para la postproducción.

Bus Stop Films en Australia trabaja desde el año 2009 buscando un vínculo entre la industria cinematográfica y las personas con discapacidad. Esto abarca la formación a artistas y técnicos para el trabajo tanto delante como detrás de la pantalla. Su llamado *"Inclusive Filmmaking model"* implica que estudiantes de cine con discapacidad puedan llevar adelante roles de todas las etapas de la producción y desarrollar prácticas laborales valiosas en la industria fílmica. Quizás la diferencia más grande que tiene con los antecedentes anteriores es que no dedican parte de sus metas al acceso a los contenidos -aunque produzcan contenidos accesibles-, sino que se centran en crear condiciones mejores en las prácticas cinematográficas. Esta diferencia ya fue detectada por Font Bisier (2023). Y estas condiciones se promueven a través de cuidar las formas de relacionamiento entre las personas, de desterrar barreras actitudinales y comunicacionales, de un uso apropiado del lenguaje, de la co-creación cinematográfica, de considerar el acceso a los entornos laborales, de generar cuotas para la participación y de resguardar la representación que se hace de las personas con discapacidad en la narrativa y los personajes (Bus Stop Films, s.f.a).

El último antecedente a presentar es el "Cine Inclusivo" desarrollado por Font Bisier (2023)[60]. Tal como señala su autor, este modelo tiene similitudes y diferencias con el enfoque AFM[61]. Su similitud más relevante es que el Cine Inclusivo también advierte la problemática de separación que existe entre la accesibilidad y el proceso fílmico. Y para esto, propone el acercamiento de esta área a las primeras etapas, concretamente al desarrollo, a la escritura del guion literario. En efecto, Font Bisier aporta una categorización de tres modelos -tradicional, híbrido e inclusivo- que se diferencian entre sí por la "distancia que separa el origen de la obra de la creación de las herramientas de accesibilidad" (2023, pp. 201-202). Si bien el modelo inclusivo contempla la inserción laboral de personas con discapacidad en el ámbito del cine y busca una representación adecuada en la pantalla, el

[60] Font Bisier redacta, tomando aspectos del modelo presentado en su tesis doctoral en 2023, la "Guía para crear una industria audiovisual más inclusiva". Esta guía está editada por la Acadèmia Valenciana de l'Audiovisual y se realiza en colaboración con la Caixa Popular (Europa Press, 2025).
[61] El autor dedica un anexo de su tesis doctoral a establecer las diferencias entre su modelo y el enfoque AFM y justificar detalladamente por qué considera que su labor no puede ser catalogada como AFM. Detallar esta comparación escapa a los límites de esta investigación. Para una mayor profundización en el modelo de "Cine Inclusivo" y su postura con respecto al AFM ver Font Bisier (2023).

autor reconoce que ciertas experiencias que responden a un modelo híbrido -algunas bajo el enfoque AFM- también alcanzan estos objetivos. Puede entenderse, entonces, que una de las mayores diferencias con el AFM se vincula a la visión sobre la obra audiovisual accesible. Para Font Bisier, el trabajo sobre el guion literario es vital en la medida que solo de esa forma se construye una obra que es accesible desde su concepción. Según el autor, la incorporación de elementos accesibles en la definición de aquello que se ve y se escucha, de los personajes construidos, de las escenas narradas, favorece la aproximación de las personas con discapacidad a las obras y no sobrecarga luego las herramientas de acceso que se incorporan durante la postproducción. En este sentido, puede argumentarse que Font Bisier, al ser guionista y director y no provenir desde el marco de la TAV o la AM, se libera de las nociones de texto original y texto traducido o accesible. Y así, propone un modelo que resuelve esa cierta tensión con la anticipación que carga el AFM. Otro aspecto relevante a señalar de este modelo tiene que ver con su apuesta a la formación de los equipos creativos en cuestiones relativas a la accesibilidad y el trato adecuado de las personas con discapacidad, así como la voluntad de trabajar sobre la base de un "informe de accesibilidad cinematográfica" (p. 325) que actúa como documento de trabajo e intercambio entre los agentes implicados. El modelo de Cine Inclusivo pone en valor el aporte de todos los integrantes del equipo creativo y no solo de quien dirige. Este punto se desarrollará más adelante por entenderse central para el objetivo formativo de esta investigación.

Siguiendo con las diferencias, cabe sumar tres. En primer lugar, es un modelo que se apoya en la noción de diseño universal, aspecto que el AFM trascendió en sus definiciones más actuales. Dangerfield et al. (2024) señalan que una limitación original del AFM es la búsqueda por "hacer películas accesibles para todas las personas" (p. 6)[62] cuando eso se advierte imposible de lograr. Más aún, podría decirse que la dimensión del diseño universal que atiende el Cine Inclusivo es solo la de la anticipación en el proceso, dejando de lado la consideración de múltiples usuarios ya que se orienta a "mejorar el disfrute de las personas con discapacidad" (Font Bisier, 2023, p. 5), es decir, tiene una concepción *particularista* de aquellos a quienes va destinado. En segundo lugar, el AFM tiene como eje central la colaboración entre los equipos creativos en el cine y los expertos en traducción y accesibilidad. En este sentido, el Cine Inclusivo parece hacer foco más profundamente en el aporte que tienen para hacer los profesionales del cine sobre el proceso. Y sobre este punto es posible aportar una nota: si bien Font Bisier "apuesta por dicha forma de trabajo" (2023, p. 140) hablando de la interdisciplinariedad, se deja entender en su propuesta que el trabajo

[62] Traducción propia.

de algunos expertos en accesibilidad puede ser prescindible si el equipo creativo de un film está suficientemente preparado. Esto lo señala para la audiodescripción, pero no para el "subtitulado accesible" (p. 164). Incluso, cuestiona la necesidad de contar con un eslabón intermedio como puede ser el de DAT. Si bien se cree que estas apreciaciones son puntos interesantes a seguir investigando, se advierte aquí el efecto de invisibilidad que puede traer sobre profesiones que ya han pasado históricamente desapercibidas, con consecuencias negativas para el reconocimiento de su labor (Díaz Cintas y Remael, 2014). Esto último se conecta con la tercera diferencia dada con el enfoque AFM: la orientación del Cine Inclusivo hacia "el binomio presencia-invisibilidad" (p. 337). Así, la invisibilidad no solo parece resurgir en las personas que hacen las tareas, sino también en el impacto de la accesibilidad sobre la obra. Este modelo parece no estar problematizado a la luz de los aportes hechos por autores como Shochat y Stam (1985), Egoyan y Balfour (2004), Nornes (2007), Eleftheriotis (2010), Flynn (2016) o Johnston (2020). Se busca una orientación más bien reglamentarista de la accesibilidad, amparándose en el seguimiento de las normativas en la materia, lo cual hace que se dejen de lado propuestas alternativas ya que "en todos los departamentos de la industria del cine se trabaja del modo contrario" (p. 444). Es decir, Font Bisier (2023) recalca que las demás áreas de la creación fílmica buscan que "no existan elementos narrativa o estéticamente discordantes" (p. 445) como forma de que los espectadores entren en la historia. Si bien se comprende el contexto de esta afirmación, puede sugerirse una mirada poco transformadora y acotada de las posibilidades de la accesibilidad alternativa. Pues romper "ese modo contrario" es lo que esta exploración viene a aportar. Y, además, podría cuestionarse qué sentido tiene desarrollar un modelo paralelo que intenta modificar prácticas habituales y contraproducentes en términos de accesibilidad e inclusión si luego se optará por no desafiar lo estructuralmente establecido.

En suma, en los autores e iniciativas citadas se encuentran antecedentes valiosos donde el enfoque AFM resuena o, incluso, se diferencia, pudiendo así acotar su alcance, precisar su definición y proyectar su crecimiento.

2.5 El enfoque AFM como herramienta para repensar el acceso cultural

Una vez descrito el AFM en sus aspectos centrales, conviene señalar ciertos usos instrumentales del enfoque como una herramienta para algo más. En efecto, el AFM se ha tomado como un método de trabajo específico que habilita el análisis y la exploración en torno a la AM, por ejemplo, en aspectos como la integración de la AD durante la etapa del montaje audiovisual (Cerezo Merchán et al., 2017), la exploración en el diseño de un sonido binaural combinado una narración en primera persona para la descripción de imágenes

(López et al., 2021) o la creación durante la postproducción de "paratextos accesibles (…) que capturan la esencia de la subtitulación creativa" (Mével, 2020, p. 212)[63]. Branson (2024) retoma el uso del AFM como una herramienta para abordar aspectos de la traducción audiovisual y la accesibilidad. Propone no centrar el foco en el enfoque como tal sino pensar *a través* de él en conceptos como la originalidad, la autoría y la diferencia. En definitiva, plantear el AFM como un camino para repensar no solo la traducción y la accesibilidad, sino también la creación cinematográfica en vínculo con las personas. Concretamente, en este apartado se analizarán dos exploraciones conceptuales relevantes surgidas a partir de la aplicación práctica del enfoque AFM: la existencia de otras dimensiones de acceso al cine por fuera del acceso al contenido y la indagación en torno a la accesibilidad alternativa.

2.5.1 Otras dimensiones del acceso al cine

Dangerfield (2021) propone expandir el alcance del enfoque AFM que, inicialmente, fracasa en considerar a los cineastas con discapacidad como agentes involucrados en la creación cinematográfica. Para Greco (2018), el AFM implementa un modelo de trabajo centrado en los usuarios y esta forma de trabajo se hereda de los aportes dados en la investigación en TAV y AM en el marco del giro cognitivo (Chaume, 2018). Pueden encontrarse estudios de recepción en el doblaje (Di Giovanni y Romero Fresco, 2019), en el subtitulado (Nikolić, 2018), en el subtitulado descriptivo (Szarkowska et al., 2016), en la audiodescripción (Fryer y Freeman, 2013) y en la interpretación en LS (Wehrmeyer, 2015), que aportan información valiosa sobre distintos fenómenos vinculados al consumo audiovisual con estas herramientas. El lugar de los usuarios finales toma diferentes posiciones en modalidades como el *fandubbing* o *fansubbing,* donde se difuminan los límites entre quienes producen la traducción y quienes la consumen (Di Giovanni y Gambier, 2018). Sin embargo, por fuera de estas prácticas más subversivas, se advierte que la presencia de los usuarios dentro del proceso de accesibilidad suele ser escasa (Arias Badia et al., 2022) y se limita a la posición de informantes calificados que retroalimentan las prácticas de los expertos para mejorar así los resultados finales de la traducción. La figura de los consultores con discapacidad sensorial en el enfoque AFM, personas ciegas o sordas que se integran al proceso fílmico, está concebida mayormente desde esta posición. Romero Fresco (2019a) entiende que estos consultores pueden fortalecer el vínculo entre los expertos y los espectadores con discapacidad, apoyar un proceso de control de calidad sobre la producción de accesibilidad y ocupar el rol de DAT. Quizás esta última propuesta es la única que habilita un lugar diferencial para las personas con discapacidad por fuera del rol tradicional de testeo o nexo

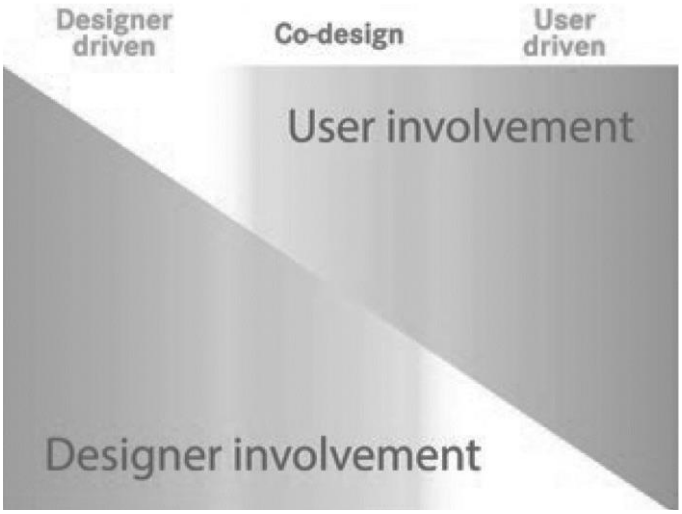
[63] Traducción propia.

con la comunidad. Según Arias Badia et al. (2022), las funciones de los llamados consultores y validadores de accesibilidad siguen sin tener una definición clara dentro del campo de la AM. Para los autores, la consultoría en accesibilidad es un término amplio que refiere a casi cualquier forma de retroalimentación dada por usuarios durante los procesos de diseño y producción. Puede ser paga o no y no implica, necesariamente, que los usuarios estén formados para eso. La validación, mientras tanto, ha transitado un camino de mayor profesionalización y muchas veces implica testear en base a un conjunto de pautas o normas específicas[64].

Di Giovanni (2018a) avanza algunos pasos más en el nivel de involucramiento de los usuarios finales en la creación de las modalidades de accesibilidad a través de la llamada "accesibilidad participativa"[65]. La autora incluso cuestiona si en esta perspectiva participativa es conveniente hablar de "servicios de acceso" o de "experiencia inclusiva" en su lugar. De todas formas, y siguiendo a Dangerfield (2021), lo más relevante de un cambio en la nomenclatura es cuestionar ciertos aspectos medulares del acceso: quién accede y quién no, quién lo decide y cuál es la posición de cada uno en esa decisión (p. 215). La noción de "accesibilidad participativa", aunque novedosa para la AM, se apoya en la tradición construida en torno al *diseño participativo* en el marco de los estudios sobre el diseño, el marketing y los negocios. En efecto, el enfoque participativo, desarrollado mayormente en Europa, surge como evolución a las primeras propuestas del enfoque de *diseño centrado en el usuario* surgidas en Estados Unidos en la década de los 70. En su surgimiento, el enfoque de *diseño centrado en el usuario* planteaba que los expertos debían observar a los usuarios, cuya contribución, más bien pasiva, era la de realizar determinadas tareas para las que recibían instrucciones y dar opiniones sobre productos ya diseñados. El usuario es un sujeto del que obtener información y el investigador es quien interpreta esa información y la traduce en criterios de diseño a seguir. Mientras tanto, en el enfoque participativo, los usuarios son socios, aportan su experiencia y participan en actividades relacionadas con la ideación y la conceptualización, desde las fases iniciales del diseño. De esta forma, los roles de quien diseña y quien es usuario se vuelven indistinguibles, y éste último se convierte en un componente crítico en el proceso de diseño (Sanders y Stappers, 2008; Sarmiento Pelayo, 2015). Este movimiento desde el enfoque de *diseño centrado en el usuario* al *diseño participativo* o *co-diseño* -tal como lo define Sanders y Stappers (2008)- modifica los roles

[64] El proyecto *Train2Validate* (2020–2023) tiene, entre otros objetivos, la definición de los perfiles profesionales de validador y facilitador de Lectura Fácil. Estos resultados representan un avance en la profesionalización de la tarea de la validación que bien puede extenderse hacia el desarrollo de otras modalidades de acceso.
[65] Traducción propia.

tradicionales de los diseñadores, de los investigadores y de los usuarios finales, e implica a profesionales formados y personas no formadas en diseño que trabajan juntas durante todo el proceso. Rill y Hämäläinen (2018) clasifican el proceso de diseño según el nivel de implicancia que toman el diseñador y el usuario. Así, reconocen un proceso impulsado por quien diseña, uno impulsado por el usuario, o un proceso en co-diseño como situación intermedia entre las dos anteriores. El diseño centrado en el usuario se ubica como aquel impulsado por el diseñador, mientras el diseño participativo o co-diseño se ubica a mitad de camino, donde la participación de diseñador y usuario es, en cierta medida, equitativa. La imagen siguiente ilustra esta relación:

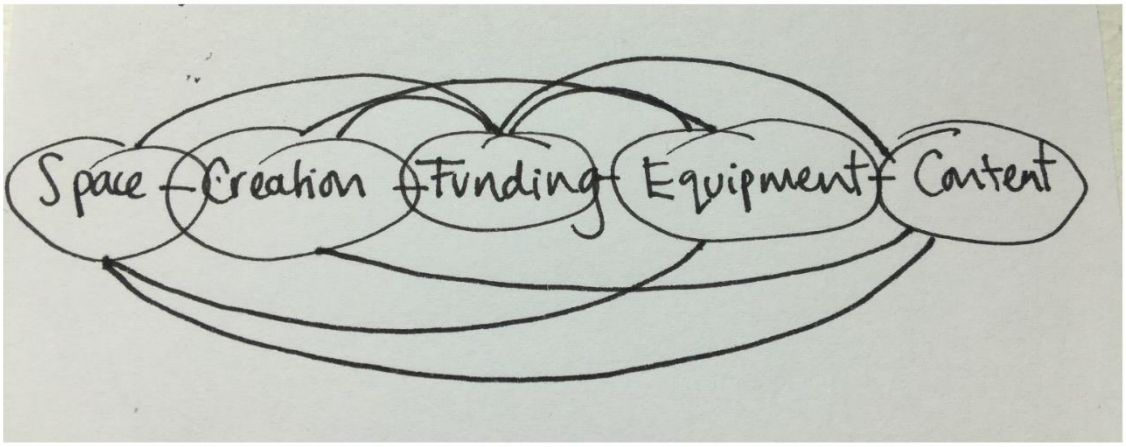


Clasificación del proceso de diseño según Rill y Hämäläinen (2018, p. 35).

Llevando esta conceptualización a la AM, podría entenderse que las primeras investigaciones con usuarios finales de cara a obtener información para, por ejemplo, evaluar los estándares y normativas de accesibilidad, responden a un modelo donde el diseñador -en este caso investigador- es quien impulsa la actividad y los usuarios limitan su involucramiento a responder información que nutra el trabajo del investigador. Esto, además, se complementa con la tendencia unidireccional que parte de un investigador sin discapacidad que observa un usuario con discapacidad. La falta de definición precisa sobre qué implica el rol de los consultores en discapacidad que señalan Arias Badia et al. (2022) para la AM, se expande hacia el enfoque AFM ya que, por fuera de lo señalado por Romero Fresco (2019a), no existe aún una descripción detallada de qué implica este tipo de participación, en qué momentos del proceso debe darse y cómo. Tal como analizan Dangerfield et al. (2024) al retomar la última definición del enfoque, la inclusión de consultores en el AFM no es una preocupación central. Es decir, aun queriendo provocar una colaboración en el AFM, la imprecisión del rol parece seguir relegando a los usuarios a

ser meros informantes de un proceso del que no forman parte. Entonces, la posibilidad se abre para explorar el espacio intermedio del co-diseño o de la accesibilidad participativa, donde expertos en accesibilidad y usuarios finales trabajan conjuntamente en la creación de las herramientas. En el marco del enfoque AFM, este co-diseño será también posible con los cineastas.

Ahora bien, volviendo a la propuesta de Dangerfield (2021), podría entenderse que se expande un paso más el lugar de los usuarios ya que no solo impulsan un proceso de accesibilidad, sino que impulsan la propia creación cinematográfica accesible. A partir de una propuesta de talleres de creación audiovisual con personas con discapacidades múltiples, Dangerfield (2021) expande la noción de accesibilidad al contenido tradicionalmente vinculada al AFM, hacia un "enfoque holístico de la accesibilidad" (p. 163)[66] que incluye, además, el acceso al financiamiento para poder producir, al equipamiento técnico, a la creación audiovisual y a los espacios físicos vinculados a todo el proceso de producción. De esta forma, las personas con discapacidad que usualmente son contempladas como consultores en el acceso al contenido, se convierten en agentes involucrados durante todo el proceso fílmico, desde la creación hasta la recepción. Además, el acceso se concibe como un camino de ida y vuelta entre personas con y sin discapacidad, en sintonía con la noción relacional de accesibilidad. Se trata de no anquilosar los espacios y tareas de accesibilidad en determinadas personas específicas, lo que favorece no seguir reproduciendo lugares históricamente asumidos por unos y otros.



Modelo de accesibilidad a los medios audiovisuales de Dangerfield (2021, p. 164).

La conexión entre cineastas con y sin discapacidad (o entre cineastas con discapacidad y "aliados") también la propone Ghosh (2021) en su proyecto *We Make Film* llevado adelante

[66] Traducción propia.

en la India. Este proyecto pone el foco en las narrativas propuestas por cineastas sordos y con discapacidad, en las barreras que encuentran en sus procesos creativos y cómo sortean esas limitaciones en el acceso.

Por otra parte, el acceso a la creación audiovisual se refleja, asimismo, en lo que Carter Long (2022) denomina la Nueva Ola del Cine sobre Discapacidad[67] -*New Wave of Disability Cinema*-. Esta ola agrupa un conjunto de películas, entre ellas *When I Walk* (DaSilva, 2013) y *I Didn't See You There* (Davenport, 2022), creadas por cineastas con discapacidad, que se entiende cambian el punto de vista escogido para mostrar la realidad. Según Carter Long:

> Historically, documentary films about disability have always been more focused on how the world perceives disabled people (a category in which I proudly include myself) than on how disabled people experience the world. The reasons why are as simple as they are infuriating: until recently, most disabled people haven't had the power, opportunity, or agency to flip this dynamic. POV [Point of View], context, and intention play critical roles in upending the comfortably ableist status quo. The New Wave of Disability Cinema not only subverts the standard, but also redefines it, in sharp contrast to what has long been the norm by either diabolical design or lazy default. (2022, p. 58)[68]

Aquí, la posibilidad de la creación trae consigo otra dimensión del acceso vinculada a la representación en pantalla. Se entiende que acceder a los medios audiovisuales por parte de las personas con discapacidad habilita otra representación posible, una forma de visibilidad que se nutre de experiencias personales y refleja el entendimiento y la celebración de rutinas vitales que suelen ser marginales en la pantalla. Carter Long (2022) señala que estos filmes suelen desprender cierta extrañeza en términos de construcción cinematográfica, aspecto que los libera más que los limita. En *I Didn't See You There* (Davenport, 2022), su director reflexiona sobre la historia de la (in)visibilidad de la discapacidad y la construcción de estereotipos *freak* a raíz de la instalación de una carpa de circo frente a su casa, y lo hace a través de un recorrido audiovisual por su barrio desde su silla de ruedas. Ese es el punto de vista elegido para el filme. En definitiva, se trata de un

[67] Traducción propia.

[68] [Históricamente, los documentales sobre discapacidad siempre se han centrado más en cómo el mundo percibe a las personas con discapacidad (una categoría en la que me incluyo con orgullo) que en cómo éstas experimentan el mundo. Las razones son tan simples como indignantes: hasta hace poco, la mayoría de las personas con discapacidad no tenían el poder, la oportunidad ni la capacidad de cambiar esta dinámica. El punto de vista, el contexto y la intención desempeñan un papel fundamental para cambiar radicalmente el statu quo capacitista. La *Nueva Ola del Cine de Discapacidad* no sólo subvierte el estándar, sino que lo redefine, en marcado contraste con lo que durante mucho tiempo ha sido la norma, ya sea por un diseño diabólico o por una desidia perezosa]. Traducción propia.

cine que busca traducir la experiencia de la discapacidad a través de una narrativa y estética cinematográfica que le son propias, además de presentar vivencias que, si bien son individuales, se vuelven una representación política del colectivo (Carter Long, 2022). Algo similar sucede con los llamados *Cinemautism* (Eastwood, 2016) y *cine Sordo* (Bubniak, 2016). El *Cinematusim* se acerca a explorar la construcción y negociación de los espacios sociales y de los espacios fílmicos en relación, entendiendo que "las experiencias de los sujetos autistas en el mundo social podrían sugerir otras dinámicas para el cine" (p. 11)[69]. Se trata de un cine que ofrece nuevas identidades y cuerpos en pantalla en respuesta a espectadores que comparten esas identidades y que buscan una representación más fiel. Además, es un cine que expone relaciones y vínculos por fuera de lo neurotípico, que deja de lado el encadenamiento de las escenas como un rompecabezas que requiere de la inferencia, la interpretación secuencial y lógica o la resolución de problemas para privilegiar una mirada más distraída. Mientras tanto, el *cine Sordo* abarca producciones audiovisuales creadas por sujetos sordos hablantes de lengua de señas que tienen, además, una serie de festivales específicos en las que se exhiben y una propuesta de formación[70]. En este sentido, este cine se entiende como expresión cultural de una minoría lingüística y se espeja al cine creado por otras minorías (Bubniak, 2016). El cineasta sordo Betts (TEDx Talks, 2010) habla de la existencia de un "Lente Sordo"[71] -*Deaf Lens*- para referir a una forma específica de filmar que tienen estos sujetos y que se traduce en decisiones en torno al lenguaje audiovisual. Betts, por ejemplo, utiliza movimientos de cámara fluidos, en plano secuencia sin cortes, lo que emula la forma de conversación en una lengua viso-gestual. Argumenta que la forma de habla de la LS requiere de mantener siempre el contacto visual, cosa que se representa mejor en ese fluir del encuadre, sin los cortes propios de un esquema de plano-contraplano. La modalidad de la lengua parecería, entonces, determinar la forma audiovisual. Aquí, Betts propone dejar de lado el conjunto de reglas canónicas que dominan el lenguaje audiovisual más clásico en pro de una exploración audiovisual que sería propia de esta comunidad hablante. En línea con esto, Dangerfield (2021) señala cómo la transparencia en el montaje, otra regla del cine clásico que privilegia la continuidad e invisibiliza el acto de la representación, es parte de un cine oculonormativo considerado universal. Y la universalidad, en definitiva, solo contempla a aquellas personas que ven. Para Dangerfield, el lenguaje de este cine puede reflejar, además, una tradicional posición

[69] Traducción propia.
[70] *IDendeaf* es una propuesta específica de formación en cine y audiovisual para personas sordas que lleva adelante su propia producción. En este sentido, "nace con la idea de acercar el audiovisual a las personas sordas y de fomentar entre este colectivo una identidad propia, (…) trabajando con sordos y formándolos en el sector (CNLSE, s.f. párr1).
[71] Traducción propia.

masculina, heterosexual, blanca y hábil, un sistema perpetuado por los cineastas, las audiencias -y podríamos sumar la crítica- que lo rodean, y que además determina quiénes hacen películas, cómo se hacen y qué miran los que miran. Otro punto retomado por Dangerfield, por demás relevante para esta investigación, es que las reglas de este lenguaje se aprenden y, por tanto, requieren de acceder a espacios más o menos institucionalizados donde adquirir esas habilidades. En definitiva, supone una capacidad de acceso al aprendizaje que no está dado para todos los sujetos por igual. Como contrapunto a este cine, Dangerfield (2021) entiende que los filmes realizados por cineastas con discapacidades múltiples pueden ser entendidos como ejemplos de *non-cinema* -o no-cine[72]- concepto desarrollado por Brown (2018). Para Brown, el *non-cinema* intenta desafiar los límites de lo que se considera cine, un espacio donde lo estético se encuentra con lo político, donde es posible examinar aquello que el cine típicamente excluye u oculta y descifrar qué significa esa exclusión en tanto posicionamiento ideológico del cine mismo. Se trata de un cine que emerge en la era digital por la democratización del uso de los equipamientos técnicos, que puede tener imágenes pixeladas, mala iluminación y sonido, pobreza en sus actuaciones y locaciones rudimentarias, pero que convive con el cine hegemónico. Tal como lo entiende Dangerfield (2021), representa personas que normalmente no encuentran lugar en el cine convencional. Es el futuro del cine en la medida que promueve condiciones -podría decirse de sustentabilidad, de accesibilidad- para que el cine tenga un futuro.

La creación y la representación son dos dimensiones de la accesibilidad que parecen estar conectadas. Si las personas con discapacidad acceden a la creación cinematográfica, entonces se derivan obras con una representación diferencial y propia, además de una exploración en el lenguaje que acompañe de mejor forma esa representación. Para Ghosh (2021), si se va a cuestionar cómo se retrata a las personas con discapacidad en pantalla, es crucial contemplar qué acceso tienen a la creación fílmica. La representación de las personas con discapacidad en el cine ha sido abordada de manera extensa en el marco de los Estudios de Discapacidad, con una perspectiva de análisis sobre los efectos sociales y políticos resultantes de la forma en que se retrata la discapacidad en las películas, principalmente en el cine estadounidense de Hollywood (Hoeksema y Smit, 2001). Se detectan narrativas estereotipadas que están marcadas por ideas de autoaceptación y de regulación emocional para poder sobreponerse a la discapacidad. Con una buena actitud, entonces, es posible modificar y manejar cualquier situación, incluso una de discapacidad, y hacer de esa experiencia vital algo positivo para el aprendizaje. Según Brylla (2018), una

[72] Traducción propia.

técnica narrativa clave es la de involucrar al espectador en el periplo de un personaje con discapacidad hacia una meta que, aparentemente, es imposible. De esa forma, la discapacidad tiene una fuerza narrativa potente y se refuerza el estereotipo *supercrip*. Más aún, uno de los roles sociales esperados de las personas con discapacidad es ser un modelo de lo que es posible alcanzar. En una cultura que vincula el éxito o el fracaso con el carácter individual, las personas con discapacidad "exitosas" son la prueba de que todo es posible con la actitud correcta. Además, son un espejo donde mirarse las personas sin discapacidad, pues si alguien tan trágicamente limitado en sus funciones puede sobreponerse, entonces ellas también podrán (Longmore, 2001; Ghosh, 2021). A esta forma de utilización de las personas con discapacidad para beneficio de las personas sin discapacidad Young (TEDx Talks, 2014) lo llama "porno inspiracional". Las representaciones mediáticas, además, se entienden relevantes en tanto constituyen, para algunos, la única forma de acceder a una parte de la realidad social que se desconocen (Jeffress, 2022). Por citar algunos números relevantes, el informe realizado por ODA (2024) para el análisis de la representación de la diversidad en la ficción española señala que, de 1756 personajes analizados en 2023, solo un 2,9% tenían alguna discapacidad. Norden (2001) encuentra tres momentos distintos en la historia de la representación de las personas con discapacidad en el cine. El primero se marca desde finales de 1890 hasta la década de 1930, momento en que predominaba un relato vinculado a la explotación de aspectos como la dulzura, la inocencia, la pureza, la piedad, aunque con cierta dosis de monstruosidad. El segundo período abarca desde la Segunda Guerra Mundial hasta inicios de los años 70, donde emergen las figuras de los veteranos de guerra como superestrellas civiles. Aquí Norden entiende que las películas adoptan una mirada exploratoria sobre esas situaciones de vida y sus posibilidades de rehabilitación y reinserción. El tercer período sucede desde los años 70 en adelante y aborda la discapacidad de manera más incidental, como un elemento que se vincula a objetivos más "reales" de la vida de los personajes como finalizar una carrera, reclamar por justicia social o expresar libremente su sexualidad. Hoeksema y Smit (2001) indican cómo el abordaje de la representación puede ser limitada si solo se observa, a nivel del contenido, cómo se retratan a los sujetos con discapacidad sin embarcarse también en analizar cómo eso se construye en términos cinematográficos. Los autores entienden que la vinculación entre los Estudios del Cine y los Estudios de Discapacidad es posible en un tipo de abordaje multidimensional sobre las películas que evalúe aspectos artísticos también. Incluso señalan el rol de las audiencias como agente central de esa configuración, quienes pueden desafiar y cuestionar los retratos presentados. Hacer un abordaje exhaustivo de la representación de la discapacidad en el cine excede a los límites de esta investigación. De todas formas, se entiende relevante subrayar que la representación implica aquí aspectos

del contenido y de la forma, que los cineastas -con y sin discapacidad- cuentan con ambas cosas al momento de plasmar la discapacidad en escena y que incluso puede haber una forma cinematográfica propia de aquellos que hablan sobre la discapacidad en primera persona.

Desde otro punto de vista, el trabajo por la representación se entiende también como la búsqueda por igualdad de oportunidades para un conjunto de minorías que se saben subrepresentadas en la pantalla o fuera de ella, en el rol de los cineastas ya visto y en otros roles de liderazgo creativo dentro de los equipos de personas que componen un filme, y en las oportunidades de formación y construcción de una carrera profesional. Así lo dejan ver los estándares de diversidad propuestos por el *British Film Institute* (BFI) o el *Toolkit for Inclusion & Accessibility* elaborado por la organización *Filmmakers With Disabilities* (FWD-Doc) que toma como ejemplo la producción de la película *Crip Camp* (LeBrecht y Newnham, 2020). Puede decirse que este último manual tiene como antecedente el *Inclusive Filmmaking Toolkit* elaborado por Bus Stop Film (s.f.a). Quienes apliquen a ciertos fondos del BFI deberán cumplir al menos tres de cinco estándares vinculados a: (i) incluir grupos subrepresentados al construir personajes protagónicos y secundarios y en los argumentos, temas y narrativas principales; (ii) contemplar la diversidad de personas cuando se decide quién ocupa roles de liderazgo en los proyectos fílmicos; (iii) promover a grupos subrepresentados en las oportunidades de ingreso a la industria fílmica a través de roles pagos de pasantías, tutorías, etc.; (iv) desarrollar estrategias para atender y atraer a las audiencias subrepresentadas; (v) tomar medidas intencionadas y proactivas para aumentar la accesibilidad en todos los aspectos del ciclo de vida de un proyecto cinematográfico, su producción y su estreno (BFI, 2022). En la misma línea, FWD-Doc (2021) presenta una metodología de producción fílmica que asegura la inclusión y la accesibilidad delante de la pantalla, detrás de la pantalla y para las audiencias. Además, al igual que Dangerfield (2021), señala la necesidad de acceso a oportunidades de financiación y a los espacios físicos durante todo el proceso fílmico (laboratorios formativos y de desarrollo, locaciones, oficinas de preproducción, laboratorios de posproducción, lugares de exhibición como festivales y eventos, entre otros) (FWD-Doc, 2021). Estos lineamientos surgen de detectar que las personas con discapacidad, además de otros colectivos minoritarios, tienen poca participación en los equipos de trabajo cinematográficos. El informe *Diamond*, un sistema de recopilación de datos de la industria televisiva y cinematográfica británica que monitorea la diversidad, indica que la discapacidad es la minoría más subrepresentada dentro los contenidos que analiza. Durante la medición del año 2022-2023, un 8% sobre el total de los trabajadores de la industria consultados tenía discapacidad y un 8,7% de las

producciones relevadas presentaban personas con discapacidad en pantalla (Creative Diversity Network, 2024). Sin embargo, Ozimek (2020) advierte cómo los datos sobre discapacidad en los equipos de trabajo de la industria audiovisual suelen ser fragmentados y abordados con diferentes metodologías, diferentes definiciones sobre discapacidad y alcances, por lo que se hace imposible una comparación o análisis que permita describir la situación con precisión. En efecto, el informe *Workforce Diversity in the UK Screen Sector* de CAMEo (2018) indica que dentro del sector cinematográfico hay un promedio de personas con discapacidad de 0,3%, y eso se mueve en un rango entre 1% en el área de la producción y menos de un 0,1% en el área de la exhibición (p. 26). Los trabajadores con discapacidad tienden más a participar a través de programas de inserción laboral específicos para este colectivo lo que provoca una forma de ingreso a la industria, pero también una manera de crear "guetos entre los trabajadores, formando un techo de cristal y una 'mampara de cristal' que generan barreras para la movilidad profesional tanto vertical como horizontal" (Randle y Hardy, 2017, p. 452)[73]. En este sentido, parece no haber una continuidad en la formación de la carrera profesional y los trabajadores sienten que siempre están en un nivel inicial. Además, señalan que los empleadores tienden a pensar que las personas con discapacidad preferirán trabajos estáticos, con poca movilidad. Y la movilidad, además, es una de las características principales de los roles de ingreso a la industria, como el de *runner*. Este rol propone tareas múltiples, con tiempos muy largos de trabajo y responsabilidades cambiantes que provoca barreras específicas para las personas con discapacidad. De esta forma, la vía de ingreso más frecuente a la industria audiovisual está limitada. Una vez adquirido un puesto laboral, surgen dificultades vinculadas a las dinámicas instaladas de trabajo: jornadas de muchas horas, a gran velocidad, plazos de entrega ajustados y viajes frecuentes. Si bien este tipo de dinámicas son limitantes no solo para las personas con discapacidad, hay otras como las dificultades en la comunicación, en el *networking* y en la accesibilidad para llegar a los lugares de trabajo que parecen ser propias de este colectivo ya que no se reportan en otros estudios que analizan situaciones de exclusión laboral en base al género, la raza o la clase social (Randle y Hardy, 2017).

2.5.2 La accesibilidad alternativa

La aplicación de los llamados "principios del AFM" (Mével, 2020; Romero Fresco y Chaume, 2022), es decir, la concepción temprana de la accesibilidad en la producción fílmica sumada a la colaboración, provoca la emergencia de un campo de experimentación con las herramientas de acceso al mismo tiempo que se crea la propia obra audiovisual. Aquí, el

[73] Traducción propia.

enfoque AFM actúa como método para impulsar un desarrollo alternativo o integrado de la accesibilidad que se gesta mayormente en el ámbito del teatro (Fryer y Cavallo, 2022). En efecto, el trabajo que lleva adelante la compañía *Graeae* desde los años 80 es emblemático. Liderada por un colectivo de artistas con discapacidad, su propuesta es reconocida por la noción de "Estética del Acceso". Así, las modalidades se integran a la creación artística en sí misma, son un aspecto fundamental de esta forma de expresión y buscan desafiar y mejorar las convenciones más asentadas a través de la exploración de una accesibilidad funcional, pero también estética. Y esto lo hacen proponiendo una colaboración entre los escritores, directores, diseñadores, actores y espectadores (Sealey y Hope Lynch, 2012). Como continuación a esto, el desarrollo alternativo propone que las herramientas de accesibilidad sean una extensión estética del filme (McClarty, 2014; Flynn, 2016), que no solo reparen en aspectos vinculados a la traducción, sino también en aquellos de orden artístico que impactan y se vinculan con la obra audiovisual. Así, se entiende que la accesibilidad produce nuevas capas de significado que están "estructuralmente integradas a las imágenes y los sonidos hasta el punto de producir un interesante contrapunto e introducir nuevas relaciones de sentido derivadas de la traducción" (Machado, 2009, p. 121; Kapsaskis, 2020). Para Jones et al. (2022) este movimiento indica que:

> There is room in access praxis to develop different, more aesthetically appealing methods of inclusion that continue to evoke affect. To make access desirable—a skilful and appealing feature of broadcast media production—is to make the case that access is both possible and potentially beautiful. (p. 2)[74]

Ampliar la consideración sobre lo que puede resultar bello en este contexto escapa al alcance de esta investigación, aunque sí resulta relevante señalar lo que está por detrás. Se entiende que la aproximación al acceso desde un enfoque alternativo modifica su posición utilitaria tradicional que vela por la comprensión, en beneficio de una perspectiva más artística que además redunde en mayor involucramiento e inmersión por parte las audiencias (McClarty, 2014; Fryer y Cavallo, 2022). Inicialmente, Romero Fresco y Chaume llaman a esto *Creative Media Access* haciendo referencia a aquellas prácticas donde no solo se busca "brindar acceso a una película o una obra teatral, sino también mejorar la experiencia de los usuarios de una forma imaginativa a través de modalidades de

[74] [En la práctica del acceso, hay margen para desarrollar métodos de inclusión diferentes y más atractivos estéticamente que sigan generando afecto. Hacer que el acceso sea deseable —una característica hábil y atractiva de la producción mediática— implica argumentar que el acceso es posible y potencialmente hermoso]. Traducción propia.

accesibilidad que buscan ser una contribución artística en sí misma" (2022, p. 84)[75]. Como lo entiende Cachia (2018) es una forma de elevar y complejizar la concepción sobre el acceso que permite acceder a las modalidades de accesibilidad a la vez que se disfruta de cómo los cineastas intervienen esas modalidades de forma creativa. Aquí, la creatividad tiene una dimensión individual, de aquellos que se embarcan en este tipo de prácticas, pero se entiende como un fenómeno que siempre tiene lugar en un contexto de logros culturales y sociales conseguidos previamente. No tiene sentido considerar la creatividad sin entender el entorno en el que se crean esas prácticas, un entorno que tiene aspectos culturales simbólicos y aspectos sociales aplicados (Csikszentmihalyi y Wolfe, 2014).

En línea con esto, la accesibilidad alternativa se plantea como una opción a las maneras más tradicionales de acceso a los medios que se ajustan de forma estricta a un conjunto de guías y estándares descriptivos o prescriptivos que indican cómo se debe hacer la AM (Romero Fresco y Dangerfield, 2022). Es decir, no surge como una expresión aislada, sino como un movimiento -individual y a la vez colectivo- en respuesta a algo que lo precede. En efecto, Romero Fresco (2024) reformula la noción de *Creative Media Access* hacia la construcción de un espectro que va desde las prácticas de accesibilidad estándar hacia las prácticas alternativas. Y aquí, las prácticas alternativas ya no tienen potestad única sobre la creatividad, sino que la AM -así sea más estandarizada o más alternativa- va variando en un menor o mayor grado de integración con la obra audiovisual, de uso de la multisensorialidad, de flexibilidad, subjetividad, creatividad y de uso del acceso como herramienta política. El costado más estandarizado del acceso, para el autor, pone el foco en una transacción, en cómo unos dan acceso a otros. El otro costado, mientras tanto, propone "una forma de conexión humana, social y políticamente transformadora" (p. 20)[76], tomando como referencia la noción de *access intimacy* de Mingus (2017). McClarty (2014) señala cómo, a pesar de que estas guías y estándares son útiles para crear criterios comunes en la práctica profesional, las normas de este tipo pueden generar cierta presión sobre los expertos en accesibilidad que buscarán hacer lo que dice allí, pues está escrito que eso es lo que hay que hacer. En definitiva, limitar su desempeño creativo en favor de ajustarse a una lista de requerimientos específicos. Más aún, se podría agregar que esas guías pueden generar más presión y ser más prescriptivas cuando se amparan en que son el facilitador de acceso al colectivo con discapacidad. Difícilmente un profesional de la accesibilidad tome la decisión de alejarse de esos lineamientos si está dicho que esa es la forma como se promueve el acceso, o por lo menos, lo hará con extrema cautela ya que incide hasta en

[75] Traducción propia.
[76] Traducción propia.

aspectos éticos de su práctica profesional. Vale aclarar que aquí no se trata de desmerecer el aporte de las guías y estándares. Romero Fresco y Chaume (2022) incluso señalan cómo estos documentos han evolucionado, ya que en primera instancia eran basados únicamente en la práctica profesional de audiodescriptores y subtituladores, para luego incorporar también la opinión de los usuarios. En este sentido, el giro cognitivo (Chaume, 2018) dado en la TAV es de gran impulso para que los estándares de accesibilidad pasen a estar basados en evidencia sobre cuáles son las necesidades de los espectadores y no solo de quienes producen la accesibilidad. Ahora bien, la crítica sobre los estándares se articula sobre dos aspectos, uno vinculado a ciertos contenidos, otro sobre cómo se usan. Con relación a los contenidos, una de las ideas más cuestionadas es la de objetividad. Las buenas prácticas sobre audiodescripción y subtitulado orientan hacia la precisión y la neutralidad, evitando interpretaciones que llamen la atención por sí mismas y se alejen de lo que la obra está diciendo (Rangan, 2022). Se argumenta, además, que esto está fundamentado en que la audiencia entienda, una aproximación cognitiva y racional antes que experiencial y sensitiva. Para Kleege (2016), la insistencia en la objetividad en la AD parte de una consideración errónea de que la audiencia vidente disfruta de la experiencia visual de forma autónoma, sin mediaciones y que esa experiencia es igual para todas las personas. Dado esto, la AD será adecuada en la medida que elija las palabras correctas para llevar esa experiencia entendida como "natural" hacia las personas ciegas, y así creen su propio juicio independiente. Con respecto a esto, la autora reafirma que este tipo de prácticas no son posibles ni tampoco deseables. Además, esta "ilusión de objetividad" (p. 94)[77] se reafirma en que la AD suele brindarse sin mencionar autoría alguna, es decir, sin identificar quién es el autor de ese texto, casi como si fuese una verdad incuestionable. Por consiguiente, podría decirse que perseguir la objetividad colabora a la invisibilidad de los expertos en accesibilidad. Otra crítica con respecto al contenido de guías y estándares se basa en proponer una única forma de accesibilidad para todas las películas, es decir, homogeneizar la experiencia de los espectadores con discapacidad en lugar de proponer una accesibilidad que pueda adaptarse y construirse a medida de cada filme (Romero Fresco y Chaume, 2022). Sobre esto, Dangerfield et al. (2024) proponen explorar el contexto de cada película para determinar qué decisiones de accesibilidad es mejor tomar. Una última crítica señala que se suele presentar la accesibilidad como un mecanismo compensatorio, es decir, demasiado focalizado en el sentido ausente -la visión en el caso de la AD, la audición en el caso de los subtítulos descriptivos- y cómo la accesibilidad sustituye aquello perdido (Romero Fresco,

[77] Traducción propia.

2021a). Esto, en definitiva, no busca transformar "los modos dominantes de pensar, conocer y mirar" (Dangerfield et al., 2024, p. 10)[78], sino dejar la realidad inalterada.

La crítica con respecto a los usos se deriva de lo anterior. Si la accesibilidad se propone prescriptivamente de forma objetiva, unificada para todas las películas por igual y basadas en una compensación sobre la información faltante, entonces en el contexto educativo también se hará de esa forma. Sobre esto, Nornes (1999) llama a evitar la inercia a través de prácticas "abusivas" que cuestionen lo que viene dado y propongan una aproximación más rupturista. En definitiva, esta manera de hacer accesibilidad se plantea como una alternativa para quebrar esta inercia. No sustituye a lo anterior, pues no tendría sentido deshacerse de los aportes que estos documentos tienen y que, además, se vuelven cada vez más rigurosos, sino que explora un terreno para la disrupción. Aporta a cuestionar y repensar cómo se da el acceso de las personas, quién lo da y quién lo recibe y cómo ese acceso se vincula con la creación audiovisual. En términos metodológicos, propone reivindicar aspectos cualitativos de la individualidad de los sujetos -usuarios finales- en tanto aporte valioso para la accesibilidad, aunque esos sujetos no sean representativos del colectivo. Esto, además, propone identificar usuarios que frecuentemente no están incluidos en estos estándares, como el caso de la sordo-ceguera o las discapacidades múltiples (Romero Fresco y Dangerfield, 2022).

Pueden identificarse propuestas de accesibilidad alternativa en todas las modalidades: audiodescripción, subtitulado, subtitulado descriptivo, interpretación a lengua de señas, doblaje, etc. El desarrollo tecnológico y la democratización en el uso de la tecnología favoreció la aparición de formas de traducción no convencionales, que aportan rasgos llamados "creativos", "alternativos", "integrados" o "enriquecidos" en este contexto y que además se escapan del control de las distribuidoras fílmicas (Kapsaskis y Branson, 2022). Díaz Cintas (2018) llama "cybersubtítulos" a aquellas prácticas de subtitulado no tradicionales que suceden mayormente a través de comunidades virtuales. Tal como señala Romero Fresco (2021a), no hay un consenso en la terminología para indicar el conjunto de prácticas que aportan elementos novedosos y distintos de lo tradicional. Para el caso de los subtítulos, Fox (2016) aporta la noción de *integrated (sub)titles* que Fryer y Cavallo (2022) extienden en la idea de *integrated access*. Por otra parte, también se proponen los términos *creative subtitles* McClarty (2014) y *enhanced captions* (Zdenek, 2018). Todas estas alternativas ponen en valor no solo los aspectos lingüísticos de los subtítulos, sino también

[78] Traducción propia.

los que refieren a su forma, experimentan con la tipografía, el movimiento, la textura, el tamaño, el color, la posición en pantalla y hasta el uso de avatares, iconos o emoticones para la identificación de personajes. Al igual que lo propuesto por Cole (2015), se crean los subtítulos teniendo en consideración el ritmo del filme y ajustando esos subtítulos a ese ritmo (Zdenek, 2018). Además, se elaboran de manera personalizada para cada película, siguiendo una "sincronía estilística", lo que promueve el trabajo colaborativo entre los subtituladores y los cineastas. Este trabajo, entonces, requiere del involucramiento del equipo creativo de las películas para que esa propuesta se ajuste a las necesidades de cada filme (McClarty, 2014). Y requiere, también, de la inclusión de los expertos en accesibilidad dentro de los equipos de trabajo cinematográficos (Fryer y Cavallo, 2022). En definitiva, que se manifieste una colaboración explícita entre ambos profesionales. En el caso de la AD, las primeras descripciones alternativas o no convencionales son propuestas por Fels et al. (2006), Udo y Fels (2009), retomadas por Szarkowska (2013) en la noción de descripción de autor -*auteur description*- que integra aspectos contenidos en el guion literario de un filme como forma de traer a la AD de los rasgos que el propio creador de la película quiso destacar. Luego, Walczak y Fryer (2017) hablarán de AD creativa, que une la descripción de autor y la inclusión de aspectos del lenguaje cinematográfico, mientras que Fryer (2018) ya instalará la noción de audiodescripción integrada -*integrated audio description*- con una concepción similar a lo planteado por AMI (2016) con *su Integrated Described Video*. Dokumaci (2018) modifica el tiempo narrativo audiovisual para dejar espacio suficiente a la AD. Para esto, congela ciertos fotogramas y, a partir de ahí, describe todo lo que considera que es necesario aportar. Según la autora, emplea la AD "as a form of blind intervention into the moving image by freezing frames and cripping the sighted time of visual media" (párr. 11)[79]. En una exploración sonora de la AD, López et al., (2021) hablan de *Enhanced Audio Description*. García Vizcaíno (2023), mientras tanto, propone retomar lo ya avanzado por Cachia (2013), Chottin y Thompson (2021), Eardley et al. (2022) y Kleege (2018). La autora concibe la AD como un género creativo y artístico, donde los propios artistas con discapacidad visual contribuyen a la descripción de sus obras de una forma no visual que eleve la experiencia artística de los espectadores en aspectos de comprensión y afectividad. Se trata de investigaciones en relación a cómo y qué describir, además de orientaciones en torno a la entonación de la descripción y la emocionalidad de la voz.

[79] [Como una forma de intervención ciega en la imagen en movimiento, que congela los fotogramas y aplica una mirada propia de la discapacidad al tiempo visual de los medios audiovisuales]. Traducción propia.

Por último, para el caso de la interpretación en LS, Tamayo (2022b) distingue entre formas de creatividad interna, colaborativa y externa. La primera refiere a las posibilidades artísticas que se desprenden del modo comunicativo de la propia lengua viso-gestual. La autora repara en las llamadas *signed narratives*, *signed storytelling*, *signed poetry y, específicamente, el Visual Vernacular*[80], en tanto formas novedosas de plasmación de la LS y de representación de la cultura sorda. La creatividad colaborativa refiere a una colaboración artística entre personas señantes y no señantes, mientras que la colaboración externa implica todas aquellas exploraciones artísticas que van más allá de la LS, tales como técnicas de edición para la aceleración o enlentecimiento de la LS, uso de efectos especiales, cambios en los tipos de encuadres y ángulos, vestuario y maquillaje. Todas estas prácticas creativas se entienden como beneficiosas, no solo para las audiencias, sino también para los expertos en accesibilidad y para los propios cineastas. Incluso, se observan como una manera de impulsar "el potencial artístico y comunicativo de los textos audiovisuales" (Tamayo, 2024, p. 544)[81] y reconocer el potencial de la LS para crear sentido a través del medio cinematográfico. Con respecto a las audiencias, ya fue señalada la búsqueda hacia una conexión más inmersiva con los filmes. Para los expertos, por otro lado, supone una integración a los equipos de trabajo fílmicos dejando de lado el trabajo solitario e invisible y provocando mayor reconocimiento sobre su trabajo. Para los cineastas, por último, implica una forma de poder participar en el proceso de accesibilidad de sus filmes y tomar control sobre eso (McClarty, 2014).

Aunque los estudios de recepción con usuarios finales sobre versiones de accesibilidad alternativa aún son escasos, cabe destacar lo aportado por Fox con relación al subtitulado integrado. A través de un estudio de corte experimental, la autora afirma que el reposicionamiento de los subtítulos en la pantalla reduce los movimientos sacádicos que llevan al ojo desde las imágenes a los subtítulos y reducen el tiempo de lectura, lo que provoca que las personas vuelvan más rápidamente a las imágenes y tengan más tiempo para mirarlas. Además, los participantes del estudio valoraron los subtítulos integrados como más "estéticos" y aproximados a la versión original del filme (Fox, 2016). De Lacerda Pataca et al. (2023), entre tanto, estudian el impacto de incorporar características paralingüísticas del habla en los subtítulos con un grupo de personas con discapacidad auditiva. En un estudio con abordaje cualitativo y cuantitativo, exponen a los participantes

[80] El *Visual Vernacular* se define como un estilo de narración artística antigua, realizada por artistas sordos, que combina mímica, poesía, técnicas propiamente cinematográficas, signos, gestos y expresiones faciales con la iconicidad y el movimiento propio de las LS. Este movimiento aporta a la fluidez del relato y a su impacto dramático (Tamayo, 2024, p. 545).
[81] Traducción propia.

a contenidos audiovisuales con diferentes subtítulos que aportan aspectos de la prosodia y las emociones a través de decisiones como el tamaño de la tipografía, el movimiento, el espaciado entre las letras y el color. Los resultados indican que los participantes valoran positivamente algunas de estas modificaciones gráficas en el entendido de que les ayuda a la comprensión de las emociones y a la claridad del discurso leído. Concretamente, las diferencias de tamaño entre palabras y el color son valorados como muy efectivos mientras que el movimiento y el espaciado entre letras reporta dificultades para la legibilidad de los subtítulos. En un siguiente estudio, De Lacerda Pataca et al. (2024), vuelen a modificar aspectos gráficos de los subtítulos para el estudio de la valencia[82] y la excitación en los participantes. Aquí se combinan el color de la tipografía y el color de la sombra, el grosor y el tamaño entre palabras. Si bien los resultados sobre su uso se estiman como positivos, se da cuenta de una desventaja clara ya que estos cambios implican mayores niveles de distracción sobre lo que se está viendo. Sobre este punto, los autores proponen considerar el contexto en que aparecerán esos subtítulos -una conferencia, una película- para determinar qué cambios son más adecuados, y disponer de estilos con ciertos rangos que puedan ser personalizables por cada sujeto en función de sus necesidades.

Con relación a todas estas propuestas, conviene profundizar brevemente sobre dos puntos diferenciales. En primer lugar, Romero Fresco (2021a) advierte que la aproximación a la accesibilidad alternativa es diferencial entre la TAV y la AM. En el primer caso, la búsqueda de aquello alternativo se manifiesta como un valor añadido que permite aportar soluciones de traducción novedosas. En el segundo, lo alternativo apoya el uso de la accesibilidad como una vía de denuncia sobre la falta de acceso y la urgencia de atenderlo, se reflexiona sobre la accesibilidad a través de esa accesibilidad. Esto se vincula a la misma diferenciación que hace Greco (2019a) con respecto a los Estudios de Traducción y los Estudios de Accesibilidad. Lo alternativo en la TAV atiende problemas de traducción de forma novedosa, lo alternativo en la AM atiende problemas de acceso de forma novedosa. El segundo punto diferencial a señalar se vincula con la distinción anterior y con el acceso a la creación por parte de cineastas con discapacidad, pues gran parte de los desarrollos alternativos e integrados en torno a la accesibilidad provienen de artistas, escritores, cineastas y activistas por la discapacidad que se han volcado a la experimentación en el acceso como forma de reivindicación sobre las necesidades del colectivo. Destacan el trabajo de Christine Sun Kim (Sun Kim, s.f.), Caroline Lazard (MacArthur Foundation, 2023), Raymond Antrobus (Antrobus, s.f.), Jordan Lord, Alison O'Daniel, Shannon Finnegan, Park McArthur,

[82] La *valencia* se entiende como la cualidad agradable o desagradable de un estímulo y puede variar de positiva a negativa (Mneimne et al., 2010, p. 10).

Constantina Zavitsanos (Mills y Alexander, 2022) y Liza Sylvestre (Sylvestre, s.f.), entre muchos otros. Estos artistas vinculan la noción de acceso con la búsqueda por manifestar identidades subjetivas que se saben ausentes de la producción artística. Y esto a partir de la experimentación con las herramientas de accesibilidad como una materia más con la cual plasmar su realidad cotidiana. De los 641[83] materiales recuperados por Tendero et al. (2024) que se orientan a un enfoque AFM, más de un 75% (489) indican contar con un consultor en accesibilidad y casi un 40% (244) cuentan con la presencia de alguna persona con discapacidad como parte del equipo creativo.

2.5.3 Una actualización en la definición

Siguiendo lo anterior, la exploración alternativa de la accesibilidad y la consideración de nuevas dimensiones del acceso antes no contempladas obligan a repensar la definición de AFM dada en 2018. Así, la definición vigente del enfoque plantea lo siguiente:

> Producción accesible o cine accesible: es la consideración de la accesibilidad (y, a menudo, la traducción) desde el proceso de producción de una obra mediante la colaboración entre el equipo creativo y el equipo de accesibilidad/traducción. Es, además, una forma de entender el cine que cuestiona quién participa y quién se queda fuera de la creación de contenido audiovisual y de la posibilidad de acceder a él una vez creado. (Academia de Cine, 2023, p.7)

Se trata de la primera vez que el enfoque se actualiza a partir de una descripción dada inicialmente en español. Asimismo, Dangerfield et al. (2024) entienden que aporta una visión más amplia del AFM, cuya definición anterior no lograba abordar "la dimensión social y política de la AM" (p. 7)[84]. Esto se hace evidente en la segunda parte, donde se explicita que el AFM no solo se centra en un modo de hacer, sino de entender el cine. La dimensión de la participación de las personas se hace explícita, tanto para la creación -retomando lo propuesto de Dangerfield (2021)- como para el acceso a los contenidos, foco tradicional del AFM. El cuestionamiento supone traer al enfoque una postura crítica antes no asumida y considerar el acceso en términos de poder: poder acceder, ejercer el poder para el acceso -o no- de otras personas, agenciarse el poder para garantizar el acceso propio. Y esto sin descuidar el *capacitismo* como ideología que aspira a una normalización artificial (Dangerfield, 2021; Greco, 2022). Además, la definición vigente deja de lado la

[83] Esta cifra se obtiene al acceder a la base de datos el 20 de mayo de 2025. La base agrupa "obras creadas con un concepto amplio de accesible filmmaking, esto es, obras en las que la accesibilidad y traducción se piensan en fases de producción, por lo tanto, en los que la accesibilidad y la traducción son dos elementos audiovisuales más" (Accessible Filmmaking, s.f., párr. 3).
[84] Traducción propia.

consideración de aquellos que no acceden a un contenido en su versión original (Romero Fresco, 2018). Esto supone, tal como señalan Dangerfield et al. (2024), disputar la primacía de la versión original frente a las demás versiones y, con eso, alejarse de la intención de querer replicar la experiencia de los espectadores sin discapacidad como objetivo último y medida de la normalidad. Esto abona, tal como sucede con la propuesta de Font Bisier (2023), la posibilidad de mejorar la propuesta del AFM con respecto a la anticipación, una de sus características centrales.

2.6 Reflexiones finales de capítulo: aportes para una nueva definición del Cine Accesible

Este capítulo centra su atención en describir el enfoque AFM, considerando sus primeras definiciones y su expansión reciente hacia otras dimensiones del acceso. A partir de la definición de enfoque, se recorre el cuerpo de conocimientos previos vinculados, en primer lugar, a la TAV y la AM. Aquí se revisan un conjunto de modalidades, su descripción y características sobresalientes que resultaron antecedente para el surgimiento del enfoque. En segundo lugar, se presenta la noción de accesibilidad como concepto marco, la evolución en su conceptualización que resulta central para revisitar el enfoque desde una mirada más minuciosa y sofisticada. Sobre la base de estos conocimientos previos, se presentan las principales problemáticas que aborda y los objetivos que se propone. Pero una descripción del enfoque no termina allí, ya que su aplicación práctica y su análisis dan lugar a la emergencia de nuevas dimensiones del acceso antes no contempladas, como el acceso a la creación -incluidas la financiación, los espacios de trabajo, los equipamientos-, y la representación en pantalla, ambos elementos centrales para pensar un Cine Accesible. Por último, la exploración de lo alternativo en la accesibilidad, desde la adaptación creativa hasta la propia creación cinematográfica accesible, se abre como posibilidad en el marco de un enfoque que tiene la proactividad como uno de sus pilares. Esto último, manteniendo una posición vigilante sobre la noción de versión original a la que es necesario dar acceso, ya que puede tener un potencial limitador en la creación de obras accesibles desde el inicio.

Si bien la última definición aportada para el AFM avanza notablemente en precisar aspectos del acceso antes no contemplados, se entiende necesario discutir ciertos puntos específicos. Esta definición vuelve a poner el foco sobre la distinción entre accesibilidad y traducción, aspecto que parecía superado en la definición dada en 2018 por Romero Fresco, donde solo se habla de accesibilidad. Con relación a este punto, se sugiere retomar lo propuesto por Greco y Jankowska (2020) de considerar la accesibilidad desde una perspectiva más abierta, que trascienda prácticas únicamente traductológicas y que se concentre en entender los fenómenos y procesos de AM en tanto problemas de acceso (Greco, 2018; 2019a). En este

sentido, hablar de "la accesibilidad (y, a menudo, la traducción)" (Academia de Cine, 2023, p. 7) puede reducir el estatus de la accesibilidad a un conjunto de modalidades y descuidar los aspectos sociales, políticos e ideológicos del acceso que los propios autores de la definición reivindican líneas más adelante. Además, si bien la noción de "creación de contenido audiovisual" podría implicar tanto aquello que pasa detrás como delante de la pantalla, se reconoce que el acceso a la representación no está explicitado como una prioridad. Esto puede suponer una ausencia innecesaria en la medida que el propio glosario en el que está incluida la definición hace referencia evidente a esta dimensión del acceso: "nuestro audiovisual, pese a iniciar una apertura, sigue sin contar ni representar de manera correcta a personajes ni creadores pertenecientes a colectivos minorizados" (Academia de Cine, 2023, p. 2).

Advertidos ambos puntos, este cierre de capítulo aporta una nueva definición que permita problematizar lo anterior y avanzar algunos pasos más en precisar de qué se trata este enfoque:

> El *Cine Accesible* es una forma de hacer y pensar el acceso audiovisual. En tanto forma de hacer, propone una serie de recomendaciones para promover el acceso de las personas al consumo audiovisual al tiempo que abre un espacio para experimentar (con) la accesibilidad, habilitando otras representaciones posibles en la pantalla. En tanto forma de pensar, observa y analiza críticamente la accesibilidad como recurso intermedio y variable a partir del cual comprender la relación entre las personas, las obras audiovisuales y las prácticas de creación y consumo.

Proponer una nueva definición del enfoque puede hacerse describiendo y justificando los elementos que lo componen, es decir, por qué se trata de un enfoque, por qué de cine y por qué accesible. Cada uno de estos términos habilita la posibilidad de expandir y detallar esta propuesta sin desconocer lo aportado recientemente. En tanto enfoque, podría decirse que el Cine Accesible implica una manera de ver y pensar el propio cine, es una herramienta práctica pero también analítica desde la que observar la relación que se establece entre las personas, las obras audiovisuales y las prácticas de creación y consumo. Cuando se refiere a personas, se propone incluir a todos los sujetos implicados en esas relaciones de acceso: aquellos que producen un medio cultural como el cine y aquellos que son espectadores, reconociendo que estos lugares ocupados pueden ser variables. Cuando se refiere a las obras audiovisuales se trata de aquellos objetos resultantes de un proceso creativo; por último, cuando se refiere a las prácticas se trata de aspectos de tipo pragmático, pero también analítico, lo hecho, pero también lo dicho sobre el proceso de creación, con sus

aciertos y sus contradicciones. Esta vinculación en tríada toma lo propuesto por Ellcessor (2015; 2016) y Titchkosky (2011) sobre la característica relacional de la accesibilidad. El enfoque, al centrarse en la cualidad accesible del cine, atiende las problemáticas que emergen en tanto problemas de acceso, comprendiendo la accesibilidad como un recurso intermedio que está presente en las relaciones dadas entre las partes. La accesibilidad, entonces, no se ensaya como un punto de llegada que es necesario alcanzar, sino como un fenómeno que emerge de forma inestable y variable, moldeado por dinámicas donde otorgar, mediar o mantener el acceso ocurre a través de relaciones de cooperación, conflicto y negociación de poder. Esta observación sobre las dinámicas dadas en el acceso ya se contempla en la definición anterior (Dangerfield et al., 2024). Por otra parte, esta nueva propuesta de definición reposiciona a la traducción como un proceso relevante para el cine, pero siempre que permita pensar aspectos sobre el acceso. El centro está en la accesibilidad como un concepto que, a decir de Greco, contiene aspectos teóricos, sociales y políticos en sí mismos, que permite pensar en el empoderamiento, el control, la agencia y la interacción (Greco, 2022). En este sentido, el enfoque de Cine Accesible encuentra en los Estudios de Accesibilidad (Greco, 2018; 2019a) un espacio propicio donde crecer, a la vez que colabora a robustecer este campo de estudios aún novel.

Es preciso explicar, asimismo, de qué forma se entiende el uso del término *Cine* en el contexto de este enfoque. Hasta donde alcanza el conocimiento de esta investigación, existen tres traducciones posibles para *"Accessible Filmmaking":* como "Producción Audiovisual Accesible" (Cerezo Merchán, et al. 2017), como "Cinematografía Accesible", presente en la versión traducida al español por Cristina Sánchez González (s.f)[85] del artículo fundacional de AFM de Romero Fresco (2013) y como "Producción Accesible o Cine Accesible" (Academia de Cine, 2023, p. 7). Dado lo revisado en este capítulo, se entiende que la primera propuesta se ajusta a la visión más reducida del enfoque, como conjunto de pasos para traer la traducción y la accesibilidad a las primeras etapas de la producción. Es decir, refiere únicamente a su característica aplicada que establece etapas, tareas a llevar adelante, personas involucradas para la creación de un material audiovisual. En este sentido, alude casi exclusivamente al acceso a los contenidos, además desde una mirada de lo productivo en términos de objetivos a cumplir y gestión adecuada de los recursos para la concreción de esos objetivos. Esto mismo sucede con la opción "Producción Accesible" aportada en el glosario de la Academia de Cine (2023). La noción de *cinematografía*,

[85] Romero Fresco, P. (s.f.). Cinematografía accesible: uniendo los puntos entre la traducción audiovisual, la accesibilidad y el cine (Trad. C. Sánchez González). *The Journal of Specialised Translation, 20,* 201-223, (Trabajo original publicado en 2013). Recuperado de https://diarium.usal.es/experimentrado/travesias/jostrans/jostrans20_romero-fresco/

mientras tanto, se entiende que puede ser confusa ya que es un término que funciona o bien como sinónimo de *cine* o bien como denominador de un área específica dentro del cine como lo es la dirección de fotografía. Teniendo esto en consideración se propone continuar la noción de *Cine Accesible* como abarcador no solo de las aristas productivas y aplicadas de la producción audiovisual accesible, sino también de las analíticas y reflexivas en torno al acceso cinematográfico de las personas. En este sentido, se revaloriza el nombre en español que hace sinergia con la noción de *Accessible Cinema* sugerido por Branson (2024). Se alude, además, a la idea de "cine expandido" propuesta por Youngblood (1970), es decir, una visión del cine como una explosión del fotograma hacia formas de cultura inmersivas, interactivas e interconectadas, alejándose de una mirada tradicional del cine como medio fílmico o como artefacto tecnológico (Marchessault y Lord, 2007). Para Youngblood (1989):

> The subject of "digital imaging" we agreed, exists in the context of both video and computer (different only in the source of the image and the possibility of real time operation), and covers the generic areas of image processing, image synthesis, and writing or organizing digital code in a procedural or linguistic fashion. But in every case, when we are referring to the phenomenology of the moving image we call it cinema. For us it is important to separate cinema from its medium, just as we separate music from particular instruments. Cinema is the art of organizing a stream of audiovisual events in time. It's an event-stream, like music. (p. 2)[86]

En este sentido, el cine refiere a lo fenomenológico de la imagen en movimiento que, a decir, de Youngblood, históricamente se mantiene constante a pesar del desarrollo de distintas tecnologías. El surgimiento de las tecnologías digitales altera los aspectos epistemológicos y ontológicos de la imagen en movimiento, pero no su fenomenología (1989). Lo cinematográfico continúa, presenta las cualidades de lo que pertenece al cine (Rodowick, 2007). Tal como lo entiende Jenkins (2008, p. 24) en función de la propuesta de Lisa Gitelman, el cine puede referir a una tecnología que posibilita la comunicación, pero también a un conjunto de protocolos asociados o prácticas sociales y culturales que se desarrollan en torno a esa tecnología. Cuando se refiere al *Cine* en una definición de Cine Accesible, entonces, se hace referencia a esas prácticas sociales y culturales propiamente

[86] [Coincidimos en que el tema de la "imagen digital" existe tanto en el contexto del video como de la informática (con la única diferencia en la fuente de la imagen y la posibilidad de operar en tiempo real), y abarca las áreas genéricas del procesamiento y la síntesis de imágenes, así como la escritura u organización de código digital de forma procedimental o lingüística. Pero en todos los casos, cuando nos referimos a la fenomenología de la imagen en movimiento, la llamamos cine. Para nosotros es importante separar el cine de su medio, al igual que separamos la música de los instrumentos específicos. El cine es el arte de organizar un flujo de eventos audiovisuales en el tiempo. Es una cadena de eventos, como la música]. Traducción propia.

cinematográficas, más allá de los tipos de tecnologías utilizados y los tipos de obras creadas. Las obras audiovisuales son un eslabón de esa tríada, pues se concretizan de esa forma, pero el *Cine Accesible* es aquello expandido que sucede durante la interacción, una conceptualización teórica sobre cómo observar los elementos vinculantes en esa interacción.

La nueva definición aportada puede complementarse con un esquema que favorezca la comprensión de todas las aristas sobre las que tienen injerencia. El esquema se representa gráficamente de la siguiente forma:

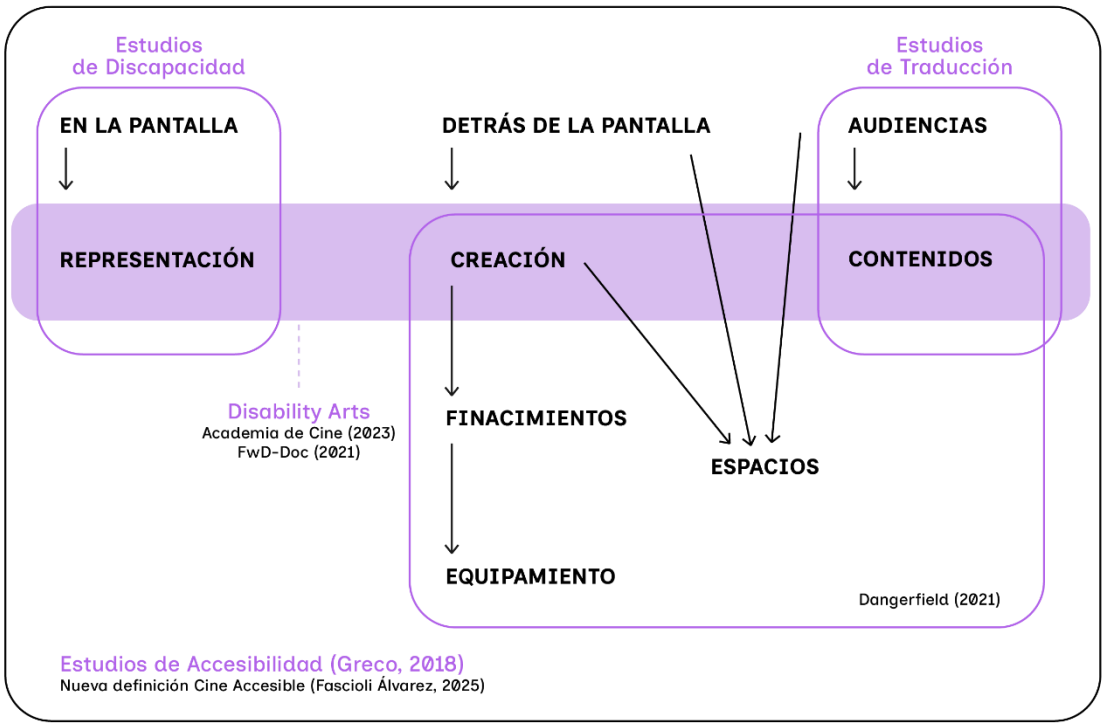


Figura 4. Representación de las nuevas dimensiones implicadas en el Cine Accesible.
Fuente: elaboración propia. Actualizado según lo presentado en Fascioli Álvarez (2023).

El enfoque de *Cine Accesible* tiene como marco general los Estudios de Accesibilidad (Greco, 2018) y atiende al acceso de las personas en tres dimensiones: el acceso a la representación en pantalla, el acceso detrás de la pantalla -lo que contiene aspectos como el acceso a la creación, al financiamiento, al equipamiento, a los espacios-, y el acceso de las audiencias dado por la accesibilidad de los contenidos. Pero otras líneas de cruce son posibles, ya que pensar en el acceso de las audiencias también implica el acceso a los espacios -por ejemplo, la posibilidad de acceder a los sitios de exhibición. Como fue visto, la dimensión de acceso a la representación es históricamente observada en el marco de los Estudios de Discapacidad a través del trabajo de Norden (2001), Hoeksema y Smit (2001) y Jeffress (2022) entre

otros. El acceso a los contenidos y su visión sobre las audiencias ha sido terreno de profundo desarrollo en marco de los Estudios de la TAV y la AM. Mientras tanto, la atención a los contenidos, a la creación y también a la representación se visualiza en el campo asentado de las *Disability Arts, Culture, and Media* (Hadley y McDonald, 2019). Contemplando estos abordajes teóricos, la nueva definición propone entender el *Cine Accesible* en las tres dimensiones de forma explícita -la participación, la representación y el consumo-, así como los sujetos implicados en ellas. Además, al abrir un espacio para experimentar (con) la accesibilidad se habilita una doble condición: la de experimentar la accesibilidad como público y la de experimentar "con" la accesibilidad como materia artística dentro del proceso creativo, repercutiendo en las representaciones posibles en pantalla. Aquí, entonces, la anticipación y la colaboración, dos pilares del AFM, se reposicionan en tanto aspectos metodológicos sobre los cuales abordar este proceso.

En suma, el enfoque podría pensarse como un objeto de estudio interdisciplinar entre los Estudios de Traducción Audiovisual, los Estudios de Discapacidad y los Estudios del Cine, teniendo como marco general a los Estudios de Accesibilidad. La delimitación de lo que este enfoque abarca en términos prácticos, así como su conceptualización teórica se entiende pertinente de cara a idear y desarrollar una propuesta pedagógica que lo aborde. De aquí en más, esta investigación hablará de AFM al referirse al anterior modelo, con su alcance definido, y de enfoque de Cine Accesible al referirse a esta nueva conceptualización y definición terminológica.

3. La formación del enfoque de Cine Accesible: antecedentes y bases conceptuales

A la luz de la nueva definición aportada para el enfoque de Cine Accesible, se hace necesario observar qué sucede en el área de la formación. Para ello, este capítulo aborda las experiencias y reflexiones en torno a la formación en AFM hasta la fecha, así como una aproximación descriptiva sobre la formación que se brinda actualmente en el área de la TAV y la AM por considerarse antecedentes valiosos. Asimismo, se analiza, desde una perspectiva histórica y analítica, la formación de los profesionales del cine y el audiovisual en tanto uno de los objetivos centrales de esta investigación es desarrollar un modelo pedagógico para este mismo perfil de estudiante. Por último, se aporta una descripción de los perfiles profesionales construidos para diversos expertos en accesibilidad en el marco de proyectos llevados adelante en Europa, ya que resultan los referentes más claros en lo que a definición de competencias, objetivos de aprendizaje, diseño de actividades y evaluación se refiere para la formación específica en AM.

3.1 La formación en el enfoque AFM

Tal como fue dicho, la formación es quizás la arista menos desarrollada del enfoque. Las orientaciones sobre cuáles deberían ser los objetivos de un aprendizaje de este tipo espejan lo propuesto en la definición de AFM dada por Romero Fresco en el año 2018. Es decir, un objetivo central es conectar a los profesionales del área audiovisual y del cine con los expertos en traducción y accesibilidad. De esta forma, se desarrollan habilidades específicas para comprender otras áreas de *expertise* -hasta ahora desconocidas- y lograr trabajar en conjunto, creando un marco "donde lo visual y lo textual son dimensiones complementarias" (Romero Fresco, 2019c, p. 55)[87]. Cattrysse y Gambier (2008) reparan en el interés sobre la traducción de guiones durante etapas tempranas de la producción audiovisual que compete tanto a traductores como a productores. En este sentido, los autores se preguntan si los escritores deberían formarse en traducción o los traductores formarse en escritura de guion, advirtiendo sobre las distintas fases que atraviesa la escritura creativa audiovisual y las múltiples oportunidades de traducción que suceden allí. En línea con esto, señalan la necesidad de un abordaje formativo donde caigan los "muros entre antiguas disciplinas" y el "conocimiento y las habilidades se derramen de una disciplina a otra" (p. 55)[88]. Font Bisier (2023), desde el cine inclusivo, propone algo similar: que sean los guionistas quienes hagan el análisis de sus filmes y la escritura de la AD ya que

[87] Traducción propia.
[88] Traducción propia.

"una persona con formación y experiencia en cine podría aplicar sus conocimientos en la accesibilidad de sus propias obras de un modo más profundo" (p. 137).

Ahora bien, solo la conexión entre profesionales de distintas áreas es un abordaje limitado si se tienen en consideración las perspectivas agregadas al enfoque en el capítulo anterior e, incluso, la actualización a la definición de AFM dada en el año 2023. Presentar un nuevo enfoque de Cine Accesible supone actualizar su orientación pedagógica. López et al. (2020) consideran dos aspectos de relevancia. En primer lugar, que incorporar el aprendizaje de la accesibilidad en los grados de cine puede ser potencialmente inspirador para que los estudiantes se vinculen de manera más comprometida con el análisis de aquello que se ve y se escucha, y la reflexión de cómo la imagen y el sonido se conjugan para contar una historia. Romero Fresco (2019c) también repara en que quienes hacen cine tengan la posibilidad de revisitar sus películas "con otros ojos" o desde otra perspectiva al considerar la traducción y la accesibilidad. En segundo lugar, López et al. (2020) advierten sobre cómo el reconocimiento de las audiencias diversas en el cine debería ser un foco más dentro de la educación fílmica. Según estos autores:

> Unfortunately, there is a lack of specialised publications on teaching accessibility and its integration to industry workflows in the context of filmmaking courses, pointing towards a lack of development in this area. As a result, film graduates may end up completing a whole undergraduate or postgraduate degree with no understanding of the potential of accessibility and a disregard for what they may consider 'minority' audiences, and even progress through their careers with the false belief that blind people do not watch film or television, helping perpetuate stereotypes. (p. 4)[89]

En definitiva, la inclusión de este enfoque durante la instancia formativa puede impulsar una mirada más amplia sobre cómo se conforman las audiencias, además de favorecer que determinadas prácticas de accesibilidad, aprendidas al mismo tiempo que se aprende a hacer cine, se repliquen luego de forma más natural en el desempeño profesional (López et al., 2020). Font Bisier (2023) da cuenta de la necesidad de formar a los equipos creativos en accesibilidad, pero también en un trato adecuado hacia las personas con discapacidad. En

[89] [Lamentablemente, existe una escasez de publicaciones especializadas sobre la enseñanza de la accesibilidad y su integración en los flujos de trabajo de la industria cinematográfica, lo que indica una falta de desarrollo en este ámbito. Como resultado, los graduados en cine pueden terminar una carrera completa de grado o posgrado sin comprender el potencial de la accesibilidad y sin considerar a las audiencias llamadas 'minoritarias', e incluso progresar en sus carreras con la falsa creencia de que las personas ciegas no ven cine ni televisión, lo que contribuye a perpetuar estereotipos]. Traducción propia.

línea con esto, Greco (2019b) propone habilitar espacios para el aprendizaje crítico -*critical learning spaces*- donde "los estudiantes adquieran y perfeccionen un pensamiento y una actitud crítica necesaria para observar las implicancias teóricas y sociales que tiene la accesibilidad" (p. 25)[90]. En sintonía con López et al. (2020), esto supone una oportunidad para no replicar prácticas discriminatorias al salir de la educación y desempeñarse en el campo profesional. Para Greco, estos espacios deben estar diseñados como parte de la estructura curricular. Propone destinar un módulo específico para el tratamiento del tema, pero, además, tratarlo dentro de los demás módulos de aprendizaje. Así, es posible dedicar una mirada crítica sobre la accesibilidad mientras se aprende un conocimiento que suele ser técnico y aplicado. En palabras del autor:

> In the context of AFM, accessibility is the lens through which students interpret AVT and filmmaking; it is the framework within which AFM practices are enclosed and distinguished from other forms of AVT and filmmaking; and it is the gateway that opens students to new ways of thinking about and doing AVT and filmmaking. Ultimately, accessibility acts as the very justification for the distinctiveness of AFM. (2019b, p. 33)[91]

Por último, según Romero Fresco y Brown (2023), cuando la accesibilidad se tiene en cuenta desde el comienzo, en este caso de un proceso de aprendizaje, los creadores audiovisuales podrían estar más dispuestos a abordar esta área desde una perspectiva alterativa o integrada que se aleje de la reproducción estricta de estándares o lineamientos. Aquí, los autores sugieren problematizar el aprendizaje de tipo prescriptivo, sobre lo que debe hacerse para que la accesibilidad sea "correcta" o de "buena calidad" y cómo esto dialoga con una posible exploración innovadora en las formas de acceso.

3.1.1 Algunas propuestas destacadas

Este apartado resume algunos ejemplos de formación vinculados al enfoque AFM que se han desarrollado hasta el momento. Se basan estrictamente en lo relevado en la literatura, en las páginas web de las instituciones o plataformas educativas donde se alojan estas propuestas[92], además de una triangulación hecha con ciertos informantes calificados. La

[90] Traducción propia.
[91] [En el contexto del AFM, la accesibilidad es la lente a través de la cual los estudiantes interpretan la TAV y el cine; es el marco en el que las prácticas de AFM se distinguen de otras formas de TAV y cine; y es la puerta de entrada que posibilita a los estudiantes explorar nuevas formas de pensar y hacer TAV y cine. En definitiva, la accesibilidad actúa como la justificación misma de la singularidad del AFM]. Traducción propia.
[92] La búsqueda de esta información se realizó a través del empleo de operadores booleanos en la combinatoria de palabras claves: *Accessible Filmmaking*, *Accessible Cinema*, *training*, *education*, *course*, *Cine Accesible, Accesibilidad Audiovisual, formación, curso*.

búsqueda da cuenta de actividades formativas dirigidas principalmente a estudiantes de cine y audiovisual donde, o bien se explicita el trabajo a través del enfoque AFM, o bien se da cuenta de abordar la accesibilidad con anticipación en el proceso audiovisual, en colaboración y/o con cierta aproximación alternativa del acceso. Se deja por fuera de esta búsqueda la formación en AM dirigida estrictamente a estudiantes de traducción e interpretación. En ningún caso intenta ser un relevamiento exhaustivo de toda la formación existente y se hace explícita la limitación que surge a partir de las herramientas usadas para recabar estos datos y los idiomas utilizados en las lecturas y búsquedas (español e inglés[93]). Sin embargo, se entiende valioso en tanto sienta una base descriptiva sobre ciertos abordajes, concepciones y métodos llevados adelante sobre este enfoque y permite ir sumando información que lo complemente.

Romero Fresco (2019c) señala dos experiencias como pioneras en la formación de AFM, centradas en establecer una colaboración entre estudiantes de TAV y estudiantes o profesionales cinematográficos. Estas experiencias se remontan a los años 2013 y 2014: la primera de ellas en el marco del Máster en Traducción de la Universidad de Amberes, Bélgica; la segunda en el marco de la Universidad de Roehampton, Reino Unido. En el primer caso, cinco estudiantes de traducción crearon los subtítulos descriptivos en flamenco y los subtítulos interlingüísticos en italiano para el filme *De Weg van Alle Vlees* (2013), en colaboración con su director Deben Van Dam. Esta obra audiovisual se exhibió a través una televisora belga incluyendo los nombres de estos estudiantes entre los créditos finales. En el segundo caso, se produjeron los subtítulos interlingüísticos en francés para el filme *Hijos de las Nubes* (2012) de Álvaro Longoria, el cual se exhibió en una televisora francesa. Esta experiencia motivó que la Universidad de Roehampton desarrollara, entre los años 2013 a 2015, el primer Máster titulado Accesibilidad y Cine -*MA in Accessibility and Filmmaking*-. A pesar de que luego fuese discontinuado, este Máster puede ser considerado la primera y única formación de postgrado con especial foco en el desarrollo del enfoque AFM que efectivamente se llevó adelante con cohortes inscriptas a ello.

A nivel de formación terciaria, tanto universitaria como no universitaria, se destacan otras propuestas sistematizadas en la siguiente tabla.

[93] También se accedió a material en catalán que fue traducido de forma automática al español.

Título	Institución	Información relevante
Máster en Comunicación Accesible para una Sociedad Diversa	Universitat Autònoma de Barcelona	Se trata de una propuesta de postgrado dedicada a integrar la comunicación accesible en múltiples entornos, con una mirada anticipatoria de la accesibilidad en los procesos en sintonía con la propuesta del AFM[94].
Accessible Media	Plataforma educativa finlandesa Fitech	Se trata de un curso gratuito, dictado en inglés, que se propone incluir "información básica sobre la AM y un clip de película que sigue los principios del Cine Accesible" (Fitech, s.f., párr2)[95]. La Universidad de Tampere es responsable académica de esta propuesta.
Inclusive Arts and Media - Towards an Accessible Filmmaking and Theatremaking Approach	L-Università ta' Malta. Postgraduate Modular Diploma or Degree Course	Esta unidad formativa "explora un enfoque universalista que busca brindar acceso lingüístico y sensorial a todos (...) También promueve un enfoque de accesibilidad integrada que la considera desde las primeras etapas de la creación, escritura y producción" (L-Università ta' Malta, s.f., párr. 9)[96].
Inclusive Media Training	Laboratoire CinéMédias de la Université de Montréal en conjunto con el Broadcasting Accessibility Fund of Canada y el Centre de développement professionnel PRAXIS (Facultad de Artes y de Ciencias- Université de Montréal)	En este caso, resulta relevante que se trate de un curso de AD y subtitulado a través del reconocimiento automático dentro de un marco de formación en cine. Si bien no se explicita un enfoque AFM ni un abordaje alternativo de la accesibilidad, sí se entiende que el proceso "no es solo un espectáculo con una AD incorporada, sino que la descripción debería funcionar como parte de la narrativa" (Laboratoire CinéMédias, 2022, 01:32)[97].
Subtle Subtitles	Organizado en el MA Interior and Spatial Design en el Camberwell College of Arts, University of the Arts, en Londres	Se trata de un taller experimental que integra estudiantes de diferentes partes del mundo en un aprendizaje remoto. Se busca la exploración de "subtítulos onomatopéyicos y audiodescripción del espacio cinematográfico para cuestionar las prácticas habituales" (In-heritage Group, 2025, párr.2 de descripción)[98]. En este sentido, puede entenderse que tiene un abordaje alternativo del uso del

[94] Esta propuesta formativa en español nunca se ejecuta por no contar con suficientes estudiantes para conformar una primera cohorte. Esta información la obtengo por ser una de las docentes invitadas a dictar una charla sobre la situación de la accesibilidad en América Latina y así formar parte de la versión en español de este Máster.
[95] Traducción propia.
[96] Traducción propia.
[97] Traducción automática de subtítulos francés>español en plataforma Youtube.
[98] Traducción propia.

		subtitulado y la AD mientras se crean piezas audiovisuales con un foco en el diseño espacial.
Accessible Cinema	Department of Visual & Media Arts. Emerson College of Boston	En este curso específico se propone que los estudiantes subtitulen y audiodescriban sus propios cortometrajes, instando a aquellos que se están formando en cine y audiovisual a incorporar estas herramientas. Si bien tampoco se habla de AFM, se busca promover "el potencial creativo de la subtitulación descriptiva y la audiodescripción" (Armijo, 2022, párr 4)[99]. Malic Amalya, docente de este curso, entiende que: "el cine accesible tiene que ir más allá de la subtitulación y la audiodescripción (...) Es igual de importante la representación de la discapacidad por parte de y sobre los cineastas con discapacidad" (Armijo, 2022, párr. 13)[100].
Técnicas de producción de doblaje y subtitulación	Grado en Comunicación Audiovisual de la Universitat Jaume I	Se trata de un curso de doblaje y subtitulado en el marco de un grado en Comunicación Audiovisual. A efectos de esta sistematización, surgen dos datos relevantes: en primer lugar, se trata de "una de las primeras iniciativas en España en la que, en la formación de los futuros egresados en cine, TV, radio, comunicación audiovisual en general, se incluye un curso de traducción audiovisual" (F. Chaume, comunicación personal, 23 de junio de 2023). En segundo lugar, se busca "que l'estudiantat es familiaritze des del principi amb les eines i amb la manera de treballar dels i les professionals de l'àmbit de la traducció audiovisual" (UJI, s.f., párr. 1)[101]. En esta propuesta metodológica puede entenderse una voluntad de vincular en colaboración a profesionales que usualmente no tienen un contacto activo.
Título de Experto en Comunicación Inclusiva	Universidad CEU Cardenal Herrera	Se trata de una propuesta con un "enfoque humanista y global de la accesibilidad en el que la lengua de signos, la lectura fácil, los pictogramas, el trato adecuado o la historia de la discapacidad no [quedan] fuera (...). Aparte, se tenía en cuenta la inserción laboral de las personas con discapacidad" (Font Bisier, 2023, p. 134)[102].
Proyecto Enhanced Audio Description	University of York, funded by the UK Arts and Humanities Research Council.	Se trata de una experiencia que nuclea estudiantes y egresados de grado y postgrado del Departamento de Teatro, Cine, Televisión y Medios Interactivos. Se lleva adelante el desarrollo, la producción y la postproducción de un cortometraje que incluye la exploración con efectos de sonido, AD en primera persona y sonido binaural (López et al., 2020).

[99] Traducción propia.
[100] Traducción propia.
[101] [Que el estudiantado se familiarice desde el principio con las herramientas y con la forma de trabajar de los y las profesionales del ámbito de la traducción audiovisual]. Traducción automática.
[102] Esta propuesta formativa nunca se ejecuta por no contar con suficientes estudiantes para conformar una primera cohorte. Esta información es extraída de Font Bisier (2023).

Espacio de Formación Integral Comunicación y Accesibilidad	Universidad de la República, Uruguay	Este curso y los dos siguientes se encuentran alojados en la Facultad de Información y Comunicación, aunque son ofertados a estudiantes de diferentes carreras universitarias, con una intención explícita de abordar la accesibilidad desde una perspectiva interdisciplinaria. En todos se propone el AFM como marco desde el cual concebir un proceso de accesibilidad anticipado, centrado en los usuarios y que habilite la búsqueda de soluciones alternativas para favorecer el acceso de grupos diversos. El Espacio de Formación Integral Comunicación y Accesibilidad trabaja en la adaptación de cortometrajes de ficción y documental buscando una colaboración entre los estudiantes -que ofician de expertos en accesibilidad- con el equipo creativo de esos contenidos y con personas usuarias finales. El proceso de trabajo con personas con discapacidad es desde una metodología de codiseño ya que estos participantes provienen de organizaciones de la sociedad civil y se integran al curso en calidad de estudiantes (L.Lorier, comunicación personal, 26 de mayo de 2025)[103].
Laboratorio de Accesibilidad a los Medios	Universidad de la República, Uruguay	El Laboratorio de Accesibilidad a los Medios tiene una clara orientación a la creación accesible desde las primeras etapas de la producción. A través del uso de metodologías proyectuales, se elabora una campaña de comunicación audiovisual que permite producir contenidos breves para redes sociales que sean accesibles desde su creación. En este caso, también se trabaja con instancias de validación de las herramientas de accesibilidad con potenciales usuarios finales además de trabajarse con organizaciones de la sociedad civil (L.Lorier, comunicación personal, 26 de mayo de 2025)[104].
Teorías y Prácticas de la Accesibilidad en la Comunicación	Universidad de la República, Uruguay	El curso Teorías y Prácticas de la Accesibilidad en la Comunicación se orienta a la reflexión y conceptualización en torno a la accesibilidad y al desarrollo de habilidades prácticas para la creación comunicacional accesible a través de una actividad titulada “Accesatón”. Utilizando la modalidad de “hackathon”, los estudiantes elaboran una maratón de creación de contenidos audiovisuales que son ideados con accesibilidad desde su comienzo. Esto dura un período de dos semanas y forma parte de la actividad final del curso (L.Lorier, comunicación personal, 26 de mayo de 2025)[105].
Curso Proyecto de Ficción Audiovisual	Universidad Católica del Uruguay	Se trata de un curso obligatorio destinado a estudiantes de grado en el énfasis audiovisual de la licenciatura en Comunicación. A través del trabajo en una metodología proyectual, se transitan todas las etapas para la producción de un cortometraje de ficción. Dentro de este aprendizaje, se contempla la

[103] Integro el plantel docente de este curso específicamente para el módulo de AD.
[104] Integro el plantel docente de este curso específicamente para el módulo de AD.
[105] Integro el plantel docente de este curso específicamente para el módulo de AD.

		conceptualización en torno al acceso, con especial foco en el acceso a los contenidos creados a través de la creación de subtítulos. De esta forma, dentro del esquema de roles propuestos para la producción, se destina la tarea de subtitulación descriptiva a quien está encargado de la asistencia de montaje, asegurando que sea una actividad a realizar durante la postproducción de los cortometrajes (UCU, s.f.).[106]
Pasantía en Comunicación, Proyecto *Break a leg* Uruguay	Universidad Católica del Uruguay	Se trata de un curso optativo para las licenciaturas de Comunicación, Artes Visuales, Artes Escénicas y Terapia Ocupacional. El proyecto se orienta a la creación de contenidos accesibles de comunicación del proyecto de artes escénicas inclusivas Break a leg Uruguay. Esto supone el desarrollo de habilidades para la creación anticipada de accesibilidad, la colaboración con quienes son gestoras culturales del proyecto, así como el codiseño entre estudiantes con y sin discapacidad y la validación con personas usuarias finales (BLU, s.f.)[107].
Curso de Coordinación de Acceso	Academia de Cine de España, Universidad de Vigo, Netflix. En el marco del Campus de Verano financiado por el Ayuntamiento de Valencia.	Se trata de un curso destinado a la formación de personas que oficien en la coordinación de acceso, considerando tres dimensiones diferentes: el acceso a la participación de las personas con discapacidad en los equipos de trabajo cinematográficos, la correcta representación de este colectivo en las historias a narrar y el acceso final a ese contenido audiovisual mediante herramientas de AM. Si bien no es un curso solo de AFM, buena parte de su formación reconoce los beneficios de una anticipación y colaboración en el proceso fílmico, presentándolo como una forma necesaria y habilitante para la exploración de procesos de trabajo más orgánicos, colaborativos y obras cuya accesibilidad está más integrada a la obra audiovisual final (Academia de Cine, s.f.)[108].

Tabla 1. Descripción básica de propuestas más relevantes de formación universitaria y no universitaria en torno al AFM. Fuente: elaboración propia.

[106] Desde 2016 hasta la fecha trabajo como docente responsable de este curso en conjunto con 5 docentes más.
[107] Se dicta solo en el año 2023 en consonancia con el desarrollo del proyecto *Break a leg* en Uruguay. Soy docente responsable del curso junto a la Mag. Laura Rocha.
[108] Integro el plantel docente de este curso en sus dos ediciones: 2024 y 2025.

Todas estas propuestas han supuesto la inclusión de contenidos vinculados al AFM o han considerado tanto la anticipación de la accesibilidad en el proceso fílmico como la colaboración entre los profesionales del área audiovisual y de la TAV para la creación de versiones que oscilan entre lo estándar y lo alternativo. La formación en AFM se ha llevado adelante también en otros entornos de educación no formal como el *British Film Institute*, las organizaciones *VocalEyes* y *Cultura+Accesible*, la *Agenzia Formativa TuttoEuropa*, el IES Audiovisual de la ciudad de Vigo, la organización POIESIS, la *Fondazione Carlo Molo*, el *Torino Film Commission* y el *Museo Nazionale del Cinema*. Sumado a esto, se han desarrollado cursos de corta duración en el marco de diversos festivales de cine y conferencias vinculadas al área de la TAV y la AM: International Edinburgh Film Festival, Venice Film Festival, Torino Film Festival, Media for All 5, 8, 10, Languages & The Media 12, LEAD-ME Winter Training School Madrid 2021, Campus de Verano de la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España desde 2023 a la actualidad y el Festival de Cans, Vigo (Romero Fresco, 2019c). En América Latina, se han realizado talleres en el marco de los festivales Cine AccesibleUy (Uruguay), AcceCine (Perú) y Detour (Uruguay), entre otros. La organización Bus Stop Films (s.f.b)[109] desarrolla un taller corto titulado *Inclusion in Action* dirigido a profesionales y empresas fílmicas que quieran: "open pathways to employment and improve the engagement of people living with disability within organisations and productions on both sides of the camera and is underpinned by the principles of inclusive filmmaking" (párr. 2)[110].

Considerando la experiencia de los estudiantes de cine y audiovisual, foco de la presente investigación, se expande información sobre el trabajo de López et al. (2020). Siguiendo los principios diseñados en el proyecto *Enhanced AD*, se reclutan estudiantes y egresados de grado y postgrado del Departamento de Teatro, Cine, Televisión y Medios Interactivos de la Universidad de York, quienes llevan adelante diferentes roles durante el desarrollo, la producción y la postproducción de un cortometraje que incluye la exploración con efectos de sonido, AD en primera persona y sonido binaural. En este sentido, si bien solo hace foco en una modalidad de accesibilidad, sí se busca explícitamente la anticipación del diseño de la AD en el mismo momento en que se construye la propia narración audiovisual. Algunas

[109] Considerando la noción ampliada de Cine Accesible de esta tesis, resulta relevante nombrar la formación de Bus Stop Films dirigida estrictamente a personas con discapacidad con un aprendizaje holístico en torno al cine. Los participantes se benefician, entre otras cosas, de trabajar de forma colaborativa en proyectos fílmicos y de mentorías con profesionales de la industria (Bus Stop Films, s.f.c).

[110] [Abrir caminos hacia el empleo y mejorar la participación de las personas que viven con discapacidad dentro de las organizaciones y producciones de ambos lados de la cámara y se sustenta en los principios del cine inclusivo]. Traducción propia.

de las reflexiones y evaluaciones de los estudiantes al cierre del curso resultan claves para orientar una formación en Cine Accesible. Por un lado, la mayoría señala que ser parte de una producción de este tipo los anima a aprender más sobre la accesibilidad en el cine y a considerarlo dentro de sus propios procesos creativos. Por otro lado, la inclusión de la accesibilidad en el proceso fílmico motiva la reflexión en torno a qué etapas son las más adecuadas para que estas modalidades se lleven adelante. Para el caso de la AD, algunos estudiantes señalan que escribir el guion en primera persona puede ser más factible una vez el montaje de la obra audiovisual está cerrado -lo que se conoce como *picture lock*- para evitar tener que hacer modificaciones o reescrituras. Además, esto asegura que esa AD no colisione con otros elementos sonoros construidos en la banda durante la postproducción, práctica que supone que el guionista de AD y el equipo de sonido trabajen de forma más colaborativa, logrando una propuesta de accesibilidad más integrada con la obra. Además, otra reflexión relevante del proceso indica la necesidad de dedicar tiempo durante la preproducción y la producción a discutir aspectos prácticos, pero también conceptuales sobre el proceso de accesibilidad además de un ejercicio de metacognición sobre los aprendizajes que se van teniendo conforme avanza el proyecto. Por último, se subrayan otros dos aportes claves: los estudiantes advierten sobre la necesidad de contar con un experto en accesibilidad en el set, durante el rodaje, y también extendido a la postproducción, a quien puedan consultar cuando surgen dudas. Esta apreciación es interesante a la luz de la conformación del perfil de Dirección de Accesibilidad y Traducción (DAT) (Branson, 2019) o de Coordinación de Acceso (Romero Fresco, en prensa). En segundo lugar, y en vínculo con la exploración alternativa en la accesibilidad, López et al. (2020) identifican que los estudiantes se aferran demasiado a las descripciones verbales de la AD, aún en primera persona, dejando a un costado ciertos elementos sonoros y la espacialización del sonido que podían complementar o incluso reducir la carga verbal. En este sentido, los autores entienden que se logra llegar a una AD más "convencional" de lo esperando y que, por tanto, a efectos de motivar una búsqueda hacia modalidades menos "convencionales", es necesario brindar orientación adicional durante el proceso y provocar espacios donde la exploración por fuera de lo verbal sea un objetivo específico.

Una propuesta específica de formación sobre AFM es diseñada por Romero Fresco (2019c) en dos variantes: un curso corto virtual basado en un MOOC (*Massive Online Open Course*) y un curso completo de Maestría. Ambas propuestas están dirigidas tanto a estudiantes de TAV como a estudiantes de cine, teniendo competencias que son comunes a ambos perfiles y otras que son específicas dependiendo de la disciplina en la que tienen formación previa. Las competencias de orden común tienen que ver con comprender el AFM y las nociones de

accesibilidad en el cine, considerar el impacto que el subtitulado, el doblaje, el voice over y la AD tienen sobre las obras audiovisuales y sobre la recepción que hace la audiencia, e implementar las etapas definidas para el desarrollo de este enfoque. En términos de secuencia de contenidos, ambos cursos se estructuran con una introducción a la AM, seguido de módulos dedicados a las modalidades de AM más relevantes (subtitulado y subtitulado descriptivo, doblaje y voice over, AD), para finalizar con una aproximación al proceso de producción audiovisual donde se insertan estas modalidades de manera anticipada (etapas de preproducción, producción y postproducción).

Por otra parte, la formación en Coordinación de Acceso brindada por la Academia de Cine durante el año 2024 y 2025 también busca, explícitamente, la inclusión de los lineamientos del AFM. Si bien no se trata de un curso de AFM como tal, sino que su foco está en el perfil de quien hace la coordinación, casi la mitad de las unidades de estudio propuestas se relacionan a adelantar la accesibilidad en el proceso fílmico a través de una propuesta de colaboración con los expertos y con personas usuarias finales. Además, esta formación es la primera que aborda, además del acceso a los contenidos, otras dimensiones del acceso vinculadas a la participación de las personas con discapacidad en roles de la industria fílmica y en la representación que se hace de este colectivo en la pantalla. En su primer dictado, este curso está dirigido a profesionales del audiovisual, de la traducción y de la accesibilidad, con y sin discapacidad. Se conforma un grupo de participantes con trayectorias diversas, pero ninguno de ellos tiene discapacidad. Es por esto que, para el dictado en 2025, se opta por priorizar estos colectivos además de mejorar los mecanismos de circulación de la información y las herramientas de accesibilidad usadas para darle difusión. Esto supone un aumento considerable de la participación de personas con discapacidad que alcanzan casi la mitad de los participantes seleccionados (Academia de Cine, s.f.)[111]. Se trata de la propuesta más ajustada a la nueva definición de Cine Accesible que se aporta en esta investigación y a la propia definición dada por el glosario de la Academia. Es imprescindible tomarla en consideración por su abordaje de distintas temáticas y la metodología que utiliza. Sin embargo, cabe resaltar que esta tesis se distancia de esta propuesta en tanto está orientada únicamente al desarrollo de competencias para profesionales del cine y el audiovisual, tengan estas personas discapacidad o no. Más adelante se profundizará en aquellos rasgos del modelo pedagógico que se vinculan al desarrollo de un rol de Coordinación de Acceso.

[111] Ciertos aspectos de la información brindada sobre este curso se apoyan en que soy parte del equipo docente que lleva adelante la propuesta.

Una vez descrita la formación en AFM y algunas de sus propuestas adyacentes, se hace necesario extenderse algo más en la descripción de cómo se concibe el aprendizaje desde las disciplinas de la traducción y el cine, en tanto es información que precede a la construcción de un modelo pedagógico para el Cine Accesible.

3.2 Aspectos generales sobre la formación en traducción

Autores como Hurtado Albir (2018; 2019) y Tolosa Igualada y Echeverri (2019) entienden que la formación de traductores e intérpretes ha variado en diversas épocas históricas como respuesta a necesidades de tipo social o político, así como por la influencia de diversas teorías educativas que han permeado dentro de los Estudios de Traducción. Se comprende que la pedagogía de la traducción y la interpretación ha evolucionado con la propia disciplina traductológica y se ha visto influida por los distintos enfoques teóricos desarrollados en la Traductología. Así, surgen planteamientos didácticos acordes a los distintos enfoques pedagógicos y se incorporan a las propuestas formativas nuevas variedades de traducción, tareas y roles que se consolidan en el mercado laboral. Además, el nivel educativo y el grado de independencia en la formación entre traducción e interpretación no ha sido constante y varía entre países.

Según Días Cintas (2008a), el lugar que ha tenido la traducción en los programas educativos ha sido por lo menos ambiguo, siendo reducida inicialmente a un ejercicio posible dentro del aprendizaje de la lengua extranjera. La formación en traducción propiamente dicha comienza a desarrollarse a partir de los años 30 y se instala para mediados del siglo XX. La investigación más específica en la didáctica de la traducción, sin embargo, se inicia recién en los años 70 y pasa a consolidarse más tarde, entre los años 1980 y 2000. Se trata, en definitiva, de un área nueva dentro de la disciplina de la Traducción (Cerezo Merchán, 2012; Hurtado Albir, 2018, 2019).

En sintonía con los movimientos dados desde las Ciencias de la Educación, la formación en traducción evolucionó desde enfoques "transmisionistas y prescriptivistas centrados en el profesor y orientados al producto, a enfoques centrados en el estudiante y orientados al proceso, más acordes con el pensamiento pedagógico actual"[112] (Hurtado Albir, 2018, p. 418). Quizás uno de los cambios más significativos se da en el paso de una didáctica tradicional de la traducción y el uso de enfoques contrastivos hacia lo propuesto por Delisle en los años 80, en torno a orientar la formación hacia objetivos de aprendizaje. Según

[112] Traducción propia.

Hurtado Albir (2019), Delisle es el primer autor que reivindica el análisis del proceso traductor del estudiante, proponiendo metodologías activas para el aprendizaje. Un tema fundamental que este autor formula tiene que ver con cuestionar las limitaciones de observar solo el producto de la traducción y no su proceso, además de centrarse únicamente en la sanción sobre los errores cometidos (p. 52). Cerezo Merchán (2012, pp. 30-35) actualiza la propuesta de Kelly (2005, pp. 11-18) sobre los enfoques de la didáctica de la traducción que se han ido sucediendo. Así, la autora los clasifica según su perspectiva metodológica en: (i) el enfoque por objetivos de aprendizaje ya nombrado, donde se comienza a separar entre objetivos generales y específicos aplicando la Taxonomía de Bloom (Krathwohl, 2002); (ii) el enfoque funcionalista de Nord (1991) donde se combina la simulación de condiciones reales de traducción con la realización de tareas enfocadas al desarrollo de la competencia traductora; (iii) el enfoque centrado en el proceso de Gile (2009); (iv) el enfoque cognitivo y psicolingüístico desarrollado por Kiraly (1995); (v) el enfoque por tareas donde se descompone el aprendizaje en tareas parciales (Hurtado Albir, 1999); (vi) el enfoque basado en el equilibrio entre el análisis consciente y el descubrimiento subliminal y la asimilación de Robinson (2003) y, por último, (vii) el enfoque socio-constructivista llevado adelante por Kiraly (2000). Este último, a decir de Cerezo Merchán (2019), es respaldado actualmente por gran parte de los especialistas en la formación de traductores. Por ello, merece la pena describir algo más algunos de sus supuestos y objetivos que pueden ser relevantes de cara a una formación en Cine Accesible.

Con relación a la formación de los traductores, Kiraly (2000) entiende que:

> Rather than entailing a set of finite skills and knowledge to be ingested passively, memorized and regurgitated, I propose that translator education be seen as a dynamic, interactive process based on learner empowerment; on the emancipation of students from the domination of the teacher and from the institution as the designated distributors and arbiters of truth; on a change in focus from the tyranny of teaching, to learning as a collaborative, acculturative, and quintessentially social activity. (pp. 17-18)[113]

[113] [En lugar de suponer un conjunto de habilidades y conocimientos finitos que se deben adquirir pasivamente, memorizar y regurgitar, propongo que la educación de los traductores se considere como un proceso dinámico e interactivo basado en el empoderamiento del alumno; en la emancipación de los estudiantes de la dominación del profesor y de la institución como distribuidores y árbitros designados de la verdad; en un cambio de enfoque desde la tiranía de la enseñanza al aprendizaje como una actividad colaborativa, de aculturación y esencialmente social]. Traducción propia.

La propuesta de Kiraly sienta sus bases sobre el *constructivismo*, una perspectiva psicológica y filosófica que entiende que las personas construyen aquello que aprenden y comprenden, poniendo en valor las interacciones sociales al momento de adquirir habilidades y conocimiento. En este sentido, el conocimiento es una hipótesis de trabajo, no hay un único conocimiento verdadero dado que cada persona se basa en creencias y experiencias que le son propias, y el proceso de aprendizaje siempre está situado en determinados contextos físicos y sociales -no solo en la mente-, y requiere de aprendices activos (Schunk, 2012). Tal como propone Kiraly (2000), esta forma de entender el aprendizaje requiere de un cambio sustancial en los roles asignados a profesores y estudiantes, un cambio en los objetivos y métodos de los programas educativos, así como en la forma de evaluación.

Dos puntos señalados por Kiraly (2000) a inicios del siglo XXI se entienden aún vigentes y especialmente relevantes para desarrollar una propuesta formativa en torno al Cine Accesible. Por un lado, la concepción en torno a la colaboración y, por otro, la noción de construcción compartida de significado en la recepción de un texto. Para Kiraly (2000), la era digital demanda la colaboración como una herramienta vital que facilita la tarea del traductor, pero además favorece alcanzar una mejor calidad en el resultado. La colaboración, en efecto, es un principio central de su visión socio-constructiva sobre la educación de los traductores, una característica fundamental para un ambiente de aprendizaje efectivo que luego redundará en el trabajo en equipo que tendrán durante su desempeño profesional. No implica solamente una división del trabajo en tareas asignadas a distintas personas, sino la concreción de una tarea conjunta que supone objetivos de aprendizaje y construcción de significado por parte del grupo y, a su vez, por parte de cada individuo. Esta dualidad puede traer aparejadas dificultades, en tanto la colaboración necesita de una construcción activa y consciente por parte de las personas. Para Pym (2003), si bien es cierto que los traductores tienen que poder decidir entre diferentes alternativas, esa decisión rara vez se da de forma solitaria. Por tanto, la capacidad de negociar con opiniones plurales y divergentes a la propia es parte central en la formación del traductor.

Por otro lado, Kiraly (2000) repara en el pasaje de concebir la traducción como una transferencia de significado de un texto al otro, un texto de partida a uno de llegada que tiene un único significado, más o menos objetivo, atribuido por el traductor; a una concepción más compleja y ramificada, menos lineal. Esta última visión, que ya se consideraba dominante casi un cuarto de siglo atrás, requiere para el autor la

profundización de cómo se aplica en el desarrollo de competencias y habilidades para los traductores. En definitiva, se vincula con la noción de colaboración explicada antes, colaboración no solo en la construcción textual, sino también en su recepción, además de habilitar la discusión en torno a las nociones de autoría (compartida) y subjetividad que tan relevantes son para el enfoque de Cine Accesible.

La perspectiva constructivista del aprendizaje es fundamento para la llamada Formación Por Competencias (FPC), eje de un modelo educativo que se centra en el estudiante, "que promueve la utilización de metodologías didácticas apropiadas para responder a los nuevos retos; la disposición de conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para emplear la evaluación como herramienta de aprendizaje (y no como elemento de censura); el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación" (Cerezo Merchán, 2012, p. 35), entre otros aspectos. La FPC se ha instalado conforme han pasado los años y, en el marco de la traducción, se la entiende como continuación lógica del enfoque por objetivos de aprendizaje. A su vez, ha permitido desarrollar la noción de "competencia traductora" (Hurtado Albir, 2019; Cerezo Merchán, 2019). Hacer una explicación detallada del proceso de ideación de la competencia traductora que se inicia en los años 80 escapa a los límites de esta investigación. Por tal motivo, a efectos de definirla de forma precisa, se remitirá solo a lo propuesto por Hurtado Albir (2015), quien operacionaliza la propuesta de competencias desarrolladas por el grupo PACTE (Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació). Hurtado Albir (2015) propone una clasificación de seis competencias específicas para la formación de traductores conformada por:

(i) competencias metodológicas y estratégicas, que implica aplicar principios metodológicos y estrategias necesarias para trabajar adecuadamente durante un proceso de traducción, además del desarrollo de componentes psico-fisiológicos;
(ii) competencias contrastivas entre los dos idiomas involucrados en un proceso traductor;
(iii) competencias extralingüísticas, que implica movilizar conocimientos especializados (enciclopédicos, culturales, temáticos) para encontrar soluciones de traducción;
(iv) competencias ocupacionales para operar de forma apropiada en el mercado laboral y tener un buen desempeño de la práctica profesional;
(v) competencias instrumentales, que implica la gestión de recursos documentales y herramientas que permitan resolver problemas de traducción;

(vi) competencias para la solución de problemas de traducción, que implica el uso de estrategias apropiadas para proponer soluciones en diferentes géneros textuales (p. 262).

Lo interesante de esta categorización es que representan un medio para crear competencias ajustadas a una materia en particular, como puede ser la TAV y la AM (Hurtado Albir, 2015). Además, tal como señala Pym (2003), interesa como base para seleccionar entre muchas alternativas posibles, elección que tiene implicancias políticas en tanto evidencia definiciones institucionales -y hasta individuales, de los propios docentes- sobre qué se debería enseñar.

3.2.1 La formación en Traducción Audiovisual

La formación en TAV se inició entre la década de los 80 y los 90 en el marco de la educación terciaria, aunque previamente los traductores audiovisuales eran entrenados en el propio entorno laboral (Cerezo Merchán, 2019). Según Díaz Cintas (2008a), a pesar de que la TAV implica muchas formas de transferencia, la mayoría de los cursos se han concentrado en el subtitulado interlingüístico y algo menos en el doblaje y el *voice-over*. Los últimos años han evidenciado un crecimiento exponencial en las oportunidades de formación, tanto a nivel de grado y postgrado en traducción, como en el desarrollo de carreras específicas -virtuales y presenciales- en TAV. Sin duda los avances de la tecnología tienen gran impacto en las prácticas de traducción -en el uso de corpus, de herramientas TAO, de Inteligencia Artificial, en las posibilidades de personalización- y, por tanto, en la forma como esta se enseña y se aprende. En efecto, se han delineado competencias específicas para el traductor audiovisual relacionadas al manejo de la tecnología (Díaz Cintas, 2008a; Bolaños García Escribano, 2020; Bolaños García Escribano et al., 2021; Tian, 2024).

A partir de la propuesta de Hurtado Albir (2015), Cerezo Merchán (2019) identifica que las competencias de los traductores audiovisuales tienen que ver con:

(i) aspectos metodológicos y estratégicos como el conocimiento teórico sobre las modalidades de TAV, el manejo de habilidades vocales y técnicas para la lengua de señas, la visualización de texto e imagen a la vez, la capacidad de síntesis y de uso de recursos creativos en el lenguaje, la capacidad de analizar géneros variados y, por último, el manejo de técnicas de sincronización y localización para el doblaje, el *voice-over* y los subtítulos;

(ii) el dominio de la lengua de partida y la lengua de llegada, la llamada competencia contrastiva;

(iii) el conocimiento profundo de las culturas implicadas en el proceso de traducción y las características de la audiencia final, además de otros aspectos extralingüísticos particulares como el conocimiento sobre cine y teatro, y la familiaridad con el lenguaje cinematográfico y el análisis semiótico de la imagen;

(iv) el uso de tecnología específica para las distintas modalidades de TAV, como complemento a la competencia instrumental que implica el desarrollo de estrategias para la búsqueda y gestión de información;

(v) y, por último, el conocimiento de estrategias de traducción que permitan trasladar distintos géneros audiovisuales, así como capacidad para gestionar proyectos de Traducción Audiovisual que impliquen equipos de trabajo (p. 470).

A decir de esta autora, las investigaciones vinculadas a la formación en TAV se han concentrado en el aporte de los subtítulos al aprendizaje de lenguas extranjeras, en la formación específica para la subtitulación y el doblaje, en el impacto de las nuevas tecnologías para esta formación y específicamente en aspectos didácticos y metodológicos (Cerezo Merchán, 2013). Su investigación descriptiva es quizás el aporte más detallado sobre la situación educacional de los traductores audiovisuales dentro de España, concentrándose en aspectos programáticos, curriculares, didácticos y de evaluación. Algunos de sus resultados señalan que las principales modalidades de TAV cubiertas en la formación son la subtitulación interlingüística y el doblaje, aunque la traducción para videojuegos, el *voice-over*, la AD y la subtitulación para sordos (SPS) también están presentes en carreras de traducción o específicas sobre TAV. Sobre la audiodescripción y el SPS, la autora advierte cómo la oferta formativa es alta si se compara con los resultados que obtiene en relación al mercado laboral real que luego hay para el desarrollo de estas modalidades. En términos curriculares, las asignaturas de TAV son esencialmente profesionalizantes y se enfocan al proceso traductor en el mercado español, pero también en el internacional dado el aspecto globalizado de esta área. Una vez los estudiantes avanzan en el desarrollo de competencias para la traducción en las distintas modalidades, se sumergen en consideraciones sobre el desempeño profesional, los entornos y procesos de trabajo y los demás profesionales implicados, entre otras. Esto coincide con la secuencialidad propuesta previamente por Díaz Cintas (2008b). A nivel didáctico, se prioriza la práctica sobre la teoría, utilizando recursos variados como archivos audiovisuales de distintos géneros, guiones, plantillas, etc. Se proponen, por ejemplo, diferentes problemas de traducción derivados del uso de terminología compleja, la

presencia de referencias culturales o variedades de la lengua, el uso del humor o la relación entre los diálogos y la música en una banda sonora. Se trata de una formación orientada a encontrar las mejores estrategias de traducción para cada caso. Esto contradice la recomendación de Bolaños García Escribano (2020) de interconectar y balancear la teoría y la práctica en tanto la TAV es también una disciplina académica con investigaciones relevantes e innovadoras a las que los estudiantes deberían estar expuestos. Por último, a nivel de la evaluación, Cerezo Merchán advierte sobre las pocas propuestas que existen hacia una evaluación más holística que no solo haga foco en el producto de la traducción. Una evaluación formativa que contemple otros aspectos y se dé a lo largo de todo el curso, sostiene, permitiría evaluar mejor todas las dimensiones de la competencia traductora, además de quitar el foco de la evaluación que acentúa los errores de traducción (Cerezo Merchán, 2012; 2013; 2019). Se trata, quizás, de alejarse de un enfoque más prescriptivo, que establece una vara sobre la que medir en lo que se entiende como "una buena traducción", además de incorporar otros criterios de evaluación más allá de las habilidades lingüísticas y técnicas señaladas por Kruger (2008). Este punto es relevante en la consideración de una formación en Cine Accesible, por ejemplo, en cómo introducir el balance entre la estandarización y lo alternativo o creativo que proponen Romero Fresco y Brown (2023). Con respecto a la creatividad, además, Cerezo Merchán (2012) resalta que algunos participantes de su estudio detectan la necesidad de contar con asignaturas que potencien su creatividad, en términos generales y, específicamente, en la escritura. Por último, otro punto relevante lo señala en relación a que la mayoría de los traductores termina trabajando de forma individual y muy pocos en equipo. Ambos aspectos también resultan claves para una formación en Cine Accesible que pone como uno de sus ejes centrales la colaboración con otros.

Sobre la colaboración, Díaz Cintas (2008b) y Bolaños García Escribano (2020) señalan, de igual forma, que los procesos de traducción son el resultado de un trabajo en equipo y que la formación, por tanto, debería considerarlo. Los resultados de Beseghi (2021), luego de la implementación de un curso de traducción en el que los estudiantes simulan un entorno de trabajo similar al que mantienen las comunidades de *fansubbing*, resultan destacados. Recreando prácticas no profesionales que se basan en la colaboración, los estudiantes son invitados a tomar un rol activo en el proceso de traducción, quitando el foco en la traducción como producto. En la evaluación, los participantes dicen sentirse altamente motivados y comprometidos en un contexto de trabajo cooperativo, donde reciben retroalimentación de sus pares, mantienen una comunicación fluida y asumen liderazgo sobre el proceso traductor. Por otro lado, el trabajo de Neves (2022) en un curso de traducción que utiliza

una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) permite concluir que los estudiantes están expuestos a aprendizajes distintos, que van más allá de las competencias profesionales, cuando se implican en proyectos reales en los que colaboran con otros agentes y sus resultados se exponen a escrutinio público. Durante este proceso, la autora entiende que pueden desarrollar lo que llama la competencia de transformación social[114] –"*social transformative competence*"-, que implica la "capacidad de intervenir en el tejido social en el que ocurre el aprendizaje" (p. 468)[115], sea este el aula, el lugar de trabajo u otros contextos específicos. Se propone que el traductor sea más que un mediador lingüístico y cultural, para identificarse como un agente de cambio, un miembro activo de la(s) comunidad(es) en las que tiene lugar la práctica traductora. Y esto repercute en su comprensión sobre las necesidades de los usuarios finales y su responsabilidad como profesionales.

3.2.2 La formación en Accesibilidad a los Medios

La formación en Accesibilidad a los Medios en el marco de la TAV ha estado mayormente orientada a las modalidades de audiodescripción y subtitulado descriptivo. Diversos autores alertan que la investigación en la didáctica de la AM aún se encuentra en un estado muy primitivo, fragmentado, muy orientado a aspectos técnicos, pero poco hacia otras competencias relacionadas a conocer las necesidades de los usuarios finales o a promover la accesibilidad con otros actores vinculados en la cadena de accesibilidad (Mazur y Vercauteren, 2019; Mendoza y Matamala, 2019a; Mazur y Chmiel, 2021; Oncins y Matamala, 2021). Lo fragmentado se visualiza en que, históricamente, se han desarrollado propuestas y análisis sobre la formación para subtituladores, por un lado, y para audiodescriptores, por el otro, aun cuando ya Matamala (2006) y Díaz Cintas (2007) proponían hablar del "especialista en accesibilidad" o el "accesibilitador", respectivamente, como experto en términos generales, aunque la AD y el SPS requirieran de competencias diferenciadas. Mazur y Vercauteren (2019) agrupan los avances en la formación en AM en cuatro categorías que ayudan a operacionalizar una posible descripción del estado de la cuestión en este ámbito. Para estos autores, la formación en AM se ha centrado en: (i) las competencias y habilidades que los profesionales deberían desarrollar, (ii) las orientaciones pedagógicas y metodológicas sobre las que se basa la formación, con una observación sobre la aplicación práctica en el diseño de cursos, (iii) los materiales educativos con los cuales trabajar y, finalmente, (iv) los criterios de evaluación de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Se hará aquí un breve repaso por estas cuatro categorías.

[114] Traducción propia.
[115] Traducción propia.

3.2.2.1 Competencias y habilidades

Con respecto a las competencias y habilidades, Matamala (2006) plantea una propuesta genérica de conocimientos lingüísticos y traductológicos: capacidad de traducción intersemiótica, intralingüística e interlingüística, dominio lingüístico y de las convenciones técnicas y orto tipográficas del medio, capacidad de síntesis recurriendo a la reformulación y el uso de sinónimos, capacidad de adaptación de la lengua al público meta y al producto, capacidad de compresión del texto fílmico y capacidad de seleccionar críticamente la información más relevante (p. 304). Mientras tanto, Díaz Cintas (2007) agrupa las competencias para ambos profesionales en lingüísticas, temáticas o de contenido, tecnológicas y aplicadas, y personales y generales.

Para el caso específico de la subtitulación descriptiva, Neves (2008) especifica once resultados de aprendizaje que las personas que subtitulen deberían alcanzar: conocimiento sobre sí mismos como intermediarios en un proceso comunicativo, conocimiento de sus clientes y de las audiencias que tienen necesidades específicas de acceso, conocimiento del texto de partida con el que trabajan como una construcción multimodal, reconocimiento del valor narrativo del sonido en todas sus formas, estrategias para transformar la información acústica más importante a una forma visual considerando el género, el tipo de medio y la audiencia meta, conocimientos lingüísticos para la traducción y/o la adaptación, conocimientos tecnológicos, manejo del estrés y las dificultades, y trabajo en equipo. Dentro de la categorización de Díaz Cintas (2007), las competencias lingüísticas del subtitulador tienen que ver con tener un conocimiento exhaustivo del idioma materno, tener creatividad y sensibilidad lingüística para, por ejemplo, decidir qué rasgos prosódicos se recuperarán en los subtítulos, capacidad de cotejo, revisión y edición de textos en lengua propia, así como conocimiento de la lengua inglesa por tratarse de una *lengua franca*, además de ser importante para el ámbito audiovisual. Las competencias temáticas o de contenido tienen que ver con el conocimiento general de la discapacidad y la accesibilidad, así como un dominio exhaustivo del mundo de la sordera, la discapacidad auditiva, la ceguera y la discapacidad visual. A esto se suma conocimientos sobre: lenguaje cinematográfico y semiótica de la imagen, teoría y práctica del subtitulado y de otras modalidades de AM, mercado laboral y legislación, teatro e historia del arte por ser complementos a la tarea a realizar. En las competencias tecnológicas y aplicadas se agrupan el conocimiento de programas informáticos e Internet, el dominio de estrategias de documentación, mecanografía, estenotipia y software de reconocimiento de voz. Por último, las competencias personales y generales implican una amplia cultura general, capacidad de

aprendizaje autónomo, de análisis, síntesis e interpretación de la información, de relacionar ideas y reaccionar con rapidez, de organizar, planificar y gestionar información y proyectos profesionales, razonar de manera crítica en la resolución de problemas y la toma de decisiones, tener flexibilidad laboral y capacidad de trabajar bajo presión y estrés, buena disposición para el trabajo en equipo y capacidad de reconocer y valorar la diversidad siendo una intermediación experta en entornos multiculturales con el compromiso ético que eso supone. Por último, cabe señalar el listado propuesto por Fresno y Romero Fresco (2021) específicamente para la formación de rehabladores, que coincide en señalar el desarrollo de habilidades lingüísticas y habilidades con el uso de la tecnología, aunque añaden habilidades cognitivas que le permiten a quien rehabla editar el mensaje original de una forma que no se pierda su significado, dividir su atención en varias actividades a la vez y verbalizar comandos de puntuación al mismo momento que se dicta la información verbal.

Por otra parte, para el caso de la AD, Snyder (2008) identifica la necesidad de los audiodescriptores de desarrollar la observación, la edición, el uso del lenguaje y las habilidades vocales en caso que quien locute la AD sea la misma persona que la guiona. Chmiel et al. (2019) recapitulan la literatura en relación a las competencias de los audiodescriptores y señalan la división en siete posibles categorías. Los autores distinguen entre: habilidades *lingüísticas* en la lengua madre, habilidades *analíticas* sobre, por ejemplo, la construcción cinematográfica de forma de poder trasladarla desde lo visual a lo textual, habilidades propias de *traducción* ya que los audiodescriptores tienen que comprender las dimensiones teóricas y prácticas de la traducción intersemiótica para tomar decisiones conscientes, habilidades *tecnológicas* ya citadas anteriormente, habilidades en el *manejo de la voz*, similar a lo planteado por Snyder (2008). Además de estas habilidades propiamente relacionadas a la AD, los autores recapitulan otras dos categorías vinculadas a habilidades *sociales*, en particular para el trabajo en equipo y conocimiento de la audiencia con la que trabajar, y habilidades *personales* para la resolución de problemas y para la capacidad de aprendizaje autónomo a lo largo de toda la vida profesional. Muchas de estas competencias van en sintonía por lo planteado por Díaz Cintas (2007), quien agrega que la tarea del audiodescriptor puede ser equivalente a la de un escritor literario.

Cabe listar, asimismo, los resultados de aprendizaje planteados por Matamala y Orero (2021) para el diseño de un curso específico en AD: conocer y entender las necesidades de las personas con discapacidad visual en su acceso audiovisual, entender los aspectos culturales y lingüísticos que supone la AD, identificar y explotar las relaciones semióticas entre la banda sonora y las imágenes al construir una descripción, desarrollar habilidades

lingüísticas y tecnológicas, desarrollar un criterio profesional que permita tomar decisiones de traducción basadas en el género audiovisual y en la audiencia meta, entender y seguir los estándares en AD, tener conocimiento de la práctica profesional y los distintos recursos disponibles para los descriptores.

Por último, cabe señalar las competencias propuestas por Oncins y Matamala (2021) sobre la necesidad de estar continuamente actualizados sobre los avances tecnológicos en la accesibilidad, y por Neves (2008) de testear y probar soluciones innovadoras y adquirir educación musical. Si bien esto último está pensado para la formación de subtituladores, resulta interesante la apertura a una formación desde otra disciplina que complemente la propuesta formativa de estas modalidades.

Como cierre de este apartado, conviene recapitular brevemente dos competencias que son un antecedente relevante a la construcción de un modelo pedagógico de Cine Accesible. Una de ellas es la de trabajar en equipo. Sobre este punto, Neves (2008) advierte que esto siempre implica un desafío en términos de organización, negociación y control individual. Sobre la tendencia de los traductores al trabajo solitario, la autora sostiene que:

> It is clear that AVT in general calls for a lot of multi-tasking and if trainees are given the opportunity, at an early stage, to try out the adventure of working with others towards a common goal, they will benefit as professionals for they will be better equipped to contradict the above-mentioned tendency to fly solo. They will learn about the others involved in the process and make themselves and their work known to those very same partners. (p. 175)[116]

Asimismo, la autora señala la importancia de aprender a analizar y evaluar el trabajo de otros como forma de mejorar la revisión sobre el trabajo propio. Esto promueve un trabajo basado en la confianza y la cooperación, dos valores importantes en un marco de trabajo en equipo. La necesidad de aprender a trabajar en equipo también lo mencionan Chmiel et al. (2019).

La segunda competencia relevante tiene que ver con la capacidad de conocer a las audiencias a las que va destinada la AM, conocimientos específicos sobre la discapacidad y sus necesidades de accesibilidad (Díaz Cintas, 2007; Neves, 2008; Chmiel et al., 2019;

[116] [Es evidente que la TAV requiere de múltiples tareas simultáneas y si a los participantes se les da la oportunidad, desde una etapa temprana, de aventurarse en la colaboración con otros para alcanzar un objetivo común, se beneficiarán como profesionales, ya que estarán mejor preparados para contrarrestar la tendencia mencionada a actuar en solitario. Aprenderán sobre los demás participantes en el proceso y se darán a conocer a sí mismos y a su trabajo]. Traducción propia.

Matamala y Orero, 2021). Sumado a esto, Mendoza y Matamala (2019a) agregan la posibilidad de trabajo en equipo con usuarios con discapacidad visual como parte de un proceso de revisión y testeo sobre la AD. Sin embargo, resaltan como en el 40% de los cursos que relevan en su investigación, los estudiantes no son motivados a este tipo de intercambio, tanto por cuestiones de tiempos ajustados o porque se espera que los estudiantes desarrollen estas habilidades por sus propios medios, fuera del marco curricular diseñado. Esto provoca un aprendizaje orientado a conocer las demandas de esas personas, pero no a trabajar con ellas directamente, provocando una distancia clara entre quienes audiodescriben y quienes son usuarios finales al momento de crear la AD o, más específicamente, provocado una limitante a que las personas con discapacidad visual puedan participar del proceso de la AD por fuera de los roles tradicionales de testeo y validación.

3.2.2.2 Orientaciones pedagógicas y metodológicas

Con respecto a las orientaciones pedagógicas y metodológicas sobre las que se basa la formación en AM es relevante destacar algunos puntos. Si bien en un inicio se entiende que el entrenamiento más adecuado de quienes se dedican a la accesibilidad se encuentra en el marco de la TAV (Matamala, 2006), años más tarde Remael et al. (2019) advierten sobre la necesidad de redefinir los perfiles de los traductores cuando se crean textos multimodales que puedan ser accesibles para audiencias diversas. Más aún, proponen la concepción de perfiles de expertos o gestores en accesibilidad que contemplen la accesibilidad como parte de los procesos productivos desde el inicio y con una perspectiva universal sobre los usuarios finales.

En un estudio sobre la formación de audiodescriptores en España, Mendoza y Matamala (2019a) relevan que se le da más importancia a la práctica que a la teoría. Sin embargo, Jankowska (2019) entiende que se debe entrelazar teoría con práctica ya que, para determinadas áreas, la teoría sobre la AD -y esto podría extender a otras modalidades- puede ayudar en el trabajo de quienes describen. Según la autora, la teoría colabora en brindar herramientas para tomar decisiones informadas en lugar de querer "inventar la rueda" cada vez, ayuda a construir la reflexión crítica sobre las prácticas actuales en AD y estar abierto a considerar soluciones no estandarizadas, así como brinda una aproximación a la opinión de los espectadores, aspecto que no suele ser común en la práctica profesional. Otro punto relevante tiene que ver con cómo se orienta la formación de descriptores y subtituladores. Neves (2008) resalta que quienes están aprendiendo a subtitular se verían beneficiados de una formación intensiva en escuchar sonidos e interpretarlos, comprender

su valor narrativo y determinar su pertinencia, todo con el objetivo de traducirlo de mejor forma a un canal visual. Esto, señala la autora, no suele ser común en las propuestas didácticas de la formación en subtitulado. Cabe pensar lo mismo para el caso de la AD, un análisis e interpretación profunda de las imágenes llevará a una mejor forma de transmitirlas de forma auditiva. Como se planteaba antes, la formación desde otras disciplinas para estos profesionales puede ser un aporte relevante y complementario a los aspectos traductológicos. Ahora bien, también es relevante alertar en torno a un aspecto: la centralidad de la formación de los subtituladores en el sonido y de los audiodescriptores en la imagen puede revestir un entendimiento parcial de la condición multimedia del audiovisual. Es decir, orientar estas prácticas solamente hacia la reposición de la información "perdida", -la auditiva en los subtítulos, la visual en la AD-, cuando el análisis audiovisual podría considerar también aquello que se está viendo en los subtítulos y aquello que se está escuchando en la AD.

En el área de la AD se encuentran publicaciones relevantes sobre cómo debe ser el diseño de los cursos además de orientaciones de tipo didáctico. Jankowska (2017) plantea una secuencia de nueve unidades: una primera dedicada a la introducción teórica donde se plantea el abordaje del concepto general de accesibilidad y se plantean actividades de discusión sobre la terminología en torno a las personas con discapacidad y la redacción de otras posibles definiciones de accesibilidad más allá de las presentadas en la literatura. En la segunda unidad, la autora plantea una concientización sobre la accesibilidad y el acercamiento a las regulaciones y normativas. Aquí las actividades están orientadas a investigar sobre estos documentos en cada país, así como a simular la experiencia de personas con discapacidad visual en la búsqueda de información cultural relevante para reflexionar en torno a las barreras que se presentan. De las unidades tres a la ocho, todas están orientadas al aprendizaje de la AD, con foco en su historia y desarrollo, el guionado de la AD y su formateo a un guion dado, la introducción a los estándares y lineamientos, las etapas de la AD y la descripción específica de los personajes. Aquí se destacan actividades de escucha de una descripción y posterior dibujo de aquello narrado como forma de conectar con la dificultad de llevar algo visual a las palabras y viceversa, compartir versiones de guion con otros estudiantes como forma de cotejo, el trabajo sobre la traducción de guiones de una lengua a otra frente a realizarlo desde el inicio en una lengua dada, ejercicios de comparación de guiones de AD para un mismo fragmento audiovisual, observación del uso del lenguaje, de la descripción de personajes, colores, ambientes, de la objetividad o subjetividad, etc. En la unidad final, los estudiantes son invitados a participar

en un proyecto en el que se le incluye AD a una película que luego es proyectada en un festival de cine local.

En una publicación posterior, Jankowska (2019) propone una estructura similar, ahora de cinco módulos. Los aspectos diferenciales a subrayar implican la propuesta de la autora de trabajar directamente la reflexión sobre la invisibilidad de los descriptores en su tarea, así como la aceptación a recibir retroalimentación y estar disponibles para trabajar en equipo. Además, se propone la necesidad de conocer a los usuarios finales, así como hacer una lectura crítica de los estándares y lineamientos y no tomarlos como verdades absolutas, pasar entonces de la noción de reglas a la noción de estrategias. En línea con esto, propone que los estudiantes trabajen con la idea de un continuo entre objetividad y subjetividad en lugar de plantear una oposición dicotómica que tiene, luego, poco reflejo en la realidad profesional. Finalmente, se destaca la propuesta de una escritura colaborativa en equipos de descriptores, lo que requiere de desarrollar habilidades de planificación y de ajuste del estilo personal con el de otros, de forma que el guion final tenga un estilo homogéneo.

Con respecto a las orientaciones pedagógicas generales del subtitulado y la lengua de señas, Matamala (2006) propone una estructura de unidades donde se trabajen las distintas tipologías de subtítulos, la dimensión lingüística, la ortotipográfica, la técnica y las herramientas de ayuda (recursos y programas informáticos). Stone y Brunson (2020) entretanto, entienden que el enfoque en la formación en interpretación en LS suele estar en asegurar la calidad de la interpretación a partir de nociones como la equivalencia lingüística y cultural en un momento dado. Sin embargo, sugieren que la investigación en la pedagogía y didáctica debería abarcar procesos sociales más amplios, además de los más aplicados a la realidad cotidiana de los intérpretes en LS. A decir de estos autores:

> Interpreting is not only about interactions between two or more people but between various relations of power that exert influence over the interaction. To rectify this, we suggest that interpreting research should expand its reach beyond the language work. That is, research should examine what social forces and social institutions shape how one interprets. This type of analysis would necessarily include an examination of the dynamics between the parties; but would also examine the setting in which the interpreting occurs, the various processes that led to these parties coming together, and the social institutions in which all these are embedded. (2020, p. 378)[117]

[117] [La interpretación no se trata solo de las interacciones entre dos o más personas, sino también de las diversas relaciones de poder que influyen en ellas. Para corregir esto, sugerimos que la investigación en interpretación amplíe su alcance más allá del trabajo lingüístico. Es decir, la

Por otro lado, y considerando una encuesta realizada a 108 intérpretes en torno la LS internacional, De Wit et al. (2021) agregan que más del 80% han tenido formación en interpretación. Entre aquellos que no, se encuentran algunos intérpretes sordos quienes viven en países donde la oferta formativa de interpretación en LS no es accesible o no se han formado por considerar que no lo necesitan al ser hablantes nativos de la lengua.

3.2.2.3 Materiales educativos y evaluación

Finalmente, de las cuatro categorías planteadas por Mazur y Vercauteren (2019), los materiales educativos y los criterios de evaluación de los aprendizajes serán revisados en conjunto. En el marco de la traducción, la centralidad de la evaluación en el proceso o el producto resulta un punto a discutir. Neves (2008) señala que la evaluación del "producto" de la traducción, o de los posibles "productos", es importante en el proceso de aprendizaje de la subtitulación descriptiva, ya que les permite a los estudiantes observar los resultados desde diferentes puntos de vista. En el ámbito de la AD, Mazur y Vercauteren (2019) entienden que la evaluación puede ser un poco más compleja ya que las decisiones en torno a qué y a cuánta información visual seleccionar, así como al lenguaje usado pueden ser subjetivas, ser relativas a distintos géneros audiovisuales o incluso depender de determinados contenidos con características específicas, lo que hace más difícil señalar y cuantificar posibles errores. Mendoza y Matamala (2019b) indican que los sistemas de evaluación de los audiodescriptores en la formación terciaria en España tienen en cuenta mayormente la participación de los estudiantes, aunque un gran porcentaje requiere de los estudiantes la realización de tareas específicas entre las que se encuentra la creación de guiones de AD, es decir, un producto que suele ser evaluado. Fryer (2019), mientras tanto, sugiere adaptar ciertos protocolos de evaluación usados en el campo de la interpretación a la evaluación de la calidad de la AD, y Cabeza Cáceres (2017) propone una lista de criterios para evaluar la descripción basada en el contenido, el lenguaje y el sonido. Sin embargo, Mazur y Vercauteren (2019) señalan que algunos de estos criterios toman como referencia los lineamientos y estándares en AD que deberían ser cuestionados en la medida que no suelen estar basados en evidencia y no proponen abordajes más alternativos sobre esta modalidad. En definitiva, los autores entienden que aún no se ha desarrollado un modelo

investigación debería examinar qué fuerzas e instituciones sociales influyen en la interpretación. Este tipo de análisis incluiría necesariamente la observación de la dinámica entre las partes; pero también examinaría el contexto en el que se produce la interpretación, los diversos procesos que llevaron a estas partes a unirse y las instituciones sociales en las que todo esto se integra]. Traducción propia.

integral que permita evaluar la calidad de la AD y que sirva para usarse dentro del proceso formativo de los descriptores.[118]

Al mirar la evaluación en TAV en general, De Higes Andino y Cerezo Merchán (2018) entienden que ésta ha estado focalizada en los productos de la traducción además de tener un enfoque sumativo y basado en el análisis de los errores de traducción. En efecto, las autoras advierten la poca investigación dedicada a la evaluación formativa de los traductores, así como la necesidad de considerar la evaluación específica para determinados ambientes de aprendizaje y el desarrollo de instrumentos y criterios de evaluación adecuados. La evaluación basada en errores es común en el ámbito de la subtitulación en directo, con modelos como el NER que han sido utilizados por entes reguladores, televisoras, compañías e instituciones en diversos países europeos (Romero Fresco y Martínez Pérez, 2015). Según Dawson y Romero Fresco (2021), los errores de traducción medidos con modelos como el NER evalúan tanto en términos de contenidos como de forma, y pueden ser usados en la formación como una manera de que los estudiantes evalúen su propia práctica e identifiquen debilidades y fortalezas en su tarea como rehabladores. Ahora bien, a pesar de que el análisis de los errores ha sido un aspecto central del proceso de aprendizaje sobre la traducción, Fresno y Romero Fresco (2021) entienden que puede ser necesario poner el foco de igual forma en otros aspectos desafiantes de la práctica de rehablado que los profesionales solucionan de manera efectiva. En línea con esto, De Higes Andino y Cerezo Merchán (2018) señalan la importancia de contar con una variedad de instrumentos de evaluación como cuestionarios de diagnóstico, cuestionarios para relevar conocimientos sobre determinadas áreas, diarios reflexivos, comentarios sobre tareas de traducción, portfolios, listas de cotejo, rúbricas y grabaciones sobre las prácticas traductoras, entre otros. Las autoras entienden que contar con una batería de instrumentos se aproxima a un método de evaluación más holístico, que no solo se focalice en errores sin que también brinde recompensa ante las buenas soluciones y prácticas y que permita, finalmente, evaluar de mejor forma las competencias a desarrollar. Además, los instrumentos como la lista de cotejo o las rúbricas son esenciales para la evaluación formativa y también una guía para los propios estudiantes, en lo que se espera de ellos y su desempeño.

3.2.3 Los perfiles profesionales en Accesibilidad a los Medios

[118] La evaluación de la calidad en AM y cómo incorporarlo en los procesos formativos es un aspecto que está siendo trabajado actualmente por académicos de la Universidade de Vigo y la Universiteit Antwerpen (P. Romero Fresco, comunicación personal, enero de 2025).

El siguiente apartado describe brevemente lo aportado por una serie de proyectos europeos orientados a la formación de perfiles profesionales en accesibilidad que se han desarrollado desde 2015 a la fecha. Se hace foco en los proyectos ACT (2015-2018), ADLAB PRO (2016-2019), ILSA (2017-2020), EASIT (2018-2020), LTA (2018-2021), IMPACT (2019-2021) y Train2Validate (2020-2023), todos financiados mayormente a través del programa Erasmus+ de la Unión Europea. Estos proyectos, a decir de varios autores, han surgido en un encuentro entre la academia y el sector profesional, con una necesidad marcada de describir y proyectar perfiles profesionales novedosos, pero también de redefinir el rol de los traductores ante el surgimiento de entornos y condiciones de trabajo diferentes. Además, en términos generales, están orientados a concientizar sobre la accesibilidad como un aspecto integral de las expresiones artísticas, siendo parte desde el principio, y proponen una orientación a competencias no solo de tipo lingüístico o cultural, sino también al emprendeurismo y la promoción de la accesibilidad, las cuales han estado históricamente más vinculadas a prácticas en el ámbito del activismo o la militancia, aunque no en la formación profesional (Remael et al., 2019; Mazur y Vercauteren, 2019; Oncins y Matamala, 2021) .

Específicamente, en los siguientes párrafos se delinea el proceso tomado por cada proyecto para sistematizar un conjunto de competencias para cada perfil profesional, así como los pasos posteriores en el diseño instruccional a partir de esas competencias. Se entiende que estos proyectos han recogido datos que describen la situación formativa y laboral de ciertos expertos en accesibilidad, además de promover una sistematización de competencias específicas para cada uno, desarrollar currículos orientados a esas competencias y crear materiales educativos de diversa índole. En algunos casos, estos proyectos han llegado a poner en práctica cursos de formación con base en estas investigaciones. Por todo esto, resultan un antecedente central a tener en cuenta de cara a la formación en el enfoque de Cine Accesible.

3.2.3.1 El proyecto *Accessible Culture & Training* (ACT) (2015-2018)

El proyecto *Accessible Culture & Training* (ACT) se marca como el primero en una secuencia de proyectos europeos de definición de perfiles profesionales en accesibilidad. Su primer objetivo es crear el perfil del manager en accesibilidad a los medios para las artes escénicas -*Media Accessibility Manager for the Scenic Arts*-, aunque luego, durante el devenir del proyecto, este perfil único se modifica. La estructura que sigue el proyecto ACT es determinante para el resto de proyectos desarrollados posteriormente. Por este motivo, se

explica aquí para luego, en el resto de apartados, describir únicamente los aspectos que resultan diferenciales.

ACT sigue una serie de etapas encadenadas para lograr finalizar con la concreción de un curso de formación en accesibilidad para las artes escénicas. Las etapas son las siguientes:

a. en primera instancia se realiza **un estudio** para explorar las necesidades de accesibilidad actuales y emergentes en el campo de las artes escénicas dentro de los países europeos que participaban del proyecto. Esto incluye también el relevamiento de las oportunidades de formación disponibles en esta área. A nivel metodológico, se opta por una perspectiva etnográfica donde se utilizan variados instrumentos de recolección de datos como cuestionarios, entrevistas y grupos focales para recabar datos de tipo cuantitativo y cualitativo. Se definen tres grupos de población para el estudio: (i) espacios culturales de varias ciudades a lo largo de los países participantes del proyecto, (ii) personas usuarias de las herramientas de accesibilidad en espectáculos de artes escénicas, (iii) y equipos artísticos de diversas producciones escénicas. Para el primer grupo, los principales resultados indican que las oportunidades de formación eran escasas y un gran porcentaje de los espacios culturales no cuentan con formación ninguna ni certificación al respecto. Del mismo modo, existe una gran falta de provisión de diferentes herramientas y facilidades de accesibilidad en una gran mayoría de los espacios consultados. Para el segundo grupo de población, se consulta a personas con variadas habilidades lingüísticas, sensoriales y cognitivas en relación a su experiencia en el consumo artístico y la accesibilidad, con especial foco en la familiaridad con un conjunto específico de herramientas de acceso, así como la opinión en relación a la situación actual de la accesibilidad artística y las actitudes hacia la accesibilidad y la inclusión. Los principales resultados indican que las facilidades de accesibilidad al medio físico son las que suelen encontrar más y casi un 20% de los consultados declaran que existe una gran falta de acceso en la comunicación de los eventos y en la accesibilidad disponible a los usuarios, más allá de que el espectáculo en sí sea accesible. El estudio con el último grupo poblacional subraya la necesidad de pensar la accesibilidad de manera más abarcativa, no solo hacia la discapacidad física y no solo hacia los espectáculos en sí mismos, además de demandar la formación como un aspecto necesario para mejorar las prácticas (Eardley-Weaver, s.f.; UAB, s.f.). Lo relevante de este estudio es que se construye para informar la etapa siguiente en la

que el objetivo fue construir un perfil profesional que pueda dar respuesta a las necesidades relevadas en este ámbito profesional.

b. En segunda instancia, entonces, se construye el **perfil profesional** que resulta en dos perfiles diferenciados: el coordinador de accesibilidad y el manager de accesibilidad. La diferencia entre ambos radica en el contexto en el que operan, el primero es empleado directamente en un espacio cultural y forma parte del equipo de trabajo de este espacio, el manager no tiene necesariamente una filiación institucional tan clara y puede vincularse y gestionar el trabajo de varios coordinadores en diferentes espacios (Remael et al., 2019). La construcción del perfil implica la definición de un conjunto de competencias a desarrollar para cada profesional, que luego son redactadas en términos de resultados de aprendizaje. Los resultados definidos para ambos perfiles son similares, con la única diferencia el manager o gestor de accesibilidad debe tener una habilidad extra de ser flexible y poder transferir su conocimiento y habilidades en diferentes entornos dado que su trabajo no está situado en ningún lugar específico (ACT, s.f). Según lo descrito por Zhang (2019), los perfiles son construidos siguiendo los lineamientos de la Asociación Europea de Certificación y Calificación (*European Certification and Qualification Association*-ECQA), donde se define un dominio (gestión de la accesibilidad) y un perfil laboral acorde (gestor de accesibilidad). La descripción del perfil laboral implica, a su vez, unidades de aprendizaje que contienen elementos y criterios de evaluación específicos. Se construyen 6 unidades que implican 69 resultados de aprendizaje para el coordinador de accesibilidad y 71 resultados para el manager o gestor de accesibilidad. Estas unidades son las siguientes: entendimiento de la accesibilidad, accesibilidad de espacios culturales, servicios de accesibilidad I, servicios de accesibilidad II, gestión de accesibilidad para eventos en vivo y promoción de la accesibilidad.

c. Una vez definidos los perfiles y sus competencias, se elabora un **currículo** que se corresponde con las unidades de aprendizaje nombradas antes. La unidad 1 introduce a los participantes a conceptos como la discapacidad, la accesibilidad, la inclusión, así como a legislación internacional en la materia. La unidad 2 se centra en los aspectos a tener en cuenta para lograr la accesibilidad de un espacio cultural. La unidad 3 hace foco en las diferentes modalidades y facilidades de accesibilidad, recorriendo los aspectos centrales de cada una, así como las etapas para llevarlas adelante antes, durante y después de un evento cultural. La unidad 4 cubre aspectos referidos a la comunicación y el intercambio con los agentes implicados en el proceso, además de la divulgación de este tipo de eventos. La unidad 5, finalmente,

hace foco en la gestión y planificación de un evento cultural accesible (Remael et al. 2019).

d. Luego de definido el currículo, la siguiente etapa implica la **creación de materiales educativos** para implementarlos en una **propuesta de formación específica**. La propuesta supone un curso online MOOC alojado en la plataforma *Coursera*, asincrónico, autoadministrado, en inglés y de 16 horas de duración. Además de este curso, el proyecto crea una certificación como gestor de accesibilidad a los medios en conjunto con la ECQA (Mazur y Vercauteren, 2019).

Esta estructura parte de información sobre el estado de la cuestión en un área específica, releva cómo y cuál es el desarrollo profesional existente, así como las oportunidades de formación en tanto información central para desarrollar perfiles profesionales ajustados a las necesidades del entorno laboral. A partir de esta evidencia, entonces, se construye un conjunto de competencias a desarrollar, expresadas en resultados de aprendizaje, y se elabora un currículo ajustado a esas competencias. El currículo trae consigo la definición de una metodología de aprendizaje a utilizar y de un sistema de evaluación que se ajuste a las competencias. Luego sigue la etapa de preparación de materiales educativos y la organización de actividades formativas específicas donde verter todo este diseño. Esta secuencia de etapas es la que siguieron el resto de proyectos europeos que se describen a continuación.

3.2.3.2 El proyecto *ADLAB PRO* (2016-2019)

Este proyecto tiene como principal objetivo la creación de materiales didácticos flexibles y de acceso libre, en forma de módulos personalizables que sirvan para la formación de los expertos en AD. La estructura del proyecto es similar a la de ACT, con una primera etapa dedicada al relevamiento de las propuestas formativas -formales y no formales- en AD en los países participantes del proyecto, así como una revisión y análisis de los materiales disponibles para la formación. Se presta especial foco en los currículos, los contenidos teóricos, las actividades y ejercicios usados, y las estrategias de evaluación. Se utiliza un diseño metodológico que combina la recolección de datos cuantitativos y cualitativos (ADLAB PRO, 2017).

Algunos de los principales resultados cuantitativos revelan que la cooperación con personas con discapacidad visual suele ser común en la formación, menos de un tercio de los participantes indican que lo hacen rara vez o nunca. Esto difiere con los hallazgos de Mendoza y Matamala (2019a). Otros resultados indican que (i) la mayoría de la formación

(81%) está orientada a la AD de películas; (ii) dentro de un listado de competencias dado, los participantes indican que la selección de la información más importante a describir es la competencia más relevante a desarrollar, seguido de un uso proficiente de la lengua madre. Algo detrás quedaron competencias como el conocimiento sobre las necesidades de las personas con discapacidad visual, seleccionar estrategias para la AD y el conocimiento de aspectos técnicos. Otras competencias no específicas como el trabajo en equipo, el desarrollo personal, la ética profesional y un uso eficiente del tiempo son consideradas igualmente importantes para el desempeño de la tarea. Con respecto a los cursos académicos y no académicos (iii), éstos suelen ser bastante similares. En el caso de los cursos académicos, la mayoría de los cursos de AD se ofrecen a nivel de maestría (61%) y luego a nivel de grado (20%), lo que supone que los estudiantes tienen un nivel más alto de experticia al entrar en contacto con esta herramienta. Dentro del universo de propuestas no formales, el 39% son talleres y más de un tercio son formaciones realizadas dentro de empresas o instituciones (ADLAB PRO, 2017). Sobre la evaluación, se valora especialmente la participación en clase, la realización de proyectos finales donde los estudiantes efectivamente guionen una AD, el trabajo autónomo fuera del aula, la realización de pruebas específicas y, con menos énfasis y la escritura de artículos de investigación sobre la temática (Mazur y Vercauteren, 2019).

Con respecto a los datos cualitativos obtenidos, éstos surgen de observar cinco cursos formativos de distintas características, analizar sus materiales de trabajo y complementar esto con una entrevista en profundidad a los docentes encargados de llevarlos adelante. Las propuestas combinan formación presencial con virtual y más de la mitad de tiempo se dedican a la realización de ejercicios prácticos, lo que confirma los datos obtenidos en el cuestionario sobre la orientación práctica que suele tener la formación en AD. A nivel metodológico, muchos de los cursos suelen orientarse a la resolución de problemas, donde los estudiantes discuten las mejores soluciones facilitando el trabajo en equipo y la revisión por pares del trabajo individual. A nivel de la evaluación, esta se orienta hacia valoraciones formativas o sumativas y todos los cursos utilizan estrategias de evaluación de pares (ADLAB PRO, 2017).

Los siguientes pasos del proyecto ADLAB PRO implican la definición de un perfil profesional (con las competencias más relevantes a desarrollar), el diseño de un curso formativo, la preparación de los contenidos y materiales, la evaluación y el testeo de esta propuesta y, por último, la acreditación. El principal resultado del proyecto es un curso gratuito alojado en una plataforma virtual, estructurado en seis módulos: (i) introducción general, (ii) AD de

contenidos audiovisuales, (iii) AD de eventos en vivo, (iv) AD en vivo y pregrabada para obras plásticas y espacios culturales, (v) servicios adicionales, (vi) y aspectos técnicos y tecnológicos. Cada módulo está dividido en unidades para las que se elaboraron y seleccionaron un conjunto de materiales de diversa índole (contenidos audiovisuales, presentaciones, tareas, listas bibliográficas, etc.) (Mazur y Chmiel, 2021). Este representa uno de los repositorios más completos y detallados de materiales para la formación en AD que se encuentran disponibles de manera abierta, tanto para quienes quieren formase en el tema, como para aquellos formadores que necesitan materiales y contenidos para emplear en sus prácticas. Además, se trata de materiales que contemplan algunas herramientas de accesibilidad, siguiendo una coherencia entre lo que se pretende enseñar y las condiciones de esas prácticas de enseñanza.

3.2.3.3 El proyecto *Interlingual Live Subtitling for Access* (ILSA) (2017-2020)

El proyecto ILSA se focaliza en la identificación del perfil del subtitulador interlingüístico en directo para después diseñar y ejecutar un curso formativo en esta temática, así como promover un protocolo de implementación de esta disciplina en la televisión, en entornos político-sociales y en el aula (ILSA, s.f.). La primera etapa del proyecto implica observar, a través de un cuestionario realizado a profesionales del rehablado, formadores y trabajadores de medios de comunicación audiovisual, cuál es la situación actual del subtitulado en directo, las prácticas más habituales y las oportunidades de formación que existen. Los principales resultados de este cuestionario refuerzan la idea de que un programa formativo integral era requerido para el desarrollo de este perfil profesional específico.

La siguiente etapa del proyecto lleva adelante un experimento en el que se analiza el rendimiento tanto de intérpretes orales como de subtituladores en la subtitulación en vivo. En términos metodológicos, este experimento implica realizar una formación de 50 participantes en subtitulado en vivo, para luego realizar una práctica de rehablado interlingüística en la que se testea su rendimiento. La formación permite que los participantes, que provienen de diferentes entornos profesionales, nivelen sus conocimientos sobre rehablado antes de ser testeados (Dawson y Romero Fresco, 2021). Los principales resultados de estas primeras dos etapas señalan que no hubo diferencias sustanciales entre las prácticas de intérpretes orales y subtituladores, lo que sugiere que la formación debería estar orientada al desarrollo de tareas específicas de la subtitulación en vivo, sin trayectorias específicas para los distintos perfiles de ingreso que puedan existir. Además, el cuestionario arroja como resultado que las competencias centrales de un

subtitulador en vivo deberían ser la capacidad de realizar muchas tareas a la vez, la capacidad de dictado y de traducción en vivo, y las habilidades vinculadas al uso y la comprensión del lenguaje. Otras competencias menos subrayadas son el conocimiento de lengua y cultura, la concentración, el manejo del estrés y la presión y la capacidad de pensar rápidamente (Dawson y Romero Fresco, 2021). A partir de una revisión de la literatura existente para la formación de rehablado, Fresno y Romero Fresco (2021) señalan que los distintos modelos pedagógicos existentes indican que las competencias a desarrollar tienen que ver con: (i) aspectos lingüísticos, (ii) aspectos tecnológicos vinculados al conocimiento de los softwares específicos que posibilitan la tarea, (iii) y aspectos cognitivos para lograr editar un mensaje sin perder su significado original, dividir su atención en varias tareas a la vez y verbalizar los comandos de puntuación.

El proyecto se orienta luego a la definición del perfil profesional y las competencias a desarrollar. En base a esto, se diseña un curso nuevo de formación estructurado en módulos y unidades, con resultados de aprendizaje definidos, metodologías de trabajo, formas de evaluación y materiales de estudio sugeridos. Se propone, concretamente, un curso a nivel de maestría universitaria y un curso de formación profesional no universitario. El currículum para ambos cursos es modular y flexible, tanto para profesionales del ámbito académico como industrial, y está conformado por tres componentes fundacionales, dos componentes centrales y dos componentes aplicados. Los componentes fundacionales tienen que ver con la accesibilidad en los medios y en eventos en vivo, con la subtitulación pregrabada y con la interpretación simultánea. Los componentes centrales se focalizan en el rehablado interlingüístico e intralingüístico. Por último, los componentes aplicados se orientan al desarrollo de esta técnica en la televisión y en los eventos en vivo y la educación (ILSA, 2020).

Además del desarrollo curricular, el proyecto diseña los materiales formativos para estos cursos, que incluyen exposiciones teóricas mediante formato audiovisual, tutoriales audiovisuales, casos de estudio de diferentes países, entrevistas con investigadores y profesionales del ámbito, ejercicios, cuestionarios, materiales de lectura, presentaciones y guías, entre otros. Algunos de los materiales quedan disponibles en acceso libre, además de contar con una guía para graduarlo en tres niveles -básico, intermedio y avanzado-, y considerando cinco parámetros -contenido, lenguaje, prosodia, contexto y calidad de sonido-. De esta forma, quienes hagan uso de los materiales pueden ir incrementando la dificultad a medida que la formación avanza (Fresno y Romero Fresco, 2021).

3.2.3.4 El proyecto *Easy Access for Social Inclusion Training* (EASIT) (2018-2021)

Este proyecto tiene como principales objetivos el realizar recomendaciones sobre cómo construir contenidos audiovisuales fáciles de entender, definir un perfil profesional del experto en información fácil de entender, la creación de materiales para la formación y la certificación de estos profesionales una vez se han formado. En primer lugar, se releva información sobre la situación de las prácticas y la formación en E2U (*Easy-To-Understand*) a lo largo de los países europeos participantes para luego construir una serie de competencias a desarrollar, un currículum y curso, y materiales y recursos formativos. Durante el relevamiento inicial se utiliza un cuestionario con preguntas de tipo abierto y cerrado y es respondido por un total de 128 participantes. Se extiende el formulario entre cuatro perfiles definidos previamente que se dedican a E2U: (i) formadores, (ii) productores/creadores/escritores, (iii) traductores/adaptadores y (iv) validadores.

Los principales resultados obtenidos del cuestionario indican que: (i) la mayoría de los expertos que se dedican a E2U han transitado la educación formal, obteniendo títulos de grado y maestría en áreas como lenguaje, periodismo y comunicación, (ii) más de la mitad se dedican específicamente la información E2R (*Easy-To-Read*), mientras que solo el 16% se dedica al lenguaje claro (*Plain Language*-PL), (iii) La mayoría de los encuestados recibieron formación específica en la producción de contenidos E2U y esta formación ha sido principalmente fuera del ámbito académico. Ha estado mayormente orientada a la creación y adaptación de contenidos impresos, contenido digital, aunque en mucho menor medida a los contenidos audiovisuales, lo que sugiere un campo a explorar en el diseño formativo. Según Arias Badía y Fernández Torne (2020), considerando los participantes que trabajan en E2U en español, solo un 20% afirma haber recibido información sobre cómo controlar la calidad de estos texto. Las autoras alertan cómo, a pesar de que en la actualidad gran cantidad del flujo informativo llega a las personas a través de medios audiovisuales, los expertos no suelen están formados en esta área en concreto, además de que, entre las habilidades esperables a desarrollar, pocas están vinculadas a la importancia de la multimodalidad. A nivel metodológico (iv), la formación se centra en la realización de ejercicios prácticos y gran parte de las propuestas están basadas en seguir los lineamientos y estándares ya construidos a nivel europeo. Además, estos lineamientos usados son, en su mayoría, centrados en aspectos del lenguaje a considerar en la escritura sencilla; (v) con respecto a otras habilidades, la mayoría de los expertos trabajan en solitario, aunque consultan con colegas y otros expertos algunos aspectos de su trabajo. Por último, (vi) los expertos consultados entienden muy importante trabajar con los usuarios finales de los contenidos fáciles de entender, así como conocer sus necesidades (UNITS, 2019).

Luego de la información obtenida en esta primera etapa, se hace una comparación de las competencias ya construidas para otros proyectos europeos (ADLAB PRO, ACT, LTA), se identifica cuántos perfiles profesionales diferenciados hay que construir y se elaboran las competencias para cada perfil. La principal conclusión de esta siguiente etapa es la necesidad de construcción de tres perfiles diferenciados: el experto en subtítulos fáciles de entender, el experto en audiodescripción fácil de entender y el experto en periodismo audiovisual fácil de entender. Para cada perfil, se construye un currículo que tiene cuatro unidades que responden a contenidos comunes y específicos de cada orientación. Además, se detallan los objetivos de aprendizaje asociados a cada competencia definida (UVigo, 2019).

La etapa final que plantea relevancia para esta investigación es el proceso de diseño de un currículo formativo con sus respectivos contenidos y materiales asociados. Estos materiales están disponibles de forma abierta a través de una plataforma[119] diseñada especialmente y cuenta con contenidos audiovisuales, listas bibliográficas, cuestionarios autoadministrados, entre otras actividades para el aprendizaje y su evaluación.

3.2.3.5 El proyecto *Live Text Access* (LTA) (2018-2021)

El Proyecto LTA se centra en los subtituladores intralingüísticos y en dos roles determinados: el de rehablador y el de velotipista. La primera parte del proyecto consta de un cuestionario en línea realizado a 121 participantes dirigido a profesionales de la subtitulación en vivo, estudiantes, formadores y usuarios finales de esta herramienta. El cuestionario releva información de tipo cuantitativo y cualitativo y está mayormente orientado a evaluar una serie de competencias previamente identificadas a partir de la literatura en el tema. Se definen seis áreas competenciales a evaluar con el cuestionario: (i) conocimiento sobre la accesibilidad, (ii) habilidades lingüísticas, (iii) habilidades tecnológicas, (iv) emprendimiento y servicios, (v) habilidades para el rehablado, (vi) y habilidades para la estenotipia. De estas áreas, las habilidades lingüísticas son seleccionadas como las más importantes para los participantes consultados (LTA, s.f.a).

Un elemento distintivo de este proyecto es la elaboración de un marco de referencia específico previo al diseño del currículo. Este marco define ejes a seguir para la concreción de objetivos y metas de aprendizaje, para la decisión sobre el método de enseñanza y las

[119] El ingreso a la plataforma es a través del siguiente enlace: https://transmediacatalonia.uab.cat/easit/

herramientas a usar, y para la evaluación. Con respecto a los objetivos y metas, se establecen ejes vinculados con: (i) el diseño y análisis de una política educativa (la formación en subtitulación intralingüística en vivo puede considerarse una disciplina en sí misma y la mejor forma de instrucción posible es el diseño de un grado dedicado a la traducción en la que hay un cambio de modo en el lenguaje usado -oralidad a escritura-), (ii) la implementación de competencias de tipo genérico y específico, (iii) el conocimiento de lo que los conocimientos y destrezas que los estudiantes ya traen previo a la formación en esta área, (iv) y la secuencialidad de los contenidos en una progresión acorde a los resultados de aprendizaje definidos. Con respecto a los métodos y herramientas, se establecen ejes vinculados con: (i) crear condiciones durante la formación que se asemejen a la vida real, (ii) capacitar en el uso de herramientas que son esenciales para el desarrollo de la profesión, (iii) las condiciones de enseñanza y aprendizaje son flexibles y se adaptan a los distintos contextos en los que puede brindarse una formación de este tipo, (iv) las actividades a realizar tienen que ir en sintonía con los contenidos, ser testeadas y certificadas. Por último, con respecto a la evaluación, se establecen ejes vinculados con: (i) la necesidad de diseñar un plan de evaluación que contemple el antes, durante y después de cada curso formativo, (ii) la evaluación tiene que considerar lo que sucede en el mercado de trabajo al que ingresarán esos estudiantes, (iii) las formas de evaluación deben testearse (LTA, s.f.b).

Luego se avanza hacia el diseño del currículo y su forma de visualización. En este caso, se diseña una estructura modular en la que se determinan, primero, algunos prerrequisitos para la formación: un excelente dominio de la escritura y la oralidad, conocimiento general sobre la mayor cantidad de temas posibles, capacidad de apertura y adaptación a distintos escenarios. Luego, se determinan cuatro módulos generales -entendimiento de la accesibilidad, aspectos lingüísticos, aspectos vinculados a la tecnología y emprendimiento y servicio- y dos módulos específicos orientados a la formación en rehablado y estenotipia respectivamente. Se entiende este diseño como una propuesta flexible, que permite adaptarse a una formación no profesional y también a un curso en el marco de la Educación Superior Universitaria. Con respecto a los contenidos, se proyecta trabajar con materiales para el aula donde se expandan algunos conocimientos conceptuales, materiales para el trabajo autónomo de los estudiantes, materiales complementarios que ayuden a la accesibilidad, lecturas sugeridas y tareas específicas para la evaluación previa, posterior y la autoevaluación (LTA, s.f.b). Los materiales elaborados en el marco del proyecto se realizan teniendo en cuenta una serie de criterios: ser adecuados para una estructura curricular de módulos, que incluyan diferentes formas de aprendizaje, que aporten recomendaciones sobre cómo organizar este aprendizaje y sobre cómo autoevaluarse, ser

accesibles y abiertos, con determinado estándar de calidad de imagen y sonido y que pasen satisfactoriamente una evaluación de accesibilidad realizada mediante una lista de chequeo (LTA, s.f.c).

El último elemento a subrayar de este proyecto tiene que ver con la evaluación del currículo y los materiales que se lleva adelante con integrantes de las organizaciones vinculadas al proyecto, así como potenciales profesionales del área, expertos, formadores y estudiantes en el ámbito de la AM (LTA, s.f.d).

3.2.3.6 El proyecto *Inclusive Method based on the Perception of Accessibility and Compliance Testing* (Impact) (2019-2021)

El proyecto *Impact* tiene como objetivos el mapeo de la situación actual de las prácticas y formación en accesibilidad digital, la definición de las competencias a desarrollar por parte de un perfil laboral nuevo -el de educador en accesibilidad digital-, la generación de recomendaciones para la formación en accesibilidad digital y el desarrollo de materiales formativos de uso abierto (Oncins, 2021).

A partir de un cuestionario realizado a participantes en el área de la accesibilidad digital, se releva que más de la mitad están muy familiarizados con la accesibilidad digital, la cual utilizan en sus prácticas profesionales cotidianas. Un 45% de las respuestas indican que las páginas web de las organizaciones donde estas personas trabajaban son accesibles y esa accesibilidad ha sido chequeada. Si bien el conocimiento del tema es alto, un poco más de la mitad indican que su experiencia en el tema se remonta, como máximo, a dos años, lo que indica que es un área aún novedosa. Por último, los resultados sugieren la necesidad de focalizar la formación en el estándar europeo EN301 549 de accesibilidad por tratarse del más desconocido frente a otros lineamientos disponibles. Este estándar propone la creación de contenidos accesibles de alta calidad para diferentes contextos: páginas web, tecnologías y herramientas (IMPACT, 2019).

A partir de estos resultados, el proyecto desarrolla las competencias necesarias para el perfil de educador en accesibilidad digital con tres niveles diferenciados: principiante, intermedio y avanzado. Este perfil sería encargado de entender, detectar, planear, implementar y promover la accesibilidad digital en diferentes contextos. La estructura del currículo está pensada en cuatro módulos: Accesibilidad a los Medios y Digital, servicios y contexto de la accesibilidad digital, implementación de la accesibilidad digital y promoción de la accesibilidad digital. En esta estructura, se determinan también dos especialidades -

educación en accesibilidad digital para adultos y para niños- y cuatro niveles -principiantes, básicos[120], intermedios y avanzados- (IMPACT, 2021).

El proceso de realización del currículum, así como los materiales de acceso abierto lleva también, al igual que en el proyecto LTA, un profundo proceso de evaluación por parte de los diferentes actores vinculados. Los principales ejes de la evaluación tienen que ver con su lecturabilidad, atractivo, relevancia, entendimiento y las posibilidades de implementación en distintos escenarios de aprendizaje (IMPACT, 2021).

3.2.3.7 El proyecto *Train2Validate* (T2V) (2020-2023)

El proyecto *Train2Validate* tiene como objetivo proponer una formación profesional para quienes validan y dinamizan la Lectura Fácil (LF). Consta de varias etapas en las que se relevan las prácticas y formación ya existente en esta herramienta, se elabora una tabla de competencias para estos dos perfiles diferenciados y luego se crea un currículo, recursos y materiales de estudio. Para finalizar, los recursos se validan y se avanza hacia una posible certificación de esta formación para conseguir una titulación oficial.

Antes de comenzar las distintas etapas, el proyecto aporta una definición de qué se entiende por validador y por facilitador, siendo el primero una persona con dificultades en la lectura que es capaz de leer un texto y hacer una evaluación de su nivel de comprensión, y el segundo una persona que organiza las sesiones de validación, arma los equipos de validación y promueve la participación y las instancias de devolución de información valiosa hacia quien escribió el texto en LF (Train2Validate, 2021a).

La primera etapa del proyecto lleva adelante, entre otras acciones, un cuestionario para recoger información sobre la situación actual de los programas formativos para validadores y facilitadores en Europa. Este cuestionario es enviado a facilitadores y validadores en primer lugar, pero también a escritores y editoriales de textos en lectura fácil, académicos e investigadores que trabajan en el área o en disciplinas adyacentes como el Diseño Centrado en el Humano o la Experiencia de Usuario (UX). Algunos de los resultados de este cuestionario indican que más de un 65% de los encuestados ya han recibido formación en LF, aunque de diferente naturaleza, duración y alcance, lo que sugiere la necesidad de armonizar la formación en el área. La mayoría trabajan en el marco de Organizaciones No

[120] Se propone "básicos" como traducción posible para "false beginners" en tanto se trata de personas con un conocimiento elemental (de un idioma) pero que, de retomarlo, necesitan comenzar nuevamente desde el principio.

Gubernamentales, de instituciones públicas o de universidades, y el trabajo en equipo suele ser una forma habitual al momento de embarcarse en la LF. Por último, la mayoría indican que usan siempre o regularmente lineamientos de LF al momento de validar. Aquellos pocos que manifiestan no usar estos lineamientos argumentan que no confían en ellos y que prefieren resolverlo a la interna del equipo de trabajo ya que entienden que esos lineamientos no son adecuados ni para el trabajo ni para los usuarios finales (Train2Validate, 2021a).

La etapa siguiente implica la definición de las competencias a desarrollar por parte de los perfiles profesionales implicados: facilitadores y validadores. Para la definición de estas competencias se tiene en cuenta los resultados del cuestionario, pero también el trabajo previo acumulado en el marco de otros proyectos de definición de perfiles profesionales y una revisión de literatura en el tema. Finalmente, se definen cuatro competencias centrales para cada rol: (i) accesibilidad y usuarios finales, (ii) metodología de LF, (iii) dinamización de lectura fácil o validación en lectura fácil, dependiendo del rol, (iv) y competencias de gestión. Las estructuras son similares, aunque los validadores tienen resultados de aprendizaje menos demandantes y los facilitadores algunas habilidades a desarrollar que son propias de su rol (Train2Validate, 2021b). Al igual que lo que sucede en el resto de los proyectos, los módulos coinciden con las áreas competenciales definidas, tienen el mismo nombre y se estructuran en el mismo orden. La unidad 1 sobre accesibilidad y usuarios finales se orienta al conocimiento de las temáticas vinculadas a la accesibilidad, así como las necesidades de los usuarios finales de la LF. La unidad 2 se concentra en el desarrollo de habilidades lingüísticas con foco en el método de producción de textos fáciles de leer. La unidad 3 se orienta al conocimiento de las profesiones de validación y facilitación, los procesos de trabajo y agentes implicados, además de otras habilidades como el trabajo en equipo y la capacidad de dar retroalimentación. La unidad 4, finalmente, se focaliza en habilidades para la organización del trabajo y la búsqueda de clientes, entre otros aspectos (Train2Validate, 2022; 2023a).

Una vez finalizado el diseño de currículo, se procede a la creación de materiales para la formación en variados formatos, los cuales cuentan con un diseño visual uniforme, están disponibles en varias lenguas de forma abierta y accesible a través de una plataforma para la formación. Estos materiales incluyen actividades interactivas para el estudiantado, además de actividades de evaluación (Train2Validate, 2022; 2023a). Estos materiales, a su vez y en una etapa posterior, se someten a evaluación, concretamente en aspectos como la organización, la utilidad, la capacidad de atender las expectativas de los usuarios y el

balance entre los abordajes teórico-conceptuales y las actividades prácticas. Específicamente, además, se evalúa la efectividad de estos materiales para aquellos estudiantes con dificultades de lectura (Train2Validate, 2023b).

Con este apartado, entonces, se da cierre a un abordaje descriptivo de algunos aspectos generales vinculados a la formación en TAV y AM que se creen valiosos en el contexto de esta investigación.

3.3 Aspectos generales sobre la formación en cine

A continuación, se describen algunas de las características más distintivas sobre cómo se ha orientado la formación en cine, tanto desde un punto de vista histórico como conceptual. Estas características resultan un antecedente clave si se pretende desarrollar una propuesta formativa que aborde la noción de Cine Accesible, además de estar destinada a los estudiantes y profesionales cinematográficos.

3.3.1 Breve aproximación histórica

La formación en cine tiene sus inicios a comienzos del siglo XX. La primera escuela es la llamada *Vserossiyskiy Gosoudarstvenni Institut Kinematographii* (VGIK), fundada en Moscú en 1919 en el reciente asentado régimen bolchevique. Para el año 1934, el VGIK ya se constituye como un Instituto de Educación Superior con un estatus similar al de una universidad. El currículo de cuatro años de duración y orientado a la dirección, elaborado por Sergei Eisenstein, propone una formación rigurosa en teoría y práctica de cine, pero complementado con otros contenidos vinculados a la filosofía, la teoría social y las artes en general. En su misión, la formación de cineastas ayudaría a los propios objetivos de la revolución (Petrie, 2010; Petrie y Stoneman, 2014). Mientras tanto, en Italia en 1935 se crea, en el seno del gobierno fascista de Mussolini, el *Centro Sperimentale di Cinematografia* y, en 1943, el *Institute Des Hautes Études Cinématographiques* (IDHEC) en la ciudad de Paris ocupada por el gobierno nazi. Las tres instituciones tienen, en definitiva, un objetivo inicial similar de desarrollo de propaganda con fines político partidarios y se basan en un modelo de "conservatorio" similar al que ya se había desarrollado para la música, el teatro o la danza. El desarrollo de escuelas nacionales de cine se expande por diversos países europeos luego de la Segunda Guerra Mundial, manteniendo el modelo de conservatorio. Estas escuelas se convierten en piedras angulares de las distintas industrias cinematográficas nacionales y son financiadas directamente por el Estado. En muchos casos, significan un camino posible para reestablecer o rejuvenecer la cultura fílmica de cada país en el período posguerra. En este sentido, tienen una motivación política y despliegan un conjunto de

argumentos reflexivos y estéticos en torno al cine expresados como una política artística y cultural de la propia institución. Además, proponen un currículo que combina la formación práctica en determinadas habilidades con contenidos vinculados a la historia del cine, donde se refuerza el valor social, artístico y cultural del medio cinematográfico y el desarrollo de la dimensión intelectual de los cineastas (Petrie, 2010; 2011; Fritze et al., 2016).

Según Petrie y Stoneman (2014), el devenir histórico de las escuelas de cine está vinculado a los cambios sociales, políticos y económicos de los países. Los autores encuentran tres momentos diferenciados: el primero durante el período entre guerras con las escuelas surgidas en Rusia e Italia, espacios para el desarrollo de las teorías sobre el montaje ruso y el movimiento *neo-realista* italiano, entre otros. El segundo momento sucede luego de la Segunda Guerra Mundial, en un entorno con sistemas políticos y económicos antagónicos propios de la Guerra Fría. Si bien podía entenderse que esto enfrentaría las propuestas de las escuelas de cine a un lado y otro de la cortina de hierro, el contexto habilita la creación en 1955 del *Centre International de Liaison des écoles de Cinéma et de Télévision* (CILECT) en Cannes, Francia, como un espacio de cooperación y discusión que traspasa esa frontera. El objetivo de CILECT es coordinar el trabajo de las escuelas de cine y televisión para mejorar el conocimiento y las habilidades de los trabajadores de la industria cinematográfica. Pero, además, facilita el diálogo y construye una visión estética y humanística común sobre lo que se entiende como "cine arte" y es terreno sobre el que se desarrollan diferentes movimientos cinematográficos en Europa y América entre los años 1950 y 1970 que valorizan la visión creativa del individuo-cineasta (Petrie y Stoneman, 2014; Malyshev, 2019). El tercer y último momento está dado, para estos autores, por el triunfo del sistema neoliberal posterior al colapso de la Unión Soviética, donde el mercado se instala como mediador de las relaciones humanas y la globalización trae una fuerte conexión internacional, mayor acceso, pero también la centralidad de la economía como aspecto que rige todas las actividades de las personas, inclusive las culturales y las educativas. Como consecuencia, las propuestas formativas de las escuelas de cine se orientan a satisfacer las necesidades de la industria, reorientando la visión del cine desde ser una forma artística o un fenómeno cultural a ser el producto de una industria dedicada al entretenimiento. Para Petrie y Stoneman (2014):

> All aspects of the industry have been affected by this shift in perspective – including the rationale for and function of the education and training of new practitioners. Hence in many established schools there has been a shift away from an emphasis on cinema as a potent form

> of auteur-driven, socially-relevant cultural expression, and towards a new focus on the moving image as a market-oriented, global entertainment business whose products depend on a complex array of high-level skills and craft specializations. (pp. 5-6)[121]

Las especializaciones ponen foco en una diferenciación de perfiles entendida como necesaria en el mercado, por lo que la formación se orienta a programas específicos para las áreas de dirección, guion, producción, dirección de fotografía, dirección de arte, dirección de sonido, montaje y efectos especiales, entre otros. En este escenario, el terreno dedicado a la historia y estética del cine perdería cierta relevancia frente al aprendizaje de habilidades específicas para el desarrollo profesional en la industria.

Sin embargo, esta orientación profesionalizante coincide, también, con un interés especial de la academia en relación al significado social, psicológico y político del cine, vinculado a los discursos teóricos provenientes de la semiótica, el psicoanálisis y el Marxismo, y que se profundizan en el marco de los Estudios del Cine. Las revistas científicas *Screen* y *Screen Education* se constituyen como espacios de discusión teórica en torno al cine y, específicamente, su formación (Hjort, 2013). Si bien estos dos focos pueden entenderse que se complementan y favorecen una mirada diversa sobre la cultura fílmica, Petrie y Stoneman (2014) advierten que lo que termina sucediendo es una clara división dentro de las instituciones de Educación Superior, principalmente en Estados Unidos y el Reino Unido, entre departamentos y programas que se orientan a la formación práctica y otros que se orientan al análisis teórico y textual del cine. Esta división se asienta en la cultura institucional y en la pedagogía propuesta en las escuelas y socava la posibilidad de un enriquecimiento mutuo entre el pensamiento crítico y la práctica creativa. Esta división se da, no solo en las escuelas europeas que siguen un formato de conservatorio, sino también en las escuelas que surgen en el marco de departamentos universitarios, principalmente en los Estados Unidos (Petrie, 2010). En efecto, la primera escuela de cine en este país surge en la Universidad del Sur de California, en Los Ángeles, en 1932 (Fritze et al., 2016), marcando una diferencia con sus contrapartes europeas.

[121] [Todos los aspectos de la industria se han visto afectados por este cambio de perspectiva, incluyendo la justificación y la función de la educación y la formación de nuevos profesionales. Por lo tanto, en muchas escuelas consolidadas se ha producido un cambio de enfoque, dejando de lado el énfasis en el cine como una potente forma de expresión cultural de autor y con relevancia social, para centrarse en la imagen en movimiento como un negocio de entretenimiento global y orientado al mercado, cuyos productos dependen de una compleja gama de habilidades y especializaciones técnicas de alto nivel]. Traducción propia.

La separación y conexión entre las categorías de lo "académico" y lo "creativo" está en el centro de la educación fílmica. Incluso se advierte que la nueva concepción en torno a las "industrias creativas" (Szpilbarg y Saferstein, 2014) ha provocado cambios en la terminología, donde se pasa de hablar de "cine" a hablar de "contenidos" en tanto expresión más flexible y necesaria para la mercantilización de la cultura. La noción de "industria creativa" influencia el tipo de habilidades y competencias que necesitan los profesionales, emergiendo con fuerza áreas como el emprendeurismo, el desarrollo de negocios, la digitalización y la transmedialidad (Petrie y Stoneman, 2014; Fritze et al., 2016; Stewens, 2017). Un proyecto clave que se identifica con estos cambios es la estrategia nacional llevada adelante en el Reino Unido por *Skillset*, un consejo vinculado a las industrias creativas, y *UK Film Council*, la agencia pública para el cine y la televisión. Ambas instituciones lideran el desarrollo de formación basado en habilidades directas para el mercado de la industria fílmica, en el entendido que las propuestas de formación existentes en la educación formal no dan respuesta adecuada a las necesidades de ese mercado. Como crítica a este proyecto, Petrie y Stoneman (2014) entienden que esta formación tan especializada se vuelve reduccionista en la visión en torno al cine, su propósito y rol en la sociedad, además de no formar en otros aspectos relevantes como el compromiso social, la curiosidad intelectual y la expresión individual que hacen del cine un arte innovador y relevante en la cultura popular. Por otro lado, Stoneman (2013) advierte que analizar la formación en cine en la época actual implica identificar que se está en el marco de una cultura global donde incluso los términos "cine", "medios", "formación" y "educación"[122] traen distinciones complejas y se ven determinadas por relaciones de poder que existen entre diferentes partes del mundo. En este escenario, Petrie y Stoneman entienden que emerge un dilema que desafía a las escuelas de cine en la actualidad:

> How to contrast standard conventions with alternative possibilities in order to indicate the ways that the routes of the past can shape new paths for the future. This in turn leads to some version of ethical thinking that poses questions such as: What role can film-making have in the repair of the condition of humanity? What behaviour helps or harms sentient creatures? How should film-makers conceive of ethics and their responsibility for the other? Do we need to remind ourselves that there is a point to making the moving image? Students often appear to be more excited about getting their hands-on cameras, lights and microphones than addressing their role and orientation as film-makers. In the digital age it

[122] Los términos usados por el autor son "*film*", "*media*", "*training*" y "*education*" (Stoneman, 2013, p.X). La traducción al español es propuesta de la autora de esta tesis.

> is easy for technology to become an end in itself; technical tools almost become the aesthetic. (2014, pp. 247-248)[123]

Esta reflexión es considerada más adelante en relación a la formación en Cine Accesible. Se pone especial atención a la vinculación entre una formación estándar y la innovación propia de las nuevas corrientes, dispositivos, formas de proceder que se evidencian, la reflexión ética en torno a qué implica trabajar en accesibilidad cinematográfica y para quién se trabaja, y el fetichismo de dominar las herramientas técnicas frente a otros tipos de habilidades.

Antes de embarcarse en un análisis pedagógico más detallado sobre la formación en cine, es acertado nombrar brevemente el devenir histórico de la formación en cine en otras partes del mundo, más allá de las experiencias europeas y estadounidenses. Así, cabe señalar, el surgimiento en los años 50 de la *Beijing Film Academy*, el *National Film and Television Institute* fundada en 1960 en India y una de las primeras escuelas de cine en África fundada en Ghana a finales de los años 70 (Petrie, 2010). En Norteamérica, MacKenzie (2013) entiende que la historia de la formación en cine en Canadá no es posible entenderla sin reconocer su proximidad con los Estados Unidos, surgiendo "a la sombra" de la importante producción fílmica de ficción en inglés que tiene el país vecino. En América Latina, en la década de los 50 y 60, surge el Centro para el Cine Experimental de la Universidad de Chile, el Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos y luego la Escuela Internacional de Cine y TV en Cuba, la Escuela de Cine CERC, actualmente ENERC, y la Fundación Universidad del Cine, en Argentina, el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos de la Universidad Autónoma de México, y la Universidad Católica de Río de Janeiro (Calvo de Castro, 2018), entre otros. En Argentina, Torre (2012) señala también a los cineclubs como espacios que, a partir de los años 50, tuvieron gran importancia como "lugar de encuentro y de debate en torno al fenómeno fílmico" (p. 114). En Uruguay, recién en el año 1995 se funda la Escuela de Cine dependiente de la Cinemateca Uruguaya, con la dirección de la reconocida cineasta Beatriz Flores Silva (Schroeder y Miranda, 2012). Sin embargo, la

[123] [Cómo contrastar las convenciones estándar con posibilidades alternativas para indicar cómo las rutas del pasado pueden dar forma a nuevos caminos para el futuro. Esto, a su vez, conduce a un pensamiento ético que plantea preguntas como: ¿Qué papel puede desempeñar el cine en la reparación de la condición humana? ¿Qué comportamiento beneficia o perjudica a las criaturas sensibles? ¿Cómo deberían los cineastas concebir la ética y la responsabilidad con el otro? ¿Necesitamos recordarnos que hay un propósito en la creación de imágenes en movimiento? Los estudiantes a menudo parecen estar más entusiasmados con tener cámaras, luces y micrófonos en sus manos que con abordar su rol y orientación como cineastas. En la era digital, es fácil que la tecnología se convierta en un fin en sí mismo; las herramientas técnicas casi se convierten en la estética]. Traducción propia.

formación en comunicación audiovisual en el marco de grados en comunicación había comenzado años antes en universidades del ámbito público y privado.

3.3.2 Aspectos pedagógicos

Este apartado describe brevemente ciertos lineamientos en torno a la pedagogía del cine que se entienden relevantes para esta investigación. Concretamente, se hará foco en consideraciones generales en torno a cómo debería enseñarse y aprenderse el cine, mientras se hace foco en una aproximación holística sobre este aprendizaje, la vinculación histórica y conflictiva entre la teoría y la práctica, la noción de colaboración y el aprendizaje en torno al trabajo en equipo y, por último, una focalización en la formación en diversidad vinculada al proceso y al hecho cinematográfico.

3.3.2.1 Consideraciones generales sobre la pedagogía del cine

Para comenzar, puede ser útil repasar los puntos señalados por Petrie y Stoneman (2014) en torno a las políticas y prácticas más comunes desarrolladas en los cursos y escuelas de cine. Para los autores, la observación en torno a la pedagogía no puede evadir el examinar la orientación neoliberal que tiene actualmente la industria cultural y cómo eso condiciona y establece mecanismos y métodos de trabajo que luego se traducen al aprendizaje. Este cuestionamiento se hace necesario para crear "oportunidades de entrar, interrumpir, modificar y desviar las representaciones inerciales del status quo" (p. 317)[124]. Por otro lado, señalan la necesidad de atender la brecha entre teoría y práctica, identificar las intersecciones entre formas de pensar y hacer que sean posibles y productivas para el ámbito cinematográfico. Combinar conocimientos y análisis en torno la historia de la televisión y el cine, desde las propuestas más comerciales hasta las más vanguardistas y experimentales, con la producción más aplicada:

> The encouragement to students to think about and through film must be radical and pluralist, thus demonstrating an openness to the free movement of speculation that can release curiosity, challenge supposition and develop dissent – which are all desirable qualities in the emerging film-maker. (Petrie y Stoneman, 2014, pp. 318)[125]

[124] Traducción propia.

[125] [El estímulo a los estudiantes para que piensen sobre y a través del cine debe ser radical y pluralista, demostrando así una apertura al movimiento de especulación que puede liberar la curiosidad, desafiar las suposiciones y desarrollar el disenso, todas cualidades deseables en el cineasta emergente]. Traducción propia.

Además de lo anterior, los autores aportan el contemplar la dimensión ética y política en la educación en cine, así como la atención al rápido desarrollo de las tecnologías digitales y las posibilidades que esto trae para los estudiantes en la forma en que trabajan y distribuyen su trabajo. En suma, llevarlos hacia una concepción nueva sobre la función social y estética de la imagen en movimiento, hacia un pensamiento flexible y estratégico por fuera de lo instrumental, que promueva "la invención y la intervención en las esferas artísticas y culturales" (2014, p. 319)[126].

Ciertas voces advierten que casi no existe una teoría de la educación cinematográfica que sea vasta y sistemática, a pesar de la contribución que tienen las escuelas de cine al campo de la historia, al desarrollo cultural y creativo del cine, al impulso de tendencias estilísticas, movimientos y vanguardias cinematográficas, al perfeccionamiento de prácticas de producción específicas y a la evolución de las cinematografías de cada país (Petrie, 2010; Bachmann y Zahn, 2018; Rodrigues, 2012). Desde Francia, Alain Bergala se señala como uno de los teóricos centrales en torno a la formación cinematográfica, sobre todo en el ámbito de la escuela, en el primer contacto que tienen niños y niñas con el hecho cinematográfico. Si bien Bergala no se orienta estrictamente a la formación profesional, sus ideas en torno a la formación en cine son retomadas para pensar el aprendizaje en todos sus niveles. Su pedagogía del cine propone respetar el objeto del aprendizaje, aquello que se aprende -en concreto, el cine- además de las personas que aprenden. Para el autor "la pedagogía del cine se caracteriza, a grandes rasgos, por la manera en que se aproxima a su objeto (2007, p. 125). Además, entiende el cine en tanto forma artística, el sujeto se forma en la confrontación con estos objetos artísticos y lo hace en una experiencia de aprendizaje que es individual, que resiste ciertas formas sociales y que puede ser apoyado por los docentes (Henzler, 2018; Bachmann y Zahn, 2018). Bergala (2007) propone una "pedagogía de la creación" y no solo del análisis cinematográfico, donde el estudiante pueda remontar "la imaginación a ese momento ligeramente anterior a la inscripción definitiva de las cosas en el que las múltiples elecciones simultáneas que se planteaba el cineasta estaban a punto de ser resueltas, en ese momento último en el que las posibilidades aún estaban abiertas" (p. 127). En definitiva, sentar la observación no solo en la obra terminada y lo que ésta provoca, sino en el proceso posible y las decisiones tomadas para que una obra sea lo que es. Para el autor, el cine como fenómeno artístico y su pedagogía debe ser un encuentro que permita transformar los hábitos culturales.

[126] Traducción propia.

Quizás la crítica más fundamentada a esta propuesta tiene que ver con que se asienta sobre una cierta idea de universalidad, es decir, que el encuentro de las personas con la forma artística del cine en el aprendizaje es el mismo para todos los individuos, independientemente de su contexto. Esta visión universalista de la formación cinematográfica se somete a observación y se contrapone a opciones más holísticas que tengan en consideración otros aspectos ambientales y situacionales (Stoneman, 2013), donde se pongan en valor la pluralidad de enfoques y metodologías para la educación cinematográfica, la heterogeneidad y la no universalidad, ya que responde a las especificidades de los distintos cines. En suma, que la pedagogía del cine sea tan variada como el propio cine (Akande, 2020). Esta idea ya la sugería Wagner en 1972 proponiendo que no debía existir un único modelo para la educación de la imagen en movimiento, sino que ésta tenía que emerger de las necesidades y recursos de cada nación o cultura, tomando como punto de partida el entorno cercano para contribuir a él de manera significativa a pesar de buscar también una experiencia internacional. Para Wagner (1972), las características de la formación contemporánea -en ese entonces contemporánea- debía incluir la interdisciplina, la multimedialidad, la flexibilidad, la receptividad y la responsabilidad con la sociedad de la que se es parte. En una propuesta más reciente en el tiempo, Bachmann y Zahn (2018) entienden que no se debe hablar de una sola teoría sobre la educación fílmica sino una multiplicidad de pequeñas teorizaciones que son situadas, regionales y están ancladas a las respectivas prácticas de aplicación. En definitiva, experiencias educativas situadas que están influenciadas por un contexto que las facilita a la vez que las impulsa, y que se contraponen a la idea de universalidad. Bachmann y Zahn (2018) proponen considerar la perspectiva de "ecología de los medios" para la formación en cine, una perspectiva que se basa en lo relacional, donde el medio no es una entidad singular, sino que está en relación y en red con otros medios y tecnologías y que vincula factores humanos y no humanos, entre ellos materiales, organizaciones e institucionales. En efecto, las instituciones educativas son parte del contexto que facilita el encuentro con el cine y determinan la forma de este encuentro en aspectos materiales, tecnológicos, simbólicos y sociales, más allá de la voluntad de los individuos. Además, entienden el cine no solo como una manifestación artística, sino como medio de comunicación. En estos dos aspectos es que Bachmann y Zahn critican la formulación de Bergala, aunque asumen apoyarse en ella como base. Según estos autores, la experimentación artística situada se vuelve relevante en la formación porque permite cuestionar las prácticas aprendidas y las expectativas en torno a qué es el cine.

3.3.2.2 Definiciones epistemológicas y didácticas

Tal como fue señalado antes, la educación fílmica ha tenido dificultad para conciliar la formación teórica e intelectual con la actividad práctica. En este sentido, algunos autores señalan el trabajo con metodologías como la "práctica creativa como investigación"[127] (Aquilia y Kerrigan, 2018) o la "investigación como práctica"[128] (Petrie, 2011) como forma de reducir esta brecha y desarmar una falsa dicotomía que impide conectar la producción específica en una estructura y contexto dado con una comprensión profunda de la historia, la estética, la crítica y la teoría del cine (Petrie, 2010; Mateer, 2019). Se trata de combatir el "anti-intelectualismo" que hace ver a la teoría como irrelevante e innecesaria en un sistema orientado al mercado (Fritze et al., 2016). Más aún en términos didácticos, Sendra (2020) propone el ensayo visual como un dispositivo de investigación artística que permite transformar la educación fílmica, "descolonizar el currículo" y reflexionar sobre el cine mientras se hace.

Bell (2004) retoma una crítica de Sohn Rethel (1978) sobre la brecha entre teoría y práctica señalando que esta bifurcación refleja detrás la división profunda entre trabajo intelectual y trabajo manual propia de la sociedad capitalista. Para el autor, esta división es entonces epistemológica, sobre cómo se concibe el trabajo, y ha provocado que el análisis teórico se aleje de la cultura pública y política del cine, mientras que la práctica se reduzca al aprendizaje de habilidades entendidas como formas de comportamiento. McLuskie (2000) advierte que esta visión dicotómica se refleja en la forma como los cursos están estructurados, en el currículo mismo y la relación que allí se establece entre el trabajo práctico y el pensamiento crítico, determinando incluso el sentido que los estudiantes le atribuyen a aquello que es importante y aquello que no. Para Petrie (2010):

> Our graduates need to fully understand and be able to critique the institutions, policies, and strategies of the industry. Rather than being content to churn out suitably compliant workers who will share a cripplingly limited vision of the global entertainment industry, we should all (…) strive to encourage our graduates to continue to use their creativity and intellect to change and improve not on the world but the industry in which they aspire to work. (p. 44)[129]

[127] Traducción para *"creative practice as research".*
[128] Traducción para *"research as practice".*
[129] [Nuestros graduados necesitan comprender plenamente y ser capaces de criticar las instituciones, políticas y estrategias de la industria. En lugar de conformarnos con producir trabajadores obedientes que compartan una visión abrumadoramente limitada de la industria global del entretenimiento, todos deberíamos (…) esforzarnos por animar a nuestros graduados a seguir usando su creatividad e intelecto para cambiar y mejorar la industria en la que aspiran a trabajar]. Traducción propia.

En sintonía con esto, Stoneman (2019) apunta a la Educación Superior como el espacio para la reflexión crítica y la acción en torno a las estructuras mediáticas y las representaciones dominantes. Esto incluye considerar una dimensión política y ética sobre el trabajo en la industria por parte de los estudiantes. Se trata, asimismo, de sumar a la formación la habilidad en reconocer y entender cómo las posturas ideológicas moldean y han sido moldeadas por el cine, de concientizar cómo el cine reproduce relaciones sociales a menudo desiguales, de reconocer la posición de cada individuo en esta relación y de considerar el potencial que tiene las imágenes en movimiento -en tanto textos culturales, políticos y sociales- para intervenir en la esfera pública (MacKenzie, 2013; Westwell e Ingle, 2019). Los aportes de la pedagogía crítica a la enseñanza del cine se visualizan en estos lineamientos, en la construcción de un "cine crítico" (Myer, 2011) que se pregunta "con qué tipo de películas y prácticas se involucran los estudiantes de cine hoy", y si éstas "desafían al público, ampliando el lenguaje de la práctica y planteando cuestiones tanto sociales como estéticas" (p. 2)[130]. Según Petrie y Stoneman (2014), "a film school has missed its vocation if it supplies ready-made compliant, albeit highly skilled, craftspeople to oil the wheels of a pervasive image system which crosses the globe, reiterating authorized narratives that disclose events deceptively" (p. 212)[131]. Una pedagogía moderna de cine debería proponer que la reflexión crítica y la producción estén en continua conexión e interacción (Stoneman, 2014).

Otra discusión epistemológica en torno a la formación en cine se vincula a la expansión de la noción de lo "audiovisual" como término que nuclea lo que sucede en torno al cine, la televisión y el video. En este sentido, el crecimiento del "audiovisual" en relación al desarrollo de la digitalización y la popularización de carreras vinculadas a la comunicación establecen un mojón en la forma de pensar la formación cinematográfica, con cuestionamientos vinculados, por ejemplo, al tipo de inscripción institucional que debe tener esta formación. En síntesis, si se inscribe al cine en tanto práctica artística, en el marco de disciplinas humanísticas que orientan la educación artística, o si se lo entiende como medio de comunicación, observado entonces desde las Ciencias de la Comunicación como área de las Ciencias Sociales (Torre, 2012). Henzler (2018) identifica estas dos posiciones en los discursos y prácticas de la formación en cine en Francia y Alemania, producto de tradiciones culturales diferenciadas. Mientras Francia posiciona la educación cinematográfica como educación artística, en vínculo con la noción de cinefilia y del cine

[130] Traducción propia.
[131] [Una escuela de cine ha perdido su vocación si proporciona técnicos listos, obedientes y altamente calificados para engrasar las ruedas de un sistema omnipresente de imagen que cruza el mundo, reiterando narrativas autorizadas que revelan eventos de forma engañosa]. Traducción propia.

como un objeto estético, Alemania la inscribe en una política más general en torno a la formación mediática, influenciada por las críticas de la Escuela de Frankfurt en torno a la función ideológica del cine como medio de comunicación de masas. Para la autora, son tres los aspectos centrales que contribuyen a un desarrollo pedagógico diferente: la relación de la educación y la cultura con y hacia el cine, la institucionalización del cine por parte del Estado y el rol aportado por los movimientos sociales (Henzler, 2018).

3.3.2.3 Sobre la mirada autoral y la colaboración

Un aspecto particular de la formación en cine está dado por el desafío de articular, en los estudiantes, el desarrollo de una mirada personal, en cierta medida "autoral", a la vez que se enseñan habilidades de trabajo en equipo propios de la realización cinematográfica y se orienta hacia el desempeño en una industria que funciona con roles en una estructura de tipo jerárquica. Fomentar un ambiente de colaboración dentro de una clase en la que se produce cine puede ser un reto cuando se pone demasiado énfasis en que cada estudiante desarrolle su visión artística individual, más aún cuando todavía persiste una idea dominante y romantizada del desarrollo de la "autoría" (Sabal, 2009; Fox, 2014), en vínculo directo con la "teoría del autor" (Stam, 2001) nombrada antes.

Ahora bien, a pesar de que el desarrollo de una expresión individual y creativa sigue siendo central en la propuesta formativa del cine (Westerståhl Stenport, 2013), la colaboración y el trabajo en equipo también emergen como habilidades necesarias de potenciar durante el aprendizaje de una forma más contemporánea de producir cine (Fritze et al., 2016). Se entiende central construir un "sentido compartido del valor de las películas producidas colectivamente" (Peirano, 2020, p. 88), entrenar en la convencional división de roles y las jerarquías y autoridades rotativas dentro de los equipos creativos (González, 2020), en lo que cada estudiante es y tiene para aportar a un proceso de producción que es grupal (Sabal, 2009). Para esto, Hodge (2009) repara en que la colaboración y la negociación frente a los conflictos deberían ser competencias específicas a desarrollar dentro de los currículos de formación en cine, con igual importancia que el desarrollo de habilidades técnicas o del talento sobre definiciones estéticas. Para la autora, es necesario considerar que los estudiantes de cine son evaluados por su esfuerzo individual dentro de un equipo, aunque no tienen una influencia creativa o una autoridad real sobre el trabajo de sus compañeros como sí sucede en el entorno profesional. Además, están aprendiendo su oficio a medida que lo hacen, queriendo conservar su singularidad en un entorno que les exige la colaboración como si fuese una habilidad innata, cuando en realidad es parte de lo que se debe aprender desde el inicio de la formación. En sintonía con esto, para Sabal (2009) es

necesario provocar oportunidades para los que estudiantes cuestionen las formas de organización que asumen, reconozcan la historia de esas estructuras organizativas y los mitos asociados a los diferentes roles, y que exploren qué significa colaborar en este contexto. Por otro lado, Petrie y Stoneman (2014) subrayan la necesidad de establecer también alianzas creativas entre roles, por ejemplo, entre guionista, director y productor (un triángulo creativo de la preproducción), entre director, director de fotografía y director de arte (un triángulo de trabajo visual), entre director, montajista y diseñador de sonido (un triángulo de la postproducción) o entre director, productor y distribuidor (un triángulo de la distribución). En base a esta propuesta, puede imaginarse un "triángulo de la traducción y la accesibilidad" que potencie el desarrollo de roles con ese fin.

3.3.2.4 Sobre la diversidad

El último punto que se considerará tiene que ver con la noción de diversidad en la formación en cine. En 2019, la conferencia del Grupo Europeo de Escuelas de Cine y Televisión (European Grouping of Film and Television Schools-GEECT-CILECT) se tituló "Embracing Diversity in European Film Schools", en una intención de posicionar este tema en las agendas de trabajo de las escuelas de cine agrupadas allí. En este marco, Soros (2019) argumenta que las escuelas están en la disyuntiva de "diversificarse o morir" y llama a considerar:

> The people and perspectives included in, or excluded from, European Films Schools in terms of the student body, the teaching staff, and the curriculum. […] [I am referring to] how personal and collective biases (conscious and unconscious), preferences and cultural norms may unintentionally be locking out talent from under-represented groups and acting as a barrier to progression within film schools and, thus, the wider industry. […] [Consider] stereotypes and micro behaviours [related to] gender, visible ethnic minorities, and disabled people's representation/imagery on film school websites and prospectus, to illustrate how intentions to be inclusive can be undermined by actions. (p. 3)[132]

Para Soros, el abordaje de la representación, de una perspectiva interseccional y su impacto en la desigualdad dentro de la formación y la industria deben ser preocupaciones centrales

[132] [Las personas y perspectivas incluidas o excluidas de las Escuelas de Cine Europeo en términos del alumnado, el profesorado y el currículo. […] [Me refiero a] cómo los sesgos personales y colectivos (conscientes e inconscientes), las preferencias y las normas culturales pueden, sin querer, excluir el talento de grupos subrepresentados y actuar como una barrera para el progreso dentro de las escuelas de cine y, por ende, de la industria en general. […] [Consideremos] la representación de estereotipos y microcomportamientos [relacionados con] el género, las minorías étnicas visibles y las personas con discapacidad en los sitios web y folletos de las escuelas de cine para ilustrar cómo las intenciones de ser inclusivos pueden verse socavadas por las acciones]. Traducción propia.

en la formación cinematográfica (Soros, 2019). Por otro lado, se entiende que la democratización en las oportunidades de formación para diversos colectivos impacta luego en la diversidad del cine que se crea. Calvo de Castro (2018) argumenta este punto específicamente con relación al crecimiento de la presencia y relevancia de las mujeres en la escena cinematográfica de América Latina y cómo esto promueve una apertura hacia la construcción de cinematografías distintas a las mayormente dominantes. MacKenzie (2013) reporta sobre prácticas educativas en Canadá destinadas a facilitar que ciertos grupos marginalizados (colectivos aborígenes, feministas, *queer*) propongan, a través del cine, una forma de expresión estética de su propia identidad, un involucramiento político, de empoderamiento individual y cambio social. Asimismo, tiene especial relevancia el trabajo de Ellis (2016) quien realiza un estudio cualitativo con docentes universitarios especializados en periodismo, cine y televisión en Australia para conocer por qué las personas con discapacidad no suelen trabajar en ambientes mediáticos. En su estudio, Ellis (2016) encuentra que la industria tiene una fuerte intolerancia a la diferencia física, tanto delante como detrás de cámara. Existe una percepción de que las personas con discapacidad generan más costo como trabajadores porque requieren de adaptaciones extra, además de despertar dudas sobre si estas personas efectivamente podrán desempeñar las tareas que se les asignan, aspectos que condicionan sus posibilidades de contratación laboral e incluso su educación. El cuestionamiento sobre la capacidad de desempeño se apoya en ideas capacitistas de que las tareas requieren de trabajar de forma rápida, que las contrataciones se basan en recomendaciones "boca a boca" y que, en el caso de las personas que aparecen frente a cámara, sus aspectos físicos pueden impactar negativamente en las audiencias, que buscan mirar "personas atractivas, bellas" (p. 24)[133]. La industria se visualiza como orientada a resultados y fechas límite, con alta demanda física y de movimiento, además de competitiva y con un estándar que alcanzar, lo que supone la necesidad de personas hábiles mental y físicamente, que sean capaz de sostener eso. Estas personas suelen ser beneficiarias, además, de dos aspectos centrales: contactos y oportunidades que les permiten transitar el camino de forma más fácil y ágil (Banks, 2019). Ante este escenario, las personas con discapacidad enfrentan barreras, sobre todo actitudinales, que le impiden el acceso al mercado laboral, pero estas barreras ya comienzan en la instancia de formación. En este sentido, Ellis (2016) recupera algunas investigaciones que dan cuenta de que los sesgos inconscientes de los propios docentes sobre las posibilidades de desempeño de sus estudiantes ya condicionan la sensación que éstos tienen sobre sus posibilidades de desarrollo y crecimiento profesional. En definitiva, las inequidades que suceden en la

[133] Traducción propia.

industria, no solo para las personas con discapacidad, sino también para las mujeres, las personas afrodescendientes, el colectivo LGBTQ+, entre otros, tienen un correlato previo en la formación (González, 2020).

En este escenario, las escuelas de cine emergen como espacios habilitantes y responsables de desafiar el "status quo" de la propia formación y la industria, y parte de la forma de hacerlo es a través de rediseñar los currículos hacia temáticas vinculadas a la equidad y la inclusión, diversificar los dispositivos didácticos, proponer actividades que reflexionen sobre los cánones cinematográficos, que expongan ejemplos de contenidos que remuevan o promuevan estereotipos opresivos, que desarrollen "narrativas contrahegemónicas" (McLuskie, 2000; Banks, 2019; González, 2020). Bendon y Lukic (2022) proponen una forma colaborativa de realización cinematográfica que integre a la audiencia, concretamente a personas neuro divergentes, y señalan cómo esta experiencia despierta en los estudiantes una búsqueda en torno a un lenguaje cinematográfico que esté pensado para este público -evitar imágenes demasiado llamativas, evitar un montaje demasiado vertiginoso-. Para Banks (2019), se trata además de que el propio cuerpo docente esté formado por personas que tienen trayectorias, experiencias y perspectivas diversas, de que los estudiantes comprendan cómo los sesgos raciales o de género, por ejemplo, condicionan el trabajo colaborativo entre pares. En términos de Hjort (2013), los cineastas deben tomar decisiones no solo sobre la historia a contar, sino también sobre la forma como tratar a las personas con las que trabajan, sobre los costos ambientales que tiene su práctica, las implicaciones ideológicas sobre su trabajo y la forma cómo deciden exponerlo.

3.4 Reflexiones finales de capítulo: rasgos clave de la formación en AFM, TAV, AM y cine para un modelo pedagógico en Cine Accesible

Es posible sistematizar algunos rasgos presentados de la formación en AFM, TAV, AM y cine que resultan relevantes de cara al desarrollo de un modelo pedagógico en Cine Accesible. La formación en AFM presentada da cuenta, siguiendo la reflexión de Romero Fresco (2019c), de que muchas propuestas han sido de carácter introductorio e informativo, de corta duración, además de combinar estudiantes o profesionales que provienen del cine, de la traducción o de otros ámbitos, en un intento de unión que no logra atender en profundidad ni las particularidades de la formación en cada disciplina ni el trabajo interdisciplinario por sí mismo. Algunas pocas alternativas están dirigidas a estudiantes de cine, entendiéndolos como un target al que atender específicamente. La variabilidad en las formas de aprendizaje no responde a una decisión o una planificación. Romero Fresco (2019c) reconoce la necesidad de contar con una formación en AFM más sustancial y sistemática en el tiempo.

Aun reconociendo este problema, es posible rescatar que la enseñanza del AFM ha puesto a la colaboración como un aspecto central. Asimismo, ha subrayado la necesidad de cuestionar los estándares y lineamientos dados, formulando vías para crear una accesibilidad alternativa o integrada con las obras audiovisuales. Y esto considerando cómo incorporar estas áreas durante etapas más tempranas de la producción. Acompañando los cambios en su propia definición, comienzan a suceder formaciones en AFM que se centran en otras dimensiones del acceso además del de las audiencias. Aunque aún no se cubre notoriamente, se subraya la necesidad que discutir aspectos de orden práctico, pero también conceptual sobre el acceso, de brindar espacios para la experimentación creativa con la accesibilidad. La vinculación de un eventual "profesional del cine accesible" o "cineasta accesible" con quien hace la Dirección de Accesibilidad y Traducción o la Coordinación de Acceso se vuelve aspecto central a considerar.

La formación en TAV y AM da cuenta de cómo las necesidades sociales, políticas y de mercado condicionan las ofertas de aprendizaje. Desde la formación en cine éste también es un punto subrayado. En este sentido, entonces, es oportuno observar qué condicionantes tiene en la actualidad, o podría tener, una formación en Cine Accesible. Y, por qué no, cómo el Cine Accesible puede influir la formación misma del cine, aportando, por ejemplo, desde las necesidades de las audiencias más diversas, desde los cuestionamientos a prácticas fílmicas capacitistas que están asentadas. Buena parte de la formación en AM se centra en el conocimiento sobre las discapacidades, principalmente la ceguera y la sordera; se expresa que es preciso trabajar con personas con discapacidad para mejorar los resultados y cuáles son los aspectos éticos vinculados. Si bien este es un componente básico para una formación en Cine Accesible, quizás es preciso afinar la perspectiva desde la que se presenta esta reflexión. Parecería que parte de la formación en AM no aboga por observar una desigualdad que es estructural y construida, no mira a las personas -con y sin discapacidad- desde el capacitismo, sino que sigue suponiendo una división entre "unos" y "otros": "unos" que son destinatarios del acceso, "otros" que son quienes les otorgan el acceso. Además, la reflexión en torno a las audiencias con discapacidad no parece permear luego al aprendizaje de los siguientes módulos, lo que invisibiliza cómo una base estructural y teórica que normaliza una noción sobre la capacidad humana luego se hace presente en las tareas más prácticas y ordinarias del entrenamiento. Es decir, cómo la conceptualización que se tiene de los otros se hace visible en las decisiones y reflexiones de quienes se forman para hacer accesibilidad, sea cual fuere su rol. Sobre esto, quizás únicamente la formación en LS, por traer consigo una preocupación en torno a las relaciones históricas de poder de unas lenguas sobre otras,

aporta al Cine Accesible la urgencia de observar estas dinámicas instaladas entre las partes. Mientras tanto, la puntualización de la formación cinematográfica sobre la diversidad, las desigualdades instaladas en la industria y cómo eso comienza en la formación (desde la propia proyección de los docentes sobre los estudiantes) es un rasgo central a considerar. No tendría sentido que una formación en este enfoque evalúe las capacidades de los estudiantes para su futuro desempeño profesional perpetuando una discriminación que ya está asentada. Tampoco tendría sentido obviar que la discriminación proviene de los sujetos -por ejemplo, de los docentes hacia los estudiantes o de los estudiantes hacia los estudiantes-, pero también de las instituciones formativas y sus políticas educativas. Aquí se hace vital traer al Cine Accesible la construcción de experiencias educativas situadas, que observen el contexto para poder transformarlo.

Otro rasgo central a sistematizar es la alternancia entre teoría y práctica, de forma tal que una influencie positivamente a la otra. Esto va de la mano con una revalorización del pensamiento crítico al tiempo que se produce, de un análisis en torno a las representaciones que son dominantes y las que ocupan el margen. Sobre esto, se ha hecho fuerte hincapié en observar la función social del cine y la responsabilidad de los cineastas en esto, punto que se puede extrapolar al Cine Accesible. Por otra parte, tanto la formación en TAV, en AM como en cine hacen especial énfasis en el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades para la negociación y la colaboración.

Los proyectos europeos descritos aportan una serie de focos que resultan relevantes de cara a la construcción de un modelo pedagógico: (i) la conciencia sobre la accesibilidad como una cadena, (ii) la posibilidad de definir perfiles diferenciados según las tareas y roles a cumplir, (iii) la necesidad de trabajar con metodologías activas, con proyectos que simulan o interactúan con la realidad, con cursos de formación autoadministrados que sean flexibles para las distintas situaciones de aprendizaje, (iv) la consideración de la accesibilidad de la propia formación, para reflejar una coherencia, (v) la observación de requerimientos previos si es que son necesarios, (vi) el desarrollo de habilidades para emprender y promocionar la accesibilidad en el entendido de quienes se forman en este tema son agentes centrales para su crecimiento y profesionalización, (vii) la necesidad de una evaluación holística que no solo se centre en un producto final sino que tome en cuenta un proceso, que no se focalice únicamente en errores en relación a un estándar dado, sino que evalúe las diferencias en tanto apertura y exploración.

Esta recapitulación de rasgos se entiende útil por dos motivos: porque se trata de aspectos cruciales a contemplar en un modelo pedagógico que acompañe una nueva definición de Cine Accesible, y porque no conviene construir una propuesta que desconozca lo ya avanzado, tanto para retomarlo como para discutirlo y modificarlo.

4. Marco epistemológico y metodológico de la investigación

4.1 Introducción

El siguiente capítulo se centra en justificar el porqué de esta investigación, describir sus objetivos específicos y la perspectiva metodológica general escogida para abordar el objeto de estudio. Una vez explicado el enfoque de Cine Accesible, ofrecida una nueva definición para la sofisticación de su análisis y desarrollados los antecedes formativos, es pertinente avanzar en detallar el propósito de este estudio y el método usado para alcanzar ese propósito.

Si bien varias aristas en torno a la TAV adquieren reconocimiento al incorporarse al currículo de la formación en traducción en la década de los 90 (Pérez González, 2014), la investigación en su aprendizaje propiamente dicho resulta aún escasa (Bolaños García Escribano et al., 2021). Puede entenderse que la observación en torno a las maneras de enseñar y aprender la TAV y la AM se enmarcan en lo que Chaume (2018) denomina *giro social*, donde el objetivo es observar la figura del traductor y su rol, entre otros aspectos sociales de su conformación profesional. Según Cerezo Merchán (2019), el aumento de literatura dedicada a distintos aspectos de la TAV no se refleja de igual forma en la atención hacia la enseñanza y la evaluación de las diferentes modalidades. En efecto, la consolidación de la traducción y la interpretación como disciplinas académicas, los cambios constantes en la profesión y la transición hacia nuevos modelos educacionales han ocasionado nuevas "preocupaciones sobre la idoneidad de las prácticas actuales de formación en traducción" (p. 468)[134]. Algunos de los cambios en la profesión se hacen evidentes en los distintos proyectos europeos presentados antes y direccionados a la creación de perfiles profesionales, donde se busca una especialización aún mayor dentro de la oferta formativa. Esta especialización, además, contempla la necesidad de un aprendizaje que combine disciplinas, en el entendido de que el desempeño profesional puede requerir de habilidades distintas a las ya conocidas como parte de la TAV y la AM. En esto, la formación espeja lo sucedido en la investigación en traducción, donde también se orienta hacia lo interdisciplinario como forma de observación de los distintos objetos de estudio (Szarkowska y Wasylczyk, 2018). Atendiendo aspectos didácticos, la formación parece buscar, aun tímidamente, el trabajo con metodologías activas que pongan a los estudiantes en acción y en el centro del proceso educativo. Se entiende que el aprendizaje de modalidades de TAV menos conocidas o, incluso, de formas creativas, alternativas (Romero

[134] Traducción propia.

Fresco y Chaume, 2022) o integradas (Fryer y Cavallo, 2022) de TAV y AM, puede redundar en beneficios pedagógicos que aún restan por explorar (Bolaños García Escribano y Ogea Pozo, 2023).

En el ámbito del cine, se comparte la necesidad de atender la formación de los cineastas como un aspecto central del estudio del cine en tanto objeto. Hjort (2013) señala cómo la educación fílmica orientada a la práctica merece una atención académica rigurosa similar a la que ha recibido el análisis de las políticas cinematográficas o de los festivales de cine. Sin embargo, la discusión en torno a la formación parece abordar algunos intereses distintos a los de la TAV, podría decirse que más profundos en la conceptualización sobre cómo se enseña y se aprende este medio. En este sentido, Petrie y Stoneman (2014) señalan la necesidad de atender la creciente marginalización de la diversidad que sucede en el cine y la televisión, en el marco de un sistema neoliberal que genera tendencias de consumo y comercialización de productos de manera globalizada. En línea con esto, los autores entienden necesario abordar en la formación cómo el marketing impacta en el gusto popular a lo largo del tiempo y en lo que se supone que las audiencias "quieren" consumir, además de observar quiénes son aquellos que verdaderamente acceden a la cultura y a qué cultura acceden. En un punteo específico, Petrie y Stoneman (2014) señalan la necesidad de considerar en la formación una observación rigurosa y actualizada del presente neoliberal de la industria cultural, para así analizar los efectos, los mecanismos y los métodos de consumo cultural. Por otro lado, los autores hacen hincapié en problematizar la división entre teoría y práctica como forma de identificar qué intersecciones entre formas de pensar y hacer son posibles y productivas en la formación en cine. Los estudiantes pueden integrar actividades creativas con actividades donde se ponga en juego el pensamiento crítico, en un contexto de democratización de la tecnología que puede ser constructivo si se lo comprende y trabaja bien. Sumado a esto, se recalca lo esencial de considerar las dimensiones históricas, éticas y políticas en la formación cinematográfica. Como ejemplo, los autores ponen en valor las posibilidades que abren los rápidos cambios y desarrollos de la tecnología digital, aunque esto también trae aparejado la perpetuación de desigualdades existentes en otros ámbitos de la realidad social. Educar cineastas, entonces, se trata de orientar a las personas hacia una función estética y social renovada de la imagen en movimiento, que les permita pensar de manera flexible, estratégica y no solo instrumental, impactando en la esfera cultural y artística que les rodea. El análisis de una llamada "política de la representación" (Petrie y Stoneman, 2014, p. 320)[135] puede favorecer el monitoreo de

[135] Traducción propia.

lo que se exhibe en los medios de comunicación audiovisual junto a un enfoque teórico orientado a la crítica cultural, donde se examinen los "sistemas de significaciones en los que está inserto el espectador en su vida cotidiana" (p. 320)[136] y que impactan en la construcción de sentido que hace sobre aquello que le rodea.

En suma, estos antecedentes en el campo de la formación en TAV, AM y en cine son un terreno fértil desde el que proponer un modelo pedagógico para el Cine Accesible. Así, se tendrán en cuenta aspectos de uno y otro ámbito para favorecer un diseño que dé cuenta de lo ya acumulado y, asimismo, avance algunos pasos en la creación de una oferta novedosa que aporte a un terreno poco explorado.

4.2 Por qué centrar el foco en la formación en Cine Accesible: problema, preguntas y objetivos

Si bien el enfoque AFM es una alternativa para acortar la brecha entre las distintas áreas profesionales que tradicionalmente funcionan separadas, aún no se ha ideado, desarrollado y ejecutado una propuesta formativa que lo aborde de manera consistente. En la medida que el enfoque comienza a ser acogido como válido dentro de la producción audiovisual, aún con las limitantes e incertidumbres propias de un proceso novel, necesita de un modelo pedagógico que acompañe este crecimiento. Además, precisa reflejar los cambios aportados al AFM a partir de las nuevas definiciones dadas. Asimismo, si bien los diferentes proyectos europeos sistematizados en el capítulo anterior atienden a la formación especializada de diferentes perfiles en traducción y accesibilidad, ninguno ha centrado su foco en los cineastas y su aporte al proceso de accesibilidad de las películas.

Identificado este problema, se hace necesario formular la pregunta central de esta investigación: *¿cómo se aprende el enfoque de Cine Accesible?*

A partir de esta pregunta general, emergen una serie de preguntas específicas que guían el recorrido de esta investigación:

- P1 ¿cuáles son las prácticas actuales de los profesionales del ámbito del cine y el audiovisual en las áreas de TAV y AM?
- P2 ¿cómo se presenta la TAV y la AM en la formación de los estudiantes y profesionales del ámbito del cine y el audiovisual?
- P3 ¿cómo pueden aprender el enfoque de Cine Accesible los estudiantes y profesionales del ámbito del cine y el audiovisual?

[136] Traducción propia.

P4 ¿cuál es la valoración de los estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual sobre una formación en este enfoque?

Tal como señalan Orozco y González (2012), las preguntas de investigación son centrales ya que de allí derivan los objetivos -general y específicos- que sirven de guía para llevar adelante cualquier investigación. En este sentido, se definen los siguientes objetivos:

Objetivo general: construir un modelo pedagógico que aborde el enfoque de Cine Accesible en la formación de estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay.

Se definen, asimismo, los siguientes objetivos específicos:

OE1 Describir y analizar las prácticas actuales de TAV y AM que llevan adelante los profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay.

OE2 Comprender cómo se presenta la TAV y la AM en la formación de estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay.

OE3 Identificar las principales competencias que los profesionales del cine y el audiovisual deberían adquirir para poner en práctica el enfoque de Cine Accesible.

OE4 Diseñar un currículo formativo sobre Cine Accesible basado en competencias para la formación de estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual.

OE5 Diseñar, ejecutar y evaluar una aplicación educativa piloto dirigida a estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual donde se despliegue el currículo formativo diseñado.

La definición de preguntas a partir de un problema permite ir construyendo el objeto de estudio de esta investigación. Se hace necesario proponer formas de delimitar su foco y su alcance a partir de definiciones teóricas y metodológicas que orienten con más detalle aquello que se pretende estudiar (Orozco y González, 2012). En este sentido, esta investigación define como tema la formación de los estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual en el enfoque de Cine Accesible. Su objeto, en tanto construcción, se basa en este tema, pero requiere de delimitar ciertos aspectos considerando el punto de vista de quien investiga, que se asume subjetivo y, por tanto, requiere de su explicitación. La próxima sección dará cuenta de la descripción de estos aspectos.

4.3 Perspectiva epistemológica y metodológica general

A continuación, se detallarán algunas orientaciones teóricas y metodológicas tomadas en consideración. En primera instancia, se define adoptar una perspectiva metodológica *cualitativa*. Esta perspectiva busca entender las particularidades con que los sujetos interpretan y actúan en el mundo, se orienta a comprender las características de un fenómeno a través de las percepciones de los sujetos vinculados a ese fenómeno. Bajo esta mirada, la construcción de los hechos, de la realidad vivida, es producto de lo que las personas involucradas perciben como realidad. Y, dentro de estas personas, se encuentra quien investiga, cuyo proceso de indagación consiste en interpretar de manera sucesiva las distintas relaciones de significado que los sujetos van atribuyendo al fenómeno estudiado (Orozco y González, 2012).

Hablar de "realidad construida" supone ciertas posturas epistemológicas y ontológicas vinculadas. En este sentido y considerando la clasificación de Saldanha y O'Brien (2014), esta investigación define observar la realidad social desde una postura *constructivista* e *interpretativa*. Supone, entonces, que no existe una realidad externa y objetiva que es necesario develar, sino que ésta es producto de una construcción subjetiva y cercana. Lo que los sujetos e investigadores tienen para decir sobre un fenómeno es un conocimiento valioso de adquirir; lejos de perder rigurosidad, esta colectivización del conocimiento es una forma de aproximación válida y, en ciertos momentos, incluso la más apropiada. La interpretación, a decir de Orozco y González (2012), es un proceso formal donde se aplican criterios reflexivos y autorreflexivos que, a su vez, se confrontan con los datos obtenidos en la experiencia. En la disciplina reflexiva y la confrontación se basa la validez que tiene la interpretación para comprender un determinado objeto de estudio.

La selección de una metodología cualitativa radica en buscar acercarse al objeto de estudio desde un método "blando" (Orozco y González, 2012, p. 77). A decir de Saldanha y O'Brien (2014), una de los casos en los que una investigación hace una contribución al conocimiento a pesar de no encontrar evidencia generalizable es a través de preguntas de investigación que exploren el cómo y el por qué. Ciertamente, esta investigación se propone comprender *cómo se aprende el enfoque de Cine Accesible.* Además, existe la intención de contribuir al desarrollo de una teoría sobre la AM que se sirva también de información cualitativa. En palabras de Chaume (2018), la introducción de la tecnología ha cambiado la forma en que se investiga en TAV y AM, utilizando herramientas como el rastreo ocular para el análisis, por ejemplo, del desempeño de traductores e intérpretes. El uso de estas herramientas forma parte del llamado "giro cognitivo" en el que se ha dado un crecimiento exponencial

de los estudios de recepción que informan los lineamientos y estándares a la luz de esa evidencia. Romero Fresco (2021b) advierte que el foco en estudios experimentales en TAV ha favorecido la investigación con una perspectiva cuantitativa, justificado en una necesidad de obtener información estadísticamente significativa sobre los usuarios finales. Esto supone que la investigación ha puesto más atención a los promedios dados a partir de relevar un grupo de personas, que a las particularidades que puede aportar cada participante. Considerando esto, se entiende que tomar una aproximación cualitativa en esta investigación puede colaborar a complementar el aporte sistemático se ha venido sucediendo recientemente en la TAV desde un enfoque positivista. Además, supone acompañar, desde la AM, el desarrollo que algunas disciplinas de las Humanidades y las Ciencias Sociales ya tienen hacia prácticas y teorías cualitativas e interpretativas (Frederick, 2018; Lincoln, Lynham y Guba, 2018).

Por último, cabe indicar que, desde un punto de vista teórico, esta investigación se apoya en los aportes de los Estudios de la Traducción, especialmente en los postulados teóricos vinculados a la TAV y la AM. Asimismo, tal como señala Romero Fresco (2019a) con relación al desarrollo del enfoque AFM, se tiene en consideración elaboraciones conceptuales desde la disciplina de los Estudios del Cine y desde la misma práctica cinematográfica, aproximándose al cine desde un abordaje crítico, teórico e histórico, pero, también, desde su dimensión más pragmática y productiva. Por último, se traen aquí los aportes de los Estudios (Críticos) en Discapacidad y los recientes Estudios de Accesibilidad. En esta intersección de disciplinas es que esta investigación pretende basarse[137].

4.4 Alcance y limitaciones de la investigación

Se define, en primera instancia, llevar adelante esta investigación en Uruguay. Si bien la conceptualización en torno al Cine Accesible viene desarrollándose mayormente en un contexto europeo, en países como el Reino Unido (Dangerfield, 2021, Branson, 2024, López, et al. 2020) o España (Romero Fresco, 2019a; Academia de Cine, 2023), acompañado de avances en países como Estados Unidos (FWD-Doc, 2021) y Australia (Bus Stop Films, s.f.a; Nettelbeck, 2024), se entiende novedoso aportar una investigación empírica que releve la situación en un país de América Latina además de proponer un modelo pedagógico situado en contexto. Sin perder de vista que los resultados obtenidos responderán a las particularidades de este contexto, se reconoce el aporte que puede suponer para la

[137] Este estudio no desconoce que la noción de accesibilidad ha sido incorporada a la formación de otros campos disciplinares tales como la comunicación técnica y profesional (Walters, 2010; Hitt, 2018) y la ingeniería en software y la informática (El-Glaly, 2020; Zhao et al. 2020), por nombrar algunos, aunque no formen parte del cuerpo teórico seleccionado para este trabajo.

construcción de una teoría en torno al Cine Accesible que se discuta a partir de insumos provenientes de otros entornos. Es, en definitiva, una búsqueda por robustecer y sofisticar la noción de Cine Accesible.

Por otro lado, es prudente explicitar, en primera persona, que el ámbito de la cinematografía y el audiovisual del Uruguay es aquel en el que me desempeño profesional y académicamente desde hace casi 20 años. Primero como montajista de proyectos audiovisuales, luego como audiodescriptora, finalmente como profesora universitaria dentro del Departamento de Humanidades y Comunicación de la Universidad Católica del Uruguay y miembro del Núcleo Interdisciplinario Comunicación y Accesibilidad (NICA) de la Universidad de la República. Esta perspectiva supone, tanto una ventaja por el conocimiento previo sobre el contexto a analizar, como un desafío en la búsqueda de garantizar la validez de la información obtenida.

Tomando la categorización propuesta por Saldanha y O'Brien (2014), puede entenderse que esta investigación tiene, por una parte, una orientación hacia la *observación de procesos* y, por otra, hacia la observación de un fenómeno dentro de un *contexto* dado. Si bien la investigación en torno a los procesos traductores se ha centrado en el comportamiento y los procesos cognitivos de traductores e intérpretes, las autoras reconocen que puede tener también objetos de interés más amplios. En sintonía con su planteo, se reconoce que esta investigación tiene un interés más abierto al pretender analizar el grado de experticia que los estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual deberían tener para llevar adelante un enfoque de Cine Accesible. Además, considerando los niveles establecidos por Muñoz Martin (2010, como se cita en Saldanha y O'Brien, 2014, p. 110)[138], se señala que esta investigación hace foco en la naturaleza situada que supone el aprendizaje de ciertas competencias, entendiendo esto como una observación dentro de un contexto específico y por un período de tiempo dado, lo que promueve una mayor validez ecológica de los datos obtenidos. En tal sentido, se busca comprender este fenómeno en el contexto uruguayo y por el período de tiempo que ha requerido la investigación, describir y ensayar posibles vínculos entre diferentes factores situacionales que influencian el fenómeno. Además, pretende utilizar el marco uruguayo para testear la viabilidad y los límites de un modelo pedagógico que pueda luego mejorarse y adaptarse a otros contextos (Saldanha y O'Brien, 2014).

[138] Se incluye una cita de segundo orden porque no se puede disponer de la referencia original: Muñoz Martín, R. (2010). On Paradigms and Cognitive Translatology. En G. Shreve y E. Angelone (Eds), *Translation and Cognition*, (pp. 167-187). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

La ubicación de esta investigación en Uruguay implica establecer ciertos límites sociales, espaciales y temporales (Saldanha y O'Brien, 2014). Se define, entonces, poner el foco sobre los estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual que estudian y/o trabajan actualmente dentro del territorio uruguayo. Por otra parte, se reconoce la limitación de esta investigación de poder generalizar información a partir de los datos obtenidos. En ningún caso los resultados podrán extrapolarse a la situación de los estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual de otros países, ni siquiera aquellos que puedan tener un desarrollo similar del ámbito fílmico industrial y amateur. Sin embargo, sí es posible formular ciertas hipótesis sobre cómo algunos factores de lo que sucede en Uruguay podrían replicarse y explicar lo que sucede en otros países. También es posible formular hipótesis de por qué una propuesta formativa no tendría cabida en otro contexto a partir de factores observados en el contexto uruguayo. El siguiente apartado detalla la situación de la TAV, la AM y la industria cinematográfica y audiovisual en el Uruguay que se entienden relevantes para reconocer con claridad el contexto.

4.4.1 Breve aproximación a la TAV, la AM y el cine en Uruguay

En términos históricos, la AM en Uruguay puede decirse que comenzó en el año 2009 con la incorporación de interpretación en lengua de señas uruguaya en pantalla y subtítulos en 3 películas de producción nacional[139]. Esas 3 películas habían sido estrenadas años atrás y en esa oportunidad se fomentó la creación y la exhibición de sus versiones accesibles (Sociedad Uruguaya, 2009). Asimismo, en 2009 se exhibe la primera película con AD, aunque no de producción nacional. Se trató del filme *Kirikú y la hechicera* (Ocelot, 1998) y su guion de AD se tradujo al español a partir del guion original en francés. En el año 2010, el cortometraje documental *Historias de un mundo invisible* (Fascioli Álvarez y Soust, 2010) fue el primer contenido audiovisual nacional en contar con una AD hecha en el país por las mismas autoras del documental.

Desde ese entonces, la AM ha crecido de forma lenta (a razón de una película por año) hasta el 2016, año clave en que comenzó a otorgarse un apoyo económico específico para la accesibilidad de películas a través del Fondo Montevideo Socio Audiovisual. Se trata de un apoyo de aproximadamente 3500 dólares otorgado por la Intendencia de Montevideo para películas que estén en etapa de finalización[140]. A esto se suma, unos pocos años después, la

[139] Las películas son *El viaje hacia el mar* (Casanova, 2003), *El círculo* (Charlo y Garay, 2008) y *Corazón de fuego* (Arsuaga, 2002) (Sociedad Uruguaya, 2009).
[140] Estar en etapa de finalización supone haber finalizado el rodaje de la obra (Montevideo Audiovisual, 2025).

partida de dinero para accesibilidad incluida en el Fondo de Fomento Audiovisual de la Agencia del Cine y el Audiovisual del Uruguay (ACAU)[141] para la producción de largometrajes de ficción o documental y la posibilidad de incorporar gastos de TAV y AM dentro de los costos de producción a financiar a través del Programa Uruguay Audiovisual, este último programa del Ministerio de Industria, Energía y Minería (MIEM)[142]. Desde el 2016 se han otorgado más de 60 apoyos económicos para la accesibilidad de películas en Uruguay (Fascioli Álvarez, 2021b). Esto supone que en los últimos años ha habido un crecimiento de las películas accesibles que están, o estarán en un futuro cercano, disponibles a la población. Asimismo, 2016 coincide con la fecha de la primera edición del Ciclo de Cine Accesible[143], única instancia sostenida en el tiempo de proyección de estas versiones de los filmes uruguayos.

Hay quizás un *primer factor* relevante a señalar del contexto uruguayo. Los instrumentos de financiación diseñados para la accesibilidad cinematográfica se otorgan a películas que están en etapa de producción, incluso previo al rodaje (ANDE, 2020; ACAU, 2024), o que están en proceso de finalización (Montevideo Audiovisual, 2025). Esto, de alguna forma y sin preverlo, ha forzado a los cineastas, principalmente productores y directores, a tomar contacto con la accesibilidad desde etapas anteriores a la distribución de sus películas. Los fondos obligan a crear esas copias accesibles, otorgan el dinero y reciben esas versiones que se acopian en cada oficina encargada. Sin embargo, aún en este escenario auspicioso[144], puede decirse que el desarrollo del área es incipiente. Si se tiene en cuenta la cantidad de películas que se producen anualmente, el número de filmes accesibles es reducido. Por poner un ejemplo, de las 14 películas uruguayas que fueron estrenadas en 2021 y financiadas parcialmente por el Instituto Nacional del Cine y Audiovisual del Uruguay -actualmente ACAU-, solo 4 se estrenaron con accesibilidad (INCAU, 2022a; Montevideo Audiovisual, s.f.a).

[141] En ese momento histórico, se trataba del Instituto del Cine y el Audiovisual del Uruguay (ICAU).
[142] El Programa Uruguay Audiovisual se trata de una modalidad *cash-rebate* que actualmente forma parte de los incentivos dados por la Agencia de Cine y Audiovisual del Uruguay (ACAU).
[143] Cine AccesibleUy se presenta como una plataforma para la formación y la exhibición de obras audiovisuales nacionales y extranjeras con herramientas de accesibilidad, consolidándose como uno de los espacios de referencia en el país (Cine AccesibleUy, 2020).
[144] Colabora a este escenario positivo el "Concurso de Buenas Prácticas de la Sociedad Civil del MERCOSUR en Accesibilidad Audiovisual" organizado por la Reunión Especializada de Autoridades Cinematográficas y Audiovisuales del Mercosur (RECAM) desde el año 2018. Se trata de una iniciativa que "busca conocer, premiar y difundir experiencias exitosas en contexto local, que puedan constituirse en disparadoras de ideas y experiencias aplicables a nivel regional" (RECAM, s.f. párr 1).

Como fue dicho, el fondo Montevideo Socio Audiovisual otorga fondos a producciones de cine o televisión que estén en etapa de finalización, es decir, que ya hayan rodado todo el proyecto y tengan por delante su montaje y postproducción. Dentro de esa partida, entrega dinero dos veces al año con el objetivo de generar versiones con AM de cuatro proyectos nacionales de ficción o documental que tengan una duración mayor a 45 minutos. Tal como señalan las bases, el apoyo para accesibilidad audiovisual está destinado a realizar el "subtitulado para personas sordas, audiodescripción para personas ciegas y Lengua de Señas Uruguaya" (Montevideo Audiovisual, 2025, p. 8). Se trata del único fondo que, en sus bases, aporta una definición de qué son estas herramientas y lo hace a partir de las definiciones dadas en las normativas 153010 y 153020 de AENOR, España. El criterio para la selección de qué obras reciben este apoyo propone premiar proyectos que puedan ser utilizados como material educativo o que permitan crear actividades de formación de públicos o sensibilización y promoción (Montevideo Audiovisual, 2025). La siguiente tabla sistematiza las películas que han recibido este apoyo económico desde el año 2016 hasta el año 2024 inclusive.

N°	Año	Título	Responsable de proyecto
1	2016	El Candidato	Micaela Solé
2	2016	Locura al aire	Agustina Chiarino y Fernando Epstein
3	2017	Mi mundial	Lucía Gaviglio
4	2017	El creador de universos	Gerardo Castelli
5	2018	Mirador	Patricia Olveira
6	2018	Así habló el cambista	Santiago López
7	2019[145]	Tierra de niños	Carolina Campo Lupo
8	2019	Carmen Vidal mujer detective	Alina Kaplan
9	2019	Las vacaciones de Hilda	Virginia Bogliolo
10	2019	La muerte de un perro	Juan José López
11	2020	TV Educativa	Clara Charlo
12	2020	La teoría de los vidrios rotos	Diego Fernández Pujol
13	2020	Alcira y el campo de espigas	Ana Margarita Brum
14	2020	Cambalache	Valentina Baracco
15	2021	Ese soplo	Andrés D'Avenia Frávega

[145] A partir del 2019, el apoyo de dinero se actualizó a la entrega de dos partidas con una frecuencia de dos veces al año.

16	2021	Delia	Eugenia Olascuaga
17	2021	La Estrella	Lucía Gaviglio
18	2022	Las 7 balas	Sebastián Pérez
19	2022	La nieve entre los dos	Pablo Martínez Pessi
20	2022	Temas Propios	Luciana Goldberg
21	2022	Carmín, el viaje de Sofía	Micaela Solé
22	2023	Agárrame fuerte	Agustina Chiarino
23	2023	Quemadura China	Patricia Olveira
24	2023	Volver a la luz	Virginia Hinze y Lucía Gaviglio
25	2023	La caja negra	Montelona Cine SRL
26	2024	Un futuro brillante	Montelona Cine SRL
27	2024	Variaciones de Koch	Raindogs Cine SRL
28	2024	Antes del recuerdo	Jabalina Films
29	2024	Señor, si usted realmente existe por qué no me saca de este infierno.	Monarca Films

Tabla 2. Proyectos premiados con apoyo para accesibilidad a través de Montevideo Socio Audiovisual, Intendencia de Montevideo.
Fuente: elaboración propia a partir de actas de resolución sobre Montevideo Socio Audiovisual (Montevideo Audiovisual, s.f.a).

El Fondo de Fomento Cinematográfico y Audiovisual es otorgado por la Agencia del Cine y el Audiovisual del Uruguay desde el año 2008. Está dirigido a financiar obras cinematográficas y audiovisuales nacionales, y fomenta la producción independiente de largometrajes, cortometrajes, series y producción audiovisual en otros formatos. Desde el año 2020 en adelante, en los premios destinados a largometrajes de ficción y documental, se otorga una partida de dinero para la realización de subtitulado, audiodescripción e interpretación en lengua de señas uruguaya de la obra audiovisual y su tráiler (INCAU, 2022b). Las bases del fondo se publican en febrero de cada año y su resolución es en el mes de abril. La siguiente tabla sistematiza las películas que han recibido este apoyo económico desde el año 2020 hasta el año 2024 inclusive.

N°	Año	Título	Responsable de proyecto
1	2020	Pueblo chico	Esteban Schroeder
2	2020	Matarifes	Eugenia Olascuaga
3	2020	Milonga	Laura González
4	2020	El milagro del surubí	Lorenzo Tocco

5	2020	La fábula de la tortuga y la flor	Valentina Baracco
6	2020	Puta historia	Micaela Solé
7	2020	La caja negra	María Isabel García Arnábal
8	2021	Agarrame fuerte	Agustina Chiarino
9	2021	Olivia y los misterios	Juan Carve
10	2021	Siempre vuelven	Micaela Solé
11	2021	Las muertes pasajeras	Virginia Bogliolo
12	2021	Ida Vitale	Ma Inés Vázquez Messano
13	2021	El viaje de Sofía	Micaela Solé
14	2021	Señor, si usted existe, por qué no me saca de este infierno	Eugenia Olascuaga
15	2022	Melódico internacional	Agustina Chiarino
16	2022	Mi pequeña liga de la justicia	Natacha López
17	2022	Webmasters	Maximiliano Contenti
18	2022	La casa del perro	Francisco Magnou
19	2022	Las Demoliciones	Carolina Campo Lupo
20	2022	Mi abuela al mundial	Agustina Chiarino
21	2022	El niño que sueña, la leyenda de Philippe Genty	Sebastián Bednarik
22	2023	Fauna	Federico Veiroj
23	2023	Polen	María Isabel García Arnábal
24	2023	El río por mis venas	Lucía Gaviglio
25	2023	Un cabo suelto	Micaela Solé
26	2023	Errantes	Francisco Magnou
27	2023	El instante previo	Pablo Abdala
28	2023	Exceso de amor	Micaela Solé
29	2024	Todo empieza aquí	Magdalena Schinca, Eugenia Olascuaga
30	2024	El gaucho y los caballos de viento	Juan Gonnet
31	2024	Mi nueva forma de ver	Andrés Varela
32	2024	Anoche creí que nadaba	Catalina Torres Puentes
33	2024	Montevideo vampiro	Cristhian Orta
34	2024	La justicia	Matías Ganz
35	2024	Eternidad S.A.	Marco Caltieri y Pablo Marcovecchio

36	2024	Papá no es punk	Pablo Stoll

Tabla 3. Proyectos premiados con apoyo para accesibilidad a través de Fondo de Fomento Cinematográfico, Agencia de Cine y Audiovisual del Uruguay.
Fuente: elaboración propia a partir de INCAU (2022b).

Por último, el Programa Uruguay Audiovisual funciona a través de una modalidad de retorno económico (*cash rebate*). La línea Nacional A apoya la producción independiente de contenidos audiovisuales que no sean publicitarios. Las actividades financiables podrán ser tanto de la preproducción, la producción o la postproducción y deben ser realizadas dentro del territorio uruguayo y llevadas adelante por ciudadanos uruguayos, personas físicas que residan de forma permanente en Uruguay o personas jurídicas que están establecidas en el país. Con estas cláusulas, el fondo ejerce cierto control sobre la producción de la AM, favoreciendo prácticas locales en lugar de proveedores de la región o internacionales. Las casas productoras pueden solicitar a este programa un reembolso de entre un 20% y un 80% de sus gastos según una lista de rubros especificados. Entre estos rubros de detallan tanto gastos de doblaje, subtitulado y traducción de la obra finalizada, como gastos asociados a la AM de la obra y su archivo. Se trata de la única financiación que especifica contemplar gastos de traducción, además de que lo separa conceptualmente de la noción de accesibilidad (ANDE, 2020). Este fondo de financiación no tiene disponible de forma abierta la lista de proyectos que han presentados gastos a reembolsar por concepto de traducción y/o accesibilidad, por lo que no es posible recuperar los apoyos desde su surgimiento a través de la información disponible en las páginas web de cada organismo.

Un *segundo factor* a considerar sobre la situación en Uruguay es el estado de la industria fílmica. Ciertos autores y cineastas cuestionan si el país tiene una verdadera industria audiovisual (Martin Jones y Montañez, 2009; Dufuur, 2014; Brown et al., 2019). Tadeo Fuica (2017) afirma que el cine uruguayo es discontinuo: "un cine independiente, fragmentado y de bajo presupuesto […] realizado por cineastas aficionados cuyo principal objetivo es hacer películas más que convertirse en parte de una industria" (p. 2)[146]. Si bien es importante ampliar la definición de cine al analizar un país como Uruguay (Tadeo Fuica, 2017), el cine local está condicionado por la necesidad de coproductores: los fondos públicos son escasos y las audiencias demasiado pequeñas para compensar los costos que implica producir (Lema, 2019). Por lo tanto, es ineludible que las películas uruguayas busquen oportunidades de financiación fuera del país ya desde la etapa de desarrollo (Fascioli Álvarez, 2022, p. 82). Esta "tradición internacionalista de la industria audiovisual uruguaya"

[146] Traducción propia.

(Torterola, 2024, párr. 6) que puede ser vista como una desventaja, también se evalúa como positiva al reparar en el gran número de servicios de producción que se llevan adelante en el país. Desde 2019, Uruguay ha triplicado el volumen de producción extranjera que se filma en suelo nacional (Torterola, 2024). En suma, parecería existir un gran desarrollo de las capacidades productivas del sector, pero no necesariamente orientadas a la producción de cine mayoritariamente nacional.

Por último, un *tercer factor* relevante a señalar tiene que ver con la situación de la formación. Puede decirse que Uruguay tiene una limitada tradición en el aprendizaje de la TAV y la AM. Un gran número de profesionales realizan su trabajo apoyándose en conocimientos previos de variadas disciplinas y, en algunos casos, en formación que han obtenido en el exterior (Fascioli Álvarez, 2022). Existen dos aspectos a destacar que serán desarrollados luego por ser parte de los resultados obtenidos en el Estudio #1. Primero, la formación en traducción dentro de la educación terciaria universitaria en Uruguay está mayormente orientada a la traducción jurídica o pública, dejando un espacio muy reducido para otras especializaciones como puede ser la audiovisual. El país solo cuenta con dos carreras de grado en Traducción. La Universidad de la República, por un lado, oferta una carrera de grado con un foco acotado a la traducción pública. El plan de estudios fue modificado recientemente, en el año 2022, incorporando principalmente el uso de tecnologías digitales y herramientas aplicadas a la traducción. Este agregado responde a una actualización urgente del plan de estudios anterior y vigente desde el año 1986, cuando la realidad tecnológica de la profesión era radicalmente distinta. Esta actualización, sin embargo, no contempla incorporar otras áreas de especialización en Traducción (Universidad de la República, s.f.). La Universidad de Montevideo, entre tanto, oferta una carrera de grado en Traducción desde el año 2008 con los trayectos específicos de traducción pública, traducción científico-técnica y traducción literaria (Universidad de Montevideo, s.f.a). A nivel de postgrado, recién en el año 2023 comenzó a dictarse, también dentro de la Universidad de Montevideo, el primer diploma en traducción que cuenta con un trayecto específico en TAV. Aquí se ofertan materias de aspectos teóricos de la TAV, traducción para doblaje, traducción para subtitulado y traducción y localización de videojuegos, además de un curso específico sobre AM (Universidad de Montevideo, s.f.b).

Como segundo aspecto a señalar, la enseñanza de la AM, además de lo nombrado en el marco de la TAV, ha surgido y crecido algo más desde marcos disciplinares diferentes, especialmente en el seno de carreras de Comunicación y Traducción e Interpretación de Lengua de Señas Uruguaya. Esta realidad, se problematizará más adelante, establece

algunas bases contextuales diferenciales para el desarrollo de un modelo pedagógico en Cine Accesible.

4.5 Sobre cómo construir un modelo pedagógico

Como fue ficho, esta investigación se propone construir de un modelo pedagógico sobre el enfoque de Cine Accesible. Este apartado avanza en demarcar qué se entiende por modelo pedagógico a la vez que aporta una serie de definiciones sobre términos específicos vinculados a la enseñanza que serán utilizados a lo largo de esta tesis. Asimismo, delinea el esquema secuencial de estudios que componen esta investigación.

De Zubiría (2006) entiende que un modelo pedagógico puede delimitarse con una serie de preguntas en relación a qué, cuándo y cómo enseñar, a la vez de qué, cómo y cuándo evaluar. El autor establece una analogía con lo ya propuesto por Coll (1994) en torno al diseño del currículo. La pregunta central para caracterizar un modelo pedagógico (o un currículo, para Coll) es aquella de *para qué enseñar*. El *para qué* se vincula con el sentido y la finalidad de la educación: ¿Qué se busca con la enseñanza? A partir de esta pregunta, del establecimiento de un propósito, es que se desprende el resto de las decisiones a tomar. Estas decisiones implican definir un conjunto de contenidos (el *qué*), un orden y una jerarquía para esos contenidos, en decir, una secuencia (el *cuándo*) y un método que no es autónomo, sino que está en vínculo con lo anterior (el *cómo*). Finalmente, la evaluación también se relaciona al propósito educativo y a los contenidos, se trata de un diagnóstico que permite la toma de decisiones. Se evalúa considerando los fines e intenciones buscadas, delimitando un conjunto de criterios y recogiendo evidencia que permita, entonces, establecer un juicio. Para De Zubiría (2006), todas las definiciones que demarcan un modelo pedagógico implican una dimensión política, ya que educar supone "definir una concepción política del individuo y de la sociedad" (p. 42). Estos aspectos, entonces, deberán ser tenidos en cuenta al momento de diseñar un modelo pedagógico para la enseñanza del Cine Accesible.

La construcción de un modelo pedagógico supone articular, entre otras, la noción de currículo. Tal como señala Coll (1994), el currículo se estructura siguiendo las preguntas en torno a qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar, se trata de un "conjunto de experiencias encaminadas a orientar el protagonismo de los estudiantes en procesos de una enseñanza de calidad" (Ortiz Ocaña y Salcedo Barragán, 2015, p. 19). El proceso de Convergencia de la Educación Superior como un Espacio único, llevado adelante por la Unión Europea y luego replicado en parte en otros continentes, ha determinado que las metas que se traza un

currículo son las que adquirir o desarrollar competencias, generalizando esta forma de aprendizaje en poco tiempo (Villa Sánchez et al., 2013).

El término competencia fue definido por la European Qualification Framework (EQF) como "the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development" (ESCO, s.f. párr. 1)[147]. En efecto, es un término que ha tenido muchas definiciones según las distintas perspectivas desde las que se lo fue abordando. Desde el constructivismo, Perrenoud (2008) define a las competencias como la capacidad de actuar de forma eficaz en una situación dada. El constructivismo entiende como premisa fundamental que los procesos cognoscitivos ponen el foco en la relación que establecen las personas con las situaciones que enfrentan y cómo esto se vincula con la adquisición y el perfeccionamiento de sus habilidades (Schunk, 2012). Resulta interesante la comparación entre esta forma de visualizar el proceso de aprendizaje y lo propuesto por el Modelo Social de Discapacidad, donde el entorno es un elemento central en las oportunidades reales que las personas pueden tener para el desarrollo de sus capacidades. Para Perrenoud (2008), la capacidad de actuar se apoya en los conocimientos, aunque no se reduce a ellos. Los conocimientos son uno de los recursos posibles a movilizar en el desarrollo de una competencia. Esta última aseveración responde a la propuesta de Tardif (2008), para quien una competencia es "un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos" (p. 3). Para el autor, desarrollar una competencia implica echar mano a los recursos con determinados criterios y considerando la situación. La movilización de los recursos debe ser eficaz para que la competencia se desarrolle. Los recursos, entonces, se tratan de conocimientos, saberes, capacidades, aptitudes, habilidades, destrezas, normas, procedimientos, comportamientos, conductas, actuación, desempeño, experiencia, resolución de problemas, actitudes, intereses, motivaciones y valores (Villa Sánchez et al., 2013, pp. 22-23). En el marco de esta investigación, se tomará la definición de Tardif (2008) como guía para la comprensión del concepto de competencia.

Según Villa Sánchez et al. (2013), el Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) se entiende como innovador en la medida que trasciende una mirada estrecha sobre la centralidad de contenidos que quedan obsoletos con rapidez, y propone una movilización que implica acción. En este sentido, surge ante la necesidad de dar una respuesta más ajustada a las

[147] [La capacidad demostrada para utilizar conocimientos, habilidades y capacidades personales, sociales y/o metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal]. Traducción propia.

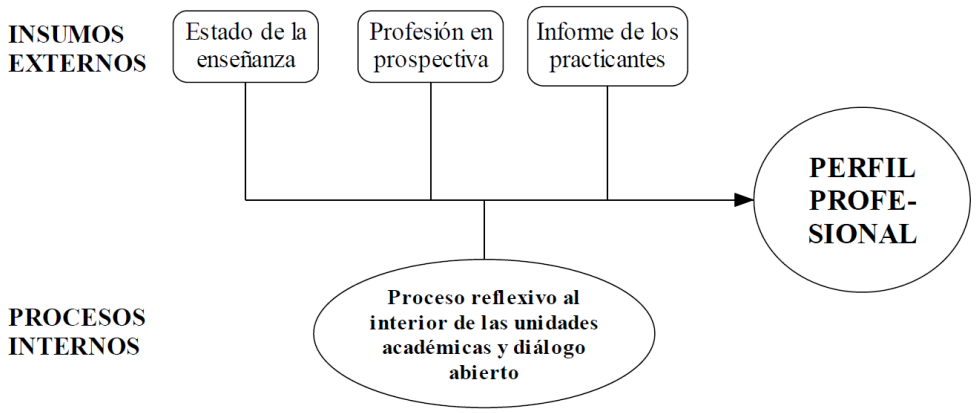
necesidades de la vida laboral y profesional en un mundo que cambia a gran velocidad. Los contextos sociales, laborales e incluso personales requieren de la flexibilidad que proponen las competencias. Ahora bien, esta orientación a las necesidades de la vida laboral y profesional es también una de sus principales críticas. La necesidad de conformar al mercado se vuelve un objetivo demasiado concreto, que reduce los complejos procesos de aprendizaje sociales y personales a comportamientos medibles y delimitables. En definitiva, se entiende que una orientación hacia resultados de aprendizaje socava la calidad de la educación, simplifica el proceso de enseñanza y evaluación haciendo que pierda, a la larga, su valor. Y esto favorece que el mercado tenga injerencia sobre las definiciones educativas, creando modelos de enseñanza que personifican a una filosofía neoliberal. En un aspecto más práctico, las críticas al enfoque de competencias señalan también que el exceso de especificidad y detalle deja poco espacio para la innovación y la disrupción, aspectos que se entienden centrales para el aprendizaje (Cedefop, 2017).

Los resultados de aprendizaje determinan lo que se espera que los alumnos sepan, comprendan y sean capaces de hacer al finalizar un proceso de aprendizaje. La forma en que se escriben, de hecho, orientan la tarea docente y colaboran a seleccionar metodologías de enseñanza y formas de evaluación. Además, guían al estudiante en su devenir educativo, los orientan en su proceso de aprendizaje y clarifican qué pueden esperar durante su evaluación (Cedefop, 2017). En el marco de esta investigación, se explicita la relación entre las competencias y los resultados de aprendizaje de la siguiente manera: éstos últimos son una declaración concreta que permita observar, implementar y medir las competencias. En este sentido, esta investigación toma en consideración las definiciones metodológicas adoptadas por los proyectos europeos de construcción de perfiles profesionales presentados en el capítulo 3. Allí, se toma la propuesta de la European Certification and Qualification Association (ECQA) donde se define un perfil con áreas de competencias (unidades), que se viabilizan en objetivos de aprendizaje y éstos en criterios de desempeño, es decir, lo que el alumno debe poder demostrar o debe ser capaz de hacer al finalizar la formación (resultados de aprendizaje) (UVigo, 2019).

Para finalizar, es útil abordar algunas concepciones sobre el perfil profesional que permiten delimitar los aportes de esta tesis. Villa Sánchez et al. (2013) sostienen que los perfiles académico-profesionales se construyen en función de las competencias y que definen la identidad profesional de los sujetos, explican una profesión y las tareas más habituales que deben llevar adelante en el ejercicio de esa profesión. Es prudente advertir que el alcance de esta investigación no llega hasta la creación de un perfil académico-profesional que

derive, luego, en el diseño de toda la trayectoria de formación profesional y su titulación. No se intenta aquí delimitar qué debería hacer un "cineasta accesible" de cara a desarrollar un programa entero basado en ese perfil. Sin embargo, algunos pasos dados en la implantación del perfil profesional en el marco universitario pueden ser útiles de aplicar en esta investigación, aunque tenga una magnitud menor. Para esto, se tomará en consideración el proceso realizado por la Universidad de Talca (Chile) para la definición de un perfil profesional y ciertas etapas desarrolladas por Tardif (2008) para la construcción de un programa basado en competencias.

Hawes y Corvalán (2005) relatan el proceso de reforma curricular llevado adelante en la Universidad de Talca. De este proceso, se rescata para esta investigación un conjunto de acciones que la Universidad define como fuentes o insumos previos para la construcción del perfil profesional. Antes de diseñar un perfil, es necesario observar información que viene desde el exterior: conocer el estado de la enseñanza en esa temática, tanto a nivel local como internacional, en aquellos países que marcan tendencia en la educación disciplinar universitaria, y cómo se visualiza que vaya a avanzar en el tiempo, la llamada "profesión en prospectiva". A esto se suma información a nivel nacional sobre qué hacen quienes practican la profesión, cómo valoran la formación recibida -si es que existe-, y qué énfasis y tendencias se demandan actualmente. En definitiva, un análisis ocupacional que describa qué tareas que ejecutan los profesionales en ejercicio, entendidos como la mejor fuente a consultar para describir su ocupación (Villa Sánchez et al., 2013).



Modelo general del proceso de diseño de un perfil profesional.
Universidad de Talca (Hawes y Corvalán, 2005, p. 8).

Con respecto a la construcción de un programa basado en competencias de Tardif (2008), se seleccionan las siguientes etapas y subetapas:

1. Determinación de las competencias
1.1 Seleccionar las competencias en que se basa la formación.
2. Determinación del grado de desarrollo esperado al final de la formación
2.1. Determinar del grado de desarrollo esperado de cada una de las competencias al término de la formación (lo que se traducirá en especificar los resultados de aprendizaje).
3. Determinación de los recursos internos a movilizar
3.1 Determinar el conjunto de los recursos internos -conocimientos, actitudes, conductas- retenidos como objetivos de aprendizaje.
4. Determinación de la metodología didáctica
4.1 Seleccionar una o más metodologías didácticas coherentes con las orientaciones y las finalidades del programa. *4.2 Determinar la naturaleza y duración de cada una de las actividades de aprendizaje.*
5. Determinación de las modalidades de evaluación
5.1 Distinguir las evaluaciones en el curso de la formación de las evaluaciones al término de la formación. *5.2 Determinar las modalidades de evaluación de los aprendizajes durante la formación y al término de la formación.* *5.3 Determinar los actores responsables de la evaluación de los aprendizajes durante la formación*
6. Determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes
6.1 Construir los equipos de docentes responsables de los aprendizajes en cada período de la formación. *6.2 Determinar todo lo que se necesita implementar para aportar a los estudiantes en la adopción de la nueva cultura de aprendizaje instaurada por el programa.*
7. Establecimiento de modalidades de seguimiento de los aprendizajes
7.1 Determinar las modalidades de apoyo de los aprendizajes por parte de diversos estudiantes.

Etapas y subetapas en la construcción de un programa basado en competencias.
Selección propia en base a Tardif (2008, pp. 5-6).

Los insumos previos sugeridos por Hawes y Corvalán (2005) y las etapas y subetapas señaladas por Tardif (2008) serán guía en el proceso llevado adelante en esta tesis,

definiendo los objetivos y la secuencialidad de los distintos estudios que conforman la investigación.

4.5.1 Breve descripción de los estudios que conforman esta investigación

Esta investigación se estructura en tres estudios vinculados entre sí destinados a la creación y desarrollo de un modelo pedagógico en Cine Accesible. Siguiendo la propuesta de Hawes y Corvalán (2005), se orienta un primer estudio (*#1)* a analizar el estado de la enseñanza de la TAV y la AM en el ámbito del cine y el audiovisual en Uruguay, seguido de un segundo estudio (*#2)* en el que se observa las tareas vinculadas a la TAV y la AM que llevan a cabo los profesionales del cine y el audiovisual que están en ejercicio en el país.

Los resultados de ambos estudios permiten avanzar hacia la siguiente etapa, definida como el diseño de competencias. A partir de lo obtenido en los estudios *#1* y *#2*, se diseña un conjunto de competencias que los estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual deberían desarrollar para trabajar en un enfoque de Cine Accesible. Esto corresponde a las etapas 1-3 en el modelo propuesto por Tardif (2008). El diseño de competencias supone especificar los resultados de aprendizaje sujetos a cada competencia y determinar los recursos a movilizar para lograr esos resultados.

Luego de finalizada esta etapa, se procede al diseño de un currículo basado en las competencias construidas. Ese currículo implica identificar los contenidos y otorgarles una secuencia, definir un abordaje metodológico y una forma de organización del trabajo y, por último, seleccionar una forma de evaluación que logre dar cuenta de los aprendizajes obtenidos (etapas 4-7 de Tardif, 2008). Una vez detallados todos los elementos del modelo, se avanza hacia el último estudio destinado a la aplicación del currículo en una instancia educativa real, que permita su evaluación y valoración por parte de los estudiantes. El proceso se puede graficar de la siguiente forma:

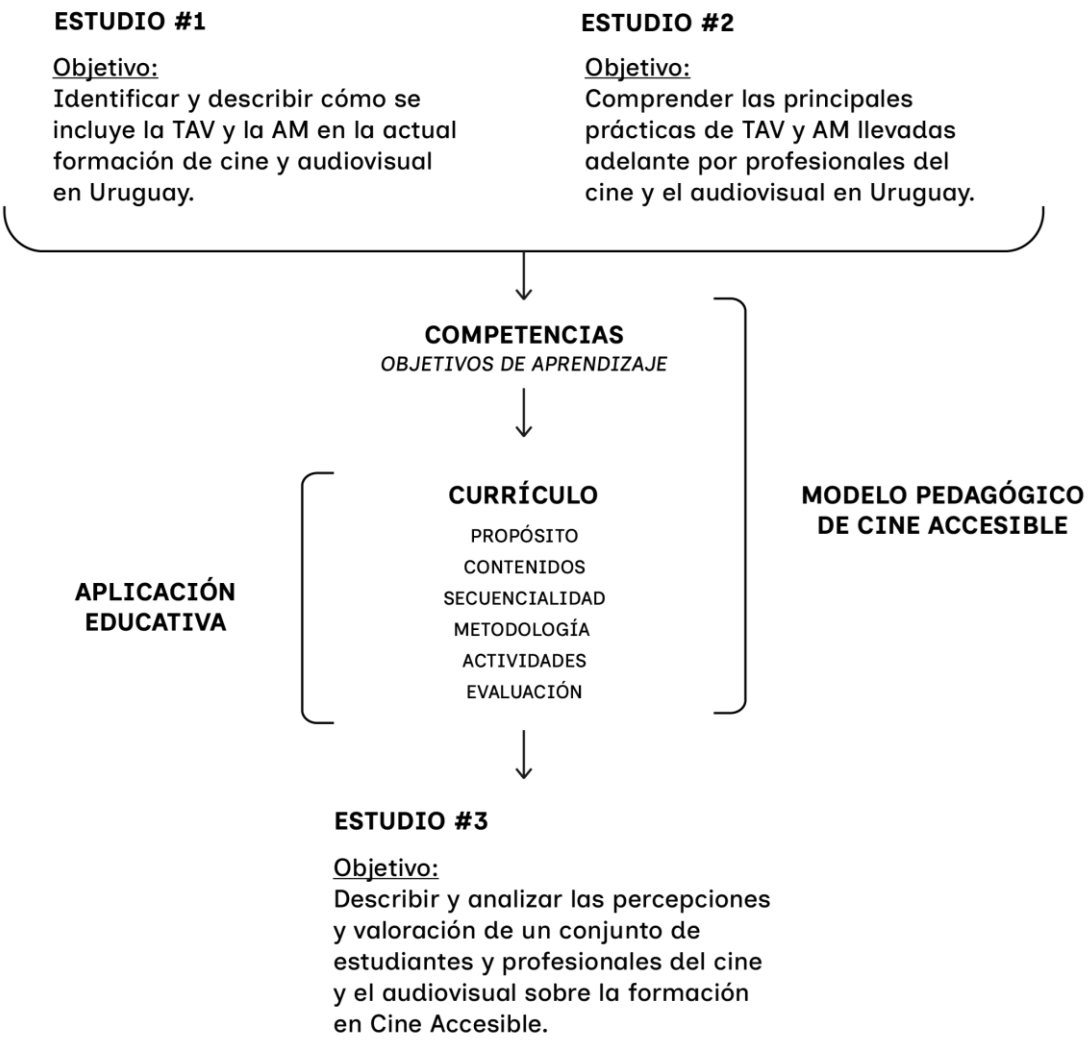


Figura 1. Estructura metodológica de la investigación
Fuente: elaboración propia.

El siguiente capítulo se detiene en explicar los estudios *#1* y *#2*, especificando las preguntas de investigación que los guían, los objetivos, la metodología y técnicas de recolección de datos utilizadas, el proceso de selección de unidad de análisis y participantes, los principales resultados obtenidos y su discusión. Finalmente, las limitantes de ambas pesquisas. Ambos estudios son fuente para el diseño competencial.

5. Insumos para la construcción de un modelo pedagógico de Cine Accesible: estudios descriptivo-exploratorios

Este capítulo se propone ahondar en dos de los tres estudios realizados en esta investigación. Se presenta, en primera instancia, el Estudio #1 orientado a *identificar y describir cómo se incluye la TAV y la AM en la actual formación de cine y audiovisual en Uruguay.* Seguidamente, se presenta el Estudio #2 destinado a *comprender las principales prácticas de TAV y AM llevadas adelante por profesionales del cine y el audiovisual que están en ejercicio en el país.* Las conclusiones del capítulo proponen un abordaje conjunto de los resultados de uno y otro estudio como forma de poner en diálogo los datos obtenidos.

5.1 Estudio #1. La Traducción Audiovisual y la Accesibilidad a los Medios en la formación audiovisual y cinematográfica

El Estudio #1 se propone *identificar y describir cómo se incluye la TAV y la AM en la actual formación de cine y audiovisual en Uruguay*. Se trata de observar si estas áreas, tradicionalmente vinculadas a los Estudios de la Traducción y la formación en traducción especializada, se presentan en la enseñanza del cine y el audiovisual. Pero no solo se busca observar en términos de presencia-ausencia, lo que sería una búsqueda inicial, sino también una mirada más profunda a la forma en cómo éstas se expresan, si es que sucede.

5.1.1 Definiciones operacionales

Las definiciones operacionales se entienden válidas y específicas para el contexto de este estudio, ayudan a recabar datos con precisión que permiten responder las preguntas de investigación formuladas (Matthews y Ross, 2010). Considerando lo propuesto por Saldanha y O'Brien (2014), la operacionalización de conceptos se toma como una forma de reflexionar en torno a qué influencia tienen las creencias e ideología de quien investiga sobre las definiciones conceptuales hechas, y, a su vez, como una forma de orientar los pasos siguientes del diseño de la investigación: la selección de un método, una técnica y un tipo de análisis de datos.

En el marco de este estudio se propone volver a la noción de TAV de Pérez González (2009): la Traducción Audiovisual se entiende como una rama de los Estudios de Traducción que se aboca al trasvase de textos multimodales y multimediales a otra lengua y/o otra cultura (p. 13)[148]. Se procura, entonces, observar cómo se presentan las distintas modalidades de TAV

[148] Traducción propia.

y de AM dentro de la formación de cine y audiovisual. Se observará especialmente la presencia del doblaje y/o el subtitulado, aunque sin perjuicio de considerar también otras modalidades de TAV menos reconocidas. Al hablar de AM, se contemplan aquellas modalidades llamadas "asistivas" de la TAV (Pérez González, 2014), concretamente la audiodescripción y el subtitulado descriptivo, además de la traducción e interpretación a LS.

Con respecto a la formación en cine y audiovisual, este estudio hará foco en la formación profesional de tipo terciario, universitario y no universitario. Se entiende la formación profesional de acuerdo a la definición de Cintefor: son "actividades que tienden a proporcionar la capacidad práctica, el saber y las actitudes necesarias para el trabajo en una ocupación o grupo de ocupaciones en cualquier rama de la actividad económica" (s.f., párr. 1). Es decir, se buscará observar aquel grupo de ocupaciones vinculadas al área audiovisual y cinematográfica en tanto actividad económica. Dado que la investigación se centra en la realidad uruguaya, se define la formación profesional considerando la estructura del sistema educativo en este país. La educación terciaria en el Uruguay se divide en cursos técnicos no universitarios, tecnicaturas, carreras de educación tecnológica superior, carreras de formación docente y carreras universitarias. Dentro de la oferta de carreras universitarias, el país ofrece propuestas de grado y postgrado en dos universidades públicas (Universidad de la República y Universidad Tecnológica del Uruguay) y cuatro universidades privadas (Universidad Católica del Uruguay, Universidad de Montevideo, Universidad ORT, Universidad de la Empresa). A esto se suman un conjunto de institutos universitarios terciarios de carácter privado. La formación terciaria universitaria se propone producir conocimiento integrando procesos de enseñanza, investigación y extensión. En la formación no universitaria, existen un conjunto de organizaciones, tanto públicas como privadas, que ofrecen cursos técnicos especializados y tecnicaturas (INEEd, 2014).

Con respecto a la distinción entre formación en cine y/o audiovisual, se hace preciso hacer dos puntualizaciones. En términos generales, esta investigación entiende el cine en tanto término amplio que hace referencia a prácticas sociales y culturales que pueden ser propiamente cinematográficas, más allá de las tecnologías usadas y los tipos de productos creados. Se retoma la teorización de Youngblood (1989) para comprender la noción de cine en el marco de la nueva definición de Cine Accesible. Sin embargo, para este estudio sí se reconoce una distinción entre cine y audiovisual por tratarse de una diferenciación que aún está presente en la nomenclatura utilizada para la formación. Torre (2012) señala que la

idea de “lo audiovisual” toma fuerza en América Latina como una forma de establecer puentes entre el cine, la televisión y el video. La expansión de la industria audiovisual le requiere al cine una redefinición de sus límites y un reconocimiento de su vínculo con lo audiovisual. A su vez, esto presiona sobre los tipos de profesionales que deben emerger de un proceso educativo. En paralelo, crecen las propuestas formativas en audiovisual en el marco de carreras de Comunicación, donde se piensa “el universo de la imagen en la vida contemporánea” (Torre, 2012, p. 122). Esto supone que la formación en cine y audiovisual aún sucede en el marco de carreras diversas, con orientaciones y enfoques metodológicos y epistemológicos distintos. Y que el análisis de esta formación necesita hacerse considerando el marco sociohistórico en el que sucede, como forma de advertir las tensiones y posiciones en juego (Torre, 2012). Esto último va en línea con la idea de Bachmann y Zahn (2018) de observar la formación en cine desde una perspectiva ecológica de los medios, como una multiplicidad de prácticas donde las circunstancias materiales, tecnológicas, mediales, simbólicas y sociales de las instituciones que las enseñan impactan en la idea misma de lo que es el cine y la manera en que debe enseñarse. En suma, si bien esta investigación toma un posicionamiento específico sobre cómo considerar la noción de cine en el marco del Cine Accesible, este estudio no dejará de lado las reflexiones y características de las prácticas audiovisuales que suelen ser ofertadas en la formación.

5.1.2 Diseño metodológico

El diseño metodológico del estudio parte de la siguiente pregunta de investigación*: ¿cómo se presenta la TAV y la AM en la formación de los estudiantes y profesionales del ámbito del cine y el audiovisual en Uruguay?*

Las definiciones operativas hechas sugieren un conjunto de preguntas secundarias derivadas de la primera:

- ¿A través de qué fuentes puede observarse la presencia de esta temática en la formación?
- ¿Está presente la TAV y la AM en la formación en cine y audiovisual?
- Si está presente, ¿en qué marco disciplinar, sub disciplinar, área técnica o temática emerge? ¿Cómo se describe? ¿Qué noción de TAV y AM se propone?
- ¿Qué rasgos caracterizan a las distintas propuestas formativas de cine y audiovisual?
- ¿Qué relación existe entre esos rasgos y la noción de Cine Accesible?

5.1.2.1 Técnicas de recolección de datos

Se definen como técnicas de recolección de datos el análisis documental y la entrevista semiestructurada. Prior (2012) entiende que el análisis documental se ha focalizado demasiado en el estudio de su contenido, a pesar de la gran diversidad de formatos de documentos posibles de observar. El autor propone cuatro formas diferenciadas de acercarse al análisis de documentos en la investigación social: dos de ellas centradas en el contenido y dos de ellas centradas en la función, en el entendido de que los documentos "contienen" información, pero también "sirven para algo" y actúan en un marco dado. La limitación en el análisis de esta segunda forma, a decir del autor, se gesta a una idea generalizada de que la escritura y la documentación son acciones periféricas a las acciones centrales del habla y el comportamiento humano, como si el texto y la acción estuviesen separadas. Prior (2012) señala, entonces, la posibilidad de analizar documentos por su contenido en dos formas: observando lo que contienen dentro y observando cómo esos contenidos nacen y evolucionan, es decir, una aproximación de tipo "arqueológica". Por otro lado, entiende posible analizar documentos considerando su uso y función en dos formas: observando cómo las personas usan documentos como recursos con una finalidad útil y observando a los documentos "como actores" en sí mismos, entendiendo que su sola existencia puede impactar en la interacción y la organización social. En este último caso, el autor señala cómo los documentos pueden condicionar la acción humana en la medida que pueden, por ejemplo, atestiguar, prometer, garantizar, avalar, declarar aspectos por escrito que refieren al accionar y a los discursos de las personas y las instituciones. En este estudio se hace un análisis documental principalmente desde el contenido, es decir, desde la información presente, sin dejar de reconocer a los documentos en tanto actores en sí mismos.

Se realiza el análisis de ciertos documentos presentes en un proceso educativo. En primera instancia, y como documento central, se observa la malla curricular[149] de las carreras de formación terciaria, universitaria y no universitaria, en cine y audiovisual en Uruguay. Cedefop (2017) entiende que el currículo es un marco para planificar las experiencias de aprendizaje, una guía para los docentes en la selección de los métodos para enseñar y una fuente de información para los alumnos sobre lo que se espera que sepan y puedan hacer al finalizar un proceso de enseñanza. Para Vílchez (2004), entretanto, el currículo refiere a definiciones pedagógicas e incluye el diseño de una práctica instruccional. Lo entiende como un concepto que está cargado de significado político y que tiene complejidad y pluralidad

[149] La *malla curricular* se asemeja al *plan de estudios*, aunque este último puede contener otra información más precisa y detallada sobre un trayecto formativo (INEE, s.f.)

en su interpretación. Además, se trata de un concepto abierto, que refleja un plan, un proceso y un resultado, actúa en tanto documento, como una propuesta de acción educacional y como explicitación de un resultado de aprendizaje educativo. En esta investigación se distingue la malla curricular -en tanto estructura o mapa de cursos distribuidos en el tiempo total dedicado a la formación-, del programa o currículo en términos de Vílchez (2004). En línea con esto, un segundo tipo de documento a analizar son estos programas específicos de materias obligatorias y optativas contenidos en la malla curricular. Por último, se complementa la búsqueda con otros documentos descriptivos que ofician como presentación de las carreras seleccionadas.

A efectos de hacer una triangulación de los datos obtenidos en el análisis documental, se decide elaborar una serie de entrevistas semiestructuradas a informantes calificados del ámbito de la formación en TAV y AM en el país (ver Anexo 9.2). De esta forma, se busca un acercamiento a descripciones concretas sobre cómo se hace lo que se hace (Brinkmann, 2018), -más allá de lo declarado en los documentos-, basadas en la enunciación de ciertos informantes.

5.1.2.2 Procedimiento y unidades de análisis

El procedimiento de este estudio comienza con la revisión de 13 instituciones educativas que brindan formación profesional terciaria, universitaria y no universitaria. De esas 13, 11 cuentan con tecnicaturas, carreras de grado, postgrado o cursos de corta duración sobre audiovisual y/o cine. Estas 11 propuestas relevadas representan la totalidad de la formación profesional en las áreas de cine y audiovisual de nivel terciario universitario y no universitario que existe en Uruguay. Luego de esto, se procede al relevamiento de los documentos para cada propuesta formativa, a saber: la malla curricular, los programas de cursos y otra información descriptiva sobre las carreras y los cursos, sus objetivos, resultados de aprendizaje y enfoque, disponibles en las páginas web de cada institución que dicta esta formación. A continuación, se describen brevemente en una tabla todas las propuestas formativas seleccionadas.

N°	Institución educativa	Programas y cursos seleccionados	Tipo de documentos obtenidos
1	Escuela de Cine del Uruguay	*Tecnicaturas, carreras de grado y postgrado* • Realización audiovisual • Diplomado en fotografía y cámara • Diplomado en montaje cinematográfico	Acceso a malla curricular. Sin acceso a programa de cada curso, únicamente los nombres.

		• Diplomado en guion y narrativa • Diplomado en dirección de arte • Diplomado en realización documental, • Actuación cinematográfica • Diplomado en actuación para cine y tv *Cursos extra de corta duración* • Taller de análisis cinematográfico • Taller de cortometraje • Taller avanzado de escritura de guion • Taller de producción • Taller de cine inicial • Ven-y-mira: taller de crítica cinematográfica • Taller de guion inicial • Curso de asistencia de dirección • Curso de continuidad audiovisual • Mundo construido: taller de dirección de arte • Taller de música para cine • Taller online de narrativa • Construcción de la imagen de una película, • Taller de cine inicial 2020 • Curso online de animación y VFX • Taller online de escritura creativa • Filmar lo real: taller online de documental • Curso de introducción al *workflow* digital • Taller de vestuario para cine y publicidad • Marco legal del audiovisual	
2	Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, Universidad de la República	*Tecnicaturas, carreras de grado y postgrado* • Licenciatura en Lenguajes y Medios Audiovisuales con centros de interés: guion, realización, fotografía, sonido, montaje, arte.	Sin acceso a malla curricular. Acceso a programas de algunos cursos de carácter anual.
3	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)	*Tecnicaturas, carreras de grado y postgrado* • Maestría en Educación Audiovisual	Acceso a malla curricular básica, solo líneas generales de los trayectos a hacer. Sin acceso a programas de cursos.
4	Universidad ORT	*Tecnicaturas, carreras de grado y postgrado* • Licenciatura en Comunicación, orientación Audiovisual	Acceso a malla curricular. Acceso a títulos de cursos sin programa, solo una descripción breve sobre los contenidos a trabajar.
5	Uruguay Campus Film	*Tecnicaturas, carreras de grado y postgrado*	Sin acceso a malla curricular. Acceso a folleto con

		• Realización y Tecnología Audiovisual	descripción básica de la carrera.
6	Universidad Católica del Uruguay[150]	*Tecnicaturas, carreras de grado y postgrado*[151] • Licenciatura en Comunicación, énfasis Audiovisual • Licenciatura en Ingeniería Audiovisual • Licenciatura en Comunicación y Marketing *Cursos extra de corta duración* • Accesibilidad a los medios de comunicación	Acceso a malla curricular. Acceso a programas específicos de cada curso. Acceso a información descriptiva.
7	Universidad de la República	*Tecnicaturas, carreras de grado y postgrado* • Licenciatura en Comunicación, trayecto audiovisual *Cursos extra de corta duración* • Espacio de Formación Integral Comunicación y Accesibilidad[152]	Acceso a malla curricular. Acceso a programas específicos de cada curso. Acceso a información descriptiva.
8	Universidad de Montevideo	*Tecnicaturas, carreras de grado y postgrado* • Licenciatura en Comunicación, opción Cine y Televisión	Acceso a malla curricular. Acceso a títulos de cursos sin programa.
9	Universidad del Trabajo	*Tecnicaturas, carreras de grado y postgrado* • Especialista en producción de proyectos Audiovisuales	Acceso a malla curricular. Acceso a programas específicos de cada curso.
10	Universidad de la Empresa	*Tecnicaturas, carreras de grado y postgrado* • Curso corto de Comunicación Audiovisual	Sin acceso a malla curricular. Acceso a títulos de contenidos a trabajar.
11	Escuela de Cine Dodecá	*Tecnicaturas, carreras de grado y postgrado*	Acceso a malla curricular. Acceso a titulares de contenidos y descripción básica para cursos cortos.

[150] El relevamiento de estos datos estuvo favorecido porque soy profesora de alta dedicación en el Departamento de Humanidades y Comunicación de la Universidad Católica del Uruguay. Este Departamento nutre de docentes todas estas carreras listadas. Personalmente, soy docente de algunos cursos vinculados al área audiovisual. Esto facilitó el acceso a ciertos documentos no necesariamente disponibles en la web. Se considerará esta diferencia durante el análisis para no provocar un problema de validez en los datos obtenidos.

[151] Al momento de realizar el relevamiento aún no existía la licenciatura en Cine lanzada en el año 2024. Por tal motivo, queda por fuera de este análisis.

[152] De igual forma, este relevamiento estuvo favorecido por mi participación como integrante del Núcleo Interdisciplinario Comunicación y Accesibilidad (NICA) de la Universidad de la República. Esto supone una ampliación del acceso a la información disponible.

		• Tecnicatura en Realización Cinematográfica *Cursos extra de corta duración* • Lenguaje cinematográfico • Dramaturgia • Guion • Cámara • Dirección de Arte • Dirección de Actores • Maquillaje • Sonido Directo • Producción • Asistencia de Dirección • Historia del Arte • Dirección de Fotografía • Iluminación • Producción de vestuario	

Tabla 4. Instituciones de las que se relevaron documentos por tipo de documento relevado.[153]
Fuente: elaboración propia.

N° Cursos extra de corta duración	37
N° Tecnicaturas o cursos técnicos	5
N° Carreras de grado	7
N° Especializaciones, Diplomados y Maestrías	6

Tabla 5. Número de programas relevados por tipo de programa.
Fuente: elaboración propia.

El proceso de relevamiento de los datos se realiza en dos instancias. Con respecto a los documentos, una primera instancia se lleva adelante entre mayo y agosto de 2020. Posteriormente, se complementa con otra búsqueda menor entre junio y julio de 2022, actualizando documentos ya relevados y agregando documentos nuevos. La lectura profunda de cada documento para su posterior clasificación y categorización se realiza también en dos instancias: setiembre a diciembre de 2020 y agosto de 2022. Dos entrevistas a informantes calificados suceden en julio de 2020, una tercera en setiembre de 2021 y una cuarta en diciembre de 2022. La categorización y análisis de los datos se realiza en el software de análisis cualitativo *Nvivo*. La clasificación de los documentos implica asignarles un tipo entre tres previamente definidos: (i) malla curricular, (ii) programa de curso, (iii)

[153] Al momento del relevamiento, ni la Universidad Tecnológica ni la Universidad CLAEH contaban con cursos o carreras vinculadas al área audiovisual y cinematográfica.

otro documento descriptivo. De la misma forma, siguiendo un proceso deductivo, se procede a categorizar los contenidos en función de categorías elaboradas previamente y basadas en la literatura. Así, en función de la teoría relevada en torno al enfoque AFM y atendiendo a las preguntas de investigación hechas, se definen las siguientes categorías y subcategorías:

a. Presencia de la TAV y la AM
    i. *Curso exclusivo sobre TAV*
    ii. *Curso exclusivo sobre AM*
    iii. *Curso con algún contenido o abordaje sobre TAV y/o AM*
b. Marcos disciplinares, sub disciplinares, áreas técnicas o áreas temáticas
c. Sobre Cine Accesible
    i. *Enfoque particularista o universalista*
    ii. *Dimensiones del acceso*
    iii. *Colaboración*
    iv. *Anticipación en el proceso audiovisual*
    v. *Enfoque centrado en los usuarios*
d. Rasgos de las propuestas formativas
    i. *Competencias*
    ii. *Perfil de egreso*
    iii. *Contenidos*
    iv. *Prácticas de enseñanza y evaluación*
    v. *Metodología de trabajo*

La primera categoría apunta al reconocimiento de la presencia de la TAV y la AM dentro de la formación profesional en cine y audiovisual en el Uruguay. Dentro de este reconocimiento, se divide en la existencia de cursos específicos que aborden la TAV, cursos específicos que aborden la AM o cursos que no se centren en esto, pero incluyan contenidos sobre ambas temáticas. La segunda categoría hace foco en identificar los marcos disciplinares, sub disciplinares o de áreas técnicas o temáticas en los que aparece la TAV y la AM. La tercera categoría se construye considerando la literatura relevada en torno al enfoque AFM y las distintas vinculaciones posibles entre la TAV y la AM. Al proponer analizar cómo se presentan estas áreas por separado dentro de la formación -TAV, por un lado, AM, por el otro- se es consciente de que se está adoptando lo que Greco y Jankowska (2020) denominan una perspectiva *particularista* de la accesibilidad. En efecto, se comienza el análisis siguiendo esta diferenciación ya que continúa siendo una tendencia sostenida en

la formación en TAV, aun cuando se busca una diferenciación de perfiles (Remael et al., 2019). Ahora bien, también se complementa con otras categorías donde se reconozca especialmente si la formación ofertada de TAV y AM reproduce este enfoque particular -podría hipotetizarse, por acompañar la tradición que viene desde los Estudios de Traducción-, o revela una perspectiva *universalista* (Greco y Jankowska, 2020). Más aún, se observa cuánto de otras dimensiones del acceso están presentes más allá de aquella sujeta a los contenidos, contemplando un abordaje más amplio y próximo a la nueva definición de Cine Accesible. Asimismo, se elaboran subcategorías relacionadas a las problemáticas que atiende primeramente el enfoque AFM: el trabajo colaborativo entre profesionales, la anticipación en el proceso audiovisual y la centralidad que adquieren los usuarios. Estas tres subcategorías se apoyan en los *giros* de la accesibilidad planteados por Greco (2018). Por último, se crean una serie de subcategorías que dan cuenta de ciertos rasgos definitorios de las propuestas formativas en cine y audiovisual. Estas subcategorías permiten sugerir posibles vínculos entre las características de la formación dada y el abordaje conceptual y pragmático propuesto para el Cine Accesible. Durante el proceso, se utiliza también la categoría "otros" para contenidos que no están contemplados previamente.

Dentro de los documentos, se definen distintas unidades de análisis: (i) fragmentos descriptivos de texto, (ii) estructura de la malla curricular, (iii) competencias expresadas en resultados de aprendizaje, (iv) listado o descripción de contenidos, (v) descripción de actividades de enseñanza, (vi) metodología de trabajo, (vii) descripción de actividades de evaluación. Estas últimas 5 unidades suelen detallarse en los programas de curso.

Los documentos extraídos son de acceso libre a través de las páginas web de las instituciones educativas y los datos relevados son guardados en la computadora personal y respaldados en un disco duro de la autora de esta investigación. Se accede, en su totalidad, a documentos en idioma español, aunque algunas instituciones educativas disponen alguna información en otros idiomas como inglés y portugués. Además de la categorización y el análisis cualitativo, se procede a la cuantificación de los documentos relevados según el tipo. Si bien se tiene un enfoque estrictamente cualitativo, se entiende que esta aproximación cuantitativa sirve para visualizar con más claridad la dimensión del estudio y, más aún, reconocer una posible diferencia entre la cantidad de información disponible sobre una y otra institución educativa. La siguiente tabla presenta la forma de codificación de los documentos analizados:

Tipo de documento	Código
Malla curricular	Malla.-1 (A, B, C…)[154] al Malla.-11 (A, B, C…)
Programa de curso	Prog.-1 al Prog.-11
Otro documento descriptivo	Doc.-1 al Doc.-11

Tabla 6. Nomenclatura utilizada para los documentos analizados por tipo de documento.
Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las entrevistas semiestructuradas, se realizan 4 entrevistas a 4 informantes calificados con los siguientes perfiles: docentes responsables de cursos y/o carreras en TAV y/o AM en educación terciaria universitaria en Uruguay. La siguiente tabla presenta la forma de codificación de estas entrevistas:

Rol	Código
Informante con actividad de docencia en cursos de TAV y AM en el marco de una licenciatura en Comunicación. Coordinación de programa interinstitucional dedicado a la AM, alojado principalmente en el marco de una licenciatura en Comunicación.	Inf.-1
Informante con actividad de docencia en curso de AM en el marco de una tecnicatura en Traducción e Interpretación en Lengua de Señas Uruguaya <> Español.	Inf.-2
Informante con actividad de docencia en curso de teoría de la Traducción en el marco de una licenciatura en Traducción. Responsable de carrera de postgrado dedicada a la TAV y la AM.	Inf.-3
Informante con actividad de docencia en cursos de TAV en el marco de licenciaturas en Traducción.	Inf.-4

Tabla 7. Perfil de informantes calificados en formación de TAV y AM en Uruguay entrevistados.
Fuente: elaboración propia.

[154] Se utiliza la codificación A, B, C… para indicar los diferentes documentos del mismo tipo dentro de una misma institución.

5.1.3 Resultados y discusión

Este apartado comienza por describir qué presencia hay de la TAV y la AM dentro de la formación profesional en cine y audiovisual en Uruguay, al tiempo que da cuenta de los marcos disciplinares, sub disciplinares o de áreas técnicas o temáticas donde se insertan. En segundo lugar, se detalla con qué enfoque o abordaje se presentan estas áreas. En tercer lugar, se describen algunos rasgos clave de las propuestas formativas en cine y audiovisual -resultados de aprendizaje, contenidos, metodologías- y se sugiere cómo esto puede vincularse con aspectos centrales que emergen a partir de la nueva definición de Cine Accesible. Por último, se presentan brevemente los resultados obtenidos con una muestra mayor de escuelas de cine de Latinoamérica y Europa. Estos datos no permiten ser comparados con la muestra seleccionada en Uruguay, pero sí aportan a una visualización más amplia sobre el objetivo del estudio.

5.1.3.1 ¿Qué presencia hay de la TAV y la AM dentro de la formación profesional en cine y audiovisual del Uruguay?

Antes de describir los hallazgos, es prudente aportar algunas cuantificaciones de la información relevada y analizada, pues resulta dispar entre las instituciones educativas seleccionadas. En 8 de las 11 instituciones se logra acceder a las mallas curriculares de los programas formativos. En 4 de las 11 instituciones se accede únicamente a los títulos de los cursos dictados o a los trayectos disponibles. En 3 de las 11 instituciones se accede a los títulos, pero seguidos de una información breve y descriptiva sobre los contenidos a trabajar en esos cursos. Finalmente, solo en 4 de las 11 instituciones se accede a los programas detallados de cada curso. En total, se accede a 328 títulos de cursos dictados, tanto cursos de corta duración como cursos enmarcados en tecnicaturas, carreras de grado o postgrado. Sin embargo, de estos 328, solo en 79 se accede a los programas detallados con información como los resultados de aprendizaje, contenidos, actividades a desarrollar y forma de evaluación. Esto supone que los resultados en torno a la presencia de la TAV y la AM es necesario observarlos a la luz de estas diferencias.

Dentro las 11 instituciones educativas relevadas de cine y audiovisual no se evidencian, ni en las mallas curriculares ni en los programas específicos, ningún curso cuyos objetivos centrales sean el aprendizaje de la TAV, ni como forma de traducción especializada, ni a través de la enseñanza concreta de alguna de sus modalidades. Con respecto a la AM, emergen solo dos propuestas. En primer lugar, el "Taller de accesibilidad a medios audiovisuales" dictado por la Universidad Católica del Uruguay. Se trata de un curso de corta

duración[155] ofrecido a través del Centro de Educación Continua de la Universidad y abierto a cualquier estudiante o profesional, no necesariamente del área audiovisual y cinematográfico. No funciona como curso obligatorio o electivo para la formación en el énfasis audiovisual que tiene la licenciatura en Comunicación de la Universidad. Se trata de un curso pago, ofertado por fuera de la malla curricular de las carreras. En este sentido, si bien se puede orientar a los estudiantes a su cursado, no se establece ninguna vinculación explícita entre el aprendizaje de la AM y la formación audiovisual dictada en el nivel de grado. En segundo lugar, en la Universidad de la República se aloja el Espacio de Formación Integral Comunicación y Accesibilidad, cuyo primer proyecto en el año 2020 se titula "CortÁ: cortometrajes accesibles". Se trata de una propuesta de 90 horas, optativa, dirigida a variadas carreras de la Universidad. En este sentido, si bien está ofertada a estudiantes de Comunicación (especialmente aquellos que optan por el trayecto audiovisual), tiene una clara orientación interdisciplinaria. Este espacio formativo se propone:

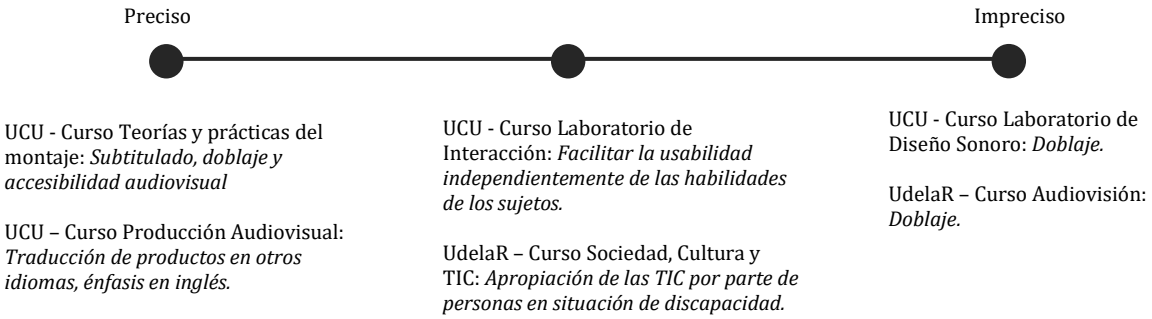
> Producir materiales de divulgación en distintos formatos, buscando generar impactos en la garantía del derecho al acceso a la información de personas en situación de discapacidad, personas sordas y otras poblaciones como los adultos mayores y migrantes, por citar algunos ejemplos, incorporando componentes de accesibilidad: lengua de señas (LS), subtitulado para sordos (SPS) y audiodescripción (AD). (Udelar, 2020a, p. 4)

Algunos puntos centrales a destacar de esta propuesta son los siguientes: (i) establece un vínculo explícito, a través de la función de extensión que tiene la Universidad, con organizaciones de la sociedad civil de personas con discapacidad visual y auditiva; (ii) además, las personas usuarias finales participan en una lógica de codiseño ya que cursan la formación y participan activamente del proceso de accesibilidad; (iii) se propone abordar la accesibilidad desde una perspectiva de Derechos Humanos; (iv) como actividad pedagógica-didáctica, le propone a los estudiantes adaptar cortometrajes uruguayos con AD, SD e interpretación en LSU, provocando una colaboración con el equipo creativo que realizó esa pieza originalmente. Se elabora una versión “tradicional” -apegada a las normativas vigentes en la materia- y una versión “creativa” donde se explora lo alternativo e integrado. Una vez finalizados los cortometrajes, algunos se exhiben durante el ciclo Cine AccesibleUy en alguna sala de exhibición en Montevideo o el interior del Uruguay. Los cortometrajes son utilizados luego como estímulos para investigaciones incipientes de corte experimental en el uso de contenidos accesibles por parte de usuarios con discapacidad (Udelar, 2020b). Dada esta descripción, la formación del EFI puede ser destacada como

[155] Este curso fue dictado por mí únicamente en el año 2019. Luego no se ofertó más.

aquella más exacta sobre AM, más disponible a estudiantes del área audiovisual, más abierta en relación a cómo se consideran los usuarios finales, a su aproximación alternativa del acceso y a su mirada de todo el proceso de producción de accesibilidad. Por contraposición, al funcionar como un espacio autónomo, optativo y que trabaja sobre contenidos ya finalizados, se aleja -por lo menos en su primera cohorte- de concebir la AM en etapas tempranas de los procesos productivos audiovisuales.

Cuando se observa la presencia de la TAV y/o la AM como contenidos o actividades puntuales dentro de asignaturas de otra naturaleza, emergen algunas experiencias desperdigadas durante el proceso formativo y con distintos enfoques. La presentación de estos datos se hará desde lo más preciso y concreto hasta lo más vago e inexacto, aunque relevante.



El plan de estudios del año 2021 de la licenciatura en Comunicación de la Universidad Católica del Uruguay (UCU) oferta un curso titulado "Teoría y práctica del montaje audiovisual". Esto representa el primer mojón a observar. La Unidad 3 de sus contenidos está orientada a la dimensión técnica del montaje, es decir, a las "tareas implicadas en el proceso de edición y diálogo creativo con otras áreas de la producción audiovisual" (Malla.-6A, p. 193). Dentro de esta unidad, se propone abordar la "exportación y relación con otros procesos de postproducción de imagen y sonido. Créditos, subtitulados y doblajes, accesibilidad audiovisual" (Malla.-6A, p. 193). Esta presencia en los contenidos supone que la TAV y la AM son aspectos a considerar en la etapa final de la producción audiovisual. El programa detalla estos titulares, aunque no se expide sobre cómo se trabajan estas áreas. Algo similar sucede con el detalle de la información en el curso "Producción Audiovisual" dentro de la licenciatura en Comunicación y Marketing ofrecida por la UCU en la sede Punta del Este (Maldonado, Uruguay). Allí, el programa de curso dedicado a la producción audiovisual transmedia indica que en la Unidad 2 se trabaja una "Gestión de mínima traducción de productos para otros idiomas —en especial en inglés" (Prog.-6B, p. 6). Es

decir, que se contempla la traducción como parte de un proceso de distribución de contenidos a través de distintas plataformas.

Un segundo mojón puede encontrarse en cursos donde se oferta una aproximación a la accesibilidad, aunque más genérica. Es el caso del curso "Laboratorio de Interacción" dentro de la licenciatura en Ingeniería Audiovisual de la UCU o el curso "Sociedad, Cultura y TIC" dentro de la licenciatura en Comunicación de la Universidad de la República. En el primer caso, se propone como uno de los objetivos de la materia "valorar las interfaces que aseguren la facilidad de uso (usabilidad) independientemente de las habilidades o capacidades de los usuarios (accesibilidad)" (Malla.-6C, p. 70). En el segundo caso, el módulo 1 centra sus contenidos en la apropiación diferenciada que hacen distintos grupos socio-culturales de las TIC, entre ellos el colectivo de las personas en situación de discapacidad. Si bien no se trata de contenidos estrictamente relacionados con la TAV y la AM, sí ofrecen la posibilidad de observar qué sucede con la discapacidad en la interacción con las tecnologías de la información, siendo la accesibilidad una condición relacionada.

Por último, un tercer mojón refiere al abordaje del doblaje dentro de los cursos "Audiovisión" (UdelaR) y "Laboratorio de diseño sonoro" (UCU). En ambos casos, dentro de los contenidos se lista el tratamiento del doblaje en conjunto con otras actividades como la toma de sonido directo, la grabación de diálogos, la ambientación, musicalización y el *foley*. Sin embargo, no es posible saber a partir de esta información si el tratamiento del doblaje es entre dos lenguas diferentes o únicamente intralengua, como forma de volver a grabar los diálogos originales y así prescindir del sonido directo tomado en rodaje. En cualquier caso, resulta relevante señalarlo por la oportunidad que supone cursos de esta naturaleza para incluir contenidos de doblaje entre lenguas, donde pueda aprenderse aspectos de sincronización sonoros y mezcla con la banda sonora final que luego son centrales en el desarrollo de un doblaje entre lenguas verosímil y técnicamente apropiado.

Dos aspectos se interpretan como relevantes sobre los documentos observados: la presencia de TAV y AM se da en cursos dedicados a la producción o la postproducción audiovisual, es decir, que se considera con cierto grado de anticipación en el proceso fílmico. Parece haber, aunque no explicitada ni consciente, una orientación hacia el enfoque AFM, vinculando estas áreas antes de la distribución audiovisual tal como propone Romero Fresco (2019a). Por otro lado, en relación a las disciplinas, sub disciplinas, áreas técnicas o temáticas, las propuestas relevadas se encuentran en cursos de montaje y de producción audiovisual de manera más genérica, en tanto áreas a contemplar dentro de un proceso

específico como el de montar, o dentro de un proyecto audiovisual y sus etapas. Por otro lado, destaca el sonido como un área técnica relevante para pensar el proceso de doblaje.

Por último, la observación de documentos indica que la presencia de la TAV y la AM es escasa, sin cursos específicos dedicados a la temática que se mantengan en el tiempo. La única salvedad la tiene el "Espacio de Formación Integral" de la UdelaR que, igualmente, empieza como un espacio optativo. Además, los documentos no suelen detallar la forma de trabajo ni la noción que hay detrás sobre la TAV y la AM. Aun así, en aquellos espacios donde aparece, puede tomarse como una declaración formal de interés sobre el tema. Tomando las definiciones de currículo de Cedefop (2017) y Vílchez (2004), la presencia de estos puntos supone que los estudiantes lo tomen como algo que se espera que sepan y puedan hacer al finalizar, siendo, entonces, un resultado de aprendizaje del curso; tiene un significado político en la medida que pone atención sobre un punto y su sola aparición lo posiciona como relevante para la formación, refleja que es parte de la propuesta de acción de esa formación.

Las entrevistas a informantes calificados resultan reveladoras para contraponer a lo obtenido a partir de la observación de documentos. Además, permiten elaborar una instantánea de la formación en TAV y AM en el país -no solo desde el ámbito del cine y el audiovisual-, contribuyendo a la descripción del contexto educativo local. Con respecto a la TAV, un informante indica que los egresados del reciente plan de estudios de la carrera de Traducción de la UdelaR (año 2022) terminan la carrera habiendo adquirido un conocimiento básico sobre subtitulado (Inf.-4). La Universidad de Montevideo (UM), entre tanto, oferta dentro de la malla curricular de la licenciatura en Traducción una materia destinada a la TAV, de 60 horas de duración dictada en un semestre, obligatoria para dos de los tres trayectos de especialización. Se reconoce como una materia que despierta mucho interés en los estudiantes y que aborda especialmente el subtitulado y el doblaje, aunque también se recorre brevemente el subtitulado descriptivo y la audiodescripción. Tiene una orientación teórico-práctica, donde se propone a los estudiantes enfrentarse a situaciones reales de traducción y dominar las herramientas tecnológicas para este fin (Inf.-4). Este curso es la única propuesta de enseñanza de la TAV en una carrera de grado en Traducción en el país. También en la UM, se oferta desde 2023 un curso obligatorio de AM dentro del trayecto de TAV del postgrado en Traducción. Sin embargo, a pesar de que esta Universidad cuenta con una carrera de Comunicación donde se producen contenidos audiovisuales, no existe una coordinación entre carreras que permita un trabajo colaborativo entre estudiantes. Si bien se entiende que el traductor, por la naturaleza de su trabajo, tiene que

vincularse con profesionales de otras áreas, abrir su trabajo al diálogo con otras disciplinas no es una práctica institucionalizada (Inf.-3).

La AM, mientras tanto, tiene un desarrollo particular, pues a diferencia de lo que sucede en otras partes del mundo, su formación nace mayormente en el marco de facultades de comunicación y carreras de traducción e interpretación en Lengua de Señas Uruguaya (LSU). En el año 2011 y dentro de la carrera de Comunicación de la Universidad Católica del Uruguay surge la primera tesis de grado en el país orientada a la producción de AM. Como ya fue dicho, en esa oportunidad se crea la audiodescripción de un documental. Dos años después, comienza en ese mismo marco, el desarrollo de una asistencia de desarrollo e investigación que permite que más de una veintena de estudiantes egresados de las carreras de Comunicación, Artes Visuales e Ingeniería Audiovisual lleven adelante proyectos de tesis de grado vinculados a la accesibilidad[156]. Estas asistencias tienen una duración aproximada de 6 a 8 meses y los estudiantes dedican su trabajo a llevar adelante la accesibilidad de algún producto cultural. Se trabajan cortometrajes de ficción, documental, obras teatrales y espectáculos en vivo. Para el caso de las obras teatrales, se trabaja con la Comedia Nacional (compañía teatral municipal), brindando las primeras audiodescripciones de obras clásicas disponibles en el Uruguay para espectadores con discapacidad visual. Ya en el año 2016 se oferta, por primera vez, un curso titulado "Accesibilidad a la cultura para personas ciegas y sordas"[157] como optativo dentro de la malla curricular de la licenciatura en Comunicación. Si bien este curso es discontinuado, años después se va incorporando, paulatinamente, la temática de accesibilidad dentro de cursos variados de la licenciatura. En especial, se destaca la inclusión de la temática dentro de los cursos "Producción Audiovisual I" y "Proyecto de Ficción" donde los estudiantes abordan la temática dentro de las etapas de producción de un cortometraje. En efecto, desde el año 2022 en adelante, se define dentro de la estructura de roles a desempeñar uno específico de asistencia de montaje para la postproducción que tiene dentro de sus tareas asignadas la subtitulación descriptiva de los cortometrajes. Además, durante el 2024 se incorpora el trabajo en accesibilidad dentro de la preproducción a través de un abordaje doble: en primer lugar, la representación de la diversidad en pantalla y, en segundo lugar, la accesibilidad a la producción por parte del equipo creativo. En este aspecto, se trabajó en la creación de *riders* de accesibilidad y la

[156] Desde el 2013 al 2023 estos proyectos de grado fueron tutoreados o cotutoreados por mí como Profesora de Alta Dedicación del Departamento de Humanidades y Comunicación de la Universidad Católica del Uruguay. Actualmente, la Universidad ha modificado sus vías de licenciamiento, lo que ha llevado a la reducción del número de estudiantes que llevan adelante tesis de grado y, por tanto, a la cantidad de proyectos de accesibilidad desarrollados.
[157] Fui docente titular de este curso en su único dictado en 2016.

contemplación del acceso como un aspecto más de la producción, en tareas concretas como la búsqueda de locaciones, la elaboración del presupuesto y del plan de rodaje. Cabe señalar que esta última propuesta estuvo motivada por la presencia dentro del grupo de estudiantes de dos personas con movilidad reducida, uno de ellos usuario de silla de ruedas[158]. Ninguno de los cursos ni las actividades nombradas antes figuran dentro de los documentos analizados para esta misma institución.

En el año 2016 surge, por primera vez, un curso de Educación Permanente en la Universidad de la República llamado "Laboratorio de Traducción Audiovisual". Este curso se lanza desde la facultad de Información y Comunicación por docentes adscriptas a la sección Lenguas y Estudios sobre el Lenguaje del Departamento de Medios y Lenguajes de esa facultad. Dentro de este curso se trabaja, por primera vez, en la herramienta del subtitulado, primero con un foco en lo interlengua, luego con una orientación hacia lo intralengua y especialmente al subtitulado para personas sordas. Este laboratorio se lleva adelante por varios años (2016, 2017, 2019), profundizando año a año su foco en la accesibilidad, entrando en contacto con otras universidades regionales que aportan lo ya acumulado en el área. En el 2016 este laboratorio está, además, ofrecido como curso curricular en el módulo de graduación de la carrera de Comunicación, es decir, disponible a estudiantes avanzados y egresados de esta carrera. Sin embargo, se trata de cursos de corta duración (máximo 30 horas), donde el foco está en introducir y sensibilizar en torno a la TAV y la AM. Son cursos donde se presenta el campo, pero no están destinados a la formación para el desempeño profesional. A nivel metodológico, se propone una articulación constante entre teoría y práctica, concibiendo un estudiante activo en su proceso de aprendizaje, que se apoya en la teoría y en la reflexión crítica para la toma de decisiones en la aplicación práctica de esta actividad. Además, se propone especialmente cuestionar los saberes "acostumbrados" que suelen asentarse en la práctica profesional (Inf.-1).

El aprendizaje del subtitulado en tanto modalidad de acceso también se da en el marco del Tecnólogo en Interpretación LSU<>Español de la Universidad de la República. Aquí ingresan estudiantes oyentes y sordos que cursan algunas materias separados y otras de manera conjunta, considerando algunas disposiciones didácticas que el cuerpo docente entiende mejores para el aprendizaje en lengua de señas y en lengua oral. El abordaje del subtitulado descriptivo se da en el marco de un curso titulado *Técnicas de videograbación, subtitulado y textualidad diferida*. En efecto, se considera la videograbación como un texto

[158] Soy docente titular del curso Proyecto Audiovisual I que luego pasó a llamarse Proyecto de Ficción desde el año 2017 hasta la actualidad.

diferido, con lo cual se habilita la posibilidad de la traducción además de la interpretación. Esto favorece, desde el plan 2014, el ingreso de estudiantes sordos que adquieren un título terciario. Solamente en algunos cursos vinculados a metodología de la traducción e interpretación se realizan prácticas orientadas a la interpretación de informativos, entendiendo los medios audiovisuales como ámbito posible de desempeño de la profesión. Además, se dicta otro curso optativo llamado "Subtitulado para sordos" y un "Espacio de Formación Integral" orientado al trabajo en subtitulado, con un fuerte énfasis en la extensión universitaria. Dentro del curso optativo, se trabaja con estudiantes oyentes y con estudiantes sordos para subtitular contenidos audiovisuales en lengua de señas (como L1 y como L2) (Inf.-2).

Por último, cabe recapitular una serie de cursos desarrollados desde el año 2021 por el Núcleo Interdisciplinario Comunicación y Accesibilidad (NICA) de la Universidad de la República, por tratarse del primer grupo de investigación nacional para el trabajo específico sobre la accesibilidad comunicacional. Los cursos de grado "Laboratorio de Accesibilidad a los Medios", "Teorías y Prácticas de la Accesibilidad en la Comunicación", la continuidad del "EFI Comunicación y Accesibilidad", el surgimiento de los "EFI Cine Accesible" y "Lengua de Señas y Medios Audiovisuales", y el curso de maestría "Panorama de la accesibilidad a los medios: abordajes teóricos, epistemológicos y metodológicos", componen un repertorio de propuestas formativas que abordan la accesibilidad con un foco en los Derechos Humanos, además de aportar un recorrido por aspectos históricos, teóricos, metodológicos y técnicos de la audiodescripción, el subtitulado descriptivo, la traducción e interpretación de LSU en pantalla y la lectura fácil. Todas estas propuestas colocan a la colaboración, la anticipación y la validación y codiseño con personas usarías finales como foco de observación, análisis y práctica. Suelen estar alojadas en la facultad de Información y Comunicación, aunque convocan a estudiantes de diversas carreras -comunicación, traducción e interpretación en lengua de señas, diseño y comunicación visual, lingüística, corrección de estilo, artes, psicología, entre otras-, en una búsqueda explícita por trabajar la temática desde una perspectiva interdisciplinaria (Inf.-1). Salvo la información obtenida en 2020 sobre el EFI "Comunicación y Accesibilidad", ninguna de las demás propuestas se registra en el análisis documental.

En suma, la observación de los documentos y las entrevistas a informantes calificados permiten concluir algunos puntos con respecto a cómo se presenta la TAV y la AM en la formación en cine y audiovisual en Uruguay. Los documentos dan cuenta de una oferta nula en TAV y escasa en AM. Sobre la AM, las propuestas son por momentos precisas, por

momentos vagas, opcionales para ciertos estudiantes interesados. Como signo relevante en el marco de un modelo pedagógico en Cine Accesible, pareciera que aquellas propuestas que surgen del seno de facultades de Comunicación se crean con una apertura mayor a cómo combinar la AM con otras disciplinas, especialmente la audiovisual. Aparece, además, en cursos que refieren a las etapas de producción o de postproducción. La AM surge, tanto contenida en un marco de Traducción Audiovisual, como fuera de él. Desde los inicios, conviven propuestas que enmarcan la accesibilidad en tanto modalidad de traducción, pero que también la observan desde los Derechos Humanos, como condición para el ejercicio de derechos fundamentales, desde los Estudios Sordos en su relación con la traducción e interpretación en lengua de señas, desde los Estudios de Comunicación en tanto disciplina adyacente que también observa prácticas semióticas que están situadas y son estructuradas por contextos sociales y culturales, que pueden fijar o modificar esos contextos (House y Loenhoff, 2016). En definitiva, una pluralidad formativa que se contrapone a la escasa formación en AM que emerge dentro de las carreras en Traducción, la cual, además, no mantiene contacto con otras disciplinas como pueden ser las de Comunicación Audiovisual o Cine, incluso dentro de la misma institución educativa.

Por otro lado, a partir de las entrevistas puede entenderse que el surgimiento de una multiplicidad de propuestas de AM en poco tiempo ha provocado que el área tenga un crecimiento bullicioso, aunque desparejo, donde las distintas perspectivas no necesariamente se vinculan entre sí. La búsqueda de una transversalidad para trabajar el tema en la formación en audiovisual y cine aún es un debe. Sin embargo, el crecimiento vivo de estas áreas puede sugerir que no existan tradiciones asentadas sobre cómo se forma en AM, que no haya perspectivas monolíticas desde una única disciplina que marquen un camino único para su aprendizaje. Esto provoca un acercamiento a la AM más dispar, menos profundo, pero más plural. Podríamos preguntarnos cuánto de esta situación impacta en la posibilidad de cambiar formas establecidas en la enseñanza de la accesibilidad. Cuánto representa un terreno fértil para proponer un modelo pedagógico de Cine Accesible que no implique únicamente la formación de traductores audiovisuales, sino también de otros profesionales, donde exista una visión interdisciplinaria que sofistique las aristas desde las que se aborda este tema. En concreto, que se pregunte qué rol juega la accesibilidad en el ejercicio de derechos, qué lugar tiene la discapacidad y la Sordera en la noción de accesibilidad construida, qué relaciones de poder se trazan en los procesos de AM, qué profesionales están implicados en esta tarea, cómo participan los usuarios finales, entre otros focos posibles.

5.1.3.2 ¿Con qué enfoque o abordaje se presenta la TAV y la AM dentro de la formación profesional en cine y audiovisual del Uruguay?

En función de los documentos consultados, la TAV y la AM se presentan, fundamentalmente, con una visión *particularista* (Greco y Jankowska, 2020). Esto supone que las modalidades de accesibilidad se entienden como un subcampo de la TAV. Así, se encuentran, dentro de los contenidos, los "subtitulados y doblajes, accesibilidad audiovisual" (Malla.-6A, p. 193). El "Taller de accesibilidad a medios audiovisuales" dictado por la UCU plantea como una de sus temáticas a trabajar la "introducción a la traducción audiovisual accesible (audiodescripción para personas ciegas y subtitulado para personas sordas)" (Prog.-6D, p. 1), lo que explicita esta visión particular. Incluso, las entrevistas a informantes calificados indican lo mismo: las primeras experiencias de subtitulado intralengua emergen en el marco de un Laboratorio de Traducción Audiovisual (Inf.-1). Recién es a partir de las propuestas formativas ofrecidas por el Núcleo Interdisciplinario Comunicación y Accesibilidad (NICA) de la UdelaR y la inclusión de la accesibilidad en el curso Proyecto de Ficción de la licenciatura en Comunicación de la UCU que el abordaje de la accesibilidad es más abarcativo, no sólo entendido como un problema de traducción, sino principalmente como un problema de acceso.

Si bien se comprende que Uruguay no tiene una tradición extendida en TAV y/o en AM, el surgimiento de propuestas formativas con una perspectiva particular que luego se amplía a una mirada universal, podría deberse a que las personas encargadas de dichas formaciones han estudiado el tema fuera de Uruguay, reproduciendo, en primera instancia, el esquema formativo que recibieron, para luego modificarlo y ajustarlo conforme avanza la discusión sobre cuál es la manera adecuada de estudiar este tema. Esto solo es posible enunciarlo en términos de hipótesis, ya que ciertos resultados sobre las propuestas formativas que se obtienen con más grado de detalle son de instituciones educativas en las que trabaja la investigadora de esta tesis, por tanto, es información que podría estar sujeta a este sesgo. Los documentos sí dan cuenta, por ejemplo, de trabajar con "técnicas específicas para el acceso de personas ciegas y sordas" (Prog.-6D, p. 1) hablando de la audiodescripción y el subtitulado descriptivo respectivamente. Los resultados de aprendizaje se detienen en reflexionar sobre "la discapacidad y sus posibilidades de acceso a la información y la cultura" (Prog.-6D, p. 2) o "la apropiación diferenciada de las TIC en distintos grupos socio-culturales. Discapacidad y TIC" (p. 4). Al triangular esta mirada particular con lo aportado en las entrevistas a informantes, se interpreta que existe un movimiento reciente hacia la universalidad, donde "la accesibilidad nos permite pensar en más usuarios" (Inf.-1).

Esta observación sobre quienes son las personas usuarias de la accesibilidad puede ponerse en vínculo con la noción de los espectadores que se impone en la formación en cine y audiovisual. Uno de los cursos específicos sobre Estudios del Cine de la licenciatura en Comunicación de la UCU propone el abordaje de la "interpretación y la colaboración del consumo cultural" y, dentro de esto, la "relación con el espectador" (Malla.-6A, p. 161). Esto supone un análisis detallado desde diversas disciplinas -la narratología, la semiótica, la psicología cognitiva- de cómo es posible analizar el cine y cómo los espectadores se vinculan con éste. Este enfoque puede decirse que orienta a que los estudiantes consideren a los espectadores como agentes relevantes en la construcción y análisis fílmico, como un eslabón de la cadena que no es posible obviar. Por otro lado, dos propuestas formativas entre las analizadas indican que los estudiantes deben "favorecer y potenciar los distintos procesos comunicacionales de sujetos singulares y colectivos" (Malla.-7B, p. 8) y "provocar la reflexión del estudiante sobre los problemas de la interacción humana con las distintas interfaces y dispositivos tecnológicos (…) integrando la perspectiva del usuario" (Malla.-6C, p. 69). En estos casos, no solo se identifica a los usuarios/espectadores en tanto sujetos válidos dentro de un proceso comunicacional, sino que también se promueve su inclusión en los procesos de diseño. Esto sugiere una cierta aproximación a considerar un enfoque centrado en los usuarios. Es decir, una propuesta que resuena en una de las características del modelo AFM, aunque sin explicitarse. Podría decirse que, una formación en cine y audiovisual que considera la perspectiva de los espectadores y que, más aún, los incluye dentro del proceso productivo, ya cuenta con un terreno fértil sobre el que proponer un aprendizaje en torno al Cine Accesible. Una oportunidad para lo que propone Romero Fresco (2018b), la identificación de los propios cineastas sobre cómo las personas acceden de forma diferencial a sus películas y que eso sea base para tomar decisiones en torno a la traducción y la accesibilidad. O, como propone Flynn (2016), una oportunidad para comprender el acceso como un conjunto de procesos complejos que provocan experiencias cinematográficas transformadoras para los distintos sujetos.

Entretanto, se entiende necesario destacar que 4 de las 11 instituciones relevadas proponen contenidos dentro de cursos que refieren al estudio de la percepción visual y/o auditiva. En este caso, se oponen las percepciones visuales a las auditivas y cómo puede darse su integración en un contenido audio-visual, se estudia el fenómeno perceptivo y el proceso de la percepción hasta la representación visual. Algunas preguntas guía sugieren: "¿cómo se genera lo que vemos y oímos?, ¿por qué vemos/oímos? y finalmente, ¿cómo procesamos la información visual y sonora?" (Malla.-6C, p. 40). En 2 casos, se hace referencia a las variabilidades que puede tener la percepción por factores culturales, sociales y subjetivos.

Si bien se entiende que el estudio de la percepción puede ser un contenido central para el entendimiento de la conformación de la imagen y el sonido, cabe preguntarse qué noción de habilidad sobre la percepción subyace a estas propuestas. No es posible corroborar a través de los documentos si predomina una "ideología de la normalidad" (Angelino, 2017, p. 101) en torno a lo que las personas pueden ver y oír. Tampoco es posible saber si eso condiciona la formación en la asunción de que existe una percepción "normal" o "correcta" y, por tanto, una "anormal" o "incorrecta" sobre la imagen y el sonido. Sin embargo, sí es posible indicar que, si un resultado de aprendizaje implica el "desarrollo de la capacidad perceptiva, brindando los elementos necesarios para ver cine en sus múltiples dimensiones, y poder comprender así las peculiaridades de su lenguaje, tanto en la forma como en el contenido" (Malla.-11, p. 2), esto supone que se espera de los estudiantes una capacidad que no necesariamente todos podrán desarrollar de igual manera. Entonces, conviene hacerse algunas preguntas válidas como: tal como está planteado, ¿este curso no es para estudiantes con discapacidad visual y/o auditiva? ¿se entiende la capacidad perceptiva a través de otros sentidos? ¿qué condición previa sobre las habilidades de los estudiantes subyace a los resultados de aprendizaje redactados? En cualquier caso, esta reflexión se hace sin perder de vista que aquellos cursos donde se trabaja la percepción visual y auditiva son un buen espacio desde el que cuestionar si la noción de percepción está basada solo en un análisis fisiológico de las personas, o si considera otros aspectos y vínculos con lo visual y lo sonoro igualmente válidos. En el marco de una formación en Cine Accesible, si se quiere sugerir que los estudiantes piensen en múltiples espectadores posibles, no tendría sentido abordar una noción de percepción que sea limitante en considerar esta diversidad. Más aún, si tenemos en consideración que la diversidad no solo está presente en los espectadores, sino en los propios estudiantes que transiten estos cursos.

Con respecto a la diversidad de espectadores, se desprende de los documentos otro punto relevante. En 4 de las 11 instituciones analizadas se dictan cursos referidos a la historia del cine o al desarrollo de competencias de apreciación cinematográfica, es decir, aprender a ver cine que responda a movimientos estéticos y momentos históricos diferentes. Esto se entiende como una oportunidad para que los estudiantes se transformen en espectadores críticos, que sean capaces de analizar las tendencias cinematográficas en función de los contextos sociales, artísticos y políticos de cada época, inclusive la actual en la que ellos mismos son creadores. En algunos casos, se sugieren actividades específicas de visualización y análisis de películas (o fragmentos) de diferentes géneros, cineastas, vanguardias y movimientos artísticos. En un caso, se avanza un poco más en el estudio de "las prácticas sociales de consumo audiovisual" de las llamadas "nuevas generaciones"

(Malla.-3, p. 2), en el entendido de que el vínculo de las personas con el contenido va cambiando y es necesario conocer este fenómeno. Sin embargo, en ningún caso se hace referencia a la diferencia que implica la visualización de un cine traducido o accesible, mediado a través de diferentes modalidades. Se puede suponer que aquellos cursos orientados a presentar una cinematografía plural, que despierte el sentido crítico en los estudiantes, darán cuenta de títulos variados, muchos de ellos elaborados en una lengua extranjera (diferente al español, en este caso). En esta omisión, entonces, parece reforzarse la idea de que el cine es un lenguaje universal, sin reparar en la diferencia que el lenguaje instala dentro del cine (Romero Fresco, 2019a, Shochat y Stam, 1985, Nornes, 2007). En instancias didácticas donde el cine se proyecta con subtítulos, estos reforzarían su cualidad de "corruptos" (Nornes, 1999), de textos que intentan volverse uniformes e invisibles. Si bien no es posible aseverar una intención explícita de negar esta diferencia a partir de los documentos relevados, sí es posible concluir que no existe una referencia en torno a la visualización de cine traducido o accesible dentro de las mallas curriculares y programas de curso observados en la formación profesional en cine y audiovisual en Uruguay.

Ahora bien, esto sugiere algunas hipótesis: (i) la enseñanza de las circunstancias culturales, sociales, políticas que enmarcan a una película no repara en el lenguaje como elemento que aporta a esa contextualización y caracterización; (ii) los estudiantes aprenden sobre la diferencia y la otredad de la que hablan Egoyan y Balfour (2004) y Stam (2019) a partir de observar otros aspectos fílmicos que no son las modalidades de TAV y AM; (iii) el acto de no incluir estas temáticas en un currículo formativo evidencia la distancia entre las disciplinas.

Nuevamente, y en clave de encontrar espacios de confluencia, aquellos cursos cuyo objetivo radica en la visualización y el análisis del fenómeno cinematográfico pueden ser un excelente terreno desde el que experimentar la *extranjería* del cine. Desde donde hacer consciente el impacto de las modalidades de traducción sobre la obra audiovisual y las distintas versiones de una película que pueden existir, los procesos de negociación que hacen los espectadores al consumir un cine mediado, y las asimetrías globales en la producción y circulación de la cultura que plantean Kapsaskis y Branson (2022). Lo mismo sucede con aquellos cursos en los que se esbozan temáticas vinculadas a la internacionalización de las películas. Tanto la Escuela de Cine Dodecá como el curso "Gestión de la Producción Audiovisual" en la licenciatura en Comunicación de la Universidad ORT proponen que los contenidos elaborados por los estudiantes se exhiban a nivel nacional, regional e internacional (Malla.-11, p. 1), y que se estudien las diversas etapas de la producción, entre ellas la comercialización del cine en su distribución y exhibición dentro

y fuera de fronteras (Malla.-4), lo que implicaría una vinculación necesaria con los procesos de traducción.

Por último, es relevante señalar qué sucede con el aspecto colaborativo en la formación profesional en cine y audiovisual en Uruguay. En 8 de las 11 instituciones relevadas se hace referencia a cursos donde se aborda el trabajo en equipo como una competencia central, advirtiendo que los estudiantes pueden desarrollar diferentes roles de la producción audiovisual, pero sin perder de vista que se trata de un trabajo creativo y colaborativo con otras personas. El trabajo en equipo se entiende como indispensable para el ejercicio profesional, sabiendo que esto puede implicar trabajar con pares o, incluso, liderar procesos con otras personas que hacen tareas distintas. En este sentido, se enfatiza el carácter multidisciplinario de lo audiovisual, trabajando "con el más variado espectro de personas con diferentes condiciones y talentos, sean del universo de su profesión o de fuera de ella" (Prog.-9A, p. 2). En algunas propuestas, el desempeño en el trabajo con otros es una competencia que se evalúa especialmente a través de indicadores como el respeto y la colaboración en distintas tareas (Malla.-6A). Se piensan actividades centradas en el aprender modalidades de trabajo participativo y técnicas para el trabajo grupal. Se ve reflejado parte de lo sugerido por Zienowicz-Wielebska et al. (2020) y Hodge (2009) sobre la naturaleza colaborativa del cine, una dinámica de cooperación artística compleja donde el trabajo de uno afecta el colectivo y donde es necesario una autorregulación para que cada quien pueda desempeñar su parte de la tarea. Más aún, en una de las propuestas formativas se define que un resultado de aprendizaje es el de "discutir el mito de la invención individual y en solitario y reconocer la interdisciplinariedad como característica imprescindible para la creación de soluciones innovadoras" (Malla.-6C, p. 70). En este marco, podría entenderse que la inclusión de áreas nuevas de trabajo como la TAV y la AM podría resultar natural en la medida que se trata de afianzar el trabajo con profesionales de otras disciplinas que vienen a colaborar en la construcción colectiva que supone el cine. La orientación al trabajo en equipo que tienen estas propuestas permite sugerir que, al introducir nuevas áreas, los estudiantes de cine y audiovisual podrán asimilarlas como una pieza más de ese sistema autorregulado. Aunque se asume que dependerá de cómo se trabaje su inclusión en términos conceptuales y didácticos.

En paralelo a esto, en 2 cursos relevados también se hace referencia a despertar en los estudiantes "nuevas miradas, (…) desarrollo del talento de los autores del mañana" (Doc.-5, p. 2), y el desarrollo de una "sólida visión propia y un trabajo creativo personal" (Doc.-8A, p. 2). Es decir, que se conjuga la orientación al trabajo en equipo con algunos rastros sobre

la construcción de una mirada autoral individual que aún persiste. Tal como señala Johnston (2020), la reivindicación de los autores, fundamentalmente quienes dirigen una obra audiovisual, emerge fuertemente como corriente en el marco de los Estudios del Cine. Tiene sentido que la formación en cine y audiovisual, aun considerando una mirada cooperativa de la tarea cinematográfica, insista en el desarrollo de subjetividades que sobresalgan entre el colectivo. Este hallazgo en el ámbito de Uruguay reproduce lo ya señalado por Sabal (2009), Westerståhl Stenport (2013) y Fritze et al. (2016) sobre la doble presencia de una formación orientada a la colaboración, pero también a una idea más romántica sobre la creación autoral y el desarrollo de una fuerte impronta creativa personal.

La discusión en torno a si la formación en cine y audiovisual tiene que centrarse hacia lo colaborativo o a lo individual excede a los límites de este estudio. Pero sí es relevante señalar que el énfasis en el trabajo entre diversos profesionales supone un terreno interesante para el desarrollo de un enfoque de Cine Accesible, ya que la misma formación ya hace hincapié en la necesidad de trabajar con otros que tendrán injerencia en el resultado, con los cuales es necesario negociar. Se torna una oportunidad para trabajar lo sugerido por Alfer (2017): identificar relaciones de poder, idear formas de participación igualitaria y reconocer la influencia mutua en el trabajo de la accesibilidad, del cine, y de la accesibilidad dentro del cine. Además, en este reconocimiento entre profesionales puede sugerirse revisitar la noción de visibilidad en la traducción y la accesibilidad, y considerar aspectos de autoría sobre su trabajo.

5.1.3.3 Rasgos de la formación profesional en cine y audiovisual en Uruguay y su vínculo con el Cine Accesible

Los documentos analizados dan cuenta de la explicitación de diversos objetivos en la enseñanza profesional de cine y audiovisual en Uruguay. En algunos casos se detallan de esta forma, en calidad de objetivos, en otros, se escriben en forma de competencias o resultados de aprendizaje. Si bien esta oferta es amplia y plural, en este apartado se hará referencia a algunos datos que se entienden pueden ser relevantes de cara a pensar una formación en un enfoque novedoso. Se trata de observar cómo, dentro de la formación ofrecida, asoman conceptualizaciones, nexos, formas de trabajo, aspectos pedagógicos y didácticos que sugieren un espacio fecundo para el Cine Accesible.

En 7 de las 11 instituciones relevadas se hace referencia al desarrollo de la capacidad creativa de los estudiantes. La creatividad se vincula con aspectos como la libertad expresiva, la originalidad, el análisis y el espíritu crítico y el uso eficaz de los recursos, entre

otros conceptos. Se promueve una actitud creadora que va de la mano de la innovación, sin perder de vista que es un constructo complejo, con dimensiones antropológicas, sociales y culturales. Más aún, para el segundo año de la licenciatura en Lenguaje y Medios Audiovisuales del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes se busca promover "una actitud de investigación permanente, experimentadora, como base fundamental para la profundización en las posibilidades expresivas del lenguaje" (Malla.-2A, p. 2). La noción de creatividad en traducción ya la señala Díaz Cintas (2007) con relación a la sensibilidad lingüística para el subtitulado, es decir, que se concibe a la traducción como una tarea creativa. Sin embargo, dentro de la formación en traducción se detecta la necesidad de profundizar el desarrollo del desempeño creativo (Cerezo Merchán, 2012). Parecería que, si bien se estimulan prácticas creativas, la creatividad como tal no es un resultado de aprendizaje de la formación en TAV y AM. En este contexto, cabe preguntarse qué sucedería con la incorporación de estas áreas dentro de una formación en cine y audiovisual que entiende a la creatividad como competencia central en el desempeño profesional. Sobre esto, pueden sugerirse dos argumentos.

En primer lugar, tal como sostiene Cachia (2018), es posible que los cineastas intervengan sus obras con estas herramientas y las exploren en términos creativos, pues la creatividad es parte de su accionar profesional. ¿Por qué un conjunto de estudiantes trabajaría todas las áreas de la producción audiovisual utilizando la creatividad como recurso, pero la dejarían de lado en la traducción y la accesibilidad? Puede surgirse, entonces, la hipótesis de que la creatividad va a atravesar todas las prácticas formativas y profesionales del cine y el audiovisual, inclusive aquellas que tengan que ver con la TAV y la AM. Idéntica suposición es la que tienen Romero Fresco y Brown (2023) sobre cómo los cineastas van a reaccionar al considerar la accesibilidad desde el inicio, en un balance entre la estandarización y la integración. Ahora bien, cómo indaguen en ese balance es, quizás, la incertidumbre mayor. Cómo exploren prácticas menos o más "abusivas" (Nornes, 1999) que quiebren la inercia que provoca la formación estrictamente normada. Aquí conviene recordar la observación de López et al. (2020) sobre la tendencia de los estudiantes de sonido hacia una accesibilidad más "convencional". Esto para recordar que el enfoque prescriptivo en la formación parece reproducirse, con lo cual el trabajo sobre la traducción y la accesibilidad de forma creativa no debería darse por sentado. Y, quizás, dos aspectos a través de los cuales atender esta problemática son las metodologías de trabajo y las formas de evaluación.

En segundo lugar, McClarty (2014) sugiere que el trabajo creativo necesita del involucramiento de todas las personas para que la accesibilidad se ajuste a la medida de

cada película. Esto puede suponer que los estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual se entrometan en estas tareas, poniendo en juego habilidades de trabajo en equipo con otros profesionales provenientes de la traducción y la accesibilidad. En definitiva, que la creatividad se exprese en términos individuales, pero también colectivos, que exija al trabajo colaborativo entre roles que suelen no tener conexión. Entender la creatividad como un fenómeno inmerso en un entorno cultural y social específico (Csikszentmihalyi y Wolfe, 2014) implica suponer que las prácticas colaborativas en torno a la creación que se dan en el cine se expandirán hacia la TAV y la AM si estas áreas se conciben dentro.

En 5 de las 11 instituciones relevadas se presentan cursos cuyos resultados de aprendizaje se orientan a dar cuenta de las diferentes etapas de un proyecto audiovisual y recorrer los distintos roles implicados en el proceso. Se trata de cursos en los que se formulan, se ejecutan y se evalúan planes de trabajo viables para llevar adelante las distintas etapas fílmicas, desarrollando competencias vinculadas a la gestión de recursos humanos, técnicos, materiales y económicos, aspectos logísticos, legales, financieros, institucionales y comerciales. Se piensan los proyectos desde su idea inicial hasta su distribución final. Esto, en efecto, puede resultar relevante como marco para incluir la TAV y la AM como áreas implicadas en la producción, considerando su planificación y gestión como parte de las tareas necesarias en este proceso. Sugiere darle un espacio contenido a estas áreas nuevas dentro de un proceso que ya está establecido e influir en la participación del equipo creativo de las películas en estas decisiones.

De igual manera, en 5 de las 11 instituciones relevadas se observan cursos cuyos contenidos están orientados a diversificar el repertorio audiovisual de los estudiantes, empleando una mirada crítica para entender aquello que se muestra en la pantalla. Aquí se hace foco en el análisis de aspectos formales -estéticos, narrativos-, pero también en la manera en que se representa la realidad y el lugar que adquiere el cine en la construcción de la cultura contemporánea. La reflexión crítica y ética en torno a la representación de la realidad se hace explícita en dos cursos estrictamente dedicados a la producción documental (Prog.-7B, Prog.-7C). A efectos de un vínculo con el Cine Accesible, se entiende relevante destacar dos focos: en primer lugar, la representación de la diversidad en pantalla, por ejemplo, a través de "la representación de nuevas subjetividades corporales" (Malla.-4, pp. 15-16), que brinden una perspectiva verosímil de la realidad. Es decir, una representación que repare en la diversidad y la represente con cierta fidelidad que colabore a sortear estereotipos construidos. Esto supone un espacio posible para observar la representación en torno a la

discapacidad en la pantalla, entre otras diversidades posibles. Poner el valor en construcciones narrativas y estéticas que no suelen tener lugar y, con esto, atender también el acceso a la creación por parte de grupos y colectivos que históricamente no han podido acceder en igual medida al ámbito mediático. Tal como lo entiende Carter Long (2022), reivindicar un punto de vista diferente al del statu quo capacitista, que cuestione incluso las propias herramientas tradicionales de construcción cinematográfica y su impacto en esa representación (Hoeksema y Smit, 2001; Dangerfield, 2021). Las instituciones de formación tienen el potencial de plantear currículos y modificar dispositivos didácticos en pro de que esto adquiera un lugar diferencial al que suele tener (Banks, 2019; González, 2020).

En segundo lugar, resulta relevante la orientación de ciertos cursos a la profundización en las características del cine en el contexto nacional y latinoamericano, o a la exploración de "estéticas en el Tercer Mundo: Asia, América Latina" (Prog.-9B, p. 2). Esto tiene un punto compartido en la voluntad de representar la diversidad, reivindicando subjetividades locales, regionales, que se construyen desde ese mismo lugar y no desde una mirada externa y, por momentos, colonizadora. Además, explora narrativas contrahegemónicas que suelen tener un espacio más marginal en la cinematografía comercial en el mundo entero. Parte de la exploración de subjetividades *otras* podrían proponerse a través del lenguaje y la marca que imprime en la obra fílmica. Recuperar la discusión en torno a la extranjería, la experimentación de este cine y la participación de quienes traducen como profesionales determinantes en el acceso a la cultura cinematográfica (Nornes, 2007; Flynn, 2016). Desde un punto de vista aplicado, considerar la cantidad de lenguas en las que el cine es producido, hablado y recibido por los espectadores. Desde un punto de vista reflexivo y crítico, observar cómo el lenguaje está sujeto a jerarquías que, en palabras de Shochat y Stam (1985), resultan artificiales y basadas en la construcción de una hegemonía cultural y una opresión política, tal como sucede con el inglés y su instalación como "la lengua de los sujetos que hablan" (p. 36)[159] a través de la producción comercial de Hollywood. Desde el punto de vista formativo, además, resulta una oportunidad para cuestionar la universalidad del cine, una crítica ya sostenida hacia el pensamiento de Bergala (2007), donde los aspectos situados, contextuales y ambientales aporten pluralidad a comprender qué es el cine -y, dentro, el cine traducido y accesible- y cómo debe aprenderse (Stoneman, 2013; Akande, 2020). En definitiva, dar valor a múltiples teorías de la educación fílmica (Bachmann y Zahn, 2018) que construyan su forma de enseñar el cine y cómo la traducción y la accesibilidad forman parte de eso.

[159] Traducción propia.

Por último, cabe señalar en este apartado algunos rasgos que se encuentran en torno a los métodos de enseñanza utilizados en la formación profesional de cine y audiovisual en Uruguay. La mayoría de las instituciones relevadas presentan cursos donde se busca un balance entre la teoría y la práctica, o una orientación eminentemente práctica desde la cual se conceptualiza teóricamente. Se propone abiertamente una búsqueda de la experimentación artística y técnica. En muchos casos, se trabaja a partir de metodologías proyectuales que permiten un recorrido por las diferentes etapas del audiovisual y comprender a cabalidad lo que implica. Además, se producen contenidos audiovisuales de diverso tipo y duración como ejercicios donde se pone en práctica lo aprendido. En específico, dentro de los principios orientadores de la licenciatura en Comunicación de la Universidad de la República se propone "superar la falsa oposición entre los enfoques exclusivamente academicistas y los perfiles estrictamente profesionales" (Malla.-7B, p. 7), vinculado esto a entender profesionales que combinen el desempeño práctico con la reflexión conceptual sobre su accionar. De igual forma, se promueve "la superación de la dicotomía entre teoría y práctica, promoviendo la creación de conocimiento a partir del abordaje crítico y constructivo a desafíos sociales reales" (p. 7). Sin embargo, hay también un principio orientador en la misma carrera, pero de otra universidad, que comunica que tiene "un fuerte énfasis en la práctica mediante la realización -desde el primer año de la carrera- de películas y ejercicios audiovisuales en los que se aplica lo aprendido en el plano teórico" (Doc.-8A, p. 3). Casi como una advertencia de que la implicación práctica y aplicada -más parecida al mundo laboral real- estará desde el inicio y, en función de ella, vendrá la teoría. Tal como señala McLuskie (2000), la visión en torno a la relación teoría-práctica se evidencia en los documentos formativos. Una hipótesis sugiere que estos documentos informan a los estudiantes sobre lo que deben esperar de cada carrera, pero quizás, también determinan su concepción sobre lo que es importante y lo que no. Lo que se desprende de los resultados obtenidos en Uruguay reproduce el recorrido histórico que ha tenido la formación en cine y en TAV y AM a nivel general. Petrie y Stoneman (2014) advierten cómo los estudiantes de cine parecen tener más interés en el desempeño práctico que en la reflexión crítica, aspecto que favorece una formación estrictamente orientada a cumplir con las necesidades de un mercado laboral en crecimiento. Estos autores, del ámbito del cine, al igual que Jankowska (2019) y Greco (2019b) desde del ámbito de la TAV y la AM, llaman a entrelazar la teoría y la práctica como la mejor forma de complementar la enseñanza. Combatir lo que Fritze et al., (2016) entienden como un "anti-intelectualismo", que supone que la teoría es irrelevante si la formación debe estar orientada al mercado.

5.1.4 Una mirada ampliada: la presencia de la TAV y la AM en la formación de cine y audiovisual en Latinoamérica y Europa

Si bien esta investigación se centra en Uruguay, este estudio específico abarca una muestra mayor de instituciones educativas. La estructura de este capítulo, tal cual se presentó antes, se basa en la evidencia encontrada en el país. Sin embargo, se entiende un aporte relevante tener una breve instantánea de qué sucede con la presencia de la TAV y la AM en la formación de cine y audiovisual en Latinoamérica y Europa. Este recorte geográfico responde a atender la región en la que Uruguay está inserto y expandir la mirada al contexto educacional en el que se encuentra el programa doctoral que da marco a esta tesis.

5.1.4.1 Método, muestra y procedimiento

El diseño metodológico fue explicado anteriormente y responde al objetivo de este estudio. Concretamente para el caso de Latinoamérica y Europa, se explicitarán aquí los hallazgos en torno a si están presentes las áreas de la TAV y la AM, cómo se describen y dentro de qué marco disciplinar, sub disciplinar o de área técnica surgen. La técnica de investigación seleccionada es la misma, por tanto, se trata de un análisis documental de tres tipos de documentos: (i) mallas curriculares; (ii) programas específicos de cursos; (iii) otros documentos descriptivos que ofician como presentación de carreras y cursos seleccionados. La categorización y análisis de datos se realiza utilizando *Nvivo,* respetando las unidades de análisis utilizadas para los documentos de Uruguay. El respaldo y tratamiento de los datos coincide con lo hecho para el caso local.

Con respecto a la muestra de instituciones educativas, se relevan carreras y cursos sobre cine presentes en las 108 escuelas y universidades de cine y televisión latinoamericanas y europeas agrupadas en el *Centre International de Liaison des Ecoles de Cinéma et de Télévision* (CILECT). Como fue dicho, CILECT es una institución fundada en 1955 en la ciudad de Cannes, que fomentó un espacio de cooperación, intercambio y debate entre escuelas de cine que estaban emplazadas a ambos lados de la cortina de hierro durante el período de Guerra Fría. En un clima de división evidente, CILECT propició la creación de valores compartidos y una apuesta común hacia la categoría del llamado "cine de autor" (Stam, 2001), fomentando el desarrollo de varias "nuevas olas" cinematográficas que surgieron en Europa y América entre los años 50 y los años 70. Desde ese entonces, ha recorrido un largo camino afianzando alianzas internacionales que permitan discutir la formación audiovisual y cinematográfica en el devenir del mundo actual (Petrie y Stoneman, 2014). La selección de este Centro radica en que es una institución de referencia en el ámbito de la formación cinematográfica, que nuclea más de 55.000 estudiantes en 180

escuelas de cine, televisión y nuevos medios pertenecientes a más de 60 países en 6 continentes. Dada la temática de investigación, además, resulta relevante su orientación explícita hacia la diversidad, el pensamiento transcultural y el intercambio de buenas prácticas artísticas, pedagógicas, metodológicas y administrativas en torno al cine y la televisión (CILECT, s.f.). Destaca especialmente la existencia de un Comité Permanente de Equidad, Diversidad e Inclusión (*Standing Committee for Equity, Diversity and Inclusion*-SCEDI) establecido desde el año 2018 y enfocado en una gran variedad de áreas temáticas en torno a la situación racial, la etnicidad, el género, la clase social, las habilidades, la edad y el indigenismo de la industria cinematográfica y, concretamente, de la formación en cine. En este marco, se otorgan reconocimientos a películas realizadas por estudiantes que fomenten las metas de SCEDI, se realizan eventos de formación y encuestas sobre la temática entre las instituciones miembro (SCEDI, 2023).

CILECT está organizado en 5 regiones, entre las que se encuentran la iberoamericana (CILECT Ibero-American Association-CIBA) y la europea (Groupement Européen des Ecoles de Cinéma et de Télévision-GEECT). Para la muestra seleccionada se toman la totalidad de instituciones educativas agrupadas en ambas regiones: CIBA + GEECT. Se descartan dos instituciones, una porque su página web no está disponible durante el período en que se relevan los datos, otra porque se trata de una agrupación de instituciones y su página web está orientada a la descripción institucional y no a sus propuestas formativas. El proceso de relevamiento de documentos se realiza en conjunto con la primera instancia para los datos obtenidos en instituciones uruguayas: mayo a agosto de 2020. Cuando se relevan documentos, se hace estrictamente a partir de aquello que está disponible en la página web de cada institución. Esto supone dos cosas: (i) al igual que lo que sucede en Uruguay, se toman mallas curriculares, programas de cursos e información descriptiva presentes en las páginas web durante el período en que se hace el relevamiento; (ii) a diferencia de lo que ocurre en Uruguay, los documentos están en idiomas diversos. A más del 75% de las instituciones relevadas se accede a la información en español, inglés y portugués, sin traducción. Para el resto de lenguas en que fueron conseguidos los documentos, se realizó su traducción al inglés a través de herramientas de traducción automática (*Google Translate y DeepL*). La lectura y categorización de documentos siguiendo un proceso deductivo se realiza de setiembre a diciembre de 2020. Se clasifica el contenido utilizando las mismas categorías surgidas de la literatura y explicitadas para los datos obtenidos en Uruguay.

El número de instituciones relevadas se divide de la siguiente manera:

CIBA	14
GEECT	94
Total	108

Tabla 8. Número de instituciones educativas relevadas por región.
Fuente: elaboración propia.

La distribución del número de programas relevados por tipo de programa es la siguiente:

N° Cursos extra de corta duración	5
N° Tecnicaturas o cursos técnicos	10
N° Carreras de grado	16
N° Especializaciones, Diplomados y Maestrías	12

Tabla 9. Número de programas relevados en CIBA por tipo de programa.
Fuente: elaboración propia.

N° Cursos extra de corta duración	14
N° Tecnicaturas o cursos técnicos	9
N° Carreras de grado	263
N° Especializaciones, Diplomados y Maestrías	242

Tabla 10. Número de programas relevados en GEECT por tipo de programa.
Fuente: elaboración propia.

Tal como sucede con los documentos relevados para Uruguay, el nivel de detalle encontrado en la información de unas y otras instituciones varía. En 32 de las 108 instituciones fue posible acceder a información descriptiva general sobre los programas y a los títulos de los cursos dictados, pero sin ninguna información adicional. En 48 de las 108 instituciones relevadas fue posible obtener algo más de información y, junto a los títulos de los cursos, una descripción breve de su orientación general (contenidos y metodología). En 28 de las 108 instituciones relevadas fue posible acceder a las mallas curriculares con los programas detallados de cada uno de los cursos dictados. Es decir que los datos más precisos se tienen solamente en menos de un tercio de las instituciones.

5.1.4.2 Resultados y discusión

De las 108 instituciones relevadas, 24 hacen referencia a cursos en los que se trabajan contenidos o actividades vinculadas a las modalidades de TAV, concretamente al subtitulado y al doblaje. Es preciso detenerse un poco más en las condiciones en que esto aparece. Con respecto al subtitulado, son 7 las instituciones que reportan en sus documentos dedicarle cierto interés a la subtitulación. Destaca solo una institución educativa donde se ofrecen contenidos y ejercicios en un marco específico para esto. Se trata de la *Ecole Nationale Supérieure d'Audiovisuel* (ENSAV) en Francia, una de las principales escuelas de cine francesas financiadas por el Estado y parte de la Université Toulouse-II Jean Jaurès. Dentro de los años dedicados a la licenciatura en Cine se realizan ejercicios prácticos de creación cinematográfica de diversa naturaleza. Al finalizar, se describe que: "a subtitling exercise (with Isabelle Labrouillère) are also required of the students" (Doc.-20, p. 7)[160][161]. Lo mismo sucede en la oferta formativa de Máster de la misma escuela. Se detalla: "there are other compulsory exercises contained in the common core of Ensav's Master 2, such as that of Subtitling (translation exercise on film media directed by Isabelle Labrouillère)" (Doc.-20, p. 15)[162]. Lo relevante de esta propuesta es que está enmarcada en un ciclo de cursos sobre la imagen destinado al aprendizaje de aspectos como el encuadre, la luz y las diferencias de la imagen en el video digital y el film. Sin embargo, no existe en la información relevada ninguna referencia a qué contenidos se trabajan sobre el subtitulado, en qué consisten los ejercicios prácticos, cómo se produce el texto traducido para subtitular, qué herramientas técnicas utilizan, en qué momento del proceso audiovisual sucede, entre otras muchas interrogantes. La inclusión de este tema dentro de un curso de imagen hace suponer que podría analizarse y considerarse como un elemento más con significación dentro de la construcción artística del cuadro. En definitiva, explicitar lo que Nornes (2007) proponer en relación a los subtítulos como un elemento de marcación de las películas como extranjeras, o analizar la *ceguera por subtitulado* propuesto por Romero Fresco (2018b). A pesar de esta hipótesis, nada de esto surge como evidencia a partir de los datos obtenidos. Las otras 6 instituciones listan la subtitulación dentro de los contenidos o actividades a trabajar:

[160] [También se pide a los estudiantes un ejercicio de subtitulado (con Isabelle Labrouillère)]. Traducción propia.
[161] Las referencias a estos documentos se extienden desde número 1 al 108.
[162] [Existen otros ejercicios obligatorios dentro del tronco común del Máster 2 de la ENSAV, como el de subtitulado (ejercicio de traducción sobre soporte cinematográfico dirigido por Isabelle Labrouillère)]. Traducción propia.

- *Academy of Dramatic Art, University of Zagreb* (ADU) (Croacia): "Finalization, subtitles, visual effects, etc" (Doc.-4, p. 28)[163]. Listado como una de las tareas a realizar en el marco del curso "Film directed by IB promo film".
- *Lebanese Academy for Fine Arts, School of Cinema, University of Balamand* (ALBA) (Líbano): Dentro del proyecto de diplomado para el Master en Dirección de Cine y Audiovisual se propone transitar una etapa de postproducción de un cortometraje de ficción o documental durante 15 días. Entre las tareas a realizar se lista el subtitulado.
- *Baltic Film, Media, Art and Communication School of Tallinn University* (BFM) (Estonia): Dentro del Master "Kino Eyes: European Movie" se realiza un proyecto de producción de ficción donde se crea un cortometraje. Sobre este contenido, se explicita que: "The film can be spoken in any language but English subtitling is then compulsory" (Doc.-9, p. 18)[164].
- *Fachhochschule Dortmund* (FHD) (Alemania): Dentro del curso de postproducción fílmica en el Máster en Cine se detalla al subtitulado como un aspecto a atender dentro de la edición y la postproducción de imagen.
- *Milano Civica Scuola di Cinema* (MCSC) (Italia): La licenciatura en Arte y Tecnología del Cine y del Audiovisual tiene dentro un área de montaje. Dentro de esta área se imparte el curso "Tecnologías y aplicaciones digitales". Aquí se detalla que: "el estudiante aprende el proceso de carga del material y el equipo utilizado, es decir, los procedimientos de codificación y gestión de datos que preceden al montaje, y las actividades de masterización y entrega que le siguen, como la creación de múltiples versiones del producto, el subtitulado de idiomas, DCP para distribución en salas, etc." (Malla.-58, p. 15)[165].
- *Universidad de Buenos Aires, Diseño de Imagen y Sonido* (FADU-UBA) (Argentina): Dentro de la oferta de Postgrado titulada: "El Documental Audiovisual. Narrar y Representar lo Real" se propone el trabajo sobre: "Transcripciones, traducciones, subtitulados y selecciones" (Malla.-107, p. 10) dentro del curso de montaje documental.

Tal como sucede con la primera propuesta formativa, no existe para estas otras 6 ninguna especificación más sobre cómo se trabaja el subtitulado. Únicamente se trata de proponer

[163] [Finalización, subtítulos, efectos visuales, etc.]. Traducción propia.
[164] [La película puede estar hablada en cualquier idioma, pero en ese caso es obligatorio subtitularla al inglés]. Traducción propia.
[165] Traducción propia.

esa área dentro de un listado de cosas que los estudiantes deberían poder resolver, aunque no se explicite cómo. Lo que resulta relevante es que, en la mayoría de estas propuestas, el subtitulado aparece como una actividad a realizarse dentro del proceso de montaje y/o postproducción, por tanto, adelantado en el proceso fílmico a lo que suele considerar. En este sentido, pareciera que quienes dedican cierta atención a la TAV en el proceso audiovisual lo hacen con anticipación, considerando lo propuesto por el enfoque de Cine Accesible, aunque sin explicitarlo.

De las 24 instituciones donde se relevó contenido en torno a la TAV, en 16 se encuentran referencias al doblaje y la postsincronización, a la tecnología del doblaje fílmico y a la dirección de doblaje. Sin embargo, al igual que lo que sucede con los datos relevados en Uruguay, no es posible saber si este abordaje del doblaje supone un proceso de traducción entre lenguas o es solamente la trasposición de diálogos en la misma lengua y su sincronización como forma de perfeccionamiento de los sonidos integrados a la banda final. Lo que sí resulta relevante destacar son las áreas técnicas en las que se encuentran enmarcados estos contenidos. En su mayoría, se trata de cursos sobre diseño sonoro, tanto de captación de sonido directo en rodajes como de proceso de postproducción sonora. De igual forma, también se encuentra presente en cursos generales sobre montaje y postproducción de imagen y sonido. Por último, también está presente en cursos dedicados al rol de dirección y de tecnologías del cine y el audiovisual. En estos casos, cabe señalar que casi en su totalidad, se trata de un proceso concebido dentro de la etapa de postproducción, de nuevo, con cierta anticipación en el proceso fílmico. Sin embargo, no es posible encontrar ninguna referencia clara a la participación del subtitulado y/o el doblaje en etapas anteriores. Tampoco es posible definir con claridad a qué roles les implica y con qué grado de implicancia.

Por fuera de estas referencias directas al subtitulado y al doblaje, otras 5 instituciones difunden cursos en los que su centro está en el análisis del lenguaje y cómo se vincula con la creación fílmica, o en considerar la traducción como parte de algunos procesos y experiencias cinematográficas. Se vinculan, por ejemplo, los cursos de idiomas como el inglés al tratamiento también de la traducción, en aproximaciones concretas como: (i) "el trabajo en versiones en inglés de sus proyectos personales o académicos, a través de un taller de traducción implementado en el cuarto semestre" (Malla.-19, p. 18)[166] en sus propuestas de Master. Se busca, en definitiva, desarrollar una habilidad lingüística para el

[166] Traducción automática francés<>español.

análisis de los medios, entre ellos el cine y el audiovisual y orientar los cursos de idiomas hacia una aplicación práctica en el ámbito disciplinar. Destacan aquí dos experiencias concretas. Por un lado, la licenciatura en *English Language with Film* en la Universidad de Hertfordshire (Reino Unido), donde se explora el idioma desde diferentes ángulos y en el marco de una formación cinematográfica orientada a la crítica del cine y a la producción, con especial foco en el cine europeo y estadounidense. Por otro lado, destaca la experiencia que se desarrolla en el *Film Department* de la *Geneva School of Art and Design* (HEAD). Aquí se brinda un curso puntual titulado "Translation routes at the Bodmer Foundation" donde se trabaja en torno a la colección disponible en la biblioteca privada de Martin Bodmer. Se sostiene que esta exposición permanente revela la diferencia de idiomas, pone en escena la diversidad. En el marco del intercambio entre la Fundación y la escuela HEAD, los estudiantes son encargados de realizar piezas audiovisuales inspiradas por la exhibición llamada "Las Rutas de la Traducción". Tal como sostiene en su documento descriptivo:

> These sound short films, each one singularly, express the intimate relationship we have with language and languages, whether they situate us in the "maternal" past, the present of exile or as an integral part of a community. Speaking, ultimately, is indeed the act that connects us to the world and "translates" us for others, in a perpetual movement of differences and repetitions. (Doc.-31, p. 4)[167]

Con respecto a la AM, se encuentra únicamente un curso entre las 571 tecnicaturas, carreras de grado, postgrado y cursos cortos relevados que está vinculado. Se trata del curso de lengua de señas brasileña (LIBRAS) ofertado como optativa para la carrera de cine dentro de la Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC). Es decir, parece tratarse de un curso que no aborda modalidades de AM como la audiodescripción o el subtitulado, tampoco es factible saber si se trata de un aprendizaje solamente de la lengua o se observan aplicaciones posibles de esa lengua en los medios audiovisuales.

A partir de lo expuesto hasta ahora, encontramos la siguiente representación de la TAV y la AM en la formación en cine y audiovisual de las instituciones relevadas:

[167] [Estos cortometrajes sonoros, cada uno singular, expresan la íntima relación que tenemos con el lenguaje y las lenguas, ya sea que nos sitúen en el pasado "materno", el presente del exilio o como parte integral de una comunidad. Hablar, en definitiva, es el acto que nos conecta con el mundo y nos "traduce" hacia los demás, en un movimiento perpetuo de diferencias y repeticiones]. Traducción propia.

Instituciones en las que aparece algún curso, contenido o información referida a TAV/MA	24
Instituciones en las aparecen contenidos referidos a subtitulado	7
Instituciones en las aparecen contenidos referidos a doblaje (sin especificar lenguas, término poco claro)	16
Instituciones en las aparecen contenidos referidos a Accesibilidad a los Medios (curso LS)	1

Tabla 11. Número de instituciones relevadas por tipo de referencia encontrada.
Fuente: elaboración propia.

Si bien no es posible comparar los datos obtenidos en Uruguay con lo obtenido en la muestra de América Latina y Europa, sí es posible señalar que se repite una aparición de referencias que van desde lo más preciso, aquello orientado al subtitulado y las áreas en las que se pretende enseñarlo, y lo más impreciso, con el doblaje dentro, fundamentalmente, de cursos en relación al diseño sonoro.

5.1.5 Limitaciones del estudio

Este estudio tiene ciertas limitaciones que es necesario detallar. En primer lugar, como fue dicho, los documentos relevados y analizados son aquellos presentes en las páginas web de las instituciones educativas. Esto supone, al menos, dos aspectos a considerar: la información entre las instituciones es dispar, variando el grado de detalle encontrado sobre las mallas curriculares, las descripciones de las ofertas educativas, los programas formativos y los idiomas en que fue relevada la información. Por tanto, aquellos hallazgos obtenidos en los datos es necesarios observarlos a la luz de estas diferencias. Por otra parte, los programas formativos suelen ser una presentación de aspectos básicos, un croquis que permite guiar al docente y al estudiante en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, la dinámica de dictado de un curso suele ser flexible, adaptando estos documentos iniciales a las necesidades de los estudiantes en cuestión y las características de las clases. Es decir, estos documentos son una declaración de intención sobre lo que el docente propone en el marco en el que enseña, pero luego el ejercicio de la docencia puede suponer modificaciones y actualizaciones de esa propuesta inicial. Dicho esto, es necesario reconocer la limitación en los resultados obtenidos: aquello relevado es únicamente parte de una intención formulada por parte de los programas y cursos relevados con relación al tratamiento de la TAV y la AM. Lo que después efectivamente sucede o no en el transcurso de la formación no es posible saberlo con el análisis únicamente de documentos.

Por último, unido a esto, otra limitante de este estudio es la escasa triangulación de los datos con otras técnicas de investigación que permitan una mayor rigurosidad en la aproximación a la realidad observada. En este sentido, solo fue posible contar con entrevistas a informantes calificados del ámbito de la traducción y la accesibilidad en Uruguay, aunque no del ámbito de la formación en cine y audiovisual, foco del estudio. Además, en 2 de las instituciones relevadas, la información obtenida está mediada porque la investigadora central de esta tesis trabaja allí. En cada caso específico que se entendió necesario, esto fue señalado como nota a pie de página. Para el caso de la información internacional, no se realizó ningún método de triangulación de la información.

5.2 Estudio #2. Los profesionales del cine y el audiovisual: prácticas y reflexiones en torno la Traducción Audiovisual y la Accesibilidad a los Medios

El Estudio #2 se propone comprender las principales prácticas de TAV y AM llevadas adelante por profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay. Implica observar, describir y analizar qué están haciendo estos profesionales al entrar en contacto con estas áreas dentro de un proceso audiovisual y cómo lo hacen. Por otro lado, identificar desafíos y reflexiones inherentes a estas tareas.

5.2.1 Definiciones operacionales

Las definiciones operacionales en este caso retoman parte de lo explicitado en el estudio anterior además de aportar otras nuevas y propias de este objetivo de investigación. Al hablar de prácticas se hace referencia a una de sus acepciones más comunes: una práctica implica un uso continuado, una costumbre, un hábito o un estilo en la forma de realizar algo (Real Academia Española, s.f., definición 9). En este sentido, se abordarán estos usos, hábitos o estilos que los profesionales del cine y el audiovisual del Uruguay les han dado a las tareas vinculadas a la TAV y la AM con la que han entrado en contacto. Se trata de describir y comprender estas formas, considerando el contexto en el que surgen. Además, se propone observar estas prácticas en vínculo con los desafíos y las reflexiones que los propios profesionales hacen en relación a los procesos transitados y los productos finales obtenidos. Es decir que se tendrá este doble foco.

Se retoman las definiciones operacionales hechas en el estudio anterior, atendiendo especialmente las modalidades de subtitulado y doblaje. Si bien se reconoce que el doblaje ha sido una opción en crecimiento, con algo de paridad con el subtitulado para la exhibición de películas extranjeras traducidas en Uruguay (Mernies, 2020), no resulta claro qué lugar

tienen ambas para la producción nacional actual. Es decir que se contemplarán las prácticas descritas por los profesionales considerando el contexto de desarrollo de la traducción que se manifieste. Para el caso de la AM, se consideran modalidades como la audiodescripción, el subtitulado descriptivo y la traducción e interpretación en lengua de señas (Greco y Jankowska, 2020).

Cuando se habla de los profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay se consideran todas aquellas personas que trabajan en el país durante alguna de las etapas de la producción audiovisual -desarrollo, preproducción, producción, postproducción, exhibición, distribución- en cualquiera de los roles que puede tener un equipo creativo de producción fílmica (Clevé, 2006). Se consideran personas que trabajen en la creación de contenidos audiovisuales y cinematográficos de cualquier naturaleza, excepto aquellos contenidos producidos exclusivamente en la televisión. Esto, de todas formas, no deshabilita contenidos que se hayan producido fuera del ámbito televisivo, pero que luego tengan una exhibición en esta pantalla. Tampoco se considera la producción de contenidos para redes sociales.

5.2.2 Diseño metodológico

El diseño metodológico del estudio responde al objetivo central: *comprender las principales prácticas de TAV y AM llevadas adelante por profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay.* En función de este objetivo y las definiciones operativas hechas, se sugieren un conjunto de preguntas secundarias que orientan la observación:

- ¿Cómo entran en contacto estos profesionales con la TAV y la AM?
- ¿Cómo se involucran en el proceso? ¿En qué tipos de tareas? ¿En qué etapas?
- ¿Con qué otros profesionales articulan estas prácticas? ¿De qué forma lo hacen?
- ¿Qué beneficios y desafíos encuentran en ese involucramiento?
- ¿Qué reflexiones se desprenden a partir de las prácticas?
- ¿Qué percepción tienen sobre las modalidades de TAV y AM?
- ¿Estas prácticas están apoyadas en algún proceso formativo recibido? Si es que hubo, ¿qué caracteriza a esta formación?

Este listado de preguntas permite avanzar en la definición de la técnica de recolección de datos a utilizar.

5.2.2.1 Técnica de recolección de datos

Para este estudio también se selecciona la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos, en consonancia con la perspectiva metodológica cualitativa asumida en este trabajo. Se entiende que es la técnica más apropiada para aproximarse a cómo los profesionales del cine y el audiovisual se involucran con la TAV y la AM, con qué desafíos emergentes. Pero, sobre todo, para recoger aspectos que tienen que ver con sus reflexiones y opiniones en relación a esos procesos (Saldanha y O'Brien, 2014).

Cabe aclarar que, al comenzar el diseño de esta investigación, se buscó combinar las entrevistas con la observación de procesos específicos en los que estos profesionales estuviesen vinculados -rodaje de intérpretes de lengua de señas, grabación de audiodescripción, reuniones de trabajo entre los equipos-. Finalmente, esta parte fue desechada por dos motivos: (i) debido a la pandemia de COVID-19, se redujo casi todas las actividades presenciales que implicaban estas áreas, lo que me impidió participar; (ii) por este mismo motivo, los procesos de producción audiovisual tuvieron una duración mucho más larga de lo previsto, que excedía los límites de lo planificado para este estudio.

Se selecciona un tipo de entrevista semiestructurada que permite un diálogo entre investigadora y entrevistados, aunque se cuente con una pauta a seguir. En este diálogo, la entrevistadora se vuelve visible como parte de la conversación y guía hacia los puntos que considera importantes para la pesquisa (Brinkmann, 2018). Se trata de una conversación con cierta estructura, que habilita una co-construcción del conocimiento (Saldanha y O'Brien, 2014), en línea con la postura *constructivista* adoptada en esta investigación. Sin embargo, es preciso reconocer que no existe siempre un equilibrio de poder aun tratándose de una conversación, ya que quien entrevista define la situación en que se dará, la inicia, define un tema, propone un set de preguntas y finaliza la instancia. Lo que Denzin y Lincoln (2018) señalan como la biografía que asoma de los sujetos que investigan. No se trata entonces de un diálogo cien por cien equitativo (Brinkmann, 2018). Esto se tiene en consideración durante todo el proceso del estudio, en el reclutamiento de participantes, la situación de entrevista y el análisis de los resultados. Además, en el caso de este estudio, la investigadora conoce a algunos de los profesionales previamente a la situación de entrevista, de instancias compartidas en relación a la temática o de trabajos previos en el ámbito audiovisual en el que se desarrolló como profesional desde el año 2003 al 2013. Esto será tenido en cuenta a la hora del análisis e interpretación de los resultados debido al impacto que puede tener en la validez de los datos. En este sentido, se toma la propuesta de Saldanha y O'Brien (2014) de reconocer estos aspectos de la interacción en las entrevistas

como una parte intrínseca a este proceso investigativo, en sintonía con las definiciones ontológicas y epistemológicas hechas.

5.2.2.2 Muestra

Para la realización de las entrevistas se utiliza un muestreo intencional donde se seleccionan los participantes de acuerdo a criterios que permitan cubrir aspectos clave de las preguntas de investigación (Saldanha y O'Brien, 2014). La pregunta general en torno a *"¿cuáles son las prácticas…"* supone la necesidad de buscar participantes que efectivamente hayan mantenido algún contacto con la temática. Además, la definición operacional de la noción de "práctica" alude a usos, hábitos o estilos que los sujetos definidos les pueden haber dado a las tareas vinculadas a la TAV y la AM. Es decir, se requiere una muestra de participantes que efectivamente conozcan estas áreas y se hayan vinculado de alguna manera con ellas (Saldanha y O'Brien, 2014). Siguiendo esto, se toma en consideración la lista de proyectos ganadores de los tres instrumentos de financiación nacionales que otorgan partidas de dinero para la realización de versiones traducidas y accesibles de largometrajes de ficción o documental. Vale la pena señalar que la muestra seleccionada solo refiere a profesionales que han tenido contacto con la AM, pues los instrumentos de financiación están destinados mayormente a esa área: la realización de audiodescripción, subtítulos descriptivos e interpretación en lengua de señas uruguaya. Uno solo de estos fondos permite, dentro de la modalidad de devolución (*cash-rebate*), la presentación de rubros destinados a la traducción. Por tanto, dado el caso de Uruguay, se seleccionan los proyectos con base en las experiencias de AM y se utiliza esa misma muestra para las preguntas relativas a las prácticas de TAV.

La información de los proyectos audiovisuales ganadores de instrumentos de financiación para la AM es pública y se encuentra disponible en las páginas web de las distintas instituciones y agencias públicas correspondientes (ANDE, 2020; ACAU, 2025; Montevideo Audiovisual, s.f.a). Sobre esta base, se identifican 14 proyectos y se selecciona una muestra de 20 profesionales. En algunos casos, se entrevista a más de un profesional por proyecto. Los criterios para la selección son los siguientes: (i) participantes que integren proyectos que han recibido financiación para la AM entre 2017 y 2021, (ii) para la realización de proyectos documentales o ficcionales, (iii) con diversidad en los roles asumidos durante la producción (iv) y que trabajen de forma independiente o en el marco de una Casa Productora. La muestra de participantes tiene las siguientes características:

Tipo de empleo			
Casa Productora	Independiente	Total	
12	8	20	
Tipo de obra audiovisual que recibió apoyo para la AM			
Largometraje Ficción	Largometraje Documental	Ambos	Total
9	8	3	20
Roles de la producción audiovisual y cinematográfica que suelen ocupar			
Producción	Dirección	Postproducción	Total
11	8	1	20

Tabla 12. Participantes por tipo de empleo, tipo de obras audiovisuales por las cuales recibió apoyo para al AM y roles de la producción audiovisual y cinematográfica que suelen ocupar.
Fuente: elaboración propia.

La muestra se divide en 14 mujeres y 6 varones. De los 20, 12 trabajan en el marco de una Casa Productora y 8 trabajan de forma independiente, siendo contratados para los diferentes proyectos. Solo 3 han recibido fondos para la realización de AM en ambos tipos de obra: largometrajes de ficción y documental. Los otros 17 se reparten entre 9 que han recibido financiación para proyectos ficcionales y 8 para proyectos documentales. Dentro de los roles de la producción audiovisual, la diversidad se expresa de la siguiente forma: de los 20 participantes, 11 se desempeñan en el área de la producción, en roles de producción ejecutiva, jefatura de producción y/o producción de campo. Otros 8 participantes se desempeñan en el área de dirección, concretamente como directores o codirectores de las obras audiovisuales. Por último, un único participante se desempeña en el área de la postproducción de imagen, ejerciendo mayormente el rol de coordinación de postproducción. Cabe señalar que 4 participantes ejercen también roles de producción o roles de dirección de forma intercambiada, mientras que otros 3, que suelen ejercer la dirección, también se desempeñan en la dirección de fotografía, el guionado o el montaje. En un caso, una participante que suele trabajar en el área de la producción se dedica también a la distribución de sus propios contenidos o de contenidos de terceros. Esto suele ser recurrente dentro del ámbito audiovisual, con perfiles profesionales que se diversifican un poco más que otros. Todos se encuentran entre los 30 y los 50 años de edad y su experiencia de trabajo en el área audiovisual es variada, algunos llevan más de 20 años trabajando en el rubro. Algunos participantes han tenido una única experiencia de rodaje cinematográfico y otros suelen llevar adelante una decena de proyectos en paralelo, entre largometrajes y

cortometrajes de ficción o documental, series de ficción o documental, variando incluso entre formatos de captura digitales y fílmicos. Algunos participantes, que trabajan en el marco de Casas Productoras, suelen participar en proyectos con financiación exclusivamente nacional o en proyectos en los que son coproductores minoritarios o mayoritarios con otros países.

5.2.2.3 Procedimiento

El reclutamiento de participantes se hace a través de las siguientes vías: (i) contactos propiciados por los responsables de las oficinas que otorgan los fondos de financiación o por los expertos en accesibilidad vinculados a la elaboración de las versiones accesibles de las obras, (ii) contactos disponibles en las páginas web de las Casas Productoras; (iii) contactos ya conocidos por la investigadora de esta tesis.

Las entrevistas se realizan en dos tandas, una primera entre abril y julio de 2020 y una segunda entre junio y noviembre de 2021. Se realiza un proceso iterativo de análisis de las primeras entrevistas y reclutamiento de la segunda tanda de participantes en el entendido que esto permite salir a buscar información novedosa que no se haya encontrado previamente, que expanda los hallazgos obtenidos o que los desafíe. Al finalizar la segunda tanda se entiende que se alcanza un punto de saturación, es decir, que los datos obtenidos no parecen amplificar los conceptos emergentes o se comienzan a repetir entre los participantes anteriores (Saldanha y O'Brien, 2014). De los 20 participantes, a 13 se los entrevista individualmente. Los restantes 7 se entrevistan en grupos de 2 o 3 personas debido a que son integrantes del mismo proyecto. Se entrevista a 16 de los 20 participantes de manera virtual debido a las restricciones de la pandemia por COVID-19 en Uruguay, mientras que 3 de ellos se los entrevista presencialmente en sus lugares de trabajo. Esto último queda a consideración de los propios entrevistados. En un solo caso, la entrevista se dio vía mail, de manera asincrónica, porque la participante no estaba disponible de otra forma. En promedio, la duración de las entrevistas fue de 1 hora. Aquellas realizadas virtualmente a través de la plataforma Zoom son grabadas con imagen y sonido, aunque posteriormente se hace análisis únicamente del registro sonoro. En aquellas realizadas presencialmente se utiliza únicamente un grabador de voz.

Previo a la realizar las entrevistas se le envía a cada participante un documento de consentimiento informado[168]. En 3 casos, dado que los participantes no leen el

[168] Al consultar sobre la necesidad de presentar este proyecto doctoral para la aprobación ante el Comité Ético de la Universidad de Vigo, se me responde desde el programa doctoral que no es

consentimiento ni lo firman previo a la entrevista, se le envía el documento después, en conjunto con la transcripción de su discurso, para solicitar la rúbrica. En ese caso, se prioriza mantener las instancias de entrevista, aún sin consentimiento, ya que resultan difíciles de concertar.

La instancia de entrevista comienza con una breve presentación de la investigadora y una explicación básica del proyecto doctoral. La pauta de entrevista (ver Anexo 9.1) aborda diferentes bloques temáticos vinculados a las preguntas de investigación secundarias. Así, se comienza pidiendo una presentación personal, una descripción del rol que suelen asumir los participantes en los proyectos audiovisuales, las tareas que realizan y los tipos de proyectos en los que trabajan localmente. Se hace un apartado para la consulta sobre los procesos de internacionalización del cine uruguayo que permita comprender mejor el escenario descrito luego con respecto a su involucramiento en los procesos de TAV. Un segundo bloque de preguntas se centra específicamente en la experiencia de cada profesional con la TAV y la AM, con especial énfasis en las etapas, tareas, actores involucrados, plazos y modos de participación y colaboración con otros profesionales, entre ellos, los expertos en TAV y AM. Este bloque incluye preguntas sobre las motivaciones, desafíos y dificultades que encuentran durante el proceso. Se hace hincapié en el contacto con usuarios finales durante el trabajo de accesibilidad y sus percepciones sobre las versiones traducidas y accesibles de sus películas. Un último bloque de preguntas está dedicado a su formación en audiovisual y cine, y a su formación previa en accesibilidad si es que existe (Fascioli Álvarez, 2022). Se finaliza la entrevista proponiendo a los participantes que proyecten un futuro posible para estas temáticas en el ámbito del cine y el audiovisual local y regional. Si bien se sugiere realizar un piloto para testear la pauta de entrevista (Saldanha y O'Brien, 2014), debido a problemas de tiempo y reclutamiento de profesionales para este fin, se prioriza compartir el documento con uno de los directores de esta tesis –el Dr. Pablo Romero Fresco- y con una colega del Departamento de Humanidades y Comunicación de la Universidad Católica del Uruguay[169], para obtener retroalimentación sobre las preguntas a realizar (la formulación y el lenguaje, el orden) y sobre procedimiento general de la entrevista.

necesario por no tratarse de experimentos con humanos. Esto sucede a través de una comunicación vía correo electrónico con la coordinación del Programa de Doctorado en Comunicación de la UVigo realizada el 17 de junio de 2020. Por tanto, se considera solo que los participantes brinden su consentimiento a través de la firma del documento elaborado.

[169] Se consulta a la Dra. Rosario Sánchez Vilela, colega del Departamento en la Universidad Católica del Uruguay, académica integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-ANII) y experta en el trabajo desde una perspectiva cualitativa de investigación.

Para la transcripción de las entrevistas se utiliza la plataforma online de pago *Trint*. El texto es editado y corregido por la autora de este trabajo. El análisis se realiza a través del software de análisis cualitativo *Nvivo*. Se realiza un proceso deductivo en el que se van codificando los resultados en función de una serie de categorías elaboradas a partir de las preguntas realizadas en la entrevista. A medida que se progresa en el análisis de resultados, nuevas subcategorías van surgiendo derivadas de las primeras, que permiten un desglose más detallado de los datos. Así, se establece una serie de categorías y subcategorías iniciales mientras que, por ejemplo, las categorías de "colaboración lejana/escasa" y "colaboración cercana" surgen como emergentes durante el proceso de codificación:

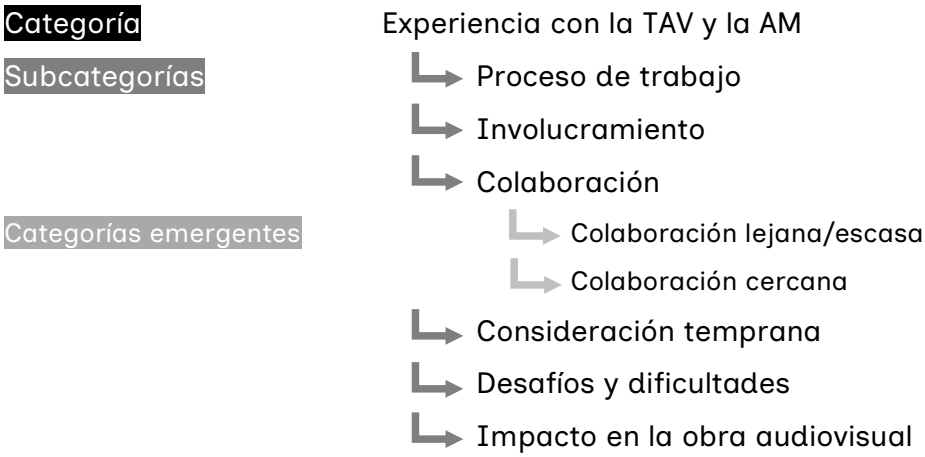


Figura 5. Categorías de análisis de las entrevistas.
Fuente: elaboración propia.

Para la categorización de las respuestas se utiliza la siguiente nomenclatura considerando el rol y un número asignado dentro de cada rol:

Rol	Código
Producción	Prod.-1 al Prod.-11
Dirección	Dir.-1 al Dir.-8
Coord. Postproducción	Post.-1

Tabla 13. Nomenclatura utilizada para los participantes en función de sus roles.
Fuente: elaboración propia.

Se toman fragmentos de cada entrevista como unidades a analizar. En este sentido, se toma en consideración lo planteado por Orozco y González (2012) en torno al lenguaje que, "en toda investigación cualitativa, es a la vez herramienta de trabajo y objeto de estudio en sí

mismo" (p. 151). Es decir, se atienden los datos aportados en las respuestas de los participantes, pero también la formulación de esas respuestas. Asimismo, dado la postura *constructivista* de esta investigación, resulta necesario comprender el análisis del lenguaje usado en la entrevista en vínculo con el contexto social que rodea a la entrevista : el contexto físico real, la relación entre los participantes en las entrevistas grupales, la relación entre participantes e investigadora (Saldanha y O'Brien, 2014). Entender la entrevista como un espacio donde las opiniones y reflexiones no se reportan directamente a quien pregunta, sino que se (re)construyen entre las personas involucradas y esto se toma como ilustrativo del fenómeno social a observar (Edley y Litoseeliti, 2010). El lenguaje, entonces, forma parte de ese proceso de (re)construcción.

Los datos obtenidos de las entrevistas son guardados en un repositorio virtual al que solo tienen acceso la autora de este trabajo. Allí se encuentran también los consentimientos informados de los participantes. Tanto las entrevistas como la codificación y análisis de resultados son realizados en español (Fascioli Álvarez, 2022).

5.2.3 Resultados y discusión

Los resultados obtenidos y la discusión se estructuran en torno a ciertos ejes temáticos encontrados. En primer lugar, se describen algunos rasgos de la internacionalización de las películas uruguayas, con especial foco en cuándo y cómo la traducción está presente. Asimismo, se profundiza en el involucramiento de los participantes en esos procesos traductológicos, su vínculo con los expertos en traducción y su percepción sobre el impacto que esto provoca sobre sus proyectos audiovisuales. En segundo lugar, se describe y analiza especialmente las prácticas de los profesionales consultados en relación a la AM. Aquí se hace foco en las etapas del proceso audiovisual en que suceden estas prácticas, cómo es la vinculación con otros profesionales, qué beneficios y desafíos encuentran, y qué reflexiones surgen en este marco.

5.2.3.1 La traducción dentro el proceso de producción audiovisual: entre la profesionalidad y el amateurismo

Con respecto a la presencia de la traducción dentro de un proyecto audiovisual, los participantes lo visualizan de forma coincidente: está presente desde el primer día. Sin embargo, la forma en que está presente requiere de un análisis más minucioso. Muchos de los entrevistados coinciden en que las posibilidades de internacionalización de un proyecto audiovisual surgen con la idea misma de hacer una película. Sostienen que, desde el inicio, es necesario entender qué tipo de obra se quiere hacer, qué perfil tiene, siendo ese perfil el

que define el camino a trazar con respecto a su exhibición y distribución dentro y fuera de fronteras. En definitiva, "si va a terminar siendo un proyecto muy local (…) que no lo ves que vaya a salir mucho, a quedar seleccionado en festivales (…) y eso (…) determina o no si se traduce" (Prod.-6). Es decir, que suceda un proceso de traducción con una película uruguaya parece ser resultado de la visualización que hacen los cineastas -más específicamente, quienes producen- sobre el futuro que tendrá esa obra y sus posibilidades de exhibirse fuera de Uruguay. Los participantes añaden que, dadas las condiciones de circulación que suelen tener las películas, surge como primera necesidad la traducción al inglés y, en menor medida a otras lenguas como el portugués y el francés por vinculaciones regionales específicas o por envío a festivales que solicitan esas lenguas. Ahora bien, no todo parece tratarse de una decisión estratégica que busca el bien de la obra. Algunas respuestas de los participantes dan cuenta de que la presencia de la traducción es resultado, también, de una situación contextual del cine uruguayo que viene dada. En palabras de una productora:

> Vos precisás un coproductor, otro país, otra casa productora de otro país, que se sume al proyecto para poder financiarlo. Con los fondos nacionales que hay en Uruguay es muy difícil, es imposible financiar un guion -y no te hablo de un guion con extraterrestres y superhéroes- un guion bastante regular es muy difícil cubrir ese presupuesto, entonces sí o sí precisás un socio coproductor y ese socio va a ser de afuera, porque el sector privado no invierte en audiovisual. (Prod.-7)

Por tanto, a decir los participantes, la situación de búsqueda de coproductores que, a su vez, aporten la posibilidad de acceso a fondos internacionales para hacer posible la película, es casi una obligación en el contexto del cine nacional. Otra productora agrega, además, que la internacionalización se realiza por varias razones, algunas menos amables que otras, y señala:

> [El] sistema de valoración o de validación de la obra vinculada al posicionamiento que tienen otros territorios en cuanto a lo hegemónico. Como en otras áreas, en la cultura audiovisual también hay ciertos lugares que son como los 'dueños de la validación'. Entonces hay ciertos circuitos, o hay ciertos lugares en donde los proyectos primero, y las películas después, aspiran a estar. Para estar en esos lugares, en general, uno traza una línea de trabajo que comienza en las fases tempranas. En general, vinculado a esa proyección, puede estar como la decisión respecto a qué socios incorporar a los proyectos, que eso puede estar alineado a determinada estrategia por el perfil del proyecto, por lo que uno cree que el director puede, por la carrera del director, o por el tipo de cine que es esa película y demás, con lo que uno entiende que puede ser un potencial para tal o cual. (Prod.-11)

Es decir, que el cine requiere de financiación fuera del país para poder suceder y, además, aspira a salir de fronteras para ocupar lugares que son tradicionalmente relevantes en el circuito internacional, que construyen espacios culturales hegemónicos en los que las películas buscan participar. Estos espacios culturales refuerzan, además, lo aportado por Shochat y Stam (1985) en torno al papel del idioma inglés en esa construcción hegemónica que es artificial. Lo que aquí resulta relevante, más allá del derrotero que transita el cine nacional desde la idea a la exhibición, es cómo se vincula la traducción. Dadas las respuestas de los participantes, es posible pensar que la traducción se vive como la mera consecuencia de una decisión anterior que se entiende más relevante. La coproducción internacional para la financiación obliga a que "sí o sí vas a tener que hacer traducciones" (Prod.-6), incluso señalan que desde el inicio "ya empezás a enfrentarte a la necesidad de traducir los documentos de presentación de proyectos para postular a fondos internacionales o a eventos tipo mercados" (Prod.-4). La traducción, entonces, parece ser una obligatoriedad que hay que cumplir por asumir las reglas de juego, un mal necesario para un cine que no es autosustentable a nivel local. Siguiendo esto, puede sugerirse que la traducción no es una decisión de peso dentro de un proyecto audiovisual. Si bien sí hay decisiones estratégicas sobre dónde circulan las películas, la traducción no parece ser una parte de esa decisión estratégica, sino un apéndice que viene con ella y que, además, está sujeta a aspectos presupuestales. Si bien no es del todo invisible para los participantes consultados, no alcanza un gran lugar de reconocimiento, lo que apoya la teoría de que esta área ha tenido muy poca atención en el marco de los Estudios del Cine (Johnston, 2020).

El manejo de los fondos específicos para la traducción da cuenta, asimismo, del lugar secundario que ocupa. Según una de las participantes: "en el ideal [del presupuesto] sí lo tenés y si te presentás a un fondo de desarrollo lo vas a poner, que después lo puedas realizar es otro tema y muchas veces te pasa que tenés plata para una traducción sola y esperás hasta último momento, hasta que el guion esté más óptimo y te la jugás a esa traducción y generalmente es al inglés" (Prod.-7). Los participantes evidencian que la traducción puede estar en documentos varios: guiones, tratamientos, contratos, contenidos para presentar en laboratorios y mercados, postulaciones a fondos y formación. Todo lo anterior, durante la etapa de desarrollo del proyecto y la preproducción, se suma a las traducciones una vez finalizada la obra. Ahora bien, de la respuesta anterior pueden evidenciarse ciertos aspectos relevantes. Primero, que la traducción sí se contempla en el presupuesto, aunque se toman decisiones sobre en qué momento del proceso mandar a traducir como forma de optimizar los escasos recursos económicos con los que cuentan. En

este sentido, hay por parte de los profesionales consultados una valoración sobre los distintos documentos, su estado de escritura y una decisión de cuándo es el momento óptimo para traducir. Esto en una especie de *trade off* entre los recursos disponibles y el impacto que va a tener el documento traducido:

> Para traducir los guiones, con la poca plata que hay para desarrollar y producir, pensás cuál va a ser la versión de guion que vas a traducir (…) si el guion está muy muy verde, capaz que podés esperar a que evolucione un poco y hacer la gran inversión de la primera traducción [con el] guion más finalizado. (Prod.-6)

Esta selección de un momento adecuado para optar por servicios de traducción profesional implica que, en todos los demás momentos no adecuados, algunos participantes dan cuenta de encargarse ellos de esa tarea:

> Y a veces, cuando tengo poca plata, en versiones intermedias, meto un poco de mano, porque a veces pasa que nosotros empezamos con un *work in progress* de una película y vas a fondos internacionales donde tenés que subtitular en inglés, pero no es el corte final (…) si una película tiene muchas versiones y lo que hay que ajustar es un poquito, un subtitulado, con el programita de subtitulado meto un poco de mano. (Prod.-5)

Aquí, los participantes marcan la diferencia, además, entre el subtitulado y el doblaje. El primero, según sus opiniones, bastante más fácil y económico de resolver para ellos que el segundo. Con respecto al doblaje, además, un productor señala que la inversión de elaborar una banda sonora internacional se hace una vez se ha negociado con los agentes de venta la distribución de la película en países en que es necesario doblar. Si esto no está garantizado, la banda internacional con la cual se hace el doblaje ni siquiera se crea, ya que es un costo que se asume siempre y cuando exista un retorno. Una de las participantes advierte que ni siquiera conoce empresas que hagan doblaje en el país[170] y que, de buscar una empresa extranjera, sería solo en caso de películas de gran porte.

Pero volviendo a la traducción y subtitulación "casera", algunos participantes justifican su intervención en que son productos en progreso, no versiones finales que están sujetas a mayor escrutinio público. Muchas veces, se enfrentan a la situación de necesitar un subtitulado y lo resuelven de manera amateur para salir del paso. Aquí, la traducción la

[170] Al momento de entregar esta tesis se obtuvo información sobre un estudio de sonido en Uruguay que está comenzando con la realización de doblajes, sobre todo en francés<>español e inglés<>español (N. Oten, comunicación personal, febrero de 2024).

hacen ellos mismos “porque quienes participamos del proyecto hablamos inglés” (Prod.-1), dejando el proceso traductor en manos de quienes ellos evalúan como personas con mejor nivel de idioma. En ningún caso los entrevistados dan cuenta de que sean personas nativas en el inglés. De estas respuestas es posible identificar cierto lugar secundario dado a la traducción ya que cualquiera que sepa una lengua es candidato a traducir cuando el tiempo y el presupuesto apremia. Lo mismo se traslada al proceso de la subtitulación, donde no es posible clarificar si usan softwares específicos para la tarea o softwares dedicados estrictamente a la edición de video que no permiten la fijación de parámetros técnicos como, por ejemplo, la velocidad de lectura en caracteres por segundo. La misma forma de expresar esta intervención –“meter mano”- permite pensar una cierta desvalorización sobre la tarea, quizás producto del desconocimiento sobre lo que implica.

No obstante, surge en algunos participantes, un discurso en torno a la importancia de la traducción que se contradice con algunas de las prácticas que efectivamente llevan adelante. Se señala que, al llegar a contenidos como el tráiler o el propio largometraje, se recurre a profesionales de la traducción porque: “una vez que la película se venda a algún territorio es muy necesario que el subtitulado sea profesional, porque creo que habla [de tu película]” (Prod.-1). El accionar de los expertos da la certeza de un trabajo bien hecho, lo que, contradictoriamente, hace suponer que comprenden la diferencia con un proceso de traducción amateur. Un participante relata que ha estado en la situación de tener que decidir entre profesionales que cobran aranceles distintos en función del presupuesto disponible y no de la calidad del trabajo. El impacto que genera la traducción en el proceso audiovisual -en la traducción de documentos, de contenidos promocionales, de la propia obra- surge como reflexión y se comenta entre colegas del ámbito audiovisual: ¿tiene sentido hacer una postulación a un fondo, con el tiempo que eso supone, con una pésima traducción? Varios entrevistados advierten que, si bien las herramientas de traducción automática los han ayudado, tienen claro que el resultado no es lo que se espera leer en un proyecto a financiar. Comprenden que leer un guion o una carpeta es la carta de presentación de un proyecto, que habla de ellos como profesionales y que su correcta traducción puede ser determinante para lograr objetivos positivos en las negociaciones. Incluso algunos relatan instancias de encuentro con otros profesionales donde se les devuelve específicamente que la traducción es mala y que eso es un punto en contra a lo presentado, que no es representativo del proyecto en cuestión. Esto les supone, en algunos casos, volver hacia atrás y buscar otro profesional que haga la tarea nuevamente. A decir de una de las participantes, la concientización sobre la importancia de la traducción se va adquiriendo con el desempeño profesional, con enfrentarse a situaciones que te lo

evidencien de manera directa (Prod.-1). En las respuestas de estos participantes se observan ciertos rasgos de lo que Romero Fresco (2019a) llama "cineastas accesibles inadvertidos", ya que, como Kubrick, logran comprender las desventajas de una traducción improvisada (Zanotti, 2019).

La intervención de los profesionales del cine y el audiovisual entrevistados en el proceso de traducción implica desde la selección de qué contenidos traducir, la contratación de expertos para la tarea e incluso el intercambio con estos expertos. La contratación de los expertos se da, en algunos casos, priorizando que aquellos profesionales que trabajan en la traducción de documentos durante el desarrollo y la preproducción puedan, luego, traducir la película para el subtitulado. Esto se da en el entendido de que es mejor que un mismo profesional acompañe todo el proyecto pues ya lo conoce de primera mano y, además, esto también implica una reducción de costos. No obstante, un productor da cuenta de una experiencia en que para la traducción y el subtitulado se optó por profesionales distintos por las características del proyecto: "Ahora, por ejemplo, es la segunda película de una directora y para el traductor queríamos alguien que manejara más el mundo literario. Y fuimos con un escritor que también es traductor, no con un traductor público de oficio" (Prod.-7). Aquí el subtitulado lo terminó realizando un profesional diferente. Según algunos de los participantes, en la selección de los expertos también se priorizan aspectos como la confianza en el trabajo y el interés y disposición que muestren hacia cada proyecto en cuestión. En expresiones como "lo tenés que empezar a conocer, ¿no?" (Prod.-6) se revela la necesidad de construir un vínculo que facilite la tarea en proyectos que pueden llegar a dudar meses, e incluso años. Por tanto, es posible interpretar que se toman decisiones estratégicas de a quién y cuándo contratar para realizar la traducción.

El intercambio con los expertos en traducción parece ser recurrente entre los participantes entrevistados. Casi todos dan cuenta de tener cierta vinculación con estos profesionales, tanto durante el rodaje si se trata de películas multilingües, como durante el proceso de montaje para visionar y editar material en otras lenguas distintas al español. Finalmente, este intercambio también sucede en la subtitulación final de la obra. En este caso, ciertos participantes entienden que, siempre y cuando manejen el idioma, son capaces de tener una interacción con el experto en traducción, sobre todo para la traducción de términos específicos y de los títulos de las películas. De hecho, lo creen necesario porque "sos vos el que sabe cuál es la intención detrás de un título" (Prod.-11). En consecuencia, el no dominio del inglés los limita en la posibilidad de interactuar y participar de este proceso, en ser interlocutores válidos para dialogar aspectos referidos a la traducción de sus propias

películas. En algunos casos, los participantes dicen hacer una revisión sobre las traducciones y los subtítulos, cierto control de calidad sobre los resultados, que puede hacerla tanto quien produce como quien dirige. Esto sucede a pesar de que el tiempo, además del manejo del idioma, es otra limitante para participar de manera activa en este proceso: "lo hacés por arriba con cosas que te llamen mucho la atención y la primera vez" (Prod.-7). Aun así, en los casos en que esa colaboración se da, los profesionales consultados entienden que los expertos están abiertos a este intercambio, e incluso a acomodarse al estilo de trabajo que propone la dirección o la producción. Sobre esto, una productora da cuenta de tener una conversación sostenida con quien subtitula su película, quien recibe con buen ánimo sus sugerencias sobre cómo traducir ciertos términos: "[los traductores] te dicen: 'Ah, bueno, sí, puede ser (…) lo que vos decís es más jovial, yo leyendo pensé que era un tono más formal'" (Prod.-7). Aquí, quien traduce mantiene una actitud abierta a recibir la opinión constante de la producción y a considerar sus aportes.

La pérdida de cierto control sobre lo que sucede con la traducción de las películas se evidencia también, según los participantes, en las instancias de coproducción muy comunes en el ámbito del cine local. El territorio de la coproducción supone desafíos para lograr acompañar la traducción desde el inicio hasta el final del proyecto, en tanto si un territorio le pertenece a determinado coproductor, la inversión en traducción la hace -o no- ese país y, por tanto, le corresponde luego el rédito económico asociado. En algunos casos, los productores uruguayos consultados logran tener acceso a una versión común en inglés (cuando el proyecto vincula otras lenguas), pero la posibilidad de intervención finaliza allí. Lo mismo sucede cuando las películas se terminan y las toma un agente de ventas para su distribución exterior. La conexión con los profesionales del cine se pierde, la participación en la traducción ya no es posible y "le perdés el rumbo" (Prod.-6). Esto afirma los hallazgos obtenidos por De Higes Andino (2014) en su investigación. Sucede lo mismo en algunas instancias de envío a festivales donde las películas expiden una lista de diálogos en español o inglés, pero luego no logran acceder a los subtítulos en otras lenguas hechos para cada festival al que se envía.

Para finalizar, con relación a la intervención de los profesionales, es relevante destacar la respuesta del único coordinador de postproducción entrevistado quien describe su participación, ya no solo en aspectos lingüísticos de "armar los subtítulos" a partir del texto traducido, sino también de asignarles aspectos visuales. Este profesional, entonces, define cuestiones relacionadas a la segmentación de los textos dentro de los subtítulos, a la edición de los textos –"reescribir"-, a la tipografía, su tamaño y su color en relación a los colores de

la propia película, aspectos que dialoga con quien dirige el filme. Si bien no puede afirmarse a través de sus palabras que su tarea implique elaborar subtítulos creativos (McClarty, 2014), sí fija aspectos visuales además de lingüísticos. Todo este trabajo termina con la creación de los *deliveries* de versiones traducidas correspondientes.

5.2.3.2 La Accesibilidad a los Medios: ser un problema y ser una vocación

"Me mandaron un problema, no sé ni por dónde arrancar, no sé qué es lo que tengo que hacer, a quién tengo que llamar, quiénes son los proveedores, cómo es el proceso. Nada" (Prod.-1). Esta afirmación por parte de una productora evidencia el desconocimiento que suelen tener los participantes sobre qué son las modalidades de AM, qué implican en el proceso audiovisual y qué es lo que deben hacer para llevarlo adelante. Esta sentencia es en respuesta a haber recibido un apoyo económico específico para crear la versión de su película con audiodescripción, subtitulado descriptivo e interpretación en lengua de señas uruguaya. Si bien se trata de una oportunidad en términos económicos, es vivido con una carga negativa en tanto implica responsabilizarse de algo que no conoce, que nunca hizo y que no planeó como parte de su trabajo.

Muchos de los entrevistados dan cuenta de no conocer las modalidades de accesibilidad antes de recibir los fondos de financiación otorgados por organismos estatales. En ciertos casos, identifican la interpretación a lengua de señas uruguaya por tratarse de la única modalidad que está regulada y es obligatoria en ciertos programas televisivos a partir de la aprobación de la ley 19.307[171]. Sin embargo, la audiodescripción y el subtitulado descriptivo no suelen reconocerse con claridad y, menos aún, identificar qué implicancias tiene al trabajo que estos profesionales tienen que hacer. Como fue dicho, los instrumentos de financiación para la AM se han sumado a fondos de financiación destinados a películas en etapas de preproducción, producción y postproducción. Esto ha significado que los profesionales del cine se vinculen con este tema, aún sin quererlo ni necesitarlo. Sin embargo, esta situación que algunos viven como "un problema", otros la identifican como una oportunidad:

> Creo que lo bueno, lo más interesante del fondo, es obviamente que el producto sea accesible, pero creo que la secuela más grande (…), tal vez la más importante, es que gente como

[171] La ley N°19.307 es la ley de Servicios de Comunicación Audiovisual que establece la obligatoriedad de incorporar audiodescripción, subtitulado o interpretación en LSU dentro de la televisión uruguaya. Si bien esta ley fue vetada y luego sustituida por otra, algunos artículos referidos a la accesibilidad se mantienen. La reglamentación de la ley (decreto N°160/019) solo se enfoca en la interpretación de LSU en ciertos contenidos televisivos (Centro de Información Oficial, s.f.).

> nosotros, que no pensó en accesibilidad en ningún momento en el desarrollo de la serie, ni en la producción, terminó bastante involucrada. (Dir.-7)

Aquí, entonces, es posible reconfirmar que los instrumentos de financiación desde etapas tempranas de la producción audiovisual provocan un impulso de la temática, fuerzan al involucramiento de los profesionales del cine y el audiovisual en un área que les es nueva y desconocida. La forma como lo hacen es, quizás, una de las mayores debilidades, pues en la misma redacción de las bases o de las actas finales donde se hace pública la información no existe una gran claridad: "yo hasta el día de hoy no lo tengo muy claro, cuando te dice copia accesible [de que] estás hablando" (Prod.-7). Tampoco se ofrecen instancias de formación específica que guíen este camino y, por tanto, una de las alternativas que emerge entre los participantes es la de consultar a sus colegas que ya han pasado por el proceso. Este hallazgo permite repensar algunas claves del enfoque de Cine Accesible, concretamente la anticipación en el proceso fílmico, pues si se vuelve una obligación que no está acompañada de recursos suficientes y formación específica, deja de ser un beneficio de hecho y puede convertirse en una desventaja.

De no contar con recursos económicos para llevar adelante estas áreas, la AM no suele ser una prioridad. No obstante, surge una vinculación interesante a resaltar: "es la primera obra (…) que tiene como una vocación de accesibilidad, (…) pero por interés de la directora de que un personaje era sordo" (Prod.-4). Esto permite preguntarse sobre la vinculación de la discapacidad con la accesibilidad y si la presencia de la primera tracciona la presencia de la segunda. Es decir, si la accesibilidad se visualiza como necesaria y prioritaria en tanto aparecen personajes con discapacidad en la trama. La directora en cuestión, aporta que "ya desde el momento que la serie en sí tenía un personaje así, (…) se pensó tener [lengua de] señas" (Prod.-7), por tanto, esta vinculación se hace evidente. Esto, por un lado, puede suponer una oportunidad, ya que la representación en pantalla establece lazos con otras dimensiones del Cine Accesible como la del acceso a los contenidos. Sin embargo, también es necesario resaltar el riesgo que supone que solo se contemplen contenidos accesibles que hablen de la discapacidad, en una mirada reduccionista del acceso cultural y del interés de los espectadores.

Otra fuente de contacto con la accesibilidad sucede, en función de lo expresado por los participantes, cuando ya tienen una vinculación previa con la discapacidad. En efecto, una de las profesionales entrevistadas trabaja con personas con discapacidad desde hace varios años y otra es una persona hipoacúsica usuaria de audífono, que aprende lengua de señas

uruguaya como tercera lengua. Ambas hacen referencia en sus discursos a su interés explícito en la AM e incluso dan cuenta de cómo ambas contagian este interés a otras personas que las rodean. Aun así, en vínculo diario con el tema, la especificidad de cómo llevar adelante un proceso de accesibilidad en una película les resulta desconocido y advierten que "hay una gran ausencia de información inicial" (Prod.-6). Más aún, suelen ignorar realidades de otros colectivos con discapacidad distintos al que pertenecen. Sobre esto, una de ellas reflexiona: "te lleva un tiempo comprender ciertas cosas, comprender muchas cosas de la comunidad sorda (…), te vas dando cuenta en el momento y a las apuradas, sin poder meterle mucho la cabeza. (…) entender que hay distintas formas y no todo para todos, o que la discapacidad [no] es una sola cosa y con esto [los subtítulos] ya estaba resuelto para todos por igual" (Prod.-6). Por fuera de este discurso genuino y vinculad a la situación de vida de ambas participantes, la AM puede evidenciar cierto interés mediado por un "deber ser" o por una acción que se visualiza como políticamente correcta. Ante la pregunta de una colega sobre si hacer una película con accesibilidad, una participante responde: "Le dije que sí, obviamente, porque cuanta más gente la vea y cuanta más gente llegue para mí, mejor. Pero no tenía ni idea de lo que significaba ni a quién estábamos apuntando. ¿Qué significa inclusivo?" (Dir.-2). Aunque varíen los motivos que hagan que los participantes se vinculen a este tema, es posible identificar una gran falta de conocimiento sobre la AM, lo que limita las posibilidades de reflexión crítica en torno a las implicancias sociales, culturales y políticas que tiene. Es un área que se suma a la producción audiovisual con cierta obligación, a la que parece difícil decir que no -más aún si te están otorgando dinero público para concretarlo-, y sobre la que no se tiene, ni la información suficiente para llevarla adelante, ni el espacio propicio para pensar en este tema y decidir cómo abordarlo. En este marco, la AM queda reducida a un problema a resolver o emerge en tanto dedicación vocacional de ciertos proyectos que, por algún motivo, se vinculan a la discapacidad.

5.2.3.3 Consideración temprana de la accesibilidad en el proceso audiovisual

Los participantes consultados señalan que la consideración de la accesibilidad sucede en distintas etapas de la producción audiovisual. De atrás hacia adelante -o, desde la pre distribución al desarrollo-, se identifican las siguientes prácticas. La mayoría de los entrevistados indican que han abordado la accesibilidad una vez la película está finalizada. Pero, al preguntar un poco más en detalle qué se entiende por finalización, suceden dos escenarios. En uno, se crea la copia accesible una vez la postproducción de imagen y sonido está cerrada y la película ya está pronta para comenzar su proceso de distribución. En estos casos, suele suceder que las Casas Productoras entregan estas versiones finales a una

empresa o experto en accesibilidad que hace el trabajo de adaptación y devuelve las copias accesibles. En una ocasión, incluso, la accesibilidad llegó a hacerse casi un año después del cierre del proyecto audiovisual y del estreno de la película en salas públicas locales. Si bien fue dicho que los instrumentos de financiación de accesibilidad proponen otorgar partidas de dinero en etapas anteriores, algunos participantes denuncian que ciertos fondos llegan tarde: tarde en el calendario del proyecto cinematográfico y, por tanto, tarde en la posibilidad de incorporar la accesibilidad en una etapa anterior. Esta situación va en línea con lo que se advierte desde el enfoque AFM (Romero Fresco, 2019a).

En otro escenario, se trata de proyectos en los que la accesibilidad se incorpora al cierre del montaje, cuando está creada la "copia cero" o *picture lock.* Aquí las películas aún no han entrado en la postproducción de imagen y sonido. Sobre incorporarlo en esta etapa, uno de los directores plantea que "nos parece bastante bueno, porque te permite trabajar primero libre con la imagen y el sonido a encontrar la pelí[cula], a estar contento y luego dedicarte 100 por ciento a cómo traducirlo, porque es una traducción" (Dir.-1). Esta propuesta permite pensar que, aún en una etapa más temprana, la accesibilidad sigue considerándose un tanto ajena. La película es una, que hay que encontrar para luego traducir. La obra es y se conforma como tal sin su traducción. Luego de finalizar el montaje, encuentran posible articular decisiones de accesibilidad con otras como la ubicación de los gráficos, para que convivan de una manera más armónica con los subtítulos o la ventana de interpretación en lengua de señas. En especial, quien se dedica a la coordinación de postproducción, visualiza este esquema de trabajo con cierta facilidad:

> El proceso sería [así]: montaje, se cierra el corte, los tiempos quedan fijos para siempre y ahí entra en etapa de postproducción de imagen y postproducción de sonido, porque ya los tiempos no van a cambiar de la película. En ese momento se abría una tercera rama, como quien dice, que era mandarles la película a ellos [los expertos en accesibilidad] en una versión sin postproducción, pero con los tiempos cerrados. Con esa versión, ellos ya podían empezar a trabajar en lo que era el guion y otras cosas que se podían preparar (…) una vez que terminaban las postproducciones, ahí sí les daba la versión en alta para que ellos hagan todo el trabajo. (Post.-1)

Esta propuesta tiene similitudes con el esquema planteado en Fascioli Álvarez (2021a): la posibilidad de que quien se dedica a la TAV y la AM trabaje bajo la supervisión del coordinador de postproducción. Aquí es relevante evidenciar que, de incluirse antes, la gestión de la accesibilidad resulta clara, directa, un ejercicio de imitación con otros procesos de postproducción que ya se saben conocidos y eficientes. Esto permite hacer "los dos

máster [sic] a la vez, los dos *trailers* a la vez…" (Prod.-5), o delegar aspectos de la accesibilidad en roles técnicos de la postproducción: editar la audiodescripción en la postproducción de sonido, montar la ventana de interpretación en lengua de señas en la postproducción de imagen. En definitiva, considerar tareas asociadas a la accesibilidad de la misma forma y en el mismo momento en que se piensan otras tareas de esa etapa. En línea con esto, la respuesta de una productora es decisiva:

> Hay que aprender a ponerlo dentro de una etapa. Tiene un costo como un rubro más o una cosa más a tener en cuenta (…), que para mí sería práctico, no difícil, porque siempre va a haber alguien que va a tener ese oficio al que vas a recurrir, como recurrís a un *gaffer*, es lo mismo, es como una persona más a añadir en la cadena, o dos o tres, no sé. Y en esta etapa, en esta etapa y en esta etapa. Y tiene este costo, este costo y este costo. Desde ese lado me parece super fácil. (Prod.-7)

Considerar la accesibilidad a nivel presupuestal ya supone prestar atención en etapas primarias, cuando el proyecto audiovisual se está concibiendo y se está desarrollando. Si bien esto no es común entre los participantes consultados, sí entienden que esto sería una situación ideal y un siguiente paso hacia la consolidación de esta área. En efecto, las prácticas de estos profesionales en etapas tempranas como el desarrollo, la preproducción y el rodaje son escasas. Aunque entren en contacto al inicio del proyecto, generalmente accionan a partir del cierre del montaje hacia adelante. No obstante, se reportan un par de experiencias diferentes que resultan relevantes. Dos directoras dan cuenta de haber tomado decisiones en la composición de sus planos, una de ellas trabajando a partir de un guion técnico y en conjunto con su directora de fotografía, donde se tuvo en cuenta que habría una ventana de interpretación en lengua de señas. El proceso, en palabras de una de ellas, estuvo guiado por la intuición. Una mejor preparación previa e incluso trabajar "desde el guion la accesibilidad" (Dir.-6) hubiese mejorado los resultados. Por otro lado, otra directora narra que la construcción de una de sus películas en torno a la vida de una joven con síndrome de Down, estuvo regida por la temporalidad propia de la protagonista. Esto implicó, en el rodaje y luego en el montaje, respetar los tiempos de reflexión y de expresión de la joven sin descuidar el ritmo general del film. Tal como plantea Carter Long (2022), aquí el cine busca traducir, en aspectos narrativos y estéticos, la experiencia de la discapacidad, aunque en este caso se trate de una cineasta sin discapacidad. En ambas experiencias se toman decisiones anticipadas, aunque la reflexión en torno al porqué de esas decisiones parece venir luego, como corolario del proceso y no como planificación previa.

Si bien las prácticas de AM relevadas no dan cuenta de grandes adelantos en el proceso audiovisual, los participantes sí imaginan otros escenarios como posibles. Varios de ellos entienden que estarían dispuestos a tomar decisiones o hacer ciertas concesiones durante la preproducción, en rodaje o en montaje para que la accesibilidad se integre de manera más orgánica con la obra audiovisual y "porque vos trabajas para los espectadores" (Dir.-5). Muchos coinciden en que, aunque se terminen ejecutando algunas tareas más adelante, es necesario pensarlo desde el inicio: "creo que para el futuro también es desde la concepción del contenido, como lo puedo hacer accesible, que eso me parece que es como la realidad, la verdadera accesibilidad, pensarlo desde cero" (Dir.-4). Sin embargo, esta concepción inicial les implica ciertos desafíos. Por un lado, entender la accesibilidad, qué es y cómo se hace. Por otro lado, asumir las herramientas de AM como nuevas capas que construyen un sentido en la obra. Sobre esto, dos de los participantes se preguntan en qué medida estas herramientas no terminan condicionando el proceso creativo del film, por ejemplo, imponiendo restricciones que hacen más rígido un proceso de búsqueda de película que intenta ser flexible a partir de lo que surge en el rodaje, sin guion previo. Y, además, en qué medida sumar estas herramientas desde el inicio no termina por construir "otra película" (Dir.-1) distinta a la planeada. En cualquier caso, ambas reflexiones resultan interesantes en tanto permiten identificar preocupaciones válidas sobre la accesibilidad en el mismo quehacer del cine. Habilita a preguntarse hasta dónde puede llegar la conceptualización del Cine Accesible cuando estos profesionales se permitan explorar esta área de forma más decisiva.

5.2.3.4 El involucramiento de los profesionales del cine y el audiovisual en la AM: un continuo entre la "llave en mano" y la colaboración activa

Los resultados de las entrevistas arrojan que el involucramiento de los profesionales del cine y el audiovisual experimenta situaciones diversas. Según lo descrito, es posible establecer una categorización de cuatro tipos de prácticas que van de menor a mayor involucramiento. Cuando se habla de involucramiento supone aquellas tareas, actividades tipos de intercambio sobre la accesibilidad que los participantes consultados llevan adelante en el proceso de producción de sus películas. El intercambio implica, además, el tipo de relacionamiento que establecen con los expertos en accesibilidad y con los usuarios finales vinculados a cada proyecto. Estos cuatro tipos de prácticas apoyan la propuesta de Hersant (2017) con respecto a la traducción, donde la colaboración entre traductores y autores se trata de un continuo.

El primer grupo de prácticas son lo que un participante denomina "llave en mano" (Prod.-3). En este caso, expertos en accesibilidad o empresas que ofician con un rol similar al del DAT (Fascioli Álvarez, 2021a) reciben una copia de la película finalizada y se encargan de todas las tareas vinculadas a la accesibilidad, su ideación, ejecución y testeo. De esta forma, la tarea de los profesionales consultados se restringe a entregar la película en su formato final y esperar la devolución de las versiones accesibles. En algún caso, los participantes reportan haber tenido algún intercambio sobre, por ejemplo, en qué formatos finales requerían los archivos para armar los *deliveries* accesibles en función de las distintas pantallas de exhibición y de la preservación del material. La descripción de este tipo de prácticas viene acompañada de cierta confesión sobre su ignorancia en el tema y la reflexión en torno a las consecuencias que eso trae:

> Yo no participé para nada (…) porque desde mi desconocimiento dije: "bueno, ellos saben, que lo hagan", pero me quedaron algunas dudas de cosas, que uno a priori dice "esto yo no lo priorizaría, esto sí". Después me di cuenta que estaría bueno hacer mayor ida y vuelta como hago con la traductora cuando hago subtítulos en inglés. Más allá de que ellos capaz que me dicen "esto sí hay que ponerlo", pero no quedarte con la pregunta… ahí es donde la persona que hace la traducción sabe de la traducción (…) y uno sabe de la película, sabe qué es relevante para la película y ahí hay un punto de encuentro. (Prod.-5)

La explicitación del desconocimiento sobre el tema resulta relevante si se conecta con cómo afecta la posibilidad de participación. Los participantes dan cuenta de no comprender el proceso de accesibilidad, no conocer sus etapas ni los expertos que trae asociados. En algunos casos, contrario a lo que sucede en la traducción, los mismos expertos son quienes desestiman la posibilidad de una colaboración más activa y los "liberan" del proceso de accesibilidad. Para los profesionales consultados, lo que resta entonces es confiar en el trabajo de la contraparte: "confié en ellos un poco por las películas que habían hecho y por el intercambio. Y en realidad los que saben son ellos. Yo desde la ignorancia absoluta no tenía mucho más que hacer" (Prod.-11). Hersant (2017) ya señala la confianza como un aspecto central para que los traductores tengan "carta blanca" para trabajar. Esto se repite en los hallazgos de De Higes Andino (2014). Sin embargo, en este caso la confianza no parece ser una decisión consciente sino el único recurso posible. El desconocimiento pone a estos profesionales en desigualdad ante la negociación con los expertos, que son quienes dominan la situación y establecen reglas del juego en función de lo que encuentran más cómodo en las condiciones dadas. Por otro lado, no conocer el proceso implica, por parte de los profesionales entrevistados, desestimar los tiempos necesarios para hacer un trabajo óptimo, situación con la que cargan los expertos. Esto último es parte de lo denunciado por

Romero Fresco (2019a) en torno al modelo de trabajo fílmico actual. A partir de esto, puede interpretarse que las prácticas de "llave en mano" terminan siendo contraproducentes para ambos eslabones de la cadena en tanto los profesionales y los expertos llevan adelante un proceso en poco tiempo, sin intercambio posible, desconocido y sobre el que no logran tener injerencia. Para una participante, se trata de un "lugar bastante postergado a hacer un trabajo de supervisión del producto final" (Prod.-1) sobre el que, además, no tienen competencias desarrolladas para hacer esa supervisión.

El segundo grupo de prácticas podríamos denominarlas "de ida y vuelta". Aquí algunos participantes consultados describen un intercambio sostenido con los expertos en AM en decisiones como el tamaño de la ventana de interpretación en lengua de señas, la cantidad de intérpretes a incorporar, en aspectos estilísticos de los subtítulos -tipografía, color, tamaño, posición en pantalla-, en la manera de describir ciertas imágenes de sus propios filmes y en la elección de las voces para la AD. Con respecto a la AD, una vez se cuenta con una primera versión de guion, los participantes acceden a él y hacen sugerencias directas en el texto sobre términos a usar que resulten más precisos con lo que está sucediendo en la imagen. Lo mismo sucede con la lengua de señas y el subtitulado, donde se envían bocetos y ejemplos de cómo quedaría para la supervisión de los cineastas. Sobre la lengua de señas, si bien no sucede aun en Uruguay, señalan la importancia de contar eventualmente con un casting de intérpretes que les permita seleccionar los mejores expertos para los distintos personajes, haciendo coincidir, por ejemplo, el género y ciertas características físicas en similitud -casi como seleccionar la interpretación en función del *physique du role* de los personajes-.

Un denominador común en este tipo de prácticas es el reconocimiento de que se trata de una experiencia de aprendizaje, para algunos de ellos la primera en accesibilidad de una película. Esto se vive con entusiasmo e incluso algunos reflexionan sobre cómo es posible que haya colegas que decidan abiertamente no participar. El desconocimiento presente en el conjunto de prácticas anteriores parece subsanarse aquí, parcialmente, a través de este ida y vuelta. Los expertos están dispuestos a contestar dudas de los cineastas y a habilitar la participación en determinadas tareas. Se reconoce también la necesidad de que "la empresa [de accesibilidad] te pueda dar argumentos que justifique que eso sea así" (Prod.-2). En esta afirmación se evidencia que el intercambio favorece una mayor supervisión por parte de los profesionales del cine y el audiovisual sobre los procesos que atraviesa su película, en el entendido de que "cualquier director o productor (…) conoce como anillo al dedo su proyecto" (Dir.-4). Algunos aprendizajes relevados tienen que ver con entender que

el proceso de traducción de una lengua a otra -español a lengua de señas- no es literal, que se trata de lenguas con modalidades distintas, que los subtítulos descriptivos llevan también descripciones paralingüísticas, que la audiodescripción requiere de tomar decisiones para la selección de ciertos elementos a describir en función del espacio disponible o pensar "cómo algunas palabras levantan una imagen" (Dir.-6). No menor resulta el aporte de una participante en torno a otro tipo de aprendizajes:

> Esos contactos que se generan con otra gente que está vinculada a la accesibilidad, y que eso también siempre está de por sí bueno. Para mí el proceso fue relindo *[sic]* en ese sentido, incluso la reunión uno, enfrentarme a juntarme con una persona ciega. Esas cosas que te hacen necesariamente poner en el lugar y aprender. (Prod.-2)

Se trata entonces no solo de conocimiento técnico sobre las herramientas, sino también habilidades vinculares, de encontrarse con otros profesionales expertos, con personas usuarias de estas herramientas e intercambiar en torno a la accesibilidad desde diversas perspectivas. La exposición a realidades ajenas se vuelve un aspecto subrayado por los entrevistados. Para algunos es, quizás, la primera vez que se han enfrentado a encontrarse con personas en situación de discapacidad y este encuentro provoca reflexiones que se toman como un valor adicional. Se trata de un aprendizaje que surge situado en estas prácticas concretas. Sobre la posibilidad del encuentro, la misma participante complementa:

> Yo creo que sí, que es algo que tiene que suceder y que les suma, que les suma a las dos partes y, además, de verdad, me parece que ese proceso -más allá de cómo queda el producto final- es de sensibilización para que quienes trabajan en una película puedan entender realmente de qué se trata. Me parece que, si vos entregás y delegás todo y después te entregan el material final, más allá de que quizás no va a ser la mejor versión posible, porque no va a estar la mirada de quienes hicieron esa película, me parece que también te perdés en eso, en ese intercambio que es en el que aprendés. (Prod.-2)[172]

El tercer grupo podríamos denominarlas "prácticas de colaboración activa" ya que aquí los participantes se han involucrado de manera directa en la realización de algunas tareas vinculadas a la accesibilidad en colaboración con los expertos. Un ejemplo reiterado es la posibilidad de participar en la escritura del guion de AD, lo que Hersant (2017) entiende

[172] Esta cita de entrevista se encuentra publicada en Fascioli Álvarez (2021c).

como un autor tomando cierto control del proceso de traducción. Sobre este proceso, uno de los directores describe:

> [La audiodescriptora] hizo un guion, venía a la productora, lo leía y nosotros aportábamos, lo veíamos juntos, generalmente concordábamos. Le decíamos cosas que queríamos que se describieran, [detalles] que nos parecían importantes. Entonces ahí amalgamamos, ella (…) tenía la técnica de qué sí y qué no, para que un ciego pueda realmente ver la película a través de las imágenes [narradas], más lo que nosotros queríamos resaltar. Creo que armamos una audiodescripción que nos terminó conformando a los tres, a todos en realidad (…) Quedamos muy contentos con la audiodescripción. (Dir.-1)[173]

Este tipo de encuentros se trata, para algunos participantes, de una instancia de intercambio valioso, donde no sólo se involucran en una tarea específica, sino que también reflexionan en torno a ese hacer compartido. En palabras de otra directora, la oportunidad de escribir el guion de AD le "ayudó realmente a pensar que uno no deja de escribir desde su lugar de vidente" (Dir.-4). Además de la AD, los profesionales entrevistados dan cuenta de involucrarse en la definición de aspectos gráficos de los subtítulos -seleccionar la tipografía, color, etc.-, la caracterización de los intérpretes de lengua de señas para que se ajusten armoniosamente al contenido audiovisual -definición de vestuario, maquillaje, iluminación, posición en pantalla, etc.-. Además, algunos de ellos se encargan de tareas vinculadas a la exhibición de las obras: convocatoria de organizaciones de la sociedad civil de personas con discapacidad, ajustes técnicos para la emisión de la AD a través de dispositivos de transmisión simultánea, tráfico de materiales accesibles a las salas, chequeos previos de proyección, etc. En suma, todo un conjunto de actividades que ya realizan para su película en versión original pero ahora con su versión accesible.

Resulta interesante destacar dos opiniones contrapuestas de los participantes sobre las herramientas en las que se sienten más aptos para intervenir. Si bien para una productora la lengua de señas "es como la traducción al griego, (…) yo entrego a confianza, no existe esa posibilidad de estar ahí. Con lo único que sí es con el guion de la audiodescripción" (Prod.-3),[174] para otra, la lengua de señas "[era] el espacio dentro de todo este campo de la accesibilidad que daba más espacio para ser creativos. Y por eso es que se resolvió hacerlo (…) desde la producción" (Prod.-10). Para esta última profesional, la AD y el subtitulado se trata de herramientas "más técnicas" (Prod.-10) que no conocen y sobre las que no pueden

[173] Esta cita de entrevista se encuentra publicada en Fascioli Álvarez (2021c).
[174] Esta cita de entrevista se encuentra publicada en Fascioli Álvarez (2021c).

participar. Sobre estas afirmaciones, es posible interpretar algunos puntos relevantes. En primer lugar, si bien no es posible afirmar qué entienden por "técnico", sí parece haber un reconocimiento en torno a un saber específico que tienen expertos con otra formación y que ellos desconocen. Aún en los casos en que los directores y productores han participado en la escritura de la AD, siempre lo han hecho en colaboración con una audiodescriptora. Sobre esto, los directores asumen que no podrían hacer ese trabajo de forma solitaria ya que ellos están demasiados involucrados con lo que pasa en el filme (Dir.-2) y esto reviste, a sus ojos, algunas complejidades:

> Creo que está bueno trabajar con un audiodescriptor (…) porque está buena la mezcla de conocimiento (…) donde hay un oficio y un entendimiento de qué es lo necesario, sin nuestros ojos subjetivos. Entonces nosotros podemos ser lo completamente subjetivos que nos gustaría porque hay alguien que está haciendo algo objetivo. En esa combinación creo que sale lo que salió en este caso, algo que si bien audiodescribe todo bastante objetivo, también tiene pincelada poéticas como para dejar espacio para que [las personas ciegas] puedan verla con otros ojos. (Dir.-1)

Esta aseveración resulta relevante de observar en relación al trabajo colaborativo con los expertos. También se vuelve notoria la injerencia "objetiva" o "subjetiva" que parecerían tener unos y otros sobre la tarea. El impulso hacia comprender y crear herramientas de AM con mayor grado de subjetividad (Haig, 2002; Udo y Fels, 2009, Walczak y Fryer, 2017; Romero Fresco y Chaume, 2022) no se acompaña desde el discurso de estos participantes, que les otorgan a los expertos un lugar objetivo que ellos no logran alcanzar. Esto puede traer al menos dos problemáticas: en un escenario de trabajo conjunto, podrían seguir atribuyéndose roles predefinidos para unos y otros profesionales, dejando para los expertos en AM poco margen de modificación de sus prácticas habituales de trabajo, por ejemplo, de expansión hacia propuestas alternativas de acceso. Además, esto puede suponer para los profesionales del cine y el audiovisual una desvalorización del aprendizaje profundo de las distintas modalidades, en tanto lo que ellos tienen para aportar es más flexible y viene desde otra disciplina. Una disciplina, en efecto, donde la creatividad y la subjetividad son intrínsecas a la propia formación y al desempeño profesional (Petrie, 2010). En definitiva, para qué aprender ciertos lineamientos o normas de la accesibilidad si el aporte será de otra naturaleza.

En segundo lugar, la interpretación de lengua de señas en pantalla parece ser objeto de discusiones diversas. Al comparar la lengua de señas con otras lenguas -como el griego- se evidencia una conexión con lo señalado antes en torno a los procesos de traducción. Cuando

no existe un conocimiento de la lengua en cuestión los profesionales sienten que no pueden participar del proceso, que no comprenden y, por tanto, no pueden aportar. Aquí podríamos entender que la consideración de los aspectos lingüísticos de esta herramienta de acceso aporta al beneficio de contemplar la lengua de señas en tanto lengua, con una comunidad lingüística y cultural que la habla y sobre la cual construye su identidad. Sin embargo, al no conocer la lengua, automáticamente la traducción e interpretación como herramienta de acceso pasa a transformarse en algo extranjero y lejano. Esta lejanía parece revertirse en el discurso de aquellos participantes que han trabajado con la lengua de señas en el proceso productivo audiovisual. Entienden que es la única herramienta sobre la que pueden intervenir en términos creativos. Ahora bien, cabe preguntarse sobre qué aspectos identifican que pueden intervenir. Los participantes dan cuenta de tomar decisiones con respecto al vestuario, el maquillaje y el peinado de los intérpretes -representando personajes distintos-, a su posición en pantalla y a su iluminación, pero nunca han participado en el proceso, por ejemplo, de una interpretación preparada (Tancredi et al., 2023) sobre el discurso oral. Por tanto, se podría imaginar esta división: cuando se trata de aspectos lingüísticos de la lengua de señas, los profesionales del cine y audiovisual consultados no participan, pues no entienden de la lengua y de los procesos traductológicos asociados, mientras que, cuando se trata de aspectos paralingüísticos, que son también visuales y performativos, encuentran un territorio fértil para la creación. Esta división, no obstante, es necesario problematizarla más profundamente en tanto la lengua de señas se trata de una lengua cuya modalidad vincula aspectos lingüísticos con su visualidad y performatividad.

Volviendo al análisis de las "prácticas de colaboración activa", al igual que el segundo conjunto de prácticas, se visualizan como una instancia de aprendizaje inmersivo. Sobre esto, un director describe el pasaje "de tener nulo contacto con la accesibilidad [a acercar] dos mundos que no estaban teniendo mucho diálogo" (Dir.-7) que, además, "te permite tener un pequeño control en el acabado final para que cierre bien, para que quede como vos querés" (Dir.-1). Incluso, esta colaboración activa pone a los participantes en situación de reflexionar sobre su responsabilidad para con la accesibilidad de su propia obra ya que:

> A la postre es tu película siendo mostrada a personas y sos vos el que está firmando por eso, (…) es tu creación. (…) [Es] el compromiso de cualquier persona que esté estudiando cine, de que toda película que vas a exhibir, todo lo que se ve tiene que pasar por tu aprobación, porque si no sentimos como un descuido ahí (…) y está bueno que vos seas parte de ese proceso también, porque la estás mostrando vos así. (Dir.-1)

Para finalizar, este conjunto de prácticas implica también que los profesionales consultados realicen ellos mismos o deriven en otros colegas del ámbito audiovisual la realización de tareas asociadas a la AM. Sobre esto, describen grabar ellos mismos -productora y director de sonido- la AD, incluso dirigiendo a quien hace la narración y realizando la mezcla final en el estudio encargado de la postproducción de sonido de todo el film. Asimismo, se relata que la decisión sobre el tamaño y posición de la ventana de interpretación en lengua de señas se resuelve en conjunto con quien hace la postproducción de imagen.

El cuarto y último grupo de prácticas es el menos frecuente entre los participantes entrevistados. Se trata de aquellas dinámicas de trabajo en que la interacción no sucede solo con los expertos en accesibilidad sino también con usuarios finales de las herramientas de accesibilidad. Aquí conviene señalar que únicamente 2 de los 14 proyectos relevados han declarado tener vínculo con personas con discapacidad, específicamente con personas ciegas. Esto se debe a que, al momento de hacer este relevamiento, solo una empresa dedicada a la accesibilidad está conformada por un equipo de trabajo de personas con y sin discapacidad. No se trata, entre los participantes consultados, de prácticas habituales o asentadas. Sobre las pocas interacciones descritas, destaca la valoración altamente positiva de contar con personas usuarias al momento de escribir el guion de AD, única herramienta sobre la que se da cuenta de esta participación. Aquí conviene repasar la brecha señalada por Branson (2018) entre quienes crear películas y quienes las consumen. Los entrevistados de este estudio dan cuenta de esa brecha. Ahora bien, en función de lo visto en torno a los distintos grupos de prácticas, parecería que la brecha con los usuarios finales es aún mayor que la que tienen con los expertos. La equidistancia que plantea Branson (2018) entre los tres grupos de personas -cineastas, expertos, usuarios- y que lo representa con un triángulo equilátero cuyos lados están cortados, no sería tal. Parece que uno de esos lados es aún más largo que los otros dos. De cara a la sofisticación del enfoque de Cine Accesible, cabe preguntarse por qué sucede esto e imaginar algunas posibles soluciones. El poco contacto que los participantes dicen tener con la discapacidad podría ser determinante para hacer más distante ese lazo, además de que el capacitismo puede operar promoviendo mejores vínculos entre personas que se consideran igualmente hábiles -profesionales, además-, pues los otros vínculos se tornan más difíciles de entablar y resultan más exigentes de sostener.

5.2.3.5 El impacto y las posibilidades creativas de la accesibilidad en la obra audiovisual

Los participantes entrevistados se enfrentan, durante el proceso y al finalizar, con la existencia de versiones accesibles de su obra. Es decir, deja de existir una obra como tal para pasar a coexistir versiones diferenciadas con audiodescripción, subtitulado descriptivo y/o interpretación de lengua de señas uruguaya en pantalla. Esto suscita reflexiones interesantes en relación al impacto que tienen estas modalidades al entrar en contacto con una película y la repercusión en el proceso creativo.

Primero, varios entrevistados dan cuenta de sentir que las herramientas entran en colisión con la película porque no fueron pensadas de antemano. En este sentido, el impacto sobre la obra les resulta grande: la interpretación en lengua de señas ocupa buena parte de la pantalla y cubre partes de la imagen, la AD se cuela en los silencios alterando el ritmo inicial propuesto para el film. Además, se reconoce que, al visualizar todas las herramientas juntas, representa un bombardeo de información al que no están acostumbrados. Se trata de "interferencias a la obra como está concebida (…) es una capa más que es exógena, (…) no está integrada" (Prod.-3). Esta intrusión se entiende que "cambia la imagen de la película" y esto "es bravo para un director y para mí como productora también, porque el cuadro es una construcción artística" (Prod.-5). La misma productora indica que la AD: "no te permite algo que en el cine es tan importante que es fijar tu atención donde vos quieras como espectador" (Prod.-5). Esto último en relación a que la AD, si estás mirando la imagen, te guía hacia la observación de ciertos puntos por sobre otros y no te permite una exploración más libre, que deambule por la imagen sujeta a la voluntad del espectador. En los discursos de estos participantes se hace evidente la "violencia y dislocación cultural" de la que hablan Shochat y Stam (1985, p. 52)[175], la presencia de algo exógeno que altera la visualización y hace patente la diferencia y la otredad (Egoyan y Balfour, 2004; Flynn, 2016; Stam, 2019; Johnston, 2020;). Para estos profesionales, defender que la película sea accesible tiene que estar apoyado en la convicción sobre lo que se hace, porque desde lo visual y sonoro es difícil. Contrariamente a esta sensación de intromisión, hay participantes que dicen haber disfrutado mucho de encontrarse con su película en esta nueva forma, lo que les permitió acercarse desde otra perspectiva: "ver y escuchar otras cosas que antes no era posible para mí" (Dir.-3). Y sugieren que la costumbre de ver o no contenidos accesibles puede ser determinante para sentir un rechazo ante eso o no. Esta hipótesis se hace más sólida cuando

[175] Traducción propia.

ellos mismos reparan en que el subtitulado no les genera resistencia porque es algo "que ya está integrado en la cabeza" (Prod.-5).

Algunos participantes reportan que ni siquiera han visto sus películas con accesibilidad. Esta situación se conecta con el primer grupo de prácticas de involucramiento descrita antes, las de tipo "llave en mano", donde los profesionales no intervienen en el proceso. Si bien no es posible establecer una causalidad, sí es posible encontrar una relación entre aquellos participantes que no forman parte del proceso y la prioridad que le dan, al finalizar su película, a visualizar la versión accesible. Aquellos que sí han entrado en contacto, señalan que se trata de "otra experiencia, (…) otra película" (Prod.-3), distinta a la que ellos concibieron, una forma de:

> Rehacer la película. (…) Si una persona no la va a ver, yo tengo que repensar en todo, el diseño del audio, en la banda sonora, en los diálogos, no sé, las pausas. Me parece que hay que repensar todo. O sea, hay que pensarlo en la edición y después, es como hacerle el color de nuevo, como una capa más de todo. (Dir.-2)

Sobre esto, es posible evidenciar que el contacto de este cineasta con el cine con accesibilidad representa una oportunidad para que imagine otros desarrollos y formas de narrar su propia película desde otro lugar. Sumado a esto, emergen otras reflexiones en torno a si hay películas más aptas para ser accesibles que otras para que no pierdan su valor, su gracia, en el camino.

Segundo, las respuestas de algunos participantes permiten interpretar que la sola existencia de versiones sobre una película -en este caso con accesibilidad- origina una reflexión en torno a su(s) obra(s). Algunos reconocen con claridad que, al finalizar el proceso de accesibilidad, existen varias versiones y que su película son todas esas versiones. No existe una distinción clara sobre el original y los derivados de éste. Se trata todo de la misma película, pues "el concepto en sí, la magia, la esencia es la misma" (Dir.-3). Aquí valdría preguntarse a qué se hace referencia con el "concepto" o la "esencia", si se trata de aspectos narrativos, de la historia, del contenido, pero no de la forma, o del mensaje último que la obra quiere transmitir. La reflexión alcanza también, aunque de manera superficial, la creación de una sola versión accesible con todas las herramientas que funcione para todas las personas o versiones variadas en función de las necesidades de los espectadores. Para otros, sin embargo, es claro que la accesibilidad "no incide en nada en la obra, (…) con la obra que ya existe como tal tomo decisiones técnicas para que (…) pueda ser proyectada en

esa circunstancia [accesible]" (Prod.-11). En esta respuesta, el participante parece asentar la idea de que la obra es una (la original), para la que luego se toman decisiones de exhibición, pero que no implican ni un cuestionamiento sobre el proceso productivo ni sobre la constitución misma del film. Es algo externo que nada tiene que ver.

Tercero, algunas reflexiones de los participantes abordan ciertos aspectos creativos de la accesibilidad. Aquí, cuando se trata de intervenir en procesos que se entienden como creativos, dos participantes concuerdan en que deben ser los directores quienes participen activamente ya que lo que se está "manipulando son las intenciones del director de la historia" (Prod.-1). En línea con esto, la misma productora entiende que:

> La audiodescripción en realidad no es ajena a la película, porque el director cuando vio la lucecita que iluminaba mal, se ocupó de que iluminara bien. Entonces, si hay alguien que no está viendo [esa] lucecita, tiene sentido. O sea que también es una decisión del director cómo le están contando a [una persona ciega] cómo iluminó el director esa escena. (Prod.-1)

Aquí, la vinculación de quienes dirigen se entiende como primordial para la precisión en las modalidades de acceso. Pero, además, la injerencia de la dirección emerge también en la forma de abordar la accesibilidad, en algunos casos puntuales, de forma más integrada a la obra. Si bien para una participante la accesibilidad se trata de algo técnico, aunque no artístico (Prod.-11), para otros la participación en la AD les supone "un ejercicio hasta poético, descriptivo" (Dir.-1). En un proyecto relevado, los directores optan por transformar a los intérpretes de lengua de señas en dos personajes más en pantalla, definiendo una caracterización, una posición en pantalla y una iluminación, entre otros elementos. Eso requiere, en palabras de los protagonistas, un proceso de producción "muy bueno y fue muy extenso. El rodaje fue de dos días, pero hubo mucho trabajo de estudio de parte de ellos y nuestro" (Dir.-7). Este abordaje de la accesibilidad busca estar integrado, "y eso es una preocupación para nosotros, para cuidar el contenido, pero también para darle algo más al que está mirando la interpretación en señas" (Dir.-7). La aproximación creativa o alternativa es visualizada por ellos como un valor agregado para los espectadores, al tiempo que es, también, un desafío a trabajar con los propios intérpretes, que se muestran inicialmente reacios a estas transformaciones. Sobre esto, los participantes dan cuenta de tener que negociar entre sus ideas más ingeniosas y la sobriedad que suele caracterizar a la interpretación en lengua de señas. Esta práctica es, quizás, la más aproximada al extremo del continuo planteado por Hersant (2017), donde el original se modifica a partir del proceso de traducción. En consonancia con estos participantes están otros que entienden

que la accesibilidad les "abre una ventana, que invita a crear de otra manera" (Dir.-5), a "terminar contando la peli de nuevo de otra forma" (Post.-1), un "viaje de ida" (Dir.-6) hacia una exploración novedosa:

> Hay mucho para que se puede aportar desde lo creativo, (…) ojalá que de acá a diez años tengamos otra manera de ser inclusivos. Y que tiene que ver con, no me canso de decirlo, no solamente con usar la herramienta o la lengua [de señas] o la audiodescripción, sino justamente desde lo creativo. Desde ahí es donde me parece que está la verdadera revolución, ¿no? (Dir.-4)

5.2.3.6 Desafíos y dificultades en el proceso de accesibilidad

El último punto a desarrollar se focaliza en los desafíos y dificultades encontrados por los profesionales entrevistados durante el proceso de AM.

Uno de los principales desafíos que toma forma de dificultad se vincula a aspectos de la producción de la accesibilidad. Aquí, algunos participantes revelan que, si bien reciben la financiación durante la etapa de postproducción, el final del proceso es vertiginoso, con tiempos apretados y exigencias que relegan la AM a un lugar de importancia relativa dentro del conjunto de acciones a llevar adelante. Además, reparan en que la AM no se piensa desde la creación del contenido, con lo cual interviene de forma negativa en aspectos como la construcción del encuadre o de la banda sonora. Por otro lado, los instrumentos de financiación para la accesibilidad se entienden como magros para el proceso que implica, sobre todo cuando se trata de formatos con mayor duración como lo son series de varios capítulos. En relación con esto, un director reclama que estos apoyos no contemplan las horas de trabajo que les supuse a ellos participar del proceso. Aquí, por tanto, podemos interpretar que la financiación para la accesibilidad es valiosa, pero no fomenta un modelo de trabajo más integrado por parte de los profesionales del cine y el audiovisual, presionando hacia prácticas de tipo "llave en mano". Sobre esto, repara en que es necesario además contemplar estas horas laborales en el presupuesto total de la película, para fomentar ese trabajo colaborativo. Asimismo, y como fue planteado antes, las posibilidades de financiar cine en Uruguay son escasas y limitadas. En este escenario, la AM es entendida casi como "un lujo que nos vamos a dar (…) la frutilla de un postre inexistente" (Dir.-7), que tensiona aún más una estructura de producción con recursos escasos y problemas financieros. Aún en el escenario de tener la voluntad de crear una versión accesible, este proceso es imposible de separar de la situación del cine en general. Por un lado, esto puede entenderse como positivo, pues poco a poco la accesibilidad se va tornando un elemento

más a considerar dentro de la producción audiovisual. Ahora bien, si esto supone el agregado de un problema nuevo a solucionar, es posible imaginar que la conexión que tendrán estos profesionales con el tema estará más marcada por la dificultad y la molestia que por la oportunidad y el disfrute que supone la creación de una versión accesible. Asimismo, una de las productoras comenta que, al vender los contenidos al exterior, tampoco han logrado que la AM sea entendida como un agregado de valor a esa venta, pues los propios agentes de venta no lo entienden como relevante. Por último, con relación a los aspectos productivos, otras dos dificultades detectadas entre los entrevistados tienen que ver con no contemplar la accesibilidad de otros materiales además de la obra audiovisual propiamente dicha -como trailers, contenidos de difusión, etc.-, y con las oportunidades de exhibición de estas versiones. Sobre esto, una productora asevera que tomar la decisión de exhibir una película accesible en un cine -sobre todo de tipo comercial- es riesgoso pues supone asumir que irá menos cantidad de público a verla, además de que implica una negociación con las salas. Esto se da en un escenario en que las películas uruguayas suelen tener dificultad para mantenerse en cartel por la baja taquilla. Para ella, a veces estas temáticas traen adosado un discurso de lo políticamente correcto que se aleja de lo real y lo posible, que desconoce el contexto y las condiciones en que sucede el cine nacional: "estar siempre en un lugar de lo teórico y no bajar a lo práctico, eso hace para mí que se pierda [el foco]" (Prod.-5). Reconoce, además, que esa pérdida de foco se da también con respecto al público:

> Obviamente uno no podía esperar que la gente que no va habitualmente al cine porque no tiene una oferta en cine para la gente ciega y la gente sorda, fuera a llenar las salas (…). [Es necesario que] desde las instituciones haya un trabajo de oferta permanente que trabaje sobre la formación de público, porque cuando está acostumbrado a que no haya, se entretiene con otra cosa, no necesariamente van a salir corriendo al cine porque ahora hay una película. (Prod.-5)

Con esta observación, es posible dar paso a un segundo desafío que encuentran los entrevistados y que tiene que ver con el público de la accesibilidad. Algunos de ellos reparan en su desconocimiento respecto de quiénes son las personas usuarias de las modalidades de acceso y en que la interacción es nula. En estos casos, cuando no existe un vínculo real, emergen ciertas interrogantes sobre cómo esas personas viven el cine con accesibilidad: "me genera muchas preguntas sobre el tema de las emociones, que es lo que intentamos generar cuando hacemos una película" (Post.-1). Aquí, el desconocimiento los pone en situación de imaginar escenarios posibles en función de su intuición, aunque no de una certeza en torno a cómo debería procurarse la inclusión. Entienden, por ejemplo, que un

guion de AD "tiene mucho que ver con lo que después va a vivir el espectador" (Post.-1), al mismo tiempo que sugieren "que está bueno que se haga una función que los ponga todos juntos [las personas ciegas], porque si no es un poco atomizador para la persona que oye y ve, [y que] obviamente no es el fin que vayan las personas que oyen y ven" (Prod.-6). Aquí, más allá de señalar la evidente noción de gueto que surge de la respuesta, resulta interesante advertir que las problematizaciones en torno a cómo abordar la accesibilidad, qué impacto tiene y cuál sería la mejor forma desde una perspectiva práctica, pero también estética, política y ética, son parte de los discursos de los participantes. Están presentes aun cuando no existen espacios formales y sistemáticos para dar esta discusión de manera informada, podría interpretarse que son casi intrínsecos a las prácticas a las que están sujetos. Cuando sí se ha dado un intercambio con las personas usuarias, por ejemplo, en instancias de exhibiciones, surgen algunos pasajes relevantes sobre cómo cambia la perspectiva:

> Nosotros que hacemos películas (…) entendemos la cultura y la generación de identidad como un derecho, y como un derecho que trasciende la versión práctica de que esa obra exista. (…) La generación de obra como una necesidad. La experiencia como un derecho y una necesidad también humana, y el consumo de cultura. (…) Todo eso me pasó [en la proyección] y no me había pasado antes, porque tampoco tengo en el entorno personas [con discapacidad], a veces la empatía tiene también que ver con lo que le pasa a alguien que tenés cerca. Cuando no lo tenés cerca, podés ser empático con un millón de cosas, pero no con esto. (…) Entiendo que mi posición inclusiva varió en función de la experiencia. (Prod.-11)

Cuando de dificultades se trata, dos entrevistados dan cuenta de la resistencia que aún les genera un proceso de AM que interviene directamente sobre su obra. No obstante, señalan que deben "aprender a soltar e incorporar, tanto desde el punto de vista técnico como desde el punto de vista conceptual" (Prod.-5), provocar conversaciones que aún no se están dando sobre el impacto del acceso en sus proyectos:

> Creo que es una discusión re interesante que hay que darla desde un lugar honesto, de no ofensa, que cada quien pueda decir [lo que piensa]. (…) Yo no sé [qué es algo] inclusivo (…) pero sé que no tengo la formación teórica para entrar en esa discusión. (Prod.-5)

Otra entrevistada aporta algo más en torno a esta misma idea: "yo tuve mucho miedo con la temporada 3, (…) tengo miedo todavía de si realmente es un contenido accesible, integrador o no, o sin querer me paré desde un lugar de la discriminación" (Dir.-6). Si bien se explicita una intención de abordar esta temática, la ignorancia sobre cómo hacerlo despierta la

incomodidad y el cuestionamiento sobre la propia práctica. En efecto, no saben aquello que ignoran, aunque lo intuyen.

Por otro lado, sobre la posibilidad de pensar la AM de antemano, dentro del proceso de creación de la obra, una directora advierte que "todavía no estamos realmente preparados para crear desde ese lugar" (Dir.-6). Si bien algunos participantes reconocen la potencialidad de sumar una AD al momento de hacer un guion literario, dirigir a un intérprete de lengua de señas con el mismo afán y dedicación que se ha dirigido actores en escena o trabajar la accesibilidad desde un guion técnico, surgen dos cuestionamientos valiosos de recuperar aquí. En primera instancia, declaran que su aproximación es siempre desde una intención y una intuición, pero eso no permite tener herramientas para evaluar si se han tomado las mejores decisiones posibles. La falta de formación aparece de manera explícita como una limitante a este proceso. En segunda instancia, se preguntan si esta forma de trabajo -incluir la accesibilidad desde el inicio- no termina coartando la creación artística en sí misma.

5.2.3.7 Formación en traducción y accesibilidad: ¿sí o no?

Al consultar a los participantes sobre si han recibido formación en TAV y AM durante su proceso de aprendizaje disciplinar, la mayoría indican que no. En los casos que sí, se trata de profesionales que, o bien tiene una discapacidad y está vinculada al tema por experiencia personal, o bien tienen formación de otras disciplinas en las que el tema se aborda, aunque de manera distinta. Por ejemplo, formación en diseño industrial donde se presentan contenidos vinculados a la experiencia de usuario o la accesibilidad en la manipulación de productos, o formación en turismo donde la accesibilidad parece tener una presencia destacable.

Ahora bien, la pregunta en torno a la formación también abarca una proyección futura, rastrear cómo visualizan la inclusión de estas temáticas dentro del aprendizaje propio del cine y el audiovisual. Sobre esto, las respuestas son diversas. La amplia mayoría sostiene que sí debería formarse en estas temáticas a los profesionales del cine y el audiovisual, aunque sea de forma introductoria para que ellos luego puedan profundizar en aquellos aspectos que les interesa. El apoyo a esta posibilidad viene dado, en parte, "porque si existe un público que lo está aprovechando y es parte de lo que hay para comunicar, tendríamos que saberlo" (Post.-1), y porque se visualiza que los estudiantes son más flexibles al aprendizaje de aspectos novedosos que aquellos profesionales con una trayectoria más asentada. Para una de las productoras, parece resultar más sencillo abordar este tema

durante la formación que luego de que las personas ya llevan años trabajando en el medio: "se incorpora mejor para después, cuando salen, que salgan con un poco más de conciencia o de conocimiento de la discapacidad también" (Prod.-6).

Esta última participación da cuenta también de cierto núcleo de interés específico a trabajar en una instancia formativa. En este sentido, algunos participantes describen algunas claves de los que les resultaría provechoso aprender. Uno de los contenidos centrales tiene que ver con el acercamiento a la discapacidad, muchas veces desconocido para ellos:

> Me gustaría saber más, no sólo de lo que es cine accesible, sino en general de la manera en que viven o que perciben el mundo en general, las personas sordas y ciegas, porque en realidad es eso, no tengo mucha información. No tengo a nadie cercano que tenga ninguna de esas condiciones. (Post.-1)

Sin embargo, no solo aquellos que no están vinculados con las situaciones de discapacidad ponen foco en esto. En palabras de una productora: "inclusive hasta como persona hipoacúsica, con pérdida auditiva, muchas veces no soy consciente de las situaciones en las que estás, [donde] el entorno no está preparado para tu discapacidad" (Prod.-6). Con respecto a esta temática, varios entrevistados entienden que se trata de, a través de este aprendizaje, incentivar un cambio cultural que va más allá del cine y que tiene que ver con comprender la diversidad, la pluralidad, la inclusión, la tolerancia, la empatía. El cine y el audiovisual, en definitiva, "va a ser reflejo de eso" (Prod.-7). Además de estos abordajes conceptuales y éticos del trabajo en accesibilidad, hay quienes proponen contar con una enseñanza técnica que guíe los procedimientos y las tareas requeridas, comprender qué es una obra accesible, cuáles son las oportunidades de distribución de estas versiones para que efectivamente lleguen a más personas y así favorecer un acceso cultural con mayor autonomía, cómo financiar estos procesos por parte de subsidios públicos, pero también privados. Por último, una productora enfatiza en la necesidad de experimentar, en primera persona, la exhibición de una película accesible, pues resulta fundamental para entender de qué se trata. Además, entiende que es necesario estar en contacto e interactuar con las personas usuarias finales: "lo llevaría a [una proyección], lo sentaría con la gente y después lo haría hablar" (Prod.-11). Según ella, es allí donde se aprehenden ciertos aspectos centrales de lo que implica el acceso cultural.

Un aspecto sobre el que emerge cierta discrepancia es en qué momento del trayecto formativo debería incorporarse este tema. Aquí, tres entrevistados plantean tres escenarios

distintos: para uno de ellos, este tipo de contenidos deberían ser parte de una formación específica, de postgrado, ya que "enseñar el lenguaje del cine es un universo bastante amplio y en general no se termina de comprender hasta que terminas la carrera (…) ciertamente [la accesibilidad] es algo muy específico que requiere otra inmersión y comprender otras cosas" (Dir.-5). Aquí, la descripción apunta entonces a que el conocimiento de cómo construir el cine debe ir antes, para luego saber cómo adaptarlo en su accesibilidad. Podría interpretarse que se sugiere, en primera instancia, comprender cómo narrar un cine "original" para luego adentrarse en sus posibles versiones. En suma, la AM y la TAV no parecerían plantearse como contenido constitutivo del hacer cinematográfico. Por otro lado, otra entrevistada entiende que estas áreas deberían ser parte de un curso en el tronco básico, para todos aquellos estudiantes que se acercan al cine, el audiovisual y la comunicación en general. Aquí sí parece emerger una idea posible de incorporar el acceso como parte de la construcción narrativa, desde el vamos: "[me gustaría] aprender a comunicarme, más que nada para entenderlo, y creo que después, es como todo, cuando escribís una historia, hay una etapa previa de investigación y después naturalmente ya estás en ese mundo" (Dir.-6). Por último, una participante entiende que estas áreas deberían estar en la formación inicial, ya no profesional, sino en los años de educación primaria o secundaria: "en todo lo que es la disciplina audiovisual y cine, tener una instancia, una materia o algo que fuera precisamente eso, generar ejercicios (…) para entender esto de forma práctica, no solamente teórica (…). Mientras más temprano la persona entienda esto, menos extraño le va a pasar a medida que va creciendo (Dir.-3). Sobre esta última propuesta, puede entenderse vinculada a lo que se conoce como "educación mediática", *"film literacy" o "media literacy"*, área dedicada a desarrollar capacidades de compresión del cine, de mirar películas desde un espíritu reflexivo, curioso, crítico y analítico, de comprender y manipular aspectos técnicos y cinematográficos (Reia Baptista et al., 2014). No se trata de un aprendizaje profesional, sino de uno básico para todos los estudiantes cualquier sea su nivel, en el entendido de que se trata de una habilidad para la vida. De esta forma, entonces, el abordaje del acceso cultural podría ser un elemento más de este tipo de formación inicial. Si bien no es el foco de la presente investigación, puede reconocerse en este punto una puerta interesante para seguir explorando el alcance de la AM y la TAV[176].

[176] Burn y Reid (2012) analizan los modelos de educación fílmica que existen en Europa en los distintos niveles educativos, reconociendo las diferentes concepciones de cine que subyacen detrás: o bien se trata de un bien cultural, público, al que debe acceder toda la población, o bien un medio para desarrollar audiencias que consumen un producto en la órbita de lo privado. Sobre estas concepciones se apoyan las distintas orientaciones pedagógicas sobre cómo formar a la ciudadanía. Un punto especialmente relevante es el que le otorgan los autores al papel de la *traducción*, en tanto permite concluir que, así como la cultura europea es plural y diversa, no es posible consensuar una definición única para la alfabetización cinematográfica en todos los países, sino que es necesario pensarla como un conjunto de prácticas que son flexibles y que se adaptan al contexto en el que

Para finalizar, es relevante dar cuenta de participantes que explícitamente indicaron su desinterés en este tema dentro de una posible formación disciplinar. Sobre esto, una de ellas advierte que, aunque puede resultar atrayente, no es un contenido principal ya que "antes necesitás tener un buen proyecto, tenés que financiarlo y para eso ya tenés una lista de cosas que tenés que pensar antes de llegar a eso" (Prod.-1). De nuevo, aquí puede reconocerse una posición de la TAV y la AM como un paso posterior, cuando la película ya existe como tal. En esta reflexión no parece identificarse que la financiación a buscar también podría ser para desarrollar las versiones accesibles. Cabe preguntarse si esta posición secundaria visualizada para la formación no refuerza el espacio marginal que han tenido la TAV y la AM en el transcurrir cinematográfico.

5.2.4 Limitaciones del estudio

Es relevante señalar algunas limitaciones de este estudio. Tal como señalan Saldanha y O'Brien (2014), el reclutamiento de participantes dentro de perspectivas metodológicas cualitativas puede ser difícil debido a que implica tiempo y personas que estén dispuestas a participar. La muestra a la que se accedió implica un número de participantes limitado y, dadas las características, no representa a la población general de profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay. Los resultados, por tanto, no son posibles de extrapolar a la población general, se trata de una muestra que abarca solo aquellos profesionales que se han visto obligados a vincularse con estos temas dada la recepción de un fondo de financiación. Se entiende que esta muestra, a futuro, podría ampliarse para integrar nuevos perfiles de profesionales y nuevos proyectos que hayan trabajado en TAV y AM desde el año 2021 a la actualidad, habilitando la detección de nuevas prácticas que complementen lo ya visto.

En ciertas respuestas de los participantes puede estar presente un sesgo de deseabilidad social, en tanto responden considerando la forma en que a la entrevistadora le gustaría que respondan (Langdridge y Hagger Johnson, 2013). Este sesgo se detecta al elaborar la pauta, por ejemplo, con las preguntas relativas a la voluntad de una formación en traducción y accesibilidad dentro de la formación en cine. Considerando que al presentar el proyecto de investigación se explicita la voluntad de crear un modelo pedagógico para el aprendizaje en este tema, es esperable que los participantes supongan que la investigadora busca una

suceden. En este marco, se entiende relevante imaginar cómo la TAV y la AM se insertan en una alfabetización en cine, explorando cuánto de esa flexibilidad y sujeción al contexto se vuelve necesaria.

respuesta positiva o una valoración de utilidad a ese objetivo. Este sesgo se comprueba, además, en la medida en que la única persona que contesta directamente y sin mediaciones en el discurso su desinterés en la temática es la entrevistada vía correo electrónico, de forma asincrónica. Con lo cual, es posible dar cuenta de cierta intervención en estas respuestas por la presencia de la entrevistadora, aspecto que es necesario considerar al analizar los resultados. Este sesgo trató de minimizarse haciendo estas preguntas al finalizar la entrevista, una vez se había establecido cierto contacto de confianza que promoviera en los participantes la libertad de responder de acuerdo a su verdadero sentir. El sesgo de deseabilidad social puede verse incrementado, además, porque en algunos casos la investigadora y los participantes se conocen previamente y mantienen un vínculo relacionado a la práctica profesional y de la docencia universitaria.

5.3 Reflexiones finales de capítulo: la presencia de la TAV y la AM en las prácticas y la formación de los profesionales del cine y el audiovisual

El primer estudio permite interpretar que la TAV y la AM tienen una presencia escasa, aun cuando la información obtenida para las 11 instituciones educativas relevadas en Uruguay sea dispar. En función de los documentos analizados, los cursos relativos a estas áreas suelen darse por fuera de la malla curricular de las carreras de comunicación, cine y/o audiovisual. Dentro de los datos obtenidos para Latinoamérica y Europa, la escasez se replica. Suelen aparecer con mayor claridad cursos con algunos contenidos y actividades en torno a la subtitulación interlingüística, pero la presencia de la accesibilidad es nula.

A partir de una triangulación de datos con informantes calificados en Uruguay es posible sugerir que, en los últimos años, ha aumentado la oferta de cursos que se orientan específicamente a la accesibilidad, concretamente como propuestas de la Universidad Católica del Uruguay, de la Universidad de Montevideo y del Núcleo Interdisciplinario Comunicación y Accesibilidad (NICA) de la Universidad de la República. Estas propuestas, aunque en algunos casos son aisladas u optativas, se enmarcan mayormente en carreras de Comunicación -están incluidas en la malla curricular- y están disponibles para estudiantes de otras disciplinas como las Artes Visuales, las Artes Escénicas, el Diseño y la Comunicación Visual, la Traducción e Interpretación en Lengua de Señas Uruguaya, la Corrección de Estilo y la Psicología, entre otras. Además, estas propuestas más cercanas en el tiempo están modificando la visión particularista que está presente en los cursos más antiguos, dando lugar a una visión más universal con relación a los usuarios finales, que contempla varias dimensiones del acceso y que tiene a la interdisciplina como un eje fundamental de la formación en accesibilidad.

Por otro lado, existen un conjunto de propuestas formativas que, si bien no están focalizadas en la TAV y la AM, sí manejan dentro contenidos que están asociados a estas áreas. Aquí, se encuentran alusiones concretas dentro de cursos de montaje y de producción audiovisual, aunque no es posible saber con exactitud la metodología de trabajo o el abordaje que se utiliza. Sí es posible considerar que se trata de cursos donde se producen contenidos y, además, anteriores a la etapa de distribución, con lo cual se visualiza cierto adelanto en el proceso productivo, una consideración temprana que no es explícita, pero que existe.

Los documentos analizados identifican, además, ciertos contenidos y metodologías que ya suceden en la formación en cine y audiovisual que pueden ser terreno fértil desde el cual agregar aspectos referidos al enfoque de Cine Accesible. Primero, se subraya la concientización sobre el valor que tienen los espectadores en la creación audiovisual, lo que puede favorecer el planteamiento de un enfoque centrado en los usuarios, además de favorecer un reconocimiento de la diversidad en esos usuarios -sean espectadores o los propios estudiantes creadores. Segundo, la diversidad puede conducirse desde otras tres aristas: (i) en aquellos contenidos orientados a conocer y reflexionar en torno a la percepción visual y auditiva, cuestionando la noción de normalidad asumida en la percepción, (ii) en aquellas metodologías de trabajo que traen la visualización de materiales audiovisuales como parte del análisis crítico, proponiendo un cine traducido que haga patenten la diferencia, la otredad, el lenguaje como marca de extranjería y de tensiones y asimetrías culturales, (iii) en aquellas oportunidades de visualización y reflexión en torno a la diversidad construida en la pantalla, en las historias y en la forma como éstas se cuentan. En suma, las tres propuestas abonan el cuestionamiento a la universalidad del cine, apoyan la construcción de una teoría de la educación fílmica que se base en esta pluralidad, donde la accesibilidad sea parte.

En cuanto a la forma de trabajo, tanto las competencias del trabajo en equipo como del desarrollo de la creatividad pueden ser estratégicas de vincular con las tareas referidas a la TAV y la AM, promoviendo un trabajo colaborativo con profesionales nuevos, que explore los límites de estas modalidades en vínculo con el cine. Ahora bien, que estas competencias estén presentes en la formación en cine y audiovisual no es garantía de que el trabajo colaborativo y la creatividad se expandan de igual manera a la traducción y la accesibilidad. Será cuestión de no darlas por sentadas y sugerir métodos de trabajo y formas de evaluación que las potencien, además considerando el vínculo que hay entre ambas en el marco cinematográfico: el trabajo creativo se desarrolla en solitario, pero también y,

fundamentalmente, en colectivo. Por último, se sugiere que el trabajo en modalidad de proyecto, donde se abordan las distintas etapas de la producción audiovisual, puede ser útil para contemplar aspectos de la TAV y la AM aplicados a la práctica: tiempos, recursos disponibles, roles, etc. En suma, combinar la conceptualización teórica con una aplicación que permita contrastar esa teoría y mejorarla.

Si se quiere construir un modelo pedagógico de Cine Accesible, es deseable sugerir un camino viable para que la presencia de este tema dentro de la formación en cine y audiovisual crezca, se formalice dentro del currículo y especifique resultados de aprendizaje, contenidos, metodologías de trabajo y formas de evaluación. Asimismo, definir un abordaje epistemológico sobre la accesibilidad, las dimensiones del acceso a considerar y las demás disciplinas con las que trazar vínculo.

El segundo estudio aporta a lo que Hawes y Corvalán (2005) llaman "informe de los practicantes", otro recurso externo de cara a la construcción de un perfil. Los participantes dan cuenta de que la traducción está presente desde el inicio de un proyecto audiovisual, desde que se idea una película y se piensan sus posibilidades de internacionalización. En este escenario, la traducción al inglés suele ser la primera decisión. No obstante, la traducción se entiende como una necesidad en tanto el cine uruguayo no subsiste si no encuentra coproductores extranjeros con los que buscar financiación y hacer realidad los proyectos. Es decir que el lugar que tiene esta área, según el discurso de los entrevistados, es la de ser un compromiso que viene dado por las condiciones en las que se produce. No tanto como oportunidad de ampliar el público o de mostrar las películas en otros contextos y culturas. Además, las coproducciones se transforman en un terreno de pérdida de control sobre la traducción, los participantes no tienen capacidad de incidencia cuando la película la distribuye un coproductor o un agente de ventas. Sumado a estas dos circunstancias, los apremios presupuestales hacen que tengan que tomar decisiones de qué y cuándo traducir para hacer rendir los escasos rubros disponibles para ello. O, cuando no se cuenta con recursos económicos suficientes, algunos entrevistados dan cuenta de resolver ellos las traducciones en el entendido de que conocen el idioma y, por tanto, lo pueden hacer. Si bien estas prácticas atentan contra la profesionalización de la tarea de la traducción, se contradicen con algunos discursos de los participantes donde explicitan el reconocimiento de que una buena traducción habla del proyecto y de ellos como cineastas.

Con respecto al vínculo con los expertos en traducción, suceden situaciones diversas. En algunos casos, los mismos expertos traducen todos los documentos y materiales de la

película incluso la traducción y subtitulación de la película final. En otros casos, seleccionan profesionales distintos para las tareas en función del conocimiento de esos expertos y las características de cada proyecto. Los criterios que toman para la selección de aquellas personas con las que traducir se basa en la confianza hacia el trabajo y el interés que demuestran con el proyecto en cuestión. En algunos casos, entienden que es necesario construir un vínculo, ya que eso lleva a mejores resultados en las tareas y les permite habilitar un intercambio. Los dos aspectos que atentan contra una colaboración más activa son el desconocimiento del inglés y el tiempo reducido con el que suelen contar. De cara a la construcción de un modelo en Cine Accesible, se entiende prudente visibilizar la importancia que tiene la traducción en la circulación cultural, por distintos mercados y en las posibilidades de ampliación de público. A la vez, hacer hincapié en lo que significa la profesionalización de la tarea, la contratación y el vínculo con expertos y la presupuestación acorde. Aunque excede a los límites de esta investigación, debería considerarse qué nivel de dominio del inglés sería un requisito mínimo en tanto el conocimiento del idioma habilita formas de trabajo más colaborativas.

Con respecto a las prácticas de AM relevadas, emerge un gran desconocimiento sobre estas modalidades, de qué se tratan, cómo se llevan adelante, qué impacto tienen en la obra, cómo aportan a los espectadores. Aun cuando reciben dinero público para su realización, en algunos casos se transforma, para los participantes, en un problema extra a los que ya tienen que sortear. Los que aportan una valorización positiva sobre el proceso, entienden que es una oportunidad de conectarse con su obra desde otro lugar, habilitar un espacio expresivo nuevo y diferencial. La conexión entre la accesibilidad y la discapacidad emerge como un hallazgo en tanto algunos entrevistados conectan que aquellas películas que hablan sobre la discapacidad son las candidatas justas para tener su versión accesible. Sobre esto, algunos se sinceran en su falta de involucramiento y conocimiento con lo que implica la inclusión y reconocen que no existen espacios para sostener una reflexión crítica sobre esto, que atienda las problemáticas de manera genuina, alejándose del deber ser que a veces trae aparejada la discapacidad como temática.

En cuanto a los procesos de trabajo, la AM mayormente se realiza cuando la película está finalizada: tanto en proceso de montaje y postproducción como durante su distribución. Son muy pocas las experiencias donde se relata un mayor adelantamiento en el proceso audiovisual. En efecto, a partir del proceso de montaje hacia adelante, surge cierta claridad sobre cómo incorporarlo, contemplando los recursos y los tiempos necesarios para hacerlo. Se trata, a decir de algunos participantes, de algo sencillo de realizar. Incluso pueden

incluirse tareas que son estrictamente de la AM dentro de las actividades regulares de un proceso de postproducción, involucrando roles técnicos específicos como la coordinación de postproducción y la postproducción de imagen y sonido. No obstante, cuando se trata de etapas anteriores al montaje, comienzan a surgir mayores dudas sobre cómo hacerlo de forma efectiva. Cuando se ha hecho, la mayor guía para este trabajo ha sido basarse en la intuición y la imitación de otros procesos ya conocidos. La reflexión en torno a las diferencias que esto supone surge luego del trabajo, incluso en el proceso reflexivo que propuso la propia entrevista, no parecen ser una parte constitutiva de la práctica. En este caso, se trataron aspectos sobre la intervención de la accesibilidad en el proceso creativo del filme y cómo, al finalizar, construye otra película, distinta a la que imaginaron.

En función de lo narrado por los participantes, se distinguen cuatro tipos de prácticas de involucramiento con la accesibilidad que van desde la "llave en mano" -que implica una participación de estos profesionales casi nula-, hasta prácticas donde se da una colaboración activa con expertos y con personas usuarias finales. Este último tipo es el menos común. Cada práctica conlleva formas de relacionamiento distintas, además de que habilita -o no- reflexiones en torno a: (i) el valor de la accesibilidad, (ii) las posibilidades de intervención de estos profesionales y el aporte específico y diferenciado de los expertos, (iii) la oportunidad de aprendizaje que supone, (iv) y la huella que esta área impregna sobre la película. Sobre esto último, las opiniones son contrapuestas entre aquellos que entienden la accesibilidad como una colisión con la obra y aquellos que lo disfrutan, aun reconociendo que no tienen el hábito de ver este tipo de cine y que eso puede impactar en su valoración. Aun así, hay quienes rescatan la accesibilidad como un valor agregado para el espectador, un terreno sobre el que explorar la creatividad en sintonía con el film.

Los resultados obtenidos a partir de las entrevistas permiten detenerse en algunos puntos relevantes que podrían atenderse en una formación en el enfoque de Cine Accesible. En primer lugar, se subrayan los comentarios de varios entrevistados en cuanto al desconocimiento que hay sobre este tema y, por tanto, la oportunidad que supone una formación orientada a aspectos técnicos, pero también reflexivos y críticos sobre la accesibilidad. En este marco, sería posible proponer a los estudiantes actividades que permitan comprender las herramientas, llevarlas adelante desde diversas etapas, favoreciendo aquellas que aún no están asentadas en la práctica profesional. Un espacio desde el que pensar la conexión de la accesibilidad con la discapacidad y las posibilidades de universalización del cine, no ya en su lenguaje sino en su alcance y sus espectadores. Incluso, cabe preguntarse si sería oportuno vincular determinadas tareas de la AM a las

actividades y procesos que ya suelen tener algunos roles técnicos específicos. Por ejemplo, producir la accesibilidad con aquellos estudiantes que se orienten al área de producción cinematográfica, definir aspectos gráficos y visuales con quienes hacen dirección de fotografía y postproducción de imagen, montar la audiodescripción con aquellos estudiantes volcados al área de sonido, tomar decisiones conceptuales y operativas con quienes se embarcan a dirigir.

Por otra parte, con respecto a las prácticas de involucramiento que suelen tener los profesionales del cine y el audiovisual consultados, podría tomarse la instancia formativa para evaluar qué pros y contras implican cada tipo de práctica, impulsando formas de trabajo más colaborativas con los expertos y los usuarios finales. Sobre esto, cabe señalar la especial oportunidad que supone una formación en Cine Accesible para la vinculación de estos profesionales con personas con discapacidad, entre otras diversidades posibles, asumiendo acortar la distancia que los separa. Y esto proponerlo a partir de un análisis conceptual, reflexivo, en torno a las posibilidades de acceso de las distintas comunidades, pero también práctico, en un ejercicio de utilizar el cine como pretexto para el encuentro. A este encuentro podrá sumarse, además, el encuentro con la *otredad* que trae la propia obra audiovisual traducida. Un diálogo que permita identificar lo que parece externo y volverlo más cercano a través del hábito. Incluso convertirlo en una oportunidad creativa, de aplicar procedimientos conocidos sobre un área novedosa, de discurrir aspectos artísticos, políticos y éticos de la temática. Tal como los propios participantes señalan, la formación de estudiantes puede ser una ocasión ideal para introducir áreas novedosas dentro del propio aprendizaje audiovisual. Aquí, implicaría una enseñanza técnica, aplicada, que les permita participar de forma adecuada, que guíe el accionar que ahora parece estar basado en la intuición. Por otro lado, un aprendizaje en cómo promover esta área dentro del cine, tanto en la búsqueda de financiación como en el apoyo a la formación de público.

Para finalizar, se intenta hacer una vinculación entre los resultados de ambos estudios de cara la presentación del modelo pedagógico en cuestión. En primera instancia, los resultados de ambas pesquisas refuerzan la idea de una carencia en la formación de estas temáticas dentro del ámbito del cine y el audiovisual. Quizás una perspectiva que sí se comienza a buscar dentro de la enseñanza es la interdisciplinariedad que puede requerir esta temática. Dentro de las prácticas relevadas con profesionales, el vínculo entre disciplinas sucede mayormente en instancias de mayor involucramiento de quienes trabajan en cine y audiovisual con la AM. Sin embargo, al no estar establecida una formación en este sentido, estos vínculos se dan de forma intuitiva y no como parte de una decisión y

planificación a conciencia. En segunda instancia, ambos estudios dan cuenta de que, si bien existe cierta consideración temprana de TAV y la AM en el proceso fílmico, esto no es una práctica regular. Por tanto, un modelo sobre esta temática podría orientarse a asentar esta forma de trabajo. Sumado a esto, y también surgido como resultados compartidos, se visualiza como necesidad delinear un camino más claro sobre la consideración universal de los usuarios, sobre las múltiples dimensiones del Cine Accesible más allá del acceso al contenido, y sobre el abordaje creativo y colaborativo aplicado a esta nueva forma de hacer cine.

6. Un modelo pedagógico de Cine Accesible

Este capítulo se orienta a presentar el modelo pedagógico diseñado, comenzando por la descripción de competencias, sus objetivos y resultados de aprendizaje y el diseño de un currículo basado en estas competencias. El currículo incluye la explicitación de una secuencia de unidades, con ciertos contenidos asociados. Brevemente, se compararán las competencias trazadas con aquellas presentes en los proyectos europeos sobre perfiles profesionales en accesibilidad que fueron presentados antes, en el entendido de que son un antecedente directo. Una vez expuesto este modelo, se avanza en describir y analizar la aplicación educativa llevada adelante. A partir del currículo propuesto, se diseña un curso de corta duración con un conjunto de resultados de aprendizaje, la planificación de una secuencia de actividades, un método de enseñanza y su evaluación. Este curso se dirige a estudiantes y profesionales del ámbito del cine y el audiovisual en Uruguay y se lleva adelante en octubre de 2022. Se expone la evaluación de esta instancia formativa y la retroalimentación de esta aplicación al modelo pedagógico inicialmente diseñado, conformando el tercer estudio contenido en esta investigación.

6.1 Aspectos metodológicos

Las últimas dos preguntas planteadas para esta investigación proponen lo siguiente:

> P3: ¿cómo pueden aprender el enfoque de Cine Accesible los estudiantes y profesionales del ámbito del cine y el audiovisual?
> P4: ¿cuál es la valoración de los estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual sobre una formación en el enfoque de Cine Accesible?

En función de esto, se establecen los siguientes objetivos:

> OE3: Identificar las principales competencias que los profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay deberían adquirir para poner en práctica el enfoque de Cine Accesible.
> OE4: Diseñar un currículo formativo sobre Cine Accesible basado en competencias para la formación de estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay.
> OE5: Diseñar, ejecutar y evaluar una aplicación educativa piloto dirigida a estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual donde se despliegue el currículo formativo diseñado.

Estos objetivos suponen desarrollar una serie de actividades con un orden. Esto conduce a la elaboración de un diseño conceptual que luego supone un ejercicio de aplicación educativa que pone en práctica ese diseño creado.

El tercer estudio planteado para esta investigación se orienta a relevar las percepciones de los participantes de la aplicación educativa sobre el curso desarrollado, en tanto forma de retroalimentación al bosquejo inicial de modelo pedagógico. Se trata, en efecto, de un diseño iterativo que prevé incorporar mejoras a partir de la evaluación de los participantes.

6.2 Propuesta de competencias

Sin desconocer las críticas ya esbozadas al Aprendizaje Basado en Competencias (Cedefop, 2017), este apartado propone un conjunto de cuatro competencias que se entiende que los estudiantes de cine y audiovisual deberían desarrollar como forma de aprender el enfoque de Cine Accesible en el contexto uruguayo. Estas cuatro competencias surgen de considerar la revisión de literatura hecha y los resultados obtenidos, tanto en el análisis de los programas formativos en cine y audiovisual en la formación profesional en Uruguay, como en las prácticas relevadas de un conjunto de profesionales en el país. Las competencias se esquematizan de la siguiente forma:

Figura 6. Esquema de 4 competencias diseñadas para el Cine Accesible.
Fuente: elaboración propia.

Se entiende competencia en los términos de Tardif (2008), como un "saber actuar complejo" (p. 3) que implica movilizar recursos como conocimientos, habilidades, procedimientos, comportamientos, actitudes, motivaciones, entre otros (Villa Sánchez et al., 2013). Para la construcción de estas competencias se toman como referencia los niveles de desarrollo cognitivo que propone Bloom (1956) y que luego son revisados por Anderson y Krathwhol (2001). Se trata de una taxonomía que jerarquiza los procesos cognitivos que pueden tener las personas durante el aprendizaje, habiendo procesos entendidos como inferiores y otros como superiores. Los procesos inferiores implican operaciones tales como recordar, comprender y aplicar; mientras que los superiores se tratan de analizar, evaluar y crear. Para atravesar procesos superiores, además, es necesario primero pasar por aquellos de tipo inferior. Es decir, para crear, primero será necesario comprender y aplicar. Cada nivel de la taxonomía implica un proceso cognitivo específico y supone una serie de operaciones acordes, que se suelen describir a través del uso de determinados verbos en infinitivo. Debajo se describirá cada una de las competencias con los elementos y los resultados de aprendizaje que la componen. La noción de unidades (U) o elementos y resultados de aprendizaje (REA) se toman de la propuesta de la European Qualifications Framework (Cedefop, s.f.).

Cabe aclarar, asimismo, que la propuesta de competencias para un modelo pedagógico de Cine Accesible vuelve a poner en valor la noción de *accesibilidad* como concepto marco, dejando de lado la distinción entre TAV y AM que es usada en los Estudios #1 y #2. Es decir, el modelo propone hablar de accesibilidad en términos de Greco (2022): con una intención explícita de universalidad -aunque problematizada- y de anticipación. Asimismo, con una cierta independencia de las modalidades a incluir, sean estas basadas o no en traducción, y con una observación sobre los aspectos teóricos, sociales y políticos que el acceso trae consigo en la relación entre las personas y las obras audiovisuales.

6.2.1 Anticipación de la accesibilidad en el proyecto audiovisual

La primera competencia aborda la anticipación de la accesibilidad en un proyecto audiovisual. La siguiente tabla da cuenta de su estructura y conformación:

Cine Accesible (CA) U1. Anticipación de la accesibilidad en el proyecto audiovisual			
NOMBRE	DESCRIPCIÓN	ELEMENTOS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Anticipación de la accesibilidad en el proyecto audiovisual	Planificar, gestionar y evaluar los recursos técnicos, humanos y económicos para llevar adelante la accesibilidad dentro de cualquier etapa de un proyecto audiovisual.	CA.U1.E1 INTRODUCCIÓN A LA ACCESIBILIDAD	CA.U1.E1.RA1 Explicar la noción de accesibilidad con especial aplicación al ámbito del cine y el audiovisual.
			CA.U1.E1.RA2 Identificar enfoques proactivos, centrados en el usuario y universales de la accesibilidad.
		CA.U1.E2 PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS	CA.U1.E2.RA1 Planificar y gestionar los recursos técnicos que requiere la accesibilidad en las etapas de desarrollo, preproducción, producción, postproducción, distribución, exhibición y preservación de un proyecto audiovisual.
			CA.U1.E2.RA2 Planificar y gestionar los recursos humanos que requiere la accesibilidad en las etapas de desarrollo, preproducción, producción, postproducción, distribución, exhibición y preservación de un proyecto audiovisual.
			CA.U1.E2.RA3 Calcular los costos y planificar y gestionar los recursos económicos que requiere la accesibilidad para las etapas de desarrollo, preproducción, producción, postproducción, distribución, exhibición y preservación audiovisual.
			CA.U1.E2.RA4 Conocer la legislación en la materia y aplicar a los instrumentos de financiación disponibles para la accesibilidad en el(los) contexto(s) geográfico(s) y temporal(es) en que sucede el proyecto audiovisual.
		CA.U1.E3 EVALUACIÓN DE RECURSOS	CA.U1.E3.RA1 Valorar y decidir cuál es la mejor forma de integrar la accesibilidad en función de las características de un proyecto audiovisual.
			CA.U1.E3.RA2 Evaluar los resultados sobre del proceso de accesibilidad llevado adelante.
			CA.U1.E3.RA3 Brindar retroalimentación para la mejora de los procesos de accesibilidad.
		CA.U1.E4 PROMOCIÓN	CA.U1.E4.RA1 Argumentar, tanto dentro de su equipo como fuera (exhibidores, distribuidores, festivales, organismos financiadores, etc.) cómo la accesibilidad puede ser un agregado de valor de un proyecto audiovisual.
			CA.U1.E4.RA2 Motivar a sus compañeros de equipo a trabajar en esta área.

Tabla 14. Competencia Cine Accesible (CA) – 1. Anticipación
Fuente: elaboración propia.

En esta tabla, la primera columna indica el número de la competencia, en este caso usando la nomenclatura "CA" para indicar "Cine Accesible", "U1" para indicar que es la primera competencia diseñada. La letra "E" hace referencia a los elementos que componen cada competencia, mientras que las letras "RA" hacen referencia a los resultados de aprendizaje. Esto sigue la terminología usada en la EQF (Cedefop, s.f.) como forma de facilitar luego la comparación con aquellos proyectos europeos recapitulados antes.

La descripción de la primera competencia señala que su objetivo es *planificar, gestionar y evaluar los recursos técnicos, humanos y económicos para llevar adelante la accesibilidad dentro de cualquier etapa de un proyecto audiovisual*. En efecto, esta competencia busca el desarrollo de habilidades que permitan favorecer algunas prácticas que ya están sucediendo con respecto al adelantamiento de la accesibilidad en etapas como la postproducción y la pre distribución. No obstante, se entiende que también puede mejorar el aprendizaje de procedimientos y destrezas específicas para lograr que la anticipación de la accesibilidad suceda con mayor frecuencia en etapas más tempranas. Esto último surge como respuesta a visualizar que la accesibilidad, aun cuando algunos profesionales entrevistados entran en contacto con el tema al inicio del proyecto, termina ejecutándose mayormente en etapas posteriores. Asimismo, si bien algunas de las propuestas formativas relevadas que integran aspectos de traducción o accesibilidad lo hacen en cursos de montaje o producción audiovisual, esta concepción temprana no está ni explicitada ni sustentada conceptualmente. Proponer una competencia sobre esto busca manifestar esta decisión de forma evidente y directa, y actuar en base a una planificación previa.

Esta competencia está conformada por cuatro elementos que se explican a continuación. Cada elemento tiene, a su vez, una serie de resultados de aprendizaje asociados. La escritura de los resultados de aprendizaje responde a la siguiente oración: "Al finalizar exitosamente esta formación, serás capaz de…". El primero de los elementos tiene que ver con el conocimiento de la accesibilidad y la noción de universalidad en este contexto. Aquí se definen dos resultados de aprendizaje que implican operaciones distintas, por un lado, la capacidad de explicación de nociones clave para el trabajo en el área y, por otro, la posibilidad de identificar enfoques de la accesibilidad que vayan en sintonía con las nuevas perspectivas que viene tomando la accesibilidad a través de los *giros* sugeridos por Greco (2018). Se entiende que resulta un aporte el problematizar la noción de universalidad en la accesibilidad y lo que implica una anticipación en el proyecto fílmico. Estos resultados de aprendizaje se conectan, además, con el abordaje de la noción de universalidad desde los usuarios, aspecto trabajado en la tercera competencia. Este primer elemento, se apoya

fuertemente en el aprendizaje de ciertos conocimientos valiosos para el desarrollo de destrezas presentes en los elementos siguientes. De hecho, los elementos segundo y tercero se anclan en el desempeño, en tomar decisiones y resolver problemas, en incorporar procedimientos que les permitan abordar el área en tanto proceso, dentro de cualquier etapa de la producción audiovisual, con tiempos y recursos a buscar, planificar y gestionar. Se entiende por recursos técnicos todos aquellos equipamientos, espacios y materiales necesarios para llevar adelante un proceso de accesibilidad; por recursos humanos, todas aquellas personas que es necesario convocar y contratar; por económicos, todos aquellos recursos que permitan costear un proyecto accesible considerando un plan financiero para saber cómo hacerlo. Sobre esto último, se entiende acertado el conocimiento en torno a las oportunidades de financiación locales y regionales y la habilidad de poder aplicar a esta financiación para hacer realidad la accesibilidad. El tercer elemento hace foco en la evaluación, es decir, en la capacidad de los estudiantes de valorar inicialmente cuál es la mejor forma de incorporar la accesibilidad en un proyecto audiovisual, así como evaluar los resultados una vez terminado. Esta tríada entre planificación, gestión y evaluación se repite a lo largo de las cuatro competencias en el entendido que las tres habilidades cierran un ciclo y que la evaluación es favorable para retroalimentar futuras prácticas. El cuarto elemento se ancla en la capacidad de promoción de la temática y se vincula el desarrollo de una motivación hacia estas tareas que permitan replicar su valor y fundamentar por qué debería ser parte de un proyecto. Implica compartir ese valor con otras personas y movilizar recursos de tipo actitudinales en los estudiantes.

6.2.2 Colaboración con los profesionales expertos en accesibilidad

La segunda competencia aborda la colaboración de los estudiantes y profesionales de cine y audiovisual con los expertos en accesibilidad. La siguiente tabla da cuenta de su estructura y conformación:

Cine Accesible (CA) U2. Colaboración con los expertos en accesibilidad			
NOMBRE	DESCRIPCIÓN	ELEMENTOS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Colaboración con los expertos en accesibilidad	Planificar, ejecutar y evaluar la colaboración con los expertos en accesibilidad dentro de cualquier etapa de un proyecto audiovisual.	CA.U2.E1 PLANIFICACIÓN Y EJECUCIÓN DE LA COLABORACIÓN	CA.U2.E1.RA1 Identificar las competencias y proceso de trabajo de los expertos necesarios para llevar adelante la accesibilidad de un film.
			CA.U2.E1.RA2 Entender y explicar las distintas formas de colaboración que se pueden dar con los expertos en accesibilidad (desde prácticas de tipo "llave en mano" a prácticas de "colaboración activa y sostenida).
			CA.U2.E1.RA3 Valorar la colaboración más adecuada para un proyecto audiovisual.
			CA.U2.E1.RA4 Planificar el proceso colaborativo entre el equipo creativo y los expertos en accesibilidad dentro de cualquier etapa de un proyecto audiovisual.
			CA.U2.E1.RA5 Participar activamente en la colaboración con los expertos en accesibilidad dentro de cualquier etapa de un proyecto audiovisual.
		CA.U2.E2 EVALUACIÓN DE LA COLABORACIÓN	AF.U2.E2.RA1 Evaluar los resultados en el proceso colaborativo en función de lo planificado.

Tabla 15. Competencia Cine Accesible (CA) – 2. Colaboración
Fuente: elaboración propia.

La segunda competencia se describe como la *colaboración con los expertos en accesibilidad*. En efecto, se trata de desarrollar habilidades que les permitan a los estudiantes y profesionales de cine y audiovisual establecer este contacto y mantenerlo a lo largo de un proyecto.

Explicitar una competencia de colaboración se apoya en tres aspectos referidos antes. En primer lugar, la revisión de literatura indica que suele haber una brecha entre estos profesionales (Branson, 2018; Romero Fresco, 2019a), ya que trabajan con escaso contacto. En segundo lugar, los resultados obtenidos a partir de las entrevistas con profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay refuerzan esta misma idea. Si bien existen distintas formas de involucramiento con los expertos, prima un gran desconocimiento sobre cómo interactuar cuando surge la oportunidad de hacerlo. Que exista la posibilidad de colaborar no implica que se dé por sentado el conocimiento sobre cómo iniciar y mantener ese vínculo. En tercer lugar, la emergencia de roles como el de DAT (Branson, 2019) o de Coordinación de Acceso (Romero Fresco, en prensa) requieren que esa colaboración se piense no solo en el contacto directo con expertos en accesibilidad sino también en un contacto que podría será mediado por otro profesional. Aquí tiene sentido imaginar la división de roles y tareas para unos y otros en función de las características de cada proyecto.

En este marco, se establecen dos elementos constitutivos de esta competencia que tienen que ver con la planificación y ejecución de la colaboración, y con la evaluación de esa colaboración. Cada elemento se desglosa en resultados de aprendizaje de la siguiente manera: para la planificación y ejecución se entiende que los estudiantes deben ser capaces de identificar quiénes son los expertos con los que pueden colaborar, qué habilidades tienen y cuál es su proceso de trabajo. En relación con esto, se traen a colación algunas respuestas de los profesionales entrevistados en el estudio #2 que rescatan el conocimiento que aportan los expertos, considerando que tareas como la creación del guion de AD, por ejemplo, es algo que no podrían hacer solos. Otros dos resultados de aprendizaje están conectados y se orientan a entender y explicar las distintas formas de colaboración que pueden existir, además de valorar cuál es la forma más adecuada en función de cada proyecto audiovisual. Este resultado se elabora considerando la observación extraída a partir de las entrevistas y las distintas formas de involucramiento que tienen los profesionales entrevistados. Si bien el enfoque de Cine Accesible promueve formas de colaboración activa, se entiende que es un aprendizaje válido poder definir, para cada proyecto, si es preferible considerar prácticas más próximas a la "ida y vuelta" o a la

colaboración activa y profunda con expertos y personas usuarias finales. De igual forma, identificar los pros y los contras de las prácticas tipo "llave en mano".

Los últimos dos resultados de aprendizaje contenidos dentro del elemento 1 tienen que ver con poder planificar la colaboración dentro de cualquier etapa de un proyecto audiovisual, lo que implica considerar qué profesionales entrarán en juego, durante cuánto tiempo, para desarrollar qué tareas y efectivizar cómo se dará esa colaboración. A esto se suma, en efecto, poder participar activamente de esa colaboración, lo que moviliza habilidades para esa interacción, dominar procedimientos que serán compartidos, tener una actitud proactiva hacia la colaboración, voluntad de compartir el conocimiento y valorar positivamente el trabajo de otras personas. Por último, se define un segundo elemento destinado a evaluar la colaboración, es decir, a evaluar los resultados obtenidos en ese proceso colaborativo a partir de los planificado inicialmente.

6.2.3 Validación-codiseño con personas usuarias finales

La tercera competencia se focaliza en reducir otra brecha identificada por Branson (2018) y Romero Fresco (2019a) entre los profesionales del cine y el audiovisual y los usuarios finales de las herramientas de acceso. Además, repara en lo señalado por Arias Badia et al. (2022) respecto de la exigua presencia de los usuarios dentro de los procesos de accesibilidad y la vaguedad en la definición de su rol, lo que suele limitar su participación a ser informantes calificados para el testeo de las herramientas. Se apoya, asimismo, en dar cuenta de la escasez de esta perspectiva dentro de aquellas instituciones educativas que proveen cursos en torno a la TAV y la AM en el marco de la formación en cine y/o audiovisual. Los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas en Uruguay también refuerzan este aspecto: las prácticas de intervención de los profesionales consultados que tienen un intercambio con personas usuarias finales son las menos frecuentes. La validación y el codiseño se proponen como un continuo, considerando la validación como el mínimo indispensable para el desarrollo de esta competencia. Aquí se comprende la noción de validación tal como se ha definido en el marco del proyecto *Train2Validate* (2021a), con una profesionalización de las personas validadoras que testean con base en las normas o pautas preestablecidas. El desarrollo de esta competencia, entonces, está en conexión con el desarrollo del rol de validación, de forma que los usuarios puedan desempeñar una contribución activa en el proceso. La noción de codiseño, mientras tanto, retoma lo propuesto por Sanders y Stappers (2008) y Rill y Hämäläinen (2018): los roles de quienes crean una obra audiovisual y las personas usuarias finales se vuelven indistinguibles, el usuario es en un componente crítico en el proceso de creación del film y

el codiseño es un territorio intermedio de participación de ambos roles. En tanto territorio intermedio, a su vez, permite concebir el acceso como camino de ida y vuelta entre personas con y sin discapacidad (Dangerfield, 2021).

La siguiente tabla da cuenta de la estructura y conformación de esta competencia para el desarrollo de la validación-codiseño:

Cine Accesible (CA) U3. Validación-codiseño con usuarios finales			
NOMBRE	DESCRIPCIÓN	ELEMENTOS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Validación-codiseño con usuarios finales	Identificar los usuarios finales de la accesibilidad, y planificar, ejecutar y evaluar una forma de validación-codiseño para cada etapa de un proyecto audiovisual.	CA.U3.E1 INCLUSIÓN Y USUARIOS FINALES	CA.U3.E1.RA1 Explicar las nociones de inclusión y discapacidad desde una perspectiva histórica e interseccional.
			CA.U3.E1.RA2 Reconocer los distintos públicos que puede tener cada modalidad de accesibilidad, sus necesidades, barreras y características en el consumo audiovisual.
			CA.U3.E1.RA3 Identificar y analizar, desde una perspectiva crítica, cómo el cine representa la diversidad.
			CA.U3.E1.RA4 Reflexionar y promover la participación de personas con discapacidad como trabajadores del área audiovisual y cinematográfica.
			CA.U3.E1.RA5 Reflexionar sobre el acceso cultural y lingüístico al cine y al audiovisual por parte de colectivos en situación de discapacidad y la responsabilidad que los profesionales del cine y el audiovisual tienen en esto.
		CA.U3.E2 PLANIFICACIÓN Y EJECUCIÓN DE LA VALIDACIÓN-CODISEÑO	CA.U3.E2.RA1 Identificar las competencias y proceso de trabajo de los validadores-codiseñadores en accesibilidad.
			CA.U2.E2.RA2 Explicar un proceso consultivo con usuarios, desde la Validación hasta el Co-diseño.
			CA.U2.E2.RA3 Valorar el proceso consultivo más adecuado para un proyecto audiovisual, sus etapas y personas implicadas.
			CA.U3.E2.RA4 Planificar el proceso de validación-codiseño para cada etapa de un proyecto audiovisual.
			CA.U3.E2.RA5 Llevar adelante el proceso de validación-codiseño para cada etapa de un proyecto audiovisual.
			CA.U3.E2.RA6 Asumir una actitud proactiva, abierta y respetuosa en el trabajo con equipos heterogéneos y diversos.
		CA.U3.E3 EVALUACIÓN DE LA VALIDACIÓN	CA.U3.E3.RA1 Evaluar los resultados obtenidos en el proceso a partir de la forma de validación-codiseño llevada adelante.

Tabla 16. Competencia Cine Accesible (CA) – 3. Validación-codiseño
Fuente: elaboración propia.

La tercera competencia se conforma de tres elementos. El primero de ellos se orienta a las nociones de inclusión y usuarios finales, donde se elaboran resultados de aprendizaje diversos que ponen en valor distintas dimensiones del Cine Accesible tales como la creación y la representación (Dangerfield, 2021; Dangerfield et al., 2024) y el acceso a los contenidos (Romero Fresco, 2019a). El primer resultado de aprendizaje implica la capacidad de explicar la noción de inclusión y discapacidad sin desconocer sus aproximaciones históricas e interseccionales enmarcadas de los Estudios Críticos en Discapacidad. Se propone abordar la discapacidad desde una perspectiva más sofisticada, poniendo el foco en la noción de capacitismo (Mingus, 2011; Goodley, 2014) y cómo impregna las actividades en este ámbito profesional. Con respecto al acceso al contenido, el segundo resultado de aprendizaje hace hincapié en reconocer los distintos públicos que pueden tener las diferentes modalidades de acceso, sus necesidades, barreras y características en el consumo audiovisual. En definitiva, conocer el público como parte esencial de la construcción de un Cine Accesible. El tercer resultado se orienta a la representación en pantalla, concretamente a la capacidad de identificar y analizar críticamente cómo el cine representa la diversidad. Aquí, se entiende que puede hacerse foco en la discapacidad como colectivo que integra la diversidad o en otros colectivos, reforzando la perspectiva interseccional. Este aprendizaje se basa en la idea de que parte esencial del Cine Accesible implica reconocer narrativas que históricamente han reproducido estereotipos perjudiciales para algunos grupos de población, así como identificar aportes formales hacia representaciones diferentes y novedosas. Incluso, por qué no, problematizar estándares recientes de diversidad e inclusión (BFI, 2022) que se construyen con la intención de ser una fuerza contraria a lo que sucede, pero que pueden confinar ciertos aspectos de un proceso creativo. El cuarto resultado está vinculado a la noción de acceso a la creación (Dangerfield, 2021) y moviliza recursos vinculados a una actitud reflexiva y activa hacia la promoción de la participación de personas con discapacidad como parte de la fuerza de trabajo en el ámbito audiovisual. El quinto y último resultado de aprendizaje de este elemento se vincula, de igual forma, al desarrollo de una habilidad reflexiva en torno al acceso cultural y lingüístico al cine y el audiovisual y el análisis sobre cómo la propia práctica habilita o no este acceso. Al hablarse de acceso lingüístico, se piensa de igual forma las lenguas orales y las lenguas viso-gestuales, reconociendo las vinculaciones y asimetrías históricas entre unas y otras.

El segundo elemento se relaciona a la planificación y ejecución de la validación-codiseño. En primer lugar, se establece un resultado de aprendizaje que implica un proceso cognitivo sencillo: la identificación de quiénes son las personas con las cuales trabajar un proceso de validación-codiseño y qué competencias deberían tener. El segundo resultado se adentra en

ese continuo propuesto entre validación-codiseño que es necesario que los estudiantes sepan explicar. En definitiva, comprender qué implica un mínimo de validación puntual con personas usuarias hasta un proceso participativo y sostenido durante todo un proyecto audiovisual. Una vez comprendido ese continuo, el siguiente resultado da un paso más en la capacidad de valorar cuál punto de ese continuo será el más adecuado para tomar en función de cada proyecto. Esto implica conocer el proyecto en el que se va a trabajar, sus etapas, características formales, enfoque de trabajo y recursos disponibles. El cuarto resultado se orienta a la planificación de este proceso de validación-codiseño de acuerdo con la valoración hecha y para cada etapa de la producción audiovisual en la que se realice. Los resultados cinco y seis están vinculados en tanto movilizan recursos comportamentales, actitudinales y de motivación para llevar adelante este proceso con otras personas. En este sentido, se conecta a las competencias anteriores en tanto no buscan dar por sentado que el trabajo colaborativo provoca, *per se*, una actitud de colaboración, una apertura a modificar formas de trabajo instaladas o a cuestionar preconceptos sobre las capacidades de las personas implicadas.

El tercer y último elemento, al igual que lo que sucede en las competencias de anticipación y colaboración, se orienta a la capacidad de evaluar los resultados obtenidos en el proceso de validación-codiseño. La evaluación supone la capacidad de analizar y valorar si las decisiones tomadas fueron correctas en función de las características del proyecto, mejorando las prácticas futuras.

6.2.4 Creación y experimentación en accesibilidad

La cuarta y última competencia diseñada se vincula a la creación y la experimentación en accesibilidad. Se asienta en la voluntad de potenciar el crecimiento de la llamada "accesibilidad alternativa" (Romero Fresco, 2024) considerando que los estudiantes de cine y audiovisual tienen allí un terreno en el que explorar y aportar desde aspectos narrativos, artísticos, estéticos y tecnológicos (Crow, 2005a; Udo y Fels, 2010a; 2010b; Haig, 2002). Se expresa el aprendizaje de la accesibilidad como una extensión de la propuesta creativa de los filmes, en sintonía con lo señalado por Middleton y Spinney (Romero Fresco, 2019a), McClarty (2014) y Flynn (2016). Pero la aproximación a la creación y la experimentación no sucede sin antes conocer los principales lineamientos y estándares construidos para la accesibilidad. En ese sentido, se toma como punto de partida el aprendizaje de determinadas reglas para luego dar espacio a modificar y reapropiar esas reglas en el contexto de cada proyecto audiovisual. Tal como plantean Cachia (2018) y Jones et al. (2022), hacer que las herramientas de acceso sean una característica más y atractiva de la

producción, una manera de elevar la noción de accesibilidad a través de su intervención en conjunto con la creación de una obra audiovisual. La siguiente tabla da cuenta de la estructura y conformación de esta competencia:

Cine Accesible (CA) U4. Creación y experimentación en accesibilidad			
NOMBRE	DESCRIPCIÓN	ELEMENTOS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Creación y experimentación en accesibilidad	Crear y experimentar, a través del lenguaje, la imagen y el sonido, obras audiovisuales accesibles.	CA.U4.E1 MODALIDADES DE ACCESIBILIDAD	CA.U4.E1.RA1 Distinguir las distintas modalidades de accesibilidad, su perspectiva histórica y nuevas tendencias.
			CA.U4.E1.RA2 Distinguir las distintas versiones de una obra audiovisual que integran modalidades de accesibilidad.
			CA.U4.E1.RA3 Reflexionar y experimentar las distintas formas de consumir cine mediado por modalidades de accesibilidad.
			CA.U4.E1.RA4 Identificar los principales lineamientos y estándares que regulan las distintas modalidades de accesibilidad en el entorno en que se desarrolla el proyecto.
		CA.U4.E2 CREACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN	CA.U4.E2.RA1 Manipular una lengua oral, escrita y/o viso-gestual para la experimentación y creación de obras audiovisuales accesibles.
			CA.U4.E2.RA2 Manipular la imagen y el sonido para la experimentación y creación de obras audiovisuales accesibles.
		CA.U4.E3 EVALUACIÓN DE LA CREACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN	CA.U4.E3.RA1 Evaluar los resultados obtenidos en la obra audiovisual accesible en función del proceso creativo y las decisiones experimentales tomadas.

Tabla 17. Competencia Cine Accesible (CA) – 4. Creación y experimentación
Fuente: elaboración propia.

Esta cuarta competencia se conforma de tres elementos. El primero de ellos está orientado al conocimiento de las modalidades de accesibilidad desde una perspectiva histórica que llegue hasta la actualidad. En este sentido, se espera que los estudiantes sepan distinguir cuáles son estas modalidades y, sumado a esto, identifiquen los principales lineamientos y estándares que suelen regular estas herramientas. Aquí se propone el reconocimiento, al menos, de aquellos lineamientos desarrollados en el territorio en el que se está estudiando, como forma de tener un aprendizaje situado en ese contexto. El segundo resultado de aprendizaje se orienta al reconocimiento de las distintas versiones que pueden generarse de una obra audiovisual a partir de los procesos de accesibilidad. En esto, es posible trabajar la noción de "film global" aportada por Romero Fresco (2020a), además de contemplar no solo la película accesible, sino también otros materiales vinculados. Esto surge directamente de lo aportado por algunos de los profesionales entrevistados y su desconocimiento con respecto a cómo la accesibilidad puede ser un elemento transversal al proyecto, en materiales como el tráiler, los contenidos de difusión, las instancias de exhibición, etc. El tercer resultado da cuenta de adentrar a los estudiantes en la capacidad de reflexionar y experimentar las distintas formas de consumir cine mediado por modalidades de acceso. Esta propuesta se apoya en lo relevado en los programas formativos en cine y audiovisual y la recurrente opción didáctica de ver cine durante las clases, aunque sin explicitar la forma como se hace -si mediado por herramientas de acceso o no-. Se trata aquí, entonces, de evidenciar la presencia de la diversidad en la pantalla, fomentar la reflexión crítica en torno a cómo la accesibilidad patenta lo diferente, lo extranjero y qué impacto tiene eso en el consumo cultural de las personas. Además, especular sobre cómo la costumbre puede ser una variable que intervenga en la manera como los estudiantes se aproximan al cine.

El segundo elemento de esta competencia se centra en las acciones de creación y experimentación. Así se definen dos resultados de aprendizaje vinculados a la manipulación de distintos lenguajes para la creación de obras audiovisuales accesibles. Se distingue, por un lado, la capacidad de manipular una lengua oral, escrita y/o viso-gestual, y por otro, el lenguaje visual y sonoro. Las tres primeras se entienden que se aplican, por ejemplo, en la escritura de un guion de AD, en la locución de una AD, en la selección de términos para un subtitulado interlingüístico o intralingüístico, en la dirección de la interpretación performativa en lengua de señas. Los lenguajes visuales y sonoros, mientras tanto, se manipulan al decidir aspectos gráficos de los subtítulos, aspectos visuales de la presentación de la interpretación en lengua de señas en pantalla en relación con el resto de la imagen construida, en el manejo de las intensidades de volumen de una AD con respecto a una banda sonora, entre otros. Habilitar la manipulación de la viso-gestualidad de la

lengua de señas tiene dos aspectos a subrayar: por un lado, supone, al igual que lo que fue dicho con el idioma inglés, determinar eventualmente si es necesario un conocimiento básico de estas lenguas para poder crear cine accesible -siendo la LS la L1, L2 o L3-. Por otro lado, se entiende que promueve explícitamente que aquellos hablantes nativos de estas lenguas se posicionen como narradores de sus propias historias. En definitiva, favorecer una diversidad en los estudiantes-creadores audiovisuales, donde la percepción visual, espacial y auditiva sean resignificadas. La experimentación de distintos lenguajes se torna un resultado esperado que promueve aproximaciones creativas y disruptivas a las obras audiovisuales y que supone, además, un trabajo colaborativo. De esta forma, esta competencia se vincula con las anteriores.

El último elemento, al igual que lo que sucede con las demás competencias, se trata de ser capaz de evaluar los resultados obtenidos a partir de las decisiones creativas y experimentales tomadas.

6.3 Breve comparación de competencias

Este apartado ofrece una breve comparación entre las competencias diseñadas en esta investigación y las competencias sistematizadas previamente, que provienen de un conjunto de proyectos internacionales dedicados a la construcción de perfiles profesionales en accesibilidad (ADLAB PRO, 2019; ACT, 2015; UNITS, 2019; ILSA, s.f.; LTA, s.f.a; IMPACT, 2021; Train2Validate, 2021a). Además, se suma lo relevado sobre el proyecto cinematográfico *Crip Camp* del colectivo FWD-Doc (2021). Dado que existen varios puntos de contacto, se hará una síntesis de aquellos aspectos compartidos con estos diseños previos, así como de aquellos aspectos diferenciales y específicos que surgen en este modelo pedagógico.

6.3.1 Similitudes con los proyectos internacionales presentados

Una primera similitud entre las competencias diseñadas en esta investigación y las relevadas en los proyectos descritos antes tiene que ver con resultados de aprendizaje orientados a la capacidad de definir o explicar las nociones de accesibilidad, inclusión, de discapacidad desde una perspectiva histórica, que ponga en valor los nuevos giros y dimensiones del acceso. Aquí, se comparte el interés por un aprendizaje conceptual que se entiende básico para el desarrollo del trabajo en esta área. Pero, además de conceptual, el desarrollo de un pensamiento crítico, tal como propone Greco (2019b), como complemento obligatorio al aprendizaje técnico y aplicado. Tal como sucede en ILSA, ACT y

Train2Validate, entre otros, se trata de aspectos listados en los primeros resultados de aprendizaje y disponibles en las primeras unidades de enseñanza.

La segunda similitud que se comparte es la necesidad de identificar y conocer quiénes son los expertos en accesibilidad, cuáles son sus habilidades, competencias y su forma de trabajo. En el caso de esta investigación, estos resultados de aprendizaje se vinculan a la competencia de la colaboración, en el entendido de que se trata de un requisito para poder trabajar de esa forma. En otros proyectos, se trata de que los aprendices comprendan quiénes son los demás profesionales con los que deben interactuar. Con respecto a la colaboración, puede señalarse que el proyecto ACT señala el comprender la importancia de la colaboración, en ese caso con las salas e instituciones vinculadas a un proyecto cultural. En el caso del FWD-Doc, advierten la necesidad explícita como realizadores audiovisuales de estar en contacto con el equipo de subtitulación y AD como forma de que esas modalidades son parte de la historia que se quiere contar y del lenguaje usado en cada película. En sus palabras: "An essential component of the working ethos on *Crip Camp* was a collaboration that valued everyone's expertise" (FWD-Doc, 2021, p. 15)[177]. Puede señalarse que este *ethos* es también compartido en este modelo pedagógico en tanto propone que cada persona aporte al proyecto lo que sabe y se coloque a sí mismo en un ejercicio de colaboración.

La tercera similitud radica en el conocimiento en torno a las personas usuarias finales, sus necesidades, barreras y preferencias de consumo cultural desde una perspectiva universal. Aquí resulta relevante señalar que FWD-Doc (2021) lo expone de manera directa: es necesario que los estudiantes "entiendan la naturaleza sistémica de la exclusión y opresión que tienen las personas con discapacidad y cómo eso impacta en su vida" (p. 26)[178]. Si bien este modelo pedagógico no lo explicita así, se entiende que se llega al mismo lugar al combinar un aprendizaje conceptual en torno a la discapacidad y sus paradigmas históricos, a la vez que se reflexiona en torno a la accesibilidad. Sumado a esto, se retoman otras dimensiones de la accesibilidad aportadas por FWD-Doc (2021) como lo son el acceso a la representación y a la creación, así como lo propuesto por ACT con relación al conocimiento sobre cómo trabajar con equipos heterogéneos (ACT s.f.). Esta movilización de recursos diferentes busca el mismo objetivo de aprendizaje conceptual y aplicado, combinado con una reflexión crítica en torno a la propia práctica.

[177] [Un componente esencial del espíritu de trabajo en *Crip Camp* fue una colaboración que valoraba la experiencia de todos]. Traducción propia.
[178] Traducción propia.

Una cuarta similitud está dada por el refuerzo de la necesidad de una validación, aspectos que se advierten tanto en el proyecto Train2Validate como en la propuesta de FWD-Doc. Esto supone conocer las características y habilidades de quienes validan, así como planificar esta validación. Aquí cabe señalar el aporte de FWD-Doc (2021) que fue definitorio para el modelo pedagógico de esta investigación: pensar la validación en distintas etapas de la producción audiovisual, no solamente para la obra final. Esto supone contemplar esta participación, en términos de recursos humanos, técnicos y económicos, desde etapas iniciales. De igual forma, la sugerencia de este colectivo de "conectar con expertos S/sordos y con discapacidad lo antes posible en el proceso, idealmente durante el desarrollo" (p. 48)[179], promovió concebir este continuo de validación-codiseño que es eje central de la tercera competencia diseñada.

Una quinta similitud aborda el aprendizaje sobre las distintas modalidades de accesibilidad. Claro está que los proyectos orientados a la definición de perfiles expertos hacen hincapié específico en cada modalidad, dando mayor profundidad a estos conocimientos. Por ejemplo, en audiodescripción dentro del proyecto ADLAB. En el caso del modelo pedagógico diseñado aquí para el Cine Accesible, se entiende que los estudiantes necesitan distinguir las distintas modalidades y tener una noción básica que les permita colaborar, pero serán los expertos quienes lideren el conocimiento en esta temática. En este sentido, tendrán un desarrollo de procesos cognitivos inferiores con respecto a esto.

Por último, otras dos similitudes a señalar tienen que ver con la sugerencia del aprendizaje de lineamientos y estándares en torno a las modalidades de acceso, aspecto que proponen todos los proyectos relevados y que también se sugiere en este modelo de Cine Accesible. Quizás una de las diferencias, y con esto ya se da paso al siguiente apartado, es que el aprendizaje de los lineamientos está pensado aquí como un escalón previo al desarrollo de una competencia que implica la experimentación y la creación en accesibilidad. Esto último, se vincula con la propuesta de FWD-Doc de considerar la "accesibilidad como una extensión de la narración creativa" (2021, p. 35)[180].

6.3.2 Diferencias con los proyectos internacionales presentados

Una de las primeras diferencias a señalar implica que el diseño del modelo pedagógico de Cine Accesible se piensa como complemento a los perfiles construidos previamente. Esto

[179] Traducción propia.
[180] Traducción propia.

supone, por ejemplo, considerar que aquellas personas formadas en este enfoque trabajarán de forma colaborativa con los diferentes expertos en audiodescripción, en subtitulación, en traducción e interpretación, con managers o coordinadores en accesibilidad, con validadores, con directores de accesibilidad y traducción o coordinadores de acceso. En este sentido, se construyen aquellas competencias que se entiende los estudiantes o profesionales del cine y el audiovisual deberían poder desarrollar, dejando espacio para que otros perfiles complementen un trabajo en accesibilidad que se vislumbra interdisciplinario y en equipo. Esto supone tomar algunas decisiones sobre qué aspectos sumar al modelo y cuáles dejar fuera. Como ya fue dicho, una competencia a sumar es la de aprender a colaborar, pues se comprende que no es algo que suceda por sí mismo si no se provoca de forma explícita. Algunos ejemplos de aspectos a dejar fuera tiene que ver con: (i) el conocimiento sobre aspectos tecnológicos y soluciones de software a utilizar para la realización de audiodescripción y subtitulado como sugieren proyectos como ADLAB PRO (2019), ILSA (2020) y LTA (s.f.a), (ii) el trabajo de accesibilidad relacionado a los espacios culturales -como pueden ser las salas de exhibición cinematográfica- tal como sugiere ACT (2015) o a la accesibilidad web y digital propuesta en el proyecto IMPACT (2019), (iii) la capacidad de formar a otras personas en esta temática (ACT, 2015) o el accionar más estratégico que se sugiere en IMPACT (2019) en torno a involucrar en los proyectos a actores relevantes en el tema y describir cómo desarrollar una política en accesibilidad que sea sustentable en el tiempo. Con relación a esto, se comprende el trabajo de los estudiantes y profesionales de cine y audiovisual como nuevos actores que entrarán en contacto con la temática de la accesibilidad, aportando desde su disciplina, pero en una búsqueda de diálogo con otros saberes.

Otra diferencia a señalar tiene que ver con la noción de anticipación. De los proyectos relevados, es el de FWD-Doc (2021) el que explicita de forma más clara la voluntad de adelantarse en el proceso creativo:

> Plan to create them from the outset and this will enable you to respect them as a core part of the filmmaking process, prevent them being a stressful add-on at the end of post-production, ultimately save you time and money (e.g. multiple parties won't have to produce them in a rush during distribution) and will enable you to engage with wider audiences and greater sources of revenue. (p. 39)[181]

[181] [Planificar su creación desde el principio le permitirá respetarlos como parte fundamental del proceso cinematográfico, evitar que se conviertan en un añadido estresante al final de la posproducción, ahorrar tiempo y dinero (por ejemplo, no tendrán que producirlos con prisa durante

En este sentido, el modelo de Cine Accesible toma esta consideración y la propone en términos de competencia a desarrollar, lo que no se explicita como resultado de aprendizaje en el resto de propuestas relevadas. Además, tiene sentido en tanto es un rasgo central de la definición de este enfoque.

Otra competencia que propone novedad en torno a lo visto es aquella vinculada con la creación y experimentación. Puede señalarse que los proyectos europeos en torno a la construcción de perfiles tienen una fuerte inclinación, dentro de sus objetivos de enseñanza, al aprendizaje de los lineamientos, normativas y estándares que regulan las modalidades de accesibilidad que son objeto de estos proyectos. Pero en ningún caso se da cuenta de proponer una reflexión, cuestionamiento o búsqueda diferenciada por fuera de estos estándares. En este sentido, el modelo pedagógico en Cine Accesible se aleja de esta tendencia, proponiendo el desarrollo de una competencia específica que habilita la exploración creativa en la accesibilidad. De nuevo, es el colectivo FWD-Doc (2021) quien introduce en su manual la sugerencia a los realizadores de que entiendan su película terminada cuando los recursos de acceso están sumados y mejoran la narrativa y la conexión con sus espectadores. Si bien se toma de la propuesta de FWD-Doc varios elementos, es necesario decir que esto parte de un documento tipo manual, no de un proyecto que enumere competencias y resultados de aprendizaje que orienten una práctica formativa de forma más clara. Considerando esto, puede entenderse que el modelo pedagógico aquí desarrollado avanza un paso más en consolidar una forma de enseñanza sistematizada de aspectos que se comprenden como esenciales para la noción de Cine Accesible.

Por último, un aspecto que se entiende diferencial a lo largo de toda la propuesta formativa es el desarrollo de habilidades de evaluación sobre lo planificado y gestionado. Quizás, lo más cercano a esta propuesta se visualiza en el proyecto Train2Validate (s.f.) que señala que "el estudiante puede planear, llevar a cabo y evaluar su propio trabajo y el trabajo del equipo de validación" (Resultado de aprendizaje T2V_F.U4.E1.LO2), y lo sugerido por FWD-Doc (2021) sobre la necesidad de adoptar una actitud de aprendizaje continuo sobre este tema ya que no siempre se tienen las respuestas adecuadas y no siempre se hará lo correcto la primera vez. Dentro del modelo de Cine Accesible, se entiende la evaluación como un "vehículo de crecimiento en el proceso formativo de los estudiantes" (Torres, 2023, p. 177),

la distribución) y conectar con un público más amplio y mayores fuentes de ingresos]. Traducción propia.

es decir que no se trata de un fin en sí mismo, sino de un proceso orientado a la mejora continua. De acuerdo con Tiana (2009), el diagnóstico y el juicio que puede hacerse sobre aquello que se evalúa permite tomar medidas para superar puntos críticos y tomar decisiones que permitan mejorar la realidad que se evalúa. Se trata de comprender la enseñanza, aprendizaje y evaluación como una unidad, podría decirse un proceso iterativo, donde la evaluación permite a los estudiantes tener información sobre aquello que aprenden, monitorear y controlar su propia comprensión y sus logros a través de un ejercicio metacognitivo (Tiana, 2009; Esquivel, 2009). En definitiva, el modelo pedagógico de Cine Accesible entiende que aprender a evaluar las decisiones tomadas es una habilidad necesaria para ir mejorando las prácticas y despertar en los estudiantes la reflexión continua sobre su quehacer profesional y su crecimiento personal.

6.4 Diseño curricular y perfiles de estudiantes

Para el proceso de diseño curricular se definen, en primera instancia, dos perfiles de estudiante que podrían ser sujeto de este aprendizaje.

Estudiantes avanzados o egresados recientes de grados o tecnicaturas en cine y/o audiovisual con incipiente trabajo en el ámbito profesional. Con o sin conocimiento previo sobre accesibilidad, pero interesados en tener un aprendizaje que puedan aplicar eventualmente en su desempeño profesional.

Profesionales del ámbito audiovisual o cinematográfico con amplia experiencia de trabajo. Con o sin conocimiento previo sobre accesibilidad, pero interesados en tener conocimientos básicos que puedan aplicar eventualmente en su desempeño profesional.

Estos dos perfiles suponen una serie de decisiones que deben explicitarse aquí. En primera instancia, la definición de estudiantes avanzados, egresados recientes o profesionales proponen la necesidad de contar con un conocimiento previo en el área audiovisual o cinematográfico al momento de involucrarse en el aprendizaje del Cine Accesible. En efecto, se toma aquí la sugerencia de aquellos profesionales entrevistados que entienden que primero es necesario adentrarse mínimamente en la construcción cinematográfica para luego incorporar esta área desde sus aspectos logísticos y creativos. De hecho, para poder planificar los recursos económicos, técnicos y humanos necesarios para llevar adelante la accesibilidad en cualquier etapa de la producción audiovisual es preciso conocer cuáles son estas etapas. No obstante, se retoma, al igual que lo señalado por algunos participantes entrevistados, que los estudiantes y egresados recientes sean quizás más flexibles que los profesionales ya asentados en el mundo laboral. Si bien el modelo pedagógico se entiende

que puede aplicarse a ambos perfiles, el primero es quizás el más indicado en tanto presume que esas personas están ávidas de aprender formas de trabajar novedosas y de ser más dúctiles para idear y planificar la accesibilidad en su proceso creativo.

Por otro lado, se propone que este currículo puede ser destinado tanto a personas que tengan algo de conocimiento previo en accesibilidad como aquellas que no. Esto se justifica en los resultados obtenidos en el Estudio #1, donde se releva que la experiencia de enseñanza de la temática en Uruguay, dentro de la formación profesional en cine y audiovisual, es escasa. Además, tampoco existe una tradición en la formación en TAV que suponga perfiles de estudiantes con más conocimiento previo del tema. Por tanto, existe cierta hoja en blanco sobre la que idear un modelo pedagógico para este enfoque. Sin embargo, se entiende que, si se quisiera extrapolar este modelo a otros contextos educativos, se volvería necesario revisar estos perfiles a la luz de esa situación.

Luego de la definición de posibles perfiles, se avanza en el diseño del currículo:

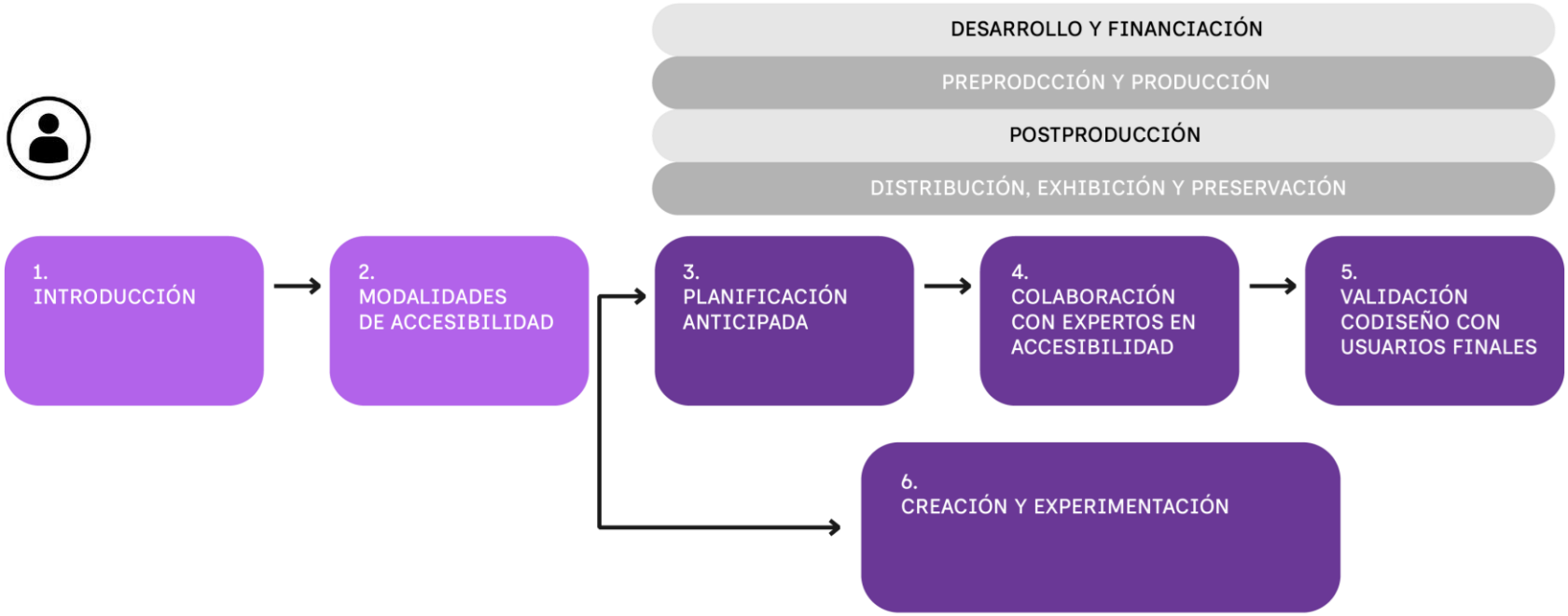


Figura 7. Diseño de currículo para formación en Cine Accesible
Fuente: elaboración propia.

El currículo está conformado por seis módulos, algunos coincidentes en nomenclatura con las competencias diseñadas. En este sentido, sigue lo propuesto por los proyectos de desarrollo de perfiles profesionales en accesibilidad presentados, donde el diseño de unidades formativas suele ser una traslación de las competencias definidas previamente. Sin embargo, es necesario explicitar que este modelo pedagógico entiende de manera diferenciada aquello que es una competencia de aquello que es un módulo formativo. En efecto, las competencias pueden desarrollarse durante todo el transcurso del currículo, movilizando recursos en diferentes módulos. Los módulos, entre tanto, sí tienen una estructuración que es secuencial. Por tal motivo, los módulos iniciales implican resultados de aprendizaje de ciertas competencias que también se desarrollan en módulos subsiguientes. Las competencias están numeradas únicamente a efectos de su presentación ordenada, pero no suponen necesariamente una consecución, mientras que los módulos del currículo sí.

El diseño del currículo presenta un módulo introductorio seguido de un módulo destinado al aprendizaje de las modalidades de accesibilidad. Una vez transitados estos dos, le siguen tres módulos que se entienden consecutivos y que están vinculados al trabajo sobre la anticipación en el proceso productivo, la colaboración con expertos en accesibilidad y la validación-codiseño con usuarios finales. Paralelamente, luego de haber aprendido sobre las modalidades de accesibilidad, se abre la posibilidad de transitar también el módulo de creación y experimentación. Este camino paralelo se piensa de forma tal de articular las actividades en relación con la creación y experimentación con aquellas vinculadas a la planificación anticipada, la colaboración y la validación-codiseño. Es decir, aprender en torno a las posibilidades creativas y experimentales de la accesibilidad es posible en la medida que esto se vincula con otras decisiones, aprendizajes y reflexiones vinculadas a los otros tres módulos. Por poner un ejemplo, se entiende posible experimentar con la creación de una AD integrada dentro de la escritura de un guion literario siempre que se comprenda que la accesibilidad se anticipa a una etapa de desarrollo, que requiere de colaborar con un experto que ayude en esa escritura o, al menos, evalúe ese guion, y en un proceso de co-diseño con personas con discapacidad visual especializadas en la AD o en la escritura creativa. De esa manera, los módulos formativos se interrelacionan de forma horizontal y vertical.

A su vez, se dibujan sobre los módulos cuatro etapas de la producción audiovisual que se entienden relevantes en este contexto: (i) desarrollo y financiación, (ii) preproducción y producción, (iii) postproducción, (iv) distribución, exhibición y preservación. Así, se puede

definir la manera de abordar cada módulo en función de lo que se proyecta, se imagina o se está ejecutando dentro de cada etapa en un proyecto audiovisual. Permite, asimismo, tanto situar el aprendizaje de la accesibilidad en algún momento específico del proceso de producción, como concebirlo a lo largo de todo ese proceso. Esto, por ejemplo, puede tener implicancias al definir incluir la enseñanza de la accesibilidad en cursos que refieran a una etapa específica o a cursos donde se recorran todas las etapas.

Debajo se explicitan, para cada módulo, las competencias vinculadas, los resultados de aprendizaje esperados y un conjunto de contenidos[182] asociados.

[182] La definición de contenidos de cada módulo es una aproximación primaria a aquello imprescindible de conocer para poder desarrollar las competencias sugeridas. No se explicitan autores referentes para cada tema. Se comprende como una base que es factible de ser adaptada y profundizada según el contexto en que se desarrolle la formación.

Módulo 1		
COMPETENCIAS	ELEMENTOS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Anticipación de la accesibilidad en el proyecto audiovisual	CA.U1.E1 INTRODUCCIÓN A LA ACCESIBILIDAD	CA.U1.E1.RA1 Explicar la noción de accesibilidad con especial aplicación al ámbito del cine y el audiovisual. CA.U1.E1.RA2 Identificar enfoques proactivos, centrados en el usuario y universales de la accesibilidad.
Validación-codiseño con usuarios finales	CA.U3.E1 INCLUSIÓN Y USUARIOS FINALES	CA.U3.E1.RA1 Explicar las nociones de inclusión y discapacidad desde una perspectiva histórica e interseccional. CA.U3.E1.RA2 Reconocer los distintos públicos que puede tener cada modalidad de accesibilidad, sus necesidades, barreras y características en el consumo audiovisual. CA.U3.E1.RA3 Identificar y analizar, desde una perspectiva crítica, cómo el cine representa la diversidad. CA.U3.E1.RA4 Reflexionar y promover la participación de personas con discapacidad como trabajadores del área audiovisual y cinematográfica. CA.U3.E1.RA5 Reflexionar sobre el acceso cultural y lingüístico al cine y al audiovisual por parte de colectivos en situación de discapacidad y la responsabilidad que los profesionales del cine y el audiovisual tienen en esto.
CONTENIDOS		
• Noción de accesibilidad: o Definición de accesibilidad y principios del diseño universal desde una perspectiva histórica o Accesibilidad como derecho en sí mismo y como condición que habilita el ejercicio de otros derechos o Breve introducción a la accesibilidad en el marco de la comunicación audiovisual y el cine. o Visión universalista, proactiva y centrada en el usuario de la accesibilidad o Cadena de accesibilidad: desde la idea hasta la recepción del público y la preservación. • Nociones en torno a la discapacidad y la inclusión o paradigmas sobre la discapacidad, perspectiva histórica o terminología adecuada e inadecuada para referirse a la discapacidad o capacitismo, interseccionalidad y diversidad o diversidad lingüística y diversidad cultural • Los usuarios finales de la accesibilidad o Aproximación a los usuarios finales desde una perspectiva universal: colectivo de personas con discapacidad visual, sordoceguera, discapacidad auditiva, diversidad lingüística (usuarios de otras lenguas, ej. lenguas de señas), personas con discapacidad cognitiva y dificultades de aprendizaje, personas con TEA, migrantes, adultos mayores, niños, etc. (estos contenidos dependerán del enfoque y profundidad que se le quiera dar a cada formación) o Necesidades y barreras más frecuentes en el consumo audiovisual • Cine y diversidad o la representación de las personas con discapacidad en la pantalla, perspectiva histórica. o la presencia de personas con discapacidad detrás pantallas (equipos de trabajo, profesionales del audiovisual y el cine con discapacidad).		

Tabla 18. Módulo 1: Competencias, elementos, resultados de aprendizaje y contenidos.
Fuente: elaboración propia.

Módulo 2		
COMPETENCIAS	ELEMENTOS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Creación y experimentación en accesibilidad	CA.U4.E1 MODALIDADES DE TRADUCCIÓN Y ACCESIBILIDAD	CA.U4.E1.RA1 Distinguir las distintas modalidades de accesibilidad, su perspectiva histórica y nuevas tendencias. CA.U4.E1.RA2 Distinguir las distintas versiones de una obra audiovisual que integran modalidades de accesibilidad. CA.U4.E1.RA3 Reflexionar y experimentar las distintas formas de consumir cine mediado por modalidades de accesibilidad. CA.U4.E1.RA4 Identificar los principales lineamientos y estándares que regulan las distintas modalidades de accesibilidad en el entorno en que se desarrolla el proyecto.
CONTENIDOS		
• Introducción a la Accesibilidad a los Medios (relaciones históricas entre TAV y AM) • Aproximación a las modalidades de accesibilidad (perspectiva histórica y definiciones básicas) o audiodescripción o audio subtitulado o audio introducción o subtitulado intralengua o subtitulado interlengua o traducción/interpretación en lengua de señas o doblaje/voice over • Lineamientos y estándares (posibilidades y limitantes), regulaciones nacionales e internacionales.		

Tabla 19. Módulo 2: Competencias, elementos, resultados de aprendizaje y contenidos.
Fuente: elaboración propia.

Módulo 3		
COMPETENCIAS	ELEMENTOS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Anticipación de la accesibilidad en el proyecto audiovisual	CA.U1.E2 PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS	CA.U1.E2.RA1 Planificar y gestionar los recursos técnicos que requiere la accesibilidad en las etapas de desarrollo, preproducción, producción, postproducción, distribución, exhibición y preservación de un proyecto audiovisual. CA.U1.E2.RA2 Planificar y gestionar los recursos humanos que requiere la accesibilidad en las etapas de desarrollo, preproducción, producción, postproducción, distribución, exhibición y preservación de un proyecto audiovisual. CA.U1.E2.RA3 Calcular los costos y planificar y gestionar los recursos económicos que requiere la accesibilidad para las etapas de desarrollo, preproducción, producción, postproducción, distribución, exhibición y preservación audiovisual. CA.U1.E2.RA4 Conocer la legislación en la materia y aplicar a los instrumentos de financiación disponibles para la accesibilidad en el contexto geográfico y temporal en que sucede el proyecto audiovisual.
	CA.U1.E3 EVALUACIÓN DE RECURSOS	CA.U1.E3.RA1 Valorar y decidir cuál es la mejor forma de integrar la accesibilidad en función de las características de un proyecto audiovisual. CA.U1.E3.RA2 Evaluar los resultados sobre del proceso de accesibilidad llevado adelante. CA.U1.E3.RA3 Brindar retroalimentación para la mejora de los procesos de accesibilidad.
	CA.U1.E4 PROMOCIÓN	CA.U1.E4.RA1 Explicar, tanto dentro de su equipo como fuera (exhibidores, distribuidores, festivales, organismos financiadores, etc.) cómo la accesibilidad puede ser un agregado de valor de un proyecto audiovisual. CA.U1.E4.RA2 Argumentar la importancia de la accesibilidad y motivar a sus compañeros de equipo a trabajar en esta área.

CONTENIDOS

- Aproximación a las modalidades de accesibilidad: etapas de trabajo y tiempos de producción, recursos técnicos necesarios y costos, profesionales expertos audiodescriptores, traductores/intérpretes de lengua de señas, subtituladores, traductores interlengua que se especialicen en el ámbito audiovisual, traductores para doblaje y voice over (proceso de trabajo, honorarios, disponibilidad en el contexto geográfico y temporal del proyecto, forma de contratación, etc.).
- La accesibilidad de los derivados de la obra: *teasers*, *trailers*, *rough cuts*, *test screening cuts*, envío a festivales, envío a premiaciones, etc.
- Aspectos técnicos para *deliveries* de accesibilidad: formatos y códecs para la exportación de capas de accesibilidad (exportación para exhibición en DCP y otros formatos digitales, procesamiento de imagen con subtítulos y lengua de señas, procesamiento de sonido con audiodescripción, doblaje, voice-over), preservación de materiales audiovisuales accesibles, etc.
- La accesibilidad en el mercado fílmico actual:
    - exhibición y distribución de cine accesible en festivales, mercados.
    - modelos de trabajo en el marco de plataformas VOD.

• Financiación de la accesibilidad:
  o relación entre inversión y retorno en la accesibilidad de obras audiovisuales.
  o legislación sobre cine accesible en el contexto local en que sucede el proyecto (ej. leyes de cine y audiovisual que incorporan esto).
  o instrumentos de financiación para la accesibilidad en el contexto local y regional en que sucede el proyecto.
• Reglamentaciones laborales y acuerdos sindicales (si los hay) para el trabajo con profesionales expertos en accesibilidad.
• Construcción y gestión de un proyecto accesible.

Tabla 20. Módulo 3: Competencias, elementos, resultados de aprendizaje y contenidos.
Fuente: elaboración propia.

Módulo 4		
COMPETENCIAS	ELEMENTOS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Colaboración con expertos en accesibilidad	CA.U2.E1 PLANIFICACIÓN Y EJECUCIÓN DE LA COLABORACIÓN	CA.U2.E1.RA1 Identificar las competencias y proceso de trabajo de los profesionales expertos necesarios para llevar adelante la accesibilidad de un film. CA.U2.E1.RA2 Entender y explicar las distintas formas de colaboración que se pueden dar con los expertos en accesibilidad. CA.U2.E1.RA3 Valorar la colaboración más adecuada para un proyecto audiovisual. CA.U2.E1.RA4 Planificar el proceso colaborativo entre el equipo creativo y los expertos en accesibilidad dentro de cualquier etapa de la producción audiovisual. CA.U2.E1.RA5 Participar activamente en la colaboración con los expertos en accesibilidad dentro de cualquier etapa de la producción audiovisual.
	CA.U2.E2 EVALUACIÓN DE LA COLABORACIÓN	CA.U2.E2.RA1 Evaluar los resultados en el proceso colaborativo en función de lo planificado.
CONTENIDOS		
• Noción de colaboración en accesibilidad: relación traductor/accesibilizador-autor, invisibilidad de los expertos en accesibilidad, formas de colaboración posibles, construcción comunitaria/amateur, construcción de equipos de accesibilidad con roles diferenciados, rol de dirección o coordinación de acceso, habilidades básicas de los expertos en accesibilidad. • Noción de colaboración en cine: construcción de un sistema interrelacionado y autorregulado de roles, trabajo entre áreas, considerando la accesibilidad como una nueva área o subárea. • Desafíos de las prácticas colaborativas en cada disciplina: manejo de negociaciones y conflictos, noción de autoría y autoría compartida, límites en el trabajo de unos y otros. • Antecedentes en el campo profesional del trabajo conjunto entre profesionales del cine y el audiovisual y los expertos en accesibilidad.		

Tabla 21. Módulo 4: Competencias, elementos, resultados de aprendizaje y contenidos.
Fuente: elaboración propia.

Módulo 5		
COMPETENCIAS	ELEMENTOS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Validación-codiseño con usuarios finales	CA.U3.E2 PLANIFICACIÓN Y EJECUCIÓN DE LA VALIDACIÓN-CODISEÑO	CA.U3.E2.RA1 Identificar las competencias y proceso de trabajo de los validadores-codiseñadores en accesibilidad. CA.U2.E2.RA2 Explicar un proceso consultivo con usuarios, desde la Validación hasta el Codiseño. CA.U2.E2.RA3 Valorar el proceso consultivo más adecuado para un proyecto audiovisual, sus etapas y personas implicadas. CA.U3.E2.RA4 Planificar el proceso de validación-codiseño para cada etapa de la producción audiovisual. CA.U3.E2.RA5 Llevar adelante el proceso de validación-codiseño para cada etapa de la producción audiovisual. CA.U3.E2.RA6 Asumir una actitud proactiva, abierta y respetuosa en el trabajo en equipos heterogéneos y diversos.
	CA.U3.E3 EVALUACIÓN DE LA VALIDACIÓN-CODISEÑO	CA.U3.E3.RA1 Evaluar los resultados obtenidos en el proceso a partir de la forma de validación-codiseño llevada adelante.
CONTENIDOS		
• La perspectiva de los usuarios desde la TAV y MA: el usuario como informante en el proceso para el ajuste de normativas y lineamientos, la construcción del rol de validador, las restricciones que puede tener la validación, noción de accesibilidad participativa. • La perspectiva de los usuarios en los procesos de diseño desde otras disciplinas: nociones de cocreación, diseño participativo, codiseño como alternativa a la creación con otros en accesibilidad. • Reglamentaciones laborales para el trabajo con personas con discapacidad en el contexto en que sucede el proyecto. • Aproximación ética en torno al trabajo con otros, especialmente con personas en situación de vulnerabilidad.		

Tabla 22. Módulo 5: Competencias, elementos, resultados de aprendizaje y contenidos.
Fuente: elaboración propia.

Módulo 6		
COMPETENCIAS	ELEMENTOS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Creación y experimentación en accesibilidad	CA.U4.E2 CREACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN	CA.U4.E2.RA1 Manipular el lenguaje oral, escrito y viso-gestual para la experimentación y obras de contenidos audiovisuales traducidas y accesibles. CA.U4.E2.RA2 Manipular las imágenes y el sonido para la experimentación y creación de obras audiovisuales traducidas y accesibles.
	CA.U4.E3 EVALUACIÓN DE LA CREACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN	CA.U4.E3.RA1 Evaluar los resultados obtenidos en la obra audiovisual traducida y accesible en función de las decisiones creativas y experimentales tomadas.
CONTENIDOS		
• Tendencias alternativas e integradas en la accesibilidad: audiodescripción en primera persona, integrada, expandida, subtítulos creativos interlingüísticos e intralingüísticos, lengua de señas diegética o extradiegética, otras modalidades en versión alternativa. • La creación audiovisual y cinematográfica accesible por parte de artistas/cineastas con y sin discapacidad. • Noción de Film Global: la obra original, la obra adaptada, la obra accesible. Las múltiples obras dentro de la obra, impacto de la accesibilidad en el cine y el audiovisual. • Tecnologías y técnicas para la accesibilidad tradicional y alternativa. • Innovación tecnológica en accesibilidad.		

Tabla 23. Módulo 6: Competencias, elementos, resultados de aprendizaje y contenidos.
Fuente: elaboración propia.

6.5 Aplicación educativa

Luego del diseño de competencias y de un currículo basado en esas competencias, se hace preciso avanzar algo más en el desarrollo del modelo pedagógico. Para esto, se define llevar adelante una aplicación educativa que permita precisar elementos del modelo que aún requieren profundización, al tiempo que poner en práctica lo diseñado conceptualmente y evaluar su alcance e impacto.

Siguiendo la propuesta de De Zubiría (2006) y Coll (1994), lo primero que se define como forma de caracterizar una propuesta formativa es el propósito, aquella especificación de *para qué enseñar*. Se concreta, entonces, que proponer prácticas más accesibles entre los profesionales del cine y el audiovisual es la finalidad de este modelo. Su sentido último implica que, a través de un proceso educativo, se transforme el quehacer de las personas involucradas en la creación fílmica. Esto, se entiende que repercute no solo en un accionar, sino también en la concepción sobre lo que implica hacer cine y acceder a él en tanto bien cultural que les pertenece a todas las personas. Como si se tratara de una muñeca rusa, aquello que envuelve este propósito más preciso es la voluntad de democratizar el acceso cultural, un gesto de apertura hacia hacer y disfrutar del cine en circunstancias nuevas y, por qué no, una posible transformación del medio y de las personas que interactúan con él.

6.5.1 Características de la aplicación educativa

Para el diseño de la aplicación educativa, se siguen ciertas etapas propuestas por Tardif (2008). En primer lugar, se identifican las competencias en las que se basa esta aplicación: se trabaja en la (i) anticipación de la accesibilidad en el proyecto audiovisual, (ii) la colaboración con expertos en accesibilidad, (iii) la validación-codiseño con usuarios finales, (iv) y la creación y experimentación. El segundo paso implica determinar del grado de desarrollo esperado de cada una de estas competencias, es decir, explicitar los resultados de aprendizaje al terminar la formación. El tercer paso, entre tanto, avanza en escoger los resultados de aprendizaje que se delimitan para esta formación específica, así como los recursos movilizados. Esto supone que el curso busca un grado de desarrollo de las competencias marcado por estos resultados de aprendizaje seleccionados, que se comprenden ajustados a las expectativas y duración de la instancia. Para la movilización de recursos se utiliza la siguiente codificación basada en el listado dado por Villa Sánchez et al. (2013, p. 22):

CON	Conocimientos
PROC	Procedimientos
HAB/DES	Habilidades o Desempeños
ACT	Actitudes, Comportamientos o Motivaciones
NOR	Normativas
VAL	Valores

Competencia	Resultados de aprendizaje	Recursos a movilizar[183]
Anticipación de la accesibilidad en el proyecto audiovisual	CA.U1.E1.RA1 Es capaz de explicar la noción de accesibilidad con especial aplicación al ámbito del cine y el audiovisual.	**CON.** Conocer la noción de accesibilidad en el marco del cine y el audiovisual. **HAB/DES.** Explicar a otras personas qué implica la accesibilidad y cómo se aplica en el marco del cine y el audiovisual.
	CA.U1.E2.RA1 Es capaz de planificar y gestionar los recursos técnicos que requiere la accesibilidad en las etapas de desarrollo, preproducción, producción, postproducción, distribución, exhibición y preservación de un proyecto audiovisual.	**CON.** Conocer cuáles son los recursos técnicos (dispositivos, tecnologías, equipamientos, etc.) necesarios en el proceso de accesibilidad y su disponibilidad en el contexto geográfico y temporal en que se da el proyecto audiovisual. **CON.** Identificar y describir las etapas de producción que tiene cada modalidad de accesibilidad. **PROC.** Organizar las etapas de la accesibilidad dentro del flujo de trabajo de la producción audiovisual, asignando tiempos y responsables. **ACT.** Reflexionar en torno a la accesibilidad como una cadena que no se agota en la obra audiovisual.
	CA.U1.E2.RA2 Es capaz de planificar y gestionar los recursos humanos que requiere la accesibilidad en las etapas de desarrollo, preproducción, producción, postproducción, distribución, exhibición y preservación de un proyecto audiovisual.	**CON.** Conocer quiénes son los profesionales expertos necesarios para llevar adelante un proceso de accesibilidad, sus habilidades, proceso de trabajo y honorarios, así como su disponibilidad en el contexto geográfico y temporal en que se da el proyecto audiovisual. **CON.** Identificar y describir las etapas de producción que tiene cada modalidad de accesibilidad. **PROC.** Organizar las etapas de la accesibilidad dentro del flujo de trabajo de la producción audiovisual, asignando tiempos y responsables. **ACT.** Reflexionar en torno a la accesibilidad como una cadena que no se agota en la obra audiovisual.
Colaboración con los profesionales	CA.U2.E1.RA1	**CON.** Conocer quiénes son los profesionales expertos necesarios

[183] Los recursos pueden repetirse, es decir, movilizar un mismo recurso en resultados de aprendizaje diferentes.

expertos en accesibilidad	Es capaz de identificar las competencias y proceso de trabajo de los profesionales expertos necesarios para llevar adelante la accesibilidad de un film.	para llevar adelante un proceso de accesibilidad, sus competencias, formación, proceso de trabajo y honorarios.
	CA.U2.E1.RA2 Es capaz de entender y explicar las distintas formas de colaboración que se pueden dar con los expertos en accesibilidad.	**CON.** Conocer las distintas formas de colaboración que se pueden establecer para hacer un proceso de accesibilidad. **HAB/DES.** Explicar a otras personas las distintas formas de colaboración que se pueden establecer para hacer un proceso de accesibilidad.
	CA.U2.E1.RA5 Es capaz de participar activamente en la colaboración con los expertos en accesibilidad dentro de cualquier etapa de la producción audiovisual.	**ACT.** Asumir una actitud proactiva, abierta y respetuosa hacia el trabajo con otros. **ACT.** Poner a disposición sus conocimientos dentro del proceso colaborativo.
Validación-codiseño con usuarios finales	CA.U3.E1.RA1 Es capaz de explicar las nociones de inclusión y discapacidad desde una perspectiva histórica e interseccional.	**CON.** Conocer las nociones de inclusión y discapacidad. **CON.** Conocer la perspectiva histórica e interseccional de la discapacidad. **HAB/DES.** Explicar a otras personas las nociones de inclusión y discapacidad.
	CA.U3.E1.RA3 Es capaz de identificar y analizar, desde una perspectiva crítica, cómo el cine representa la diversidad.	**CON.** Conocer las distintas representaciones de la discapacidad en el cine. **HAB/DES.** Analizar cómo el cine ha representado la diversidad. **ACT.** Adoptar una postura crítica ante la realidad que observa.
	CA.U3.E2.RA1 Es capaz de identificar las competencias y proceso de trabajo de los validadores en accesibilidad.	**CON.** Describir las tareas, responsabilidades y habilidades de las personas implicadas en la validación.
	CA.U3.E2.RA5 Es capaz de llevar adelante el proceso de validación-codiseño para cada etapa de la producción audiovisual.	**ACT.** Poner a disposición sus conocimientos dentro del proceso colaborativo.
	CA.U3.E2.RA6 Es capaz de asumir una actitud proactiva, abierta y respetuosa en el trabajo en equipos heterogéneos y diversos.	**ACT.** Adoptar una postura proactiva, abierta y respetuosa hacia el trabajo con otras personas.
Creación y experimentación en accesibilidad	CA.U4.E1.RA1 Es capaz de distinguir las distintas modalidades de traducción y accesibilidad a los medios, su perspectiva histórica y nuevas tendencias.	**CON.** Conocer las distintas modalidades de accesibilidad a los medios (basadas y no basadas en traducción), su perspectiva histórica y nuevas tendencias.
	CA.U4.E1.RA2 Es capaz de distinguir las distintas versiones de una obra audiovisual que integran modalidades de traducción y accesibilidad.	**HAB/DES.** Reconocer las distintas versiones que puede tener una obra audiovisual considerando las distintas modalidades de accesibilidad.

Tabla 24. Recursos movilizados y resultados de aprendizaje por competencias.
Fuente: elaboración propia.

6.5.1.1 Sobre el "Laboratorio de Cine Accesible"

Se propone enmarcar la aplicación educativa en un festival de cine reconocido en Uruguay. Esto favorece atraer posible público interesado en la temática además de un perfil de estudiantes, egresados o profesionales del ámbito audiovisual y cinematográfico que suelen participar de este tipo de eventos. En primera instancia, se establece un acuerdo con Montevideo Audiovisual, oficina del Departamento de Cultura de la Intendencia de Montevideo que impulsa el sector audiovisual a través de las áreas de Locaciones Montevideanas, Fomento, Exhibiciones y Mediateca (Montevideo Audiovisual, s.f.b). Montevideo Audiovisual financia parcialmente la aplicación educativa a llevar adelante llamada "Laboratorio de Cine Accesible". Se establece, con la mediación de Montevideo Audiovisual, la posibilidad de realizar este laboratorio en el marco del Festival de Cine Nuevo *Detour*. Este festival se realiza desde el año 2013 y busca el incentivo y la exhibición de cine y audiovisual nacional emergente. En sus más de 10 años de trayectoria ha exhibido más de 600 obras audiovisuales entre largometrajes, mediometrajes y cortometrajes, videoclips y nuevos formatos. Se trata de uno de los festivales de cine más reconocidos del país que, si bien tiene un período de exhibición anual, realiza actividades formativas, charlas y encuentros durante todo el año entre cineastas nóveles, actores de la industria nacional, instituciones culturales, medios de comunicación y público general (Detour, s.f.).

La duración del laboratorio se define de la siguiente manera: 6 horas de trabajo sincrónico con los participantes sumado a 4 horas dedicadas a tutorías personalizadas para cada proyecto. De esta forma, las horas de aprendizaje grupal están destinadas al abordaje del Cine Accesible a partir del modelo pedagógico diseñado, mientras que las horas de tutorías suponen un espacio específico para aplicar lo visto a las particularidades y etapa que transita cada proyecto. Se lleva adelante el laboratorio los días **25 y 27 de octubre de 2022** de 18.30 a 21.30 h en la Sala del Autor de la Asociación General de Autores del Uruguay (AGADU). Las semanas posteriores se destinan a las horas de tutoría para acompañamiento de proyectos. Esta definición de carga horaria se hace en conjunto con la dirección del festival y responde a acotar la propuesta al formato de formación que el evento propone usualmente.

Se define que el laboratorio está dirigido a estudiantes avanzados, egresados y/o profesionales del ámbito audiovisual y cinematográfico. No se requiere experiencia previa en accesibilidad. Se prioriza aquellos participantes que tengan un proyecto audiovisual -en cualquier etapa- y que busquen integrar aspectos de accesibilidad. Cabe señalar dos aspectos relevantes que surgen durante el proceso de difusión del laboratorio y

convocatoria de participantes. Se trata de la primera experiencia en accesibilidad que lleva adelante este festival, con lo cual el trabajo de realizar el laboratorio implica, además, asesorar, planificar y ejecutar la accesibilidad de la propia actividad en aspectos como:

(i) la accesibilidad de las bases informativas del laboratorio,
(ii) la accesibilidad del formulario de postulación,
(iii) la accesibilidad de los contenidos de difusión,
(iv) la contratación de intérpretes de lengua de señas uruguaya<>español para todas las instancias formativas sincrónicas,
(v) la accesibilidad física del lugar donde sucede el laboratorio,
(vi) la accesibilidad de los materiales a disposición de los participantes,
(vii) la accesibilidad de los consentimientos informados a utilizar,
(viii) la accesibilidad de las actividades pedagógicas propuestas.

Para la accesibilidad de las bases informativas se procura un documento accesible a lectores de pantalla, mientras que, para el formulario de postulación, se asesora en cómo consultar a los participantes posibles necesidades de accesibilidad a atender durante la actividad. Se realiza el spot de difusión con voz en off, subtitulado descriptivo e interpretación en lengua de señas uruguaya. Se contrata dos intérpretes en lengua de señas uruguaya para que participen de la actividad[184]. Se realiza una visita técnica al espacio del laboratorio para corroborar la accesibilidad al medio físico. Se planifican actividades y dinámicas didácticas que incluyan estrategias de accesibilidad. Se realiza una versión de consentimiento informado en lectura fácil dado que una de las participantes declara estar en situación de discapacidad intelectual. Algunos de estos materiales se encuentran disponibles en esta carpeta.

Participan del laboratorio un total de 12 personas, todas ellas estudiantes, egresadas y/o profesionales del ámbito audiovisual y cinematográfico nacional. Todas las personas firman, antes de comenzar el laboratorio, un consentimiento informado donde, entre otras cosas, habilitan ser registrados en lo que dicen y hacen durante la actividad. Se explica a todas las personas el porqué del registro y la presencia de una observadora externa. De las 12 personas, 10 son mujeres y 2 son varones. Menos de la mitad se presentan con un proyecto audiovisual o cinematográfico sobre el que quieren trabajar la accesibilidad. De los 5 proyectos que sí son inscriptos, 2 se tratan de largometrajes de ficción en desarrollo, 1 se

[184] La realización del spot, así como la contratación y pago de las intérpretes corre por cuenta de la investigadora de esta tesis.

trata de un largometraje de ficción en etapa de preproducción, 1 se trata de un cortometraje documental en etapa de postproducción y 1 se trata de un cortometraje de ficción ya finalizado. Ninguno de estos proyectos cuenta con financiación para la accesibilidad, dato no menor en el contexto explicado antes sobre los instrumentos de financiación públicos destinados a esta área que se otorgan desde organismos públicos. En 4 de 5 proyectos participa algún integrante que tiene alguna noción previa en el área accesibilidad. Los resultados obtenidos a partir de la tutoría de proyectos no son parte del análisis desarrollado en esta tesis. Se detalla en el próximo apartado únicamente la planificación, seguimiento, ejecución y evaluación de la instancia formativa de laboratorio de 6 horas de duración.

6.5.2 Método de enseñanza y planificación de secuencia de actividades

Siguiendo la propuesta de Tardif (2008), se avanza en definir un método de enseñanza y en planificar el laboratorio haciendo una selección y jerarquización de los contenidos a trabajar y una secuencia de actividades de las que se define su naturaleza y duración. A nivel metodológico, se opta por combinar la exposición de determinadas nociones conceptuales con actividades prácticas que permitan recoger evidencia sobre el aprendizaje. Se trata de conectar la teoría y la práctica tal cual lo sugieren Bolaños García Escribano (2020) y Jankowska (2019) desde el área de la Traducción, o Petrie y Stoneman (2014) desde la educación fílmica. De igual forma que Sendra (2020) propone reflexionar sobre el cine mientras se hace, se trata aquí de reflexionar sobre la accesibilidad mientras se hace.

Debajo se especifica la tabla usada para la planificación instruccional del curso. La tabla está compuesta de columnas donde se indica la duración de las actividades, los objetivos, la descripción de cada actividad, y los recursos y materiales necesarios para llevarlas adelante. En las últimas dos columnas se detallan las herramientas con las que se recoge evidencia de los aprendizajes durante las actividades evaluadas y las estrategias de accesibilidad a disponer para que todas las personas puedan participar.

DÍA 1: MARTES 25 DE OCTUBRE						
HORA	DUR.	OBJETIVOS	CONTENIDOS/ACTIVIDADES	RECURSOS Y MATERIALES	EVALUACIÓN	ACCESIBILIDAD
18.30	15´	Bienvenida y marco general	Introducción de expositoras y alcance del taller. Explicación del marco doctoral. Firma de consentimientos informados.	Consentimiento informado		Consentimiento accesible (LF + LSU + digital para lector)
18.45	20´	Introducir la noción de accesibilidad y diseño universal en el cine	**Módulo 1A. ¿Qué es el cine accesible?** EXPOSICIÓN: definición accesibilidad, perspectiva histórica, accesibilidad en el cine: dimensiones, giros, cadena.	Presentación PPT Post-it + papelógrafos (opción)		Interpretación LSU Descripción de imágenes Subtitulado automático
19.05	45´	Explicar las perspectivas históricas de la discapacidad y reflexionar sobre cómo estas perspectivas se reflejan en el cine	**Módulo 1B. Inclusión y usuarios finales** EXPOSICIÓN: modelo social de discapacidad, capacitismo y diversidad, colectivos de personas ciegas y sordas y su aproximación al cine, la representación de la discapacidad en el cine. ACTIVIDAD 1: Representaciones de la discapacidad en la pantalla.	Presentación PPT Fragmentos de películas: Daredevil y Campeones	Actividad a evaluar: se recoge la exposición al finalizar.	Fragmentos accesibles: subtitulados al español. Ver autorización para uso de materiales
19.50	10´	**CORTE**				
20.00	60´	Introducir las modalidades de accesibilidad	**Módulo 2. Modalidades accesibilidad** EXPOSICIÓN: Breve aproximación a la AD, SD y LSU (definiciones, etapas, expertos, recursos técnicos, lineamientos y normas).	Presentación PPT Ejemplo de cine accesible: “La teoría de los vidrios rotos”		Interpretación LSU Descripción de imágenes Subtitulado automático
21.00	30´	Identificar las versiones de obra a realizar y planificar los recursos necesarios para la accesibilidad	**Módulo 3. Planificación anticipada** ACTIVIDAD 2: Film global. Trabajo sobre casos. Identificar las distintas versiones accesibles que puede tener una obra original y planificar los recursos técnicos y humanos según las distintas etapas.	Bases MVD Socio 2022 Premisa de actividad 2 Papelógrafos y drypens Planilla planificación	Actividad a evaluar: se recoge la exposición al finalizar.	Interpretación LSU en equipos

DÍA 2: JUEVES 27 DE OCTUBRE						
18.30	20´	Identificar las versiones de obra a realizar y planificar los recursos necesarios para la accesibilidad	Módulo 3. RETOMAR ACTIVIDAD 2: Poner en común lo trabajado el día anterior. Puede incluir terminar la fase de planificación.	Papelógrafos y drypens Planilla planificación		
18.50	20´	Identificar las formas de colaboración en cine accesible	Módulo 4. Colaboración EXPOSICIÓN: Introducir formas de colaboración posibles, retomar competencias básicas de los profesionales expertos, rol DAT. Planificación de la colaboración.	Presentación PPT		Interpretación LSU Descripción de imágenes Subtitulado automático
19.10	20´	Explicar un proceso consultivo con usuarios, desde la Validación hasta el Codiseño.	Módulo 5. Validación-codiseño EXPOSICIÓN: Rol validador, de la validación al codiseño. Planificación de la validación.	Presentación PPT		Interpretación LSU Descripción de imágenes Subtitulado automático
19.30	10´	CORTE/PUEDE HACERSE MIENTRAS TRABAJAN EN LA ACTIVIDAD				
19.40	80´	Realizar un proceso de colaboración con un experto y validación con un usuario final sobre una herramienta posible.	Módulo 4 y 5. ACTIVIDAD 3: Creación de un guion de AD de una escena. Intercambio con un experto/a en AD y con un usuario/a final. Actividad en equipos con plenario al finalizar.	Premisa de actividad 3 Formato de guion (papel y digital) Computadora (1 por equipo)	Actividad a evaluar: se recoge la interacción mientras que sucede la actividad y la exposición al finalizar.	Interpretación LSU en equipos
21.00	30´	Evaluar el curso	Evaluación de aspectos centrales del curso.	Formulario (digital o papel)	Formulario	Formulario accesible (LF + LSU)

Tabla 25. Planificación instruccional de la aplicación educativa *Laboratorio de Cine Accesible*.
Fuente: elaboración propia.

La planificación sigue el currículo diseñado, atendiendo a las competencias en las que se basa ese currículo. De esta forma, se divide en 5 módulos coincidentes con los módulos del currículo general. A continuación, se hace foco en los contenidos seleccionados según cada módulo, lo que implica atribuirles un orden y una jerarquía.

Los módulos 1A y 1B se basan en una presentación expositiva sobre las definiciones de accesibilidad desde una perspectiva histórica, considerando las nuevas dimensiones y giros del Cine Accesible, además de adentrarse en la noción de inclusión y el reconocimiento de los usuarios finales. Esto incluye presentar las distintas perspectivas históricas sobre la discapacidad, la noción de *capacitismo*, la aproximación a las personas usuarias finales de la accesibilidad y la representación que se hace de este colectivo en el cine. Sobre esto último, se diseña la primera actividad titulada: *representaciones de la discapacidad en pantalla* que será detallada en el próximo apartado junto al resto de actividades sujetas a evaluación.

El módulo 2 se centra en exponer sobre algunas modalidades de accesibilidad -a saber: audiodescripción, subtitulado descriptivo e interpretación en lengua de señas uruguaya-, específicamente aquellas que se exigen desde los instrumentos de financiación disponibles para la accesibilidad del cine uruguayo. Sobre estas herramientas se hace foco en presentar una definición, las etapas, los expertos vinculados, los recursos técnicos necesarios. Los lineamientos y normativas existentes en el país solamente se nombran a título informativo, como forma de dar a conocer lo que existe a nivel local.

El módulo 3 se centra en la planificación anticipada y pone en práctica la segunda actividad sujeta a evaluación titulada: *Film global*. Mientras tanto, los módulos 4 y 5 se trabajan de forma conjunta. Se dedica un tiempo a la exposición de las formas de colaboración posibles con los expertos en accesibilidad y a presentar las habilidades básicas de estos profesionales. Se introduce, solo a título informativo, el rol del DAT. Se avanza sobre la necesidad de planificar una forma de colaboración posible en función de las características de un proyecto audiovisual. A su vez, se aborda someramente el rol de la validación y cómo planificar una instancia de ese tipo. Estos dos módulos finalizan con una actividad sujeta a evaluación titulada: *Describiendo imágenes.* Para finalizar, se realiza una evaluación del curso por parte de los participantes.

6.5.2.1 Actividades formativas

El diseño de actividades tiene el objetivo de exponer, a través de la práctica, los conceptos teóricos presentados, a la vez que abrir un espacio de intercambio entre los participantes sobre las distintas temáticas. Además, se trata de la única forma, en esta planificación, de recoger evidencia sobre el desempeño y el alcance de los resultados de aprendizaje esperados. Se detalla, por tanto, el título y objetivo de cada actividad, la consigna, los resultados de aprendizaje asociados y los indicadores para la evaluación de esos aprendizajes. Además, se explicitan los instrumentos usados para recabar información de cara a la evaluación. Determinar las modalidades de la evaluación es una etapa más de las propuestas por Tardif (2008).

ACTIVIDAD 1

Representaciones de la discapacidad

OBJETIVO	Reflexionar sobre cómo los distintos paradigmas de la discapacidad se reflejan en el cine.
CONSIGNA	Identificar representaciones de la discapacidad en personajes de cine. Preguntas guía: ¿Quién es ese personaje? ¿cuál es su función en la historia? ¿cómo se vincula su discapacidad con esa función? ¿Cómo es la representación que se hace de las personas con discapacidad? ¿Qué modelos de la discapacidad están presentes?
CARACTERÍSTICAS	Trabajo con todos los participantes. Tiempo: 20 min.
MATERIALES	Fragmentos de *Daredevil* (Goddard, 2015) y *Campeones* (Fesser, 2018).

RESULTADOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES	INSTRUMENTOS
CA.U1.E1.RA1 Explicar la noción de accesibilidad con especial aplicación al ámbito del cine y el audiovisual.	1. Describe con profundidad y precisión cómo la accesibilidad se aplica al cine y al audiovisual.	1. Grabación de interacciones orales entre participantes y docentes. 2. Notas tomadas por observadora externa.
CA.U1.E1.RA2 Identificar enfoques proactivos, centrados en el usuario y universales de la accesibilidad.	1. Describe distintos enfoques de la accesibilidad con precisión.	
CA.U3.E1.RA1 Explicar las nociones de inclusión y discapacidad desde una perspectiva histórica e interseccional.	1. Describe con profundidad y precisión la noción de inclusión. 2. Identifica y describe los distintos paradigmas de la discapacidad a nivel histórico. 3. Identifica cómo la discapacidad se vincula con otras variables sociales, culturales, educativas, económicas, de género, etc.	
CA.U3.E1.RA3	1. Identifica con claridad los distintos paradigmas de la	

Es capaz de identificar y analizar, desde una perspectiva crítica, cómo el cine representa la diversidad.	discapacidad presentes en una obra audiovisual. 2. Analiza y critica justificadamente cómo el contenido y la forma cinematográfica inciden en la perspectiva de la discapacidad que se expone en una obra audiovisual.	

Tabla 26. Actividad 1: Resultados de aprendizaje, indicadores e instrumentos.
Fuente: elaboración propia.

ACTIVIDAD 2

Film Global

OBJETIVO Identificar las versiones de obra a realizar y planificar los recursos necesarios para la accesibilidad.

CONSIGNA Identificar cuántas y cuáles versiones puede tener una obra audiovisual. Planificar los recursos técnicos y humanos necesarios para estas versiones y materiales.

Fase 1 | *Film original.* En equipos de 5-6 personas seleccionar un proyecto sobre el que trabajar (puede ser un proyecto compartido, de alguno de los/las participantes, o un caso externo). Describir el proyecto y la obra audiovisual brevemente (duración, ficción/documental/animación, etapa en la que se encuentra, temática e idioma, etc.). Ubicar el film original en un espacio en blanco (papelógrafo).

Fase 2 | *Film global, las versiones de una película.* Imaginar que somos beneficiarios de un fondo de financiación que da dinero para realizar versiones accesibles. Identificar y describir todas las versiones que ahora tendrá esa obra (explicitar qué herramientas de accesibilidad tendrán, cómo se combinan, diferencias en términos de duración, idioma, etc.). Ubicar esas versiones en el mismo espacio en blanco (papelógrafo).

Fase 3 | *Planificar las versiones y derivados.* Listar los recursos humanos y técnicos de accesibilidad necesarios para cada versión y para el resto de los materiales. Hacer este listado dentro de la tabla dada, considerando en qué etapa de la producción audiovisual estarán implicados.

Fase 4 | *Plenario con resultados.* Espacio para poner en común lo hecho por cada equipo. Se buscan puntos en común y diferencias entre los distintos proyectos presentados.

CARACTERÍSTICAS Trabajo grupal. Tiempo: 50 min.

MATERIALES Fragmento de texto de instrumento de financiación: "El Jurado (…) asignará además un apoyo para la accesibilidad audiovisual a dos de los proyectos ganadores. Este apoyo se destinará a realizar subtitulado para personas sordas, audiodescripción para personas ciegas y Lengua de Señas Uruguaya" (Montevideo Audiovisual, s.f.c, párr. 5). Planilla de apoyo para la planificación de recursos (ver Anexo 9.3).

RESULTADOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES	INSTRUMENTOS
CA.U1.E2.RA1 Planificar y gestionar los recursos técnicos que requiere la accesibilidad en las etapas de desarrollo, preproducción, producción, postproducción, distribución, exhibición y preservación de un proyecto audiovisual.	1. Identifica todos los recursos técnicos necesarios para la accesibilidad en cada etapa 2. Adquiere todos los recursos técnicos necesarios para la accesibilidad en cada etapa 3. Asigna tiempos apropiados para la gestión de los recursos técnicos 4. Identifica responsables asociados a esos recursos técnicos	1. Grabación de interacciones orales entre participantes y docentes. 2. Notas tomadas por observadora externa. 3. Documentos de trabajo (formato de tabla entregado, ver Anexo 9.3)
CA.U1.E2.RA2 Planificar y gestionar los recursos humanos que requiere la accesibilidad en las etapas de desarrollo, preproducción, producción, postproducción, distribución, exhibición y preservación de un proyecto audiovisual.	1. Identifica todos los recursos humanos necesarios para la accesibilidad en cada etapa 2. Establece acuerdos de trabajo con los recursos humanos necesarios 3. Asigna tiempos apropiados para el trabajo de los recursos humanos	
CA.U4.E1.RA1 Distinguir las distintas modalidades de accesibilidad, su perspectiva histórica y nuevas tendencias.	1. Describe con precisión las distintas modalidades de accesibilidad. 2. Reconoce con claridad la evolución de las modalidades de accesibilidad a lo largo del tiempo.	
CA.U4.E1.RA2 Distinguir las distintas versiones de una obra audiovisual que integran modalidades de accesibilidad.	1. Identifica las distintas versiones de una obra audiovisual accesible 2. Señala con precisión sus similitudes y diferencias 3. Indica con exactitud cómo se relacionan las distintas versiones con las etapas de la producción audiovisual	

Tabla 27. Actividad 2: Resultados de aprendizaje, indicadores e instrumentos.
Fuente: elaboración propia.

ACTIVIDAD 3

Describiendo imágenes

OBJETIVO Realizar un proceso de colaboración con un experto y validación con un usuario final sobre una herramienta de accesibilidad.

CONSIGNA Aproximarse a la creación de un guion de audiodescripción en colaboración con una experta en AD y con personas usuarias finales.

Fase 1 | *Ideas centrales y palabras clave.* En equipos de 5-6 personas seleccionar un proyecto sobre el que trabajar (puede ser un proyecto compartido, de alguna persona del equipo, o un caso externo). Seleccionar una escena de corta duración (máximo 5 minutos). Redactar la idea central de lo que sucede en esa escena y 5-10 adjetivos que surgen de ver la imagen y escuchar la banda sonora.

Fase 2 | *Creación de guion.* Elaborar el guion de AD de esa escena a partir de un formato dado. Un equipo de audiodescriptor/a y validador/a con discapacidad visual trabajarán un rato con cada equipo para intercambiar y finalizar un texto compartido.

Fase 3 | *Plenario con resultados.* Espacio para poner en común lo hecho por cada equipo y exponer los principales desafíos de la actividad. Preguntas guía: ¿qué ventajas y desventajas tiene esta forma de trabajo con expertos y validadores? ¿cuál crees que es el aporte de cada uno de los roles -cineastas, expertas y validadoras- en el codiseño de la accesibilidad?

CARACTERÍSTICAS Trabajo con todos los participantes. Tiempo: 80 min.

MATERIALES Formato vacío para guion de AD (digital e impreso). Acceso a materiales audiovisuales de algún participante de cada equipo.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES	INSTRUMENTOS
CA.U2.E1.RA1 Identificar las competencias y proceso de trabajo de los expertos necesarios para llevar adelante la accesibilidad de un film.	1. Describe con precisión quiénes son los expertos en accesibilidad y cuál es su trabajo	1. Grabación de interacciones orales entre participantes y docentes durante plenario. 2. Grabación de las interacciones entre los distintos grupos de trabajo. 3. Notas tomadas por observadora externa.
CA.U2.E1.RA2 Entender y explicar las distintas formas de colaboración que se pueden dar con los expertos en accesibilidad.	1. Explica con claridad las distintas formas de colaboración 2. Justifica apropiadamente las diferencias entre las distintas formas de colaboración	
CA.U2.E1.RA5 Participar activamente en la colaboración con los expertos en accesibilidad dentro de	1. Asiste de forma sistemática a las instancias de colaboración propuestas	

cualquier etapa de la producción audiovisual.	2. Pone a disposición sus conocimientos y habilidades en las instancias colaborativas 3. Tiene una actitud propositiva y proactiva en el intercambio con los expertos	4. Documentos de trabajo (formato de guion de AD, ver Anexo 9.3)
CA.U3.E2.RA1 Identificar las competencias y proceso de trabajo de los validadores en accesibilidad.	1. Describe con precisión quiénes son las personas validadoras en accesibilidad y cuál es su trabajo	
CA.U3.E2.RA5 Llevar adelante el proceso de Validación-codiseño para cada etapa de la producción audiovisual.	1. Asiste de forma sistemática a las instancias de validación-codiseño propuestas 2. Pone a disposición sus conocimientos y habilidades en las instancias de validación-codiseño 3. Tiene una actitud propositiva y proactiva en el intercambio con los validadores y co-diseñadores	
CA.U3.E2.RA6 Es capaz de asumir una actitud proactiva, abierta y respetuosa en el trabajo en equipos heterogéneos y diversos.	1. Se muestra abierto al intercambio con todos los integrantes de las instancias de validación-codiseño 2. Es respetuoso del saber aportado por el resto de los integrantes de las instancias de validación-codiseño	

Tabla 28. Actividad 3: Resultados de aprendizaje, indicadores e instrumentos.
Fuente: elaboración propia.

6.5.2.2 Equipo docente y seguimiento

Otro de los puntos sugeridos por Tardif (2008) para la concreción de una propuesta formativa implica definir las características de los equipos docentes y el seguimiento que se le dará a los diversos estudiantes con que se cuenta. En este sentido, hay tres aspectos relevantes a señalar.

En primer lugar, se decide trabajar con otra docente para el abordaje del primer módulo, tanto las partes 1A como 1B referidas a las temáticas de accesibilidad, inclusión y discapacidad. Se invita a participar a Selene Caraballo, licenciada en Comunicación por la Universidad Católica del Uruguay, integrante de la Unión Nacional de Ciegos del Uruguay y responsable de un emprendimiento en Uruguay llamado *Accesibilidad On* que se ocupa de temas referentes a la accesibilidad en el entorno digital. Esta invitación reviste dos consideraciones: supone que aquellas temáticas en torno a la discapacidad y la inclusión las guíe y lleve adelante una persona en situación de discapacidad, en primera persona, más aún considerando que la investigadora principal de esta tesis es una persona sin discapacidad. Asimismo, se busca una profesional que trabaja en el ámbito de la accesibilidad por lo cual sus credenciales para el liderazgo del curso están fundamentadas en su experiencia personal pero también en su desempeño profesional. No se está argumentando aquí que solo las personas con discapacidad pueden hablar y presentar esta

temática en términos teóricos, pero sí se está afirmando que hay una dimensión de la experiencia personal de los sujetos que los estudiantes solo pueden aprehender a partir de provocar situaciones de encuentro. Además, tiene la intención de buscar la conformación de equipos de trabajo diversos, donde cada persona aporte desde su experticia -parte de lo que propone el propio enfoque de Cine Accesible -y tomar la oportunidad de ceder ese espacio de liderazgo, poder y visibilidad que implica la docencia con colectivos que históricamente no han ocupado ese lugar. En este sentido, invita a repensar un lugar sostenido que han tenido las personas con discapacidad en la AM -el de ser testeadores o validadores de herramientas confeccionadas por personas sin discapacidad- para abrir la posibilidad a conquistar otros espacios igualmente relevantes.

En segundo lugar, si bien no son parte del equipo docente, se invita a participar a dos audiodescriptoras expertas en la temática, que trabajan en esta tarea de forma sistemática y a tres personas con discapacidad visual usuarias de AD. Esta invitación implica que estas personas dediquen el tiempo destinado a la tercera actividad desde los diversos roles que suelen tener en el entorno profesional. A todas estas personas, al igual que a Selene Caraballo, se les paga por su trabajo en el marco de este laboratorio. Esta decisión también se toma adrede, con el objetivo de concientizar el valor del trabajo y aproximarse a los costos reales que implica una formación accesible de estas características.

En tercer lugar, el seguimiento de los distintos estudiantes se considera a través de ciertas estrategias de accesibilidad, de los tiempos destinados a las actividades y de los grupos que se conforman. Si bien no es posible atender con especificidad las necesidades de todos los participantes, se listan aquí algunas acciones tomadas en cuenta: (i) se procura hacer una exposición clara, acompañada por una presentación que apoye visualmente el discurso oral, (ii) se opta por desarrollar el laboratorio todo el tiempo de pie, circulando entre los participantes, (iii) se disponen los asientos del salón en forma de herradura para facilitar la interacción de todas las personas, (iv) se habilita que ciertos estudiantes tomen fotografías y graben el curso para retomar luego los contenidos a su ritmo, por fuera de la instancia sincrónica, (v) se destina un tiempo acorde a las actividades planeadas, incluso ajustando la planificación para dedicar más tiempo cuando se cree necesario. En este sentido, se entiende el plan del curso como un documento vivo que se va actualizando conforme avanza la formación y se interactúa con los estudiantes, (vi) se conforman grupos de trabajo en función de las características de los participantes, de las descriptoras y de las personas usuarias finales que acompañan la actividad 3.

6.5.3 Evaluación de los aprendizajes

Este apartado hace foco en la evaluación de los aprendizajes del laboratorio, recuperando los resultados de los que se parte y revisando los distintos indicadores definidos para cada resultado. Para esto, es preciso primero describir ciertas decisiones metodológicas sobre qué instrumentos utilizar para esta evaluación.

Se define relevar las distintas actividades formativas a través de cuatro instrumentos, utilizados en función de las características de cada actividad: (i) se graban en audio las interacciones orales entre las docentes y los participantes, tanto en las instancias expositivas como en las de plenario para poner en común los resultados obtenidos en cada equipo, (ii) se graban las interacciones a la interna de los grupos de trabajo para la tercera actividad, (iii) se opta por un método observación participante durante todo el laboratorio en el cual una persona externa a la planificación de la instancia y a la investigación toma notas sobre las interacciones que van sucediendo entre los participantes, tanto a nivel oral como a nivel físico (cambios en la posición en el espacio, por ejemplo), (iv) se acude a los documentos de trabajo elaborados por los participantes en los trabajo grupales de las actividades propuestas. Se entiende que este conjunto de instrumentos permite recoger evidencia de aquellos aprendizajes de los participantes a partir de sus discursos orales o escritos, además de contemplar, mediante la observación, de otros indicadores que refieren a aspectos comportamentales. Retomando lo propuesto por De Zubiría (2006) y Coll (1994) con relación a la evaluación, esta se entiende en relación con el propósito y con los contenidos. En tanto el propósito definido implica proponer prácticas más accesibles entre los profesionales del cine y el audiovisual, modificar el accionar y la concepción sobre lo que implica hacer cine y acceder a él, se busca evidencia que permita evaluar si, mediante una formación de esta naturaleza, estos cambios emergen en el discurso y en el hacer.

6.5.3.1 Actividad 1 – Representaciones de la discapacidad

Con respecto a la actividad 1 -*Representaciones de la discapacidad*- se valora lo siguiente:

Primero, que tal como se presenta en la planificación, esta actividad está antecedida de una exposición oral en torno a la noción de accesibilidad, donde los participantes tienen habilitado el diálogo permanente. Algunos fragmentos de ese diálogo están detallados aquí.

La capacidad de explicación de la noción de accesibilidad *(CA.U1.E1.RA1)* logra una aproximación básica, direccionada únicamente al ámbito del cine y el audiovisual, no pudiendo expandirse a otras áreas, ámbitos o entornos. Sobre esto, emergen algunas

reflexiones desde las propias experiencias personales con las modalidades de acceso: "Yo necesito subtítulos, a veces si miro una película y no tiene subtítulos intento seguirle el hilo, pero me pierdo" (P1), "nunca vi una película accesible acá porque no me gusta el cine uruguayo (…) cada vez se estrenan más películas en español y no subtituladas y eso me parece menos accesible (P7)". Estas afirmaciones permiten interpretar que se comprende qué implica la accesibilidad en el cine y audiovisual, aunque únicamente aquella dimensión asociada al acceso al contenido y las herramientas que lo proporcionan. Resulta relevante señalar cómo ciertos comentarios parten de una vivencia subjetiva, para desde allí dejar entrever qué entienden por cada herramienta y cómo se aplica. Puede evaluarse, entonces, que se logra el cumplimiento de este resultado de aprendizaje, aunque no se obtiene la profundidad y precisión buscada. Se carece aquí de un abordaje de la accesibilidad en otros espacios y entornos, a la vez que contemplar otras dimensiones del Cine Accesible. De todas formas, se entiende que la dimensión del acceso a la representación se aborda con particular detalle a partir de la actividad 1.

Por otro lado, el intercambio permite introducir la pregunta de si todos los participantes han visto cine accesible y hacer evidente que no. A partir de esto, se define didácticamente enseñar un fragmento del film *La teoría de los vidrios rotos* (Fernández, 2021) con audiodescripción, subtítulos descriptivos e interpretación a lengua de señas uruguaya. A partir de aquí, surgen algunos comentarios específicos: "la peor voz en la audiodescripción [que escuché]" (P11), "es la primera vez que veo con todo, me perdí entre tanta cosa (…) la audiodescripción la vi fuera de tiempo [desincronizada]" (P7). Sobre este mismo punto, la participante 2 entiende que sirve la inclusión de un código inicial que anticipe a quién representa cada intérprete de LS. Aquí, luego del fragmento, parece avanzarse un poco más en el entendimiento de cada herramienta, incluso a partir de visualizarlas todas juntas en un mismo film. En función de esto, puede sugerirse que ver una película accesible con, por ejemplo, AD y subtitulado descriptivo a la vez, permite una mayor diferenciación sobre ambas modalidades. Por otro lado, nace de esta evaluación la posibilidad de sumar a esta instancia el siguiente resultado de aprendizaje: *(CA.U4.E1.RA3) Reflexionar y experimentar las distintas formas de consumir cine mediado por modalidades de traducción y accesibilidad*, dado que esta visualización ha permitido la reflexión sobre ciertos puntos del acceso y una mejor identificación de cada herramienta.

La capacidad de identificación de enfoques proactivos, centrados en el usuario y universales de la accesibilidad *(CA.U1.E1.RA2)* es un resultado que se considera alcanzado, aunque requiere de una mayor profundización que permita aprehender estos movimientos

epistemológicos y metodológicos con más cabalidad y aplicados a ejemplos reales. En palabras de algunos participantes a partir de ver un fragmento de audiovisual accesible: "queda en evidencia que la audiodescripción no está en el guion, no tiene ninguna concepción desde el principio (P2), mientras otro complementa que "la audiodescripción queda muy limitada a las acciones pensando en toda la puesta de escena, (…) es muy escueta, (…) porque no está pensada desde antes" (P3). Aquí se evidencia una visualización del lugar de la proactividad en las herramientas, así como el impacto que ésta tiene en la resolución de la accesibilidad. Por otra parte, los *giros* en torno al diseño centrado en el usuario y la universalidad (Greco, 2018) pueden desprenderse, aunque de forma adyacente, en el cuestionamiento de una participante: "me pregunto: ¿tenemos que entender todo lo que se está diciendo [en la película]? (…) Quizás estás haciendo un texto nuevo [a través de la accesibilidad]" (P5). Además, esta misma participante consulta por qué se utiliza el término "usuario" para referirse a las personas que hacen uso de la accesibilidad. Sobre esto, se evidencia cierta reflexión sobre la noción de universalidad y la apertura a múltiples destinatarios posibles, con las desventajas que puede traer. Además, puede sugerirse también una oportunidad para problematizar la transformación que supone un proceso de accesibilidad, tal como sostienen Kapsaskis y Branson (2022). Por último, la consulta en torno a los términos habilita introducir cómo la accesibilidad y sus *giros*, permiten pensar nociones surgidas en el marco de otras disciplinas -como la noción de "usuario" en el diseño- y discutir si resultan los términos más adecuados para una formación en el marco cinematográfico y audiovisual.

Con relación al resultado de aprendizaje en torno a explicar las nociones de inclusión y discapacidad desde una perspectiva histórica e interseccional *(CA.U3.E1.RA1)*, surgen las siguientes consideraciones. En primera instancia, cabe señalar que, al optar por la presencia de una docente con discapacidad, ciertas reflexiones y consideraciones sobre esta temática se presentan en primera persona. Si bien no es posible evaluarlo según la evidencia obtenida, cabría preguntarse qué diferencial tiene la oportunidad de aprendizaje de estas temáticas a partir del conocimiento y la experiencia de una persona que lo vive. Por poner un ejemplo, qué impacto genera en los estudiantes que, al presentar el modelo social de discapacidad, las palabras sean desde esa voz: "las personas con discapacidad empezamos a ser vistas como sujeto de derechos, antes éramos sujeto de caridad" (D2-Selene). La temática de la inclusión motiva, al igual que lo que sucede con la accesibilidad, una primera aproximación desde las vivencias personales. En este sentido, resalta la participación de una estudiante:

> Yo tengo una amiga ciega, pero se maneja como si no fuese una persona a la que le falta la vista. Ella tiene una vida totalmente normal, está casada, tiene dos hijas, hace todo lo que hace cualquier persona. Yo a veces la admiro porque yo no sé si en esa situación podría moverme tan bien. (P1)

A partir de este comentario, es posible señalar varios aspectos. Primero, y a pesar de no proponerse en términos didácticos, la recuperación de historias personales en relación con la discapacidad se vuelca explícita. Pareciera, también en términos de hipótesis, que es un tema que provoca una movilización emocional que no es posible obviar, donde los participantes necesitan contar sus experiencias, por momentos casi de forma catártica, para procesar colectivamente lo que les provoca la diferencia. Si bien todo este abordaje supera los límites de esta investigación, resulta relevante considerar, a futuro, qué papel juega el involucramiento y la exposición de las emociones para el tratamiento de estos temas, cómo conjugar esto con una reflexión crítica y conceptual sobre el tema, además de cómo construir ambientes de aprendizaje donde los estudiantes puedan volcar lo que sienten y piensan más allá de los discursos políticamente correctos y conocidos. Esto último, en el entendido de que una verdadera transformación sobre cómo contemplar la diferencia debería hacerse partiendo de la base de las concepciones y acciones que subyacen a esos discursos. Segundo, a partir del comentario anterior es posible retomar las nociones de "normalidad" y "anormalidad" desde autores como McRuer (2006) o Rosato y Angelino (2009). Asimismo, promueve la oportunidad de reflexionar en torno a lo que sugiere Young (TEDx Talks, 2014) como *porno inspiracional*: cómo son visualizadas las personas con discapacidad, su objetivación, su deshumanización, su exposición como personas ejemplares con el fin del regocijo, la tranquilidad y la motivación de las personas sin discapacidad al vivir su propia vida.

La identificación de los distintos paradigmas de la discapacidad se trabaja especialmente a partir de la actividad 1. Aquí se hará una breve aproximación a este aspecto en vínculo con la noción de interseccionalidad que también propone el resultado de aprendizaje. Una participante repara en que:

> Hay una película de los 80 que ganó un Oscar que fue "mi pie izquierdo", muy desde lo médico, pero también estaba protagonizado por un actor que después visibilizó esa necesidad de estudiar la preparación del actor para poder representar [algo así] (…) pero a veces es difícil que puedan estudiar, que puedan hacer un trayecto formativo en lo que quieran hacer (…), desde la educación, de lo que se espera de los otros hay una impronta social de resolver. (P5)

Mientras tanto, otro participante reflexiona en torno a: "cómo nos comportamos como sociedad (…) ponemos macro tipo, Braille…pero después no hacemos accesible la educación para todos y hay gente que se queda por fuera" (P7). Sobre estos dos comentarios es posible evidenciar cierta identificación de los paradigmas presentados, además de una reflexión sobre cómo otros aspectos, tales como la educación, son determinantes en las posibilidades de las personas de acceder a la representación y la creación. En definitiva, obtener un poco de luz en torno a la superposición de vulneraciones que pueden atravesar las personas y cuál es el lugar específico del cine en todo eso.

El cuarto y último resultado de aprendizaje de esta actividad se trata de identificar y analizar, desde una perspectiva crítica, cómo el cine representa la diversidad *(CA.U3.E1.RA3)*. En términos didácticos, se propone la visualización de algunos ejemplos de la serie Daredevil (Goddard, 2015) para, desde allí, comentar qué paradigmas de la discapacidad se encuentran representados y qué visión sobre el tema entienden que propone. Aquí se puede evidenciar en uno de los participantes una identificación clara del paradigma antiguo o de prescindencia (Palacios, 2008): "se nota la discriminación, cuando le dicen al padre 'probá a tener otro hijo' [pues antes ya tuvo uno con discapacidad visual]" (P7). Este mismo participante repara en la exagerada consideración de los otros sentidos además de la vista, construida sobre el personaje principal. Y cómo esto se vincula con ser un superhéroe, reforzando la noción de excepcionalidad de las personas con discapacidad. En segundo lugar, otro elemento que se hace presente en la reflexión de los participantes tiene que ver con la representación y la noción de *cripping up* (O'Brien, s.f.): "pero no es un niño ciego, ¿no? Es un actor…" (P5). Aquí puede sugerirse que existe una identificación de la dimensión de representación del Cine Accesible y lo que implica que actores y actrices sin discapacidad hagan papeles de personas que sí tienen discapacidad. Si bien esta no es una discusión extendida, da lugar a considerar la discapacidad en la pantalla y a analizar no solo aspectos del contenido sino también de la forma como se presenta la historia. Por otro lado, y resulta destacado pues coincide con los resultados obtenidos en el estudio #2, la representación de la discapacidad en pantalla tracciona la presencia de accesibilidad: "¿esta serie tiene AD? Porque no puede ser que sea un personaje ciego y no tenga AD" (P4). Sobre esto, otro participante lo relaciona a que todo forma parte de una estrategia de marketing de la serie, incluso la AD (P7). Sobre esto, es posible durante la discusión de la actividad, problematizar las oportunidades y riesgos de conectar la accesibilidad con la discapacidad y observar la representación en pantalla como una fuente de información para la

construcción que hace el público de la realidad. Esto va en sintonía con lo sostenido por Jeffress (2022).

Para finalizar, cabe señalar que el alcance de estos resultados de aprendizaje no se da en la profundidad sugerida al momento de diseñar la planificación. Aquí se entiende que la inclusión resulta un tema complejo, con muchas aristas y discursos-acciones a deconstruir, que no son posibles de abordar en profundidad en un curso de 6 horas de duración. Sin embargo, se valora muy positivamente la actividad pues permite aproximarse a los contenidos audiovisuales desde lo que se ve y se escucha, desde la construcción narrativa y estética, para desentramar aspectos centrales de cómo se representa la diversidad.

6.5.3.2 Actividad 2 – Film global

Con respecto a la actividad 2 -*Film Global*- se establecen las siguientes valoraciones:

En primer lugar, se advierte que la actividad no se llevó adelante porque no dio el tiempo suficiente. Durante la dinámica de taller se optó por continuar con la modalidad expositiva, propiciando un diálogo sostenido entre los participantes. Dada esta circunstancia, los resultados de aprendizaje vinculados a planificar y gestionar los recursos técnicos y humanos requeridos para la accesibilidad en las diferentes etapas de la producción audiovisual no se cumplen *(CA.U1.E2.RA1, CA.U1.E2.RA2)*. Con respecto a los otros dos resultados de aprendizaje propuestos para la actividad, es posible destacar algunos hallazgos.

La distinción sobre las distintas modalidades de accesibilidad *(CA.U4.E1.RA1)* se evidencia a partir de algunas participaciones surgidas en la instancia expositiva. Así, se destaca, por ejemplo, la identificación en torno a las diferencias de optar por doblaje o por subtitulado para las películas disponibles en el cine en nuestro país: “Cada vez se estrenan más películas en español acá en los cines. No están viniendo subtituladas como venían antes y eso me parece rarísimo” (P7). Este participante es el único que repara en que “dividir en varias versiones de una película está bueno”, es decir, el único que pone en consideración alguna valoración con respecto a la noción de *film global* (Romero Fresco, 2020a), resultado de aprendizaje central de la actividad 2 *(CA.U4.E1.RA2)*. Al continuar la exposición, los participantes comienzan a dar cuenta de comprender de qué se trata la interpretación en lengua de señas en pantalla, así como la audiodescripción, sus particularidades y decisiones implicadas. En este sentido, emergen consultas sobre si existen lineamientos o normas que indiquen cómo debe hacerse, qué es lo correcto o con qué criterios tomar decisiones. Con

respecto a la interpretación en lengua de señas, los principales comentarios rodean aspectos sobre la utilidad de recortar la figura del intérprete a través de un efecto *chroma key*, cómo saber si esa es la preferencia de los usuarios y reparar en que eso puede traer problemas de contraste y que es necesario validarlo (P10). Un participante expresa que "durante la post [producción] deberías ver todo con un intérprete" (P7), aportando cierta evidencia de que distingue lo que implica la interpretación en pantalla y la necesidad de trabajo conjunto con los expertos en la materia, más aún considerando que no conoce la lengua de señas. Una última participación se encuentra relevante de cara a la evaluación de la actividad 2. Se trata de la consulta en torno a cómo abordar la filmación de la lengua de señas teniendo en cuenta las características del contenido audiovisual, la vida útil que tendrá ese contenido y los tiempos de producción disponibles. En palabras de una participante:

> En otros tipos de materiales, con menos producción, a veces les pedís a los intérpretes que te manden el material [ya filmado] hasta por *WhatsApp*, ¿vale la pena eso? ¿O conviene siempre hacerlo bien? (…) Puede ser una facilidad para resolver (…) se podría filmar con un celular, bien encuadrado, para facilitar la velocidad de la producción de algunos contenidos que tienen que salir rápido. (P5)

Si bien los resultados de aprendizaje en torno a la planificación de los recursos no fueron alcanzados, esta participación sí vislumbra cierta habilidad de poder valorar cuáles son los procesos más eficientes para cada producción audiovisual en función de un conjunto de características que podrían ser previamente definidas. En efecto, esto emerge como una habilidad más a sumar dentro del modelo pedagógico diseñado, donde la planificación y gestión de los recursos en cada etapa audiovisual no suponga siempre una escala de producción dada, sino que sea flexible a las condiciones que atraviesa el proyecto. Esta discusión, además, facilita introducir dentro del taller el establecimiento de ciertos "mínimos de calidad no negociables" que estos profesionales podrían conocer, dominar, para así solicitar a los expertos. Si bien la calidad de la accesibilidad no se presentó como temática a tratar con profundidad, en el caso de la interpretación a LS, se manejaron mínimos posibles vinculados a la realización técnica: buen encuadre, buena iluminación, buena calidad de registro visual, buen contraste con el fondo, audio de referencia para poder montar quien no conoce la LS. Esta evaluación no implicaría aspectos sobre las estrategias utilizadas para el proceso traductor de la lengua oral a la LS. Con respecto a la AD, los participantes identifican el desafío que implica en tanto solo se puede describir en los espacios disponibles, lo que sugiere la necesidad de desarrollar habilidades de decisión y

síntesis (P2). Asimismo, cuatro participantes reparan en: (i) la necesidad de contemplar el clima de la escena para saber cómo describir (P5), (ii) valorar el tipo de obra audiovisual para saber si aproximarse más a "contar una historia o a generar sensaciones" (P4), (iii) las habilidades lingüísticas que supone escribir este guion (P2), (iv) si quien hace el guion de AD puede estar al momento de la grabación, como forma de dirigir la intención con la que lo escribió (P11), (v) y si la AD tiene un proceso de "aprobación artística por parte del guionista o el director" (P2).

6.5.3.3 Actividad 3 – Describiendo imágenes

Con respecto a la actividad 3 -*Describiendo imágenes*- se valora lo siguiente.

Previo al trabajo grupal, se realiza una exposición en torno a las diferentes formas de colaboración y al rol de la validación dentro de los procesos de accesibilidad. En este marco, emergen algunas preguntas de los participantes que resultan relevantes: ¿Quién decide qué describir y qué no? ¿la formación de la audiodescriptora es lingüística? ¿la persona que guiona la audiodescripción está en la grabación? (P11), ¿te dan el guion literario para trabajar? ¿hay una aprobación por parte del equipo creativo? (P2). Estas preguntas dan cuenta de comenzar a identificar las habilidades de quienes se encargan de hacer la AD y, aún más, las implicancias de un proceso colaborativo. Dos de los participantes agregan que el trabajo en conjunto con un realizador audiovisual puede aportar más información al proceso (P3) y una validación del ritmo del audiovisual y de poder entender mejor (P5).

Por otra parte, se establece un diálogo entre tres participantes que resulta clave para evidenciar cómo se visualizan los límites del trabajo de unos y otros en un modelo colaborativo:

> - En esto del contacto de los realizadores y cuánto aportar en el guion de la AD, siempre me queda la duda…es decir, la obra está hecha y lo que cuenta está en pantalla, entonces vos la ves y recibís eso. Entones cuando vos hacés el guion de AD, si viene el director y te empieza a explicar cuáles son las intenciones que tenía con tal o cual cosa, en realidad está aportando más cosas de lo que realmente la obra trae. Entonces ahí, donde trazar ese límite… (P4)
> - Tuvo más información la AD que quien no la escuchó. (P3)
> - Quizás hay un documento que se le da a la audiodescriptora [que diga] "esto es relevante, quiero que resaltes ese cuadro", símbolos, las cosas que realmente quiere que se noten. (P2)

Emerge una duda en torno a qué tanto puede ser útil el aporte de quien dirige si es que se intenta sumar dentro de la descripción aspectos que no están presentes en la imagen. Esto

supone dos aspectos, por un lado, que los cineastas verían la AD -y otras modalidades de acceso- como un espacio más de creación cinematográfica, desde donde aportar al lenguaje construido. Por otro lado, una oportunidad para explicar información extra o aspectos que no resultan tan claros de la imagen, para explicitar intencionalidades que a veces resultan sutiles a nivel visual. Esto adquiere relevancia de analizar en el marco de un modelo pedagógico que propone como competencia a desarrollar la exploración y la creatividad. Desde los propios participantes se cuestiona el límite de esa exploración cuando esta no cumple con lo que se entiende establecido para la AD. Aún en un conjunto de participantes que han recibido una formación escasa en accesibilidad, persiste una valoración positiva de querer contar lo que efectivamente se está viendo y una advertencia sobre lo que implica tener en una AD información extra que no está en la imagen. Esto va en sintonía con los resultados obtenidos por López et al. (2020) sobre la dificultad de los estudiantes de alejarse de los abordajes más tradicionales de la accesibilidad. Podría vincularse, de igual forma, con lo sostenido por Branson (2024) en torno al lugar sacro que toma la obra original por sobre sus traducciones y, por extensión, los "espectadores originales" por sobre los que no lo son. En cualquier caso, resulta un diálogo interesante de rescatar en tanto da cuenta de cierta identificación de competencias y proceso de trabajo por parte de los expertos en AD *(CA.U2.E1.RA1)*, así como de una problematización sobre las formas en que se colabora, los desafíos que puede suponer y una posible solución a esa forma de trabajo basada en el desarrollo de la capacidad de negociación *(CA.U2.E1.RA2)*.

La actividad 3 comienza con los participantes dividiéndose en tres equipos en torno a tres proyectos audiovisuales vinculados a alguno de sus integrantes. Los equipos comienzan trabajando solos realizando la fase 1 del trabajo que implica la identificación de ideas centrales y palabras clave para describir esos contenidos audiovisuales. Luego de un rato de trabajo, se incorporan a los equipos las expertas audiodescriptoras y validadoras. Cada equipo trabaja en una mesa separada. Se entregan papelógrafos y formatos vacíos de guion de AD para trabajar. Durante el transcurso de la actividad, ambas docentes del taller hacemos algunas intervenciones para dinamizar los grupos u ordenar el trabajo.

La actividad 3 no permite alcanzar a cabalidad todos los resultados de aprendizaje propuestos ya que tienen un alcance más abarcador de lo que es posible en una actividad de esta duración: por ejemplo, no es posible recoger evidencia sobre la capacidad de participar en la colaboración dentro de cualquier etapa de la producción audiovisual, pues todos los contenidos sobre los que se trabajaron ya estaban finalizados en su montaje. Tampoco es posible identificar todas las competencias y habilidades de las

audiodescriptoras y las validadoras en el tiempo disponible para colaborar. Sin embargo, sí es posible resaltar algunos hallazgos de la actividad que dan cuenta del cumplimiento parcial de algunos de estos resultados, además de otras dinámicas de trabajo que no fueron inicialmente proyectadas. Se detallan debajo los puntos más sobresalientes que derivan tanto de la grabación de las interacciones orales entre participantes y docentes durante el plenario, la grabación de las interacciones entre los participantes en cada grupo de trabajo y las notas tomadas por quien hizo la observación externa.

Sobre la metodología de trabajo: si bien dos resultados de aprendizaje buscan la capacidad de participar activamente en la colaboración con los expertos en accesibilidad *(CA.U2.E1.RA5)* y de llevar adelante un proceso de validación-codiseño *(CA.U3.E2.RA5)*, el método de trabajo para la actividad no propicia un terreno claro desde el que iniciar esa colaboración. Se asume que, de enfrentarse a interactuar las distintas partes implicadas, la situación de colaboración sucederá de forma dada, casi como una consecuencia natural de reunir a esas personas. Y esta asunción no contempla algunas circunstancias que se fueron dando y que es necesario revisar.

Los diversos grupos deciden de forma más o menos consensuada cómo comenzar. En algunos casos proponen escuchar los cortometrajes sin imagen, en otros, los cineastas hacen una presentación detallada de las intenciones narrativas y estéticas o van describiendo las imágenes colectivamente mientras el cortometraje avanza. Eso complementado con una permanente consulta sobre el entendimiento de cada fragmento. Esto no resulta, a priori, algo negativo para el proceso. Sin embargo, retarda la escritura del guion de AD sobre el que se detecta una gran dificultad, es decir, en el concretizar qué palabras usar y de qué forma construir las unidades descriptivas. Aquí, son las audiodescriptoras y las validadoras las que comienzan a sugerir opciones, aunque cada oración e, incluso, cada palabra, queda sujeta a discusión. En un grupo, la audiodescriptora aporta información contextual y resuelve dudas sobre la AD, aunque esta tarea didáctica la distancia del rol a llevar adelante en la actividad concreta. Ante esta situación, resulta interesante señalar:

- Que la dinámica de colaboración puede requerir el establecer de antemano indicaciones claras sobre las tareas de cada parte al momento de colaborar en función de sus saberes específicos. Esto puede favorecer una mayor claridad en lo que cada uno puede aportar, promoviendo un trabajo eficiente y evitando frustraciones por avanzar muy lento. Esto último puede llevar a concluir que una

colaboración no es positiva porque lleva más tiempo, cuando quizás lo que hay que ajustar es el método seleccionado para la colaboración.

- Que quienes están en el rol de expertas en audiodescripción pueden tener asignada la tarea de guiar el proceso de guionado, encausar las distintas opiniones y discusiones hacia la construcción de un texto concreto y colectivo. Esto puede suponer el desarrollo de habilidades específicas para llevar adelante esta facilitación. Además, desarrollar habilidades didácticas que les permitan acompañar un proceso de aprendizaje sobre la AD a medida que el equipo la va creando.
- Que puede ser útil complementar la formación de estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual en habilidades específicas para esta escritura, en sintonía, tal como lo propone una participante (P2), con las habilidades ya desarrolladas para la escritura de guiones literarios.
- Que la disposición de los equipos en el espacio puede ser determinante para que todas las partes participen de manera igualitaria. Específicamente, aquel grupo donde la validadora queda frente por frente al resto del equipo, en cierta posición destacada de visibilidad, es donde sus comentarios y participaciones se hacen más sostenidas. En los otros dos equipos, configurados en ronda, las validadoras quedan, por momentos, excluidas de la conversación.

Sobre cómo llevar adelante la validación: durante toda la actividad se da una interacción con las validadoras, haciendo un fuerte énfasis en ver si lo que se describe se comprende o no. En un solo grupo, la validadora trae a colación la necesidad de que la AD evite la monotonía y sea divertida, haciendo referencia a que la banda sonora ya aporta abundante información y que cuanto más creativa la AD, mejor es. Es, en efecto, el único comentario registrado hacia una propuesta de AD diferente, que contemple el disfrute como otro objetivo además del entendimiento. A partir de esta sugerencia, la directora del contenido audiovisual se permite pensar si hay partes que incluso no es necesario describir porque los sonidos ya aportan lo suficiente o proponer que la narración de AD sea "parte del relato, que sea una voz que acompañe" (P5). El resultado de aprendizaje vinculado a identificar las competencias y proceso de trabajo de los validadores *(CA.U3.E3.RA1)* se cumple parcialmente, en tanto los equipos logran distinguir el aporte que estas personas hacen a la dinámica colaborativa y su saber específico. Incluso es más evidente, a partir de los registros tomados, que la identificación hecha sobre el rol de las expertas en audiodescripción *(CA.U2.E1.RA1)*. Sin embargo, el proceso de trabajo no fue tan claro de visualizar ni de llevar adelante. A partir de la dinámica de trabajo con quienes validan, es posible resaltar:

- Que provocar una vinculación entre personas con y sin discapacidad tiene desafíos específicos, aun cuando la actividad propone un diálogo explícito. Es decir, en dos de los tres equipos, las personas validadoras participaron poco de la conversación, más aún cuando la disposición de trabajo es en ronda. Aquí, el diálogo se hace más sostenido entre realizadores audiovisuales y audiodescriptoras, todas personas sin discapacidad. En mitad de la actividad, se decide parar y, como docentes, dar una indicación didáctica precisa: que es necesario interactuar con las validadoras, hacer preguntas concretas, integrarlas a la conversación. Se hace necesario dar esta indicación para cambiar la dinámica que viene sucediendo. Si bien esto provoca algunas interacciones más con quienes validan, luego de un rato vuelve a instalarse una conversación liderada por aquellas personas sin discapacidad. En el tercer grupo, si bien el diálogo con quien valida es sostenido y mucho más fluido, una de las participantes conversa con las demás haciendo referencia a la validadora como si no estuviese delante: "viste que ella sintió toda la ambientación de la película perfecto (…) Yo pensé que ella perdía más información de la que yo pensaba, pero sin embargo pudo percibir mucho más de lo que yo pensé que podía percibir" (P2). Luego, valora que "es fundamental, al hacer una AD, saber cómo comunicarte con la discapacidad visual" (P2). Sobre este mismo punto, otra participante le pide disculpas a la validadora por no saber cómo referirse a la discapacidad de forma correcta. Dicho esto, puede interpretarse que la colaboración propone a las personas una situación de interacción que no necesariamente saben ni cómo iniciar ni cómo continuar. Podrían sugerirse, entonces, dos aspectos de cara a mejorar la asunción de una actitud proactiva, abierta y respetuosa hacia el trabajo en equipos heterogéneos y diversos *(CA.U3.E3.RA6)*:

    - Que provocar un diálogo y una fluidez entre quienes producen películas, quienes las hacen accesibles y quienes las validan debe ser una constante en la formación, no una única instancia aislada, pues deconstruir las formas habituales y excluyentes en que las personas nos comunicamos no sucede a partir de instancias puntuales. Más aún, las instancias puntuales parecen dar pie a que emerjan primeras reacciones en tono de sorpresa, emoción, inspiración, más tendientes a una mirada capacitista de la realidad. Aspirar a una perspectiva crítica y más profunda implica compartir el tiempo de forma más sistemática. Esta actividad supuso, para muchos de los participantes, la primera interacción en su vida con una persona ciega. Esto implica que hay un tiempo destinado a esta vinculación, para luego, una vez

quebradas ciertas barreras actitudinales, iniciar un trabajo conjunto de audiodescripción.

- Que el rol de las audiodescriptoras podría ser el de tender lazos para que esa colaboración se establezca de forma más sostenida y apropiada. Sobre esto, se propone pensar que la formación en audiodescripción pueda sumar esta habilidad de mediación y dinamización entre las partes, de acercamiento de las personas validadoras y quienes producen películas, entre la comunidad de personas con discapacidad visual -o cualquier otro grupo de población con el que se trabaje esta herramienta- y quienes diseñan y crean las películas.
- De igual forma, que es necesario una formación de quienes validan la AD para esta colaboración. No solo en aspectos técnicos del guion, de la grabación de la voz, del proceso de trabajo, sino de cómo viabilizar el acercamiento entre personas, poniendo en valor el aporte diverso de cada uno. Se trata, en definitiva, de aprovechar las instancias formativas sobre modalidades específicas para discutir aspectos más profundos del acceso de las personas, de los límites y las situaciones de exclusión que suceden cotidianamente en la interacción entre los individuos.
- Que la situación de validación y colaboración con expertos puede poner a los realizadores audiovisuales en una situación de tener que defender su trabajo, explicar aquello que no se entiende, justificar decisiones tomadas, errores evidentes, entre otros aspectos. Estar abierto a participar de una instancia de este tipo supone el desarrollo de aspectos como la autocrítica, la capacidad de evaluar su propio trabajo con cierta distancia, de recibir retroalimentación con apertura. Esto surge a partir de la observación específica de uno de los equipos en que el director pasa gran parte del tiempo tratando de explicar aquello que quiso filmar, en una situación de exposición y escrutinio sobre su trabajo. La actitud con la que los realizadores se vuelquen a la colaboración puede ser clave para el desarrollo de la actividad, así como lo será la actitud de las partes restantes. Sobre esto, puede sugerirse un trabajo sobre estas habilidades para la interacción previo a la situación de colaboración.

La fase 3 de esta actividad propone una actividad de metacognición destinada a observar el aporte de cada participante del equipo, así como detectar ventajas y desventajas en llevar

adelante una colaboración de este tipo. Los principales resultados obtenidos son los siguientes:

- Se identifica que el aporte de los realizadores audiovisuales está vinculado a explicitar la intención de la obra audiovisual, conocer de primera mano qué historia se quiere contar y lo que hay detrás de esa historia.
- El aporte de quienes validan, mientras tanto, se entiende fundamental para comprender cómo esas personas perciben la obra audiovisual, poder preguntarles qué es lo más relevante, asegurar que el guion resulta comprensible y hacer una mejor síntesis. Explicado lo anterior con respecto a cómo sucedió la dinámica con las personas con discapacidad visual, es necesario señalar en que estos comentarios, hechos en un plenario final, pueden tener cierto sesgo de deseabilidad social, donde los sujetos expongan lo que se espera escuchar de ellos.
- El aporte de quienes audiodescriben no se explicita en ninguno de los tres equipos. Este hallazgo resulta relevante a la luz de la invisibilidad que suelen tener los traductores en un proceso audiovisual (Díaz Cintas y Remael, 2014). Puede interpretarse que esta instancia de formación sigue reproduciendo ese lugar marginal e inmaterial de quienes hacen accesibilidad, aun cuando intenta proponer una actividad en la que esos expertos tomen un lugar visible.
- Con respecto a las ventajas, se identifica la posibilidad de "reaprender" sobre la obra hecha, sobre cómo volver a contarla, "replantear el aprendizaje reflexivo y crítico sobre el audiovisual" (P5), "pensar fuera de la caja, del lenguaje conocido" (P3). Las desventajas, entretanto, implican aspectos de tiempo -lleva más tiempo que trabajar de forma aislada- y aspectos de costos -advierten que contratar más personas por más tiempo, implica más gastos-. Los realizadores audiovisuales identifican, asimismo, que les cuesta distanciarse del guion literario, de aquello que quisieron filmar y que no necesariamente es lo que finalmente se ve en la obra. Reconocen la tentación de querer incluir detalles que entienden importantes, aunque no son, a simple vista, aquellos que resaltan quienes audiodescriben regularmente. Esto último puede sugerir la necesidad de pensar en alguna actividad didáctica que atienda, específicamente, este punto: la distancia entre el guion literario, la obra audiovisual y el guion de audiodescripción. Pérez Paya (2015) trae esta idea del guion cinematográfico y el guion de AD en tanto "viaje de ida y vuelta". Podría tratarse, entonces, de imaginar cómo abordar pedagógicamente este camino.

6.6 Estudio #3 - Evaluación de la aplicación educativa por parte de los participantes

Al finalizar el laboratorio, se realiza una evaluación por parte de los participantes de la aplicación formativa que se lleva adelante. Esta evaluación se define como el tercer estudio contenido en esta investigación y tiene como objetivo describir y analizar las percepciones y valoración de un conjunto de estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual sobre la formación en Cine Accesible realizada. Esta evaluación supone la recolección de insumos que puedan ser relevantes para la mejora del currículo y del modelo pedagógico en cuestión.

6.6.1 Definición operativa

El cuestionario releva el conocimiento y la vinculación de los participantes con el Cine Accesible al tiempo que recoge las valoraciones y percepciones en torno al laboratorio realizado. La primera parte dedicada al Cine Accesible no tiene especial relación con lo presentado en este capítulo, pero se trata de un apartado creado en colaboración con la oficina Montevideo Audiovisual de la Intendencia de Montevideo que financia ciertas acciones del laboratorio y el Festival *Detour*. En este sentido, se propone realizar algunas preguntas estrictamente sobre la dimensión del acceso a los contenidos del Cine Accesible. Aquí se toma una definición de consultar únicamente sobre las modalidades de accesibilidad entendidas desde una mirada particular (Greco y Jankowska, 2020), por tratarse de las modalidades que están en juego en los instrumentos de financiación dados a nivel estatal. En segundo lugar, se redactan ciertas preguntas que relevan el grado de involucramiento de los participantes con estos procesos de accesibilidad. La gradación que se presenta hace referencia a los resultados obtenidos en el estudio #2 en torno a las distintas formas de vinculación con la accesibilidad que dan cuenta los entrevistados. Esta gradación, como fue dicho, remite a la propuesta de Hersant (2017) para la relación autor-traductor.

6.6.2 Diseño metodológico

El estudio #3 se estructura a partir de la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuál es la valoración de los estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual sobre una formación en el enfoque de Cine Accesible?* Esta pregunta deriva en un conjunto de preguntas secundarias:

- ¿Cuán interesante y apropiada les ha resultado esta propuesta formativa?
- ¿Qué aspectos del laboratorio les han resultado más positivos y cuáles más negativos?
- ¿Cuál es la opinión sobre las actividades prácticas diseñadas?

- ¿Cuál es la percepción en torno a las posibilidades a aplicar lo visto en el desempeño profesional?

A partir de este conjunto de preguntas, se define realizar un cuestionario para relevar las percepciones y valoración de los participantes sobre la formación en Cine Accesible.

6.6.2.1 Técnica de recolección de datos y procedimiento

Para la recolección de datos se utiliza un cuestionario por entenderse la técnica más apropiada para relevar la valoración de la actividad por parte de los participantes. Permite lograr que, de forma autoadministrada, cada persona responda a una serie de preguntas al mismo tiempo, reduciendo el tiempo requerido para esta actividad (Matthews y Ross, 2010). Además, supone evitar otro tipo de técnicas como la entrevista que puede provocar un mayor sesgo en las respuestas ante la presencia de la entrevistadora, si ésta es la misma persona que lleva adelante el laboratorio. Una limitante del estudio implica que el cuestionario no tuvo una instancia de revisión piloto para probar la efectividad de sus preguntas (Saldanha y O'Brien, 2014).

Se diseña un cuestionario con preguntas de tipo cerrado y abierto (ver Anexo 9.49.4). Aquellas de tipo cerrado buscan conocer la opinión dentro de una escala sugerida o una lista de respuestas posibles, sugiriendo en algunos casos la opción "otro" como forma de extender la lista de elecciones. Aquellas de tipo abierto habilitan a los participantes a escribir de forma libre, en un párrafo de texto (Saldanha y O'Brien, 2014). El cuestionario tiene tres partes, una primera dedicada a la recolección de datos personales, una segunda dedicada al conocimiento e involucramiento con el Cine Accesible y una tercera con relación a la valoración del laboratorio.

Se obtienen las respuestas de 10 participantes ya que 2 se retiran de la actividad antes de que termine y no completan el cuestionario. El documento se entrega al finalizar el laboratorio, se destina un tiempo específico de la planificación para ello. Al comenzar la actividad, se avisa a los participantes que tendrán que completar esto al terminar, aunque no se trata de una condición para participar. Se entrega el cuestionario en formato físico. El procesamiento de esos datos, por tratarse de muy pocos, se hace a través del software Excel. Luego de la sistematización, se hace el análisis y la descripción de los resultados.

6.6.3 Resultados y discusión

Los participantes que responden el cuestionario son 10, 9 mujeres y 1 varón, entre 20 y 52 años. Con respecto al máximo nivel educativo alcanzado, el grupo se compone de 3 personas que han terminado la secundaria (bachillerato), 5 que han finalizado estudios de grado y 2 que han finalizado estudios de postgrado. De los 10, 7 declaran ser profesionales o trabajadores del área de la comunicación, el cine, el diseño, artes u otras disciplinas afines. De esas 7 personas, 2 son además docentes o formadores en una carrera de comunicación, cine, diseño, artes u otras disciplinas afines. Por último, 3 personas declaran ser estudiantes de una carrera de comunicación, el cine, el diseño, artes u otras disciplinas afines. Cuando se consulta sobre las áreas del cine y el audiovisual en el que trabajan, solo 1 participante dice no trabajar en el audiovisual. El resto cumplen, mayormente, roles de guion, producción y dirección.

Con respecto al Cine Accesible, 7 en 10 participantes dicen que han conocido o escuchado hablar de alguna película uruguaya que tenga accesibilidad, mientras que solo 4 han estado involucrados de alguna forma en el proceso de accesibilidad de alguna obra audiovisual. De estas 4 personas, 3 indican que realizan parte de las tareas que implican el proceso de accesibilidad. Una sola persona indica que, si bien está al tanto del proceso de manera periférica, se encarga de los proveedores de accesibilidad y hace el nexo con los programadores (de espacios de exhibición) por formatos de archivos entre otros temas (P5[185]). Con relación al conocimiento sobre los instrumentos económicos públicos destinados a la accesibilidad en Uruguay, 8 de 10 han marcado que es escaso. Únicamente 2 personas tienen un conocimiento más detallado, que coinciden con aquellas que han tenido algún involucramiento en un proceso de accesibilidad. Solo una de ellas declara participar de algún proyecto que ha recibido financiación o apoyo económico para la accesibilidad, especificando que es a través del premio otorgado por la Reunión Especializada de Autoridades Cinematográficas y Audiovisuales del Mercosur (RECAM). El resto de los participantes nunca han participado de algún proyecto que contenga financiación para la accesibilidad.

Por último, se resumen los resultados obtenidos en el cuestionario en torno a las valoraciones de los participantes sobre el laboratorio llevado adelante. Estos resultados serán discutidos en este apartado. Esta parte del cuestionario contiene 2 preguntas cerradas en las que los participantes indican cuán interesante les ha resultado la formación (en una

[185] Se identifica a los participantes con el número en que se procesó su cuestionario (P5=Participante 5).

escala *Likert* de 1 a 5, donde 1 significa "nada interesante" y 5 "muy interesante"), y cuánto creen que podrán aplicar lo visto en el laboratorio. Aquí las respuestas son diferentes, siendo más marcada la evaluación positiva en cuanto a lo interesante del laboratorio. aunque menor las posibilidades de aplicación futura de lo visto. En efecto, 9 de 10 personas lo valoran como "muy interesante" aunque solo 5 consideran que podrán aplicar "mucho" lo aprendido. Estos datos resultan relevantes si se cruzan con el aporte de las respuestas abiertas.

La mitad de los participantes consultados responden que uno de los aspectos negativos del laboratorio es el corto tiempo que duró. Se señala que "definitivamente es necesario más tiempo y espacio para trabajar estas temáticas" (P4) y que "sería bueno más tiempo para actividades en grupo y experimentar con los recursos" (P5). Estos resultados van en sintonía con lo evaluado en el apartado anterior para los resultados de aprendizaje propuestos. El tiempo de laboratorio resultó demasiado corto para alcanzar todos los resultados de aprendizaje y algunos participantes entienden que les resulta un período de tiempo muy corto en el que sumergirse en esta temática. Aunque no es posible establecer una causalidad, puede suponerse que esta sensación de tener poco tiempo para conocer estas temáticas puede impactar en la percepción sobre cuánto pueden, luego, aplicar lo visto en sus prácticas profesionales.

Ante la consulta de qué aspectos del laboratorio les ha gustado más se listan los contenidos, la metodología de trabajo y al ambiente creado para el aprendizaje. Sobre los contenidos, resalta el interés en los materiales actualizados que se usan (P2), el panorama histórico de la accesibilidad (P5), la aproximación a la discapacidad desde la perspectiva de los usuarios, la visibilidad sobre la situación actual del cine accesible (P6) y el aprendizaje sobre "el oficio" de la accesibilidad (P7). Sobre la metodología, se señala una especial valoración positiva a las dinámicas de trabajo que combinan momentos expositivos con discusión y trabajos grupales. El trabajo grupal vinculado a la actividad 3 resulta de particular interés. En efecto, 8 de las 10 personas que completan el cuestionario lo identifican como un elemento positivo a destacar del laboratorio. Emergen opiniones específicas como que resulta clave "tener a los usuarios presentes" (P4) y "el contacto con validadores" (P5), "la creación de una audiodescripción en grupo a partir del material de los creadores" (P6), "poder trabajar con un proyecto de una compañera e intentar ver cómo sería ser una audiodescriptora" (P7), y "el trabajo de validación que al final es el que cumple su cometido" (P10). Uno de los participantes indica que: "colaborar me encantó" (P.8). Estas evaluaciones se complementan con las opiniones vertidas en la pregunta específica de valoración de esta

actividad. Aquí surgen algunos detalles más sobre cómo es vivenciada la propuesta. En palabras de algunos participantes, esta actividad "aporta pensamiento crítico, reflexión y aprendizaje (P2), "debería ser imprescindible para todes quienes realizan tareas audiovisuales, te obliga a repensar el medio" (P4), "sería más rico desde el principio de la obra para además de involucrarnos con nuestro público" (P10). La posibilidad del intercambio, tanto con las expertas como con las personas usuarias finales, provoca reflexiones sobre el aporte que cada uno tiene para hacer en ese proceso colaborativo: "fue un aprendizaje enorme, con una gran variedad de posiciones y opiniones (…), me dio herramientas prácticas muy buenas" (P6), "el desconocimiento de la interpretación no vidente se hace evidente" (P9). Por último, sobre el ambiente de aprendizaje se valora positivamente que fueran pocos participantes y el espacio amable construido a partir del intercambio entre las personas.

Con relación a las temáticas a agregar o profundizar, se sugiere el subtitulado creativo, la audiodescripción y, dentro de ésta, el tiempo destinado a la confección del guion y el análisis de lo visual que se debe describir, el intercambio con personas usuarias finales, el abordaje de políticas públicas y dilemas estéticos sobre la materia y el análisis de más ejemplos sobre cada modalidad. La totalidad de los participantes encuestados entienden que recomendarían este laboratorio a sus pares porque "toda persona que se dedique al audiovisual debería cuestionarse y asesorarse y aprender a incorporar estas herramientas" (P1), porque "si somos realizadores debemos de pensar en aspectos como estos, el público es importante" (P3), y porque "obliga a abrir la cabeza" (P4). Se comprende como útil "para entender la complejidad y el trabajo en accesibilidad desde el principio" (P2) y se lo recomendarían a "productores y gente de la distribución y programación de cine nacional" (P5), "creadores, actriz/actores" (P6), y a otros estudiantes interesados en audiovisual (P7).

En suma, llevar adelante una aplicación educativa permite valorar aspectos del modelo pedagógico diseñado y orientar posibles mejoras. Dados los resultados obtenidos en la evaluación de los aprendizajes y en el Estudio #3, el modelo permite el acercamiento de los profesionales del cine y el audiovisual a la accesibilidad, propone una secuencia de actividades valiosa, que moviliza recursos distintos y permite evidenciar ciertos aprendizajes posibles. Poner en práctica una aplicación educativa permite evaluar aspectos metodológicos que son centrales para que verdaderamente se aprenda lo que se propone enseñar. También permite dar cuenta de las dificultades en el tratamiento de ciertos temas, en la forma de abordarlos y en el tiempo necesario para esto. Sobre esta base, se puede proyectar qué modificaciones a hacer en el modelo de cara a una nueva aplicación práctica.

7. Conclusiones

El enfoque AFM (Romero Fresco, 2019a) atraviesa recientemente una serie de revisiones, aportes y cuestionamientos, producto de posicionarse cada vez más visible en el entorno académico y en el ámbito profesional. Desde la primera definición aportada por Romero Fresco en el año 2013 hasta la actualización ofrecida 10 años después en el glosario de la Academia de Cine (2023), el AFM ha modificado ciertos rasgos de su propuesta y de su alcance: ha pasado de especificar la integración de la TAV y la AM dentro de la producción fílmica a hablar de "accesibilidad" -pero sin perder la traducción como área específica- en tanto gesto de ampliación en la noción de acceso. Este movimiento, espeja lo aportado por Greco (2018) para el ámbito de la AM. También ha modificado su alcance, contemplando primero a espectadores específicos -en otras lenguas y con pérdidas auditivas o visuales-, para luego poner el foco en la participación de las personas, en términos más genéricos, en la creación y el acceso cinematográfico.

El surgimiento del enfoque AFM se da en el marco de la TAV y la AM. Las distintas modalidades aportan reflexiones y prácticas que pueden detectarse como un terreno fértil para este nacimiento. Así, los estudios sobre el doblaje reparan en aspectos como la invisibilidad de la traducción dentro de la obra fílmica, la creación de equipos de trabajo con distintos perfiles disciplinarios para la concreción de las tareas y la emergencia de modalidades en las que los usuarios toman partido y se hacen cargo del proceso traductor, provocando un impacto visible y hasta transformador y subversivo sobre las obras audiovisuales, modificando también los roles históricamente construidos (Chaume, 2020). El subtitulado también sugiere revisar la noción de invisibilidad en la traducción que, además, provoca una invisibilidad de los propios profesionales. Subraya, asimismo, las características de un trabajo más solitario en contraposición al doblaje (Díaz Cintas y Remael, 2014). El subtitulado descriptivo, mientras tanto, aporta una profunda reflexión en torno a quienes son los usuarios de esta herramienta y qué implica en términos de acceso. Aquí se detecta un vaivén entre la apertura y la clausura, entre considerarse destinado a ciertos colectivos con necesidades específicas y considerarse una herramienta para cualquier persona que requiera de una alternativa textual al canal sonoro. Detrás de esta oscilación parece haber una búsqueda de reivindicar territorios ganados por ciertos colectivos, no perder de vista necesidades individuales en un conjunto de usuarios que se saben cada vez más diversos y no provocar guetos en los que ciertas herramientas de acceso sean solo para ciertas personas (Szarkowska, 2020; Neves, 2019). La AD comparte con los subtítulos descriptivos esta reflexión en torno a los usuarios, además de cuestionar si es

posible igualar la experiencia de todos los espectadores cuando se experimenta un cine mediado. Esto va en sintonía con la distinción propuesta por Kapsaskis y Branson (2022) sobre pensar la traducción como transferencia o transformación. La búsqueda por igualar el acceso puede sugerirse que tiene una cierta función normalizadora o rehabilitadora en tanto pretende acercar a las personas, a través de la versión accesible, a lo que se entiende como normal, deseable, original. Por otro lado, asumir una transformación en estas formas de trasvase parece poner el foco en aquello que surge como novedoso, en la presencia y no en la ausencia a completar, en las características situacionales, ambientales, que hacen que esa obra accesible sea algo diferente sin pretensiones de equivalencia absoluta. Esto es, en efecto, lo que provoca una experiencia distinta en cada espectador. En otro de sus aportes al AFM, la AD vuelve a traer la necesidad de un trabajo en equipo (Perego, 2019) y subraya el cuestionamiento a la objetividad (Kleege, 2018), aspecto central para el desarrollo de la accesibilidad alternativa (Romero Fresco, 2024). Por último, los estudios en torno a la traducción e interpretación en lengua de señas aportan, desde la TAV, el análisis de la lengua de señas y su posición dentro de la producción audiovisual, así como sus posibles abordajes creativos (Tamayo, 2022a; 2022b). Esto supone, por ejemplo, considerar ciertos aspectos de anticipación en el proceso productivo cuando se está creando un contenido cuya lengua original es la lengua de señas. Asimismo, trae a consideración el aporte de los traductores sordos (De Meulder y Heyerick, 2013), es decir, la presencia de las personas usuarias finales dentro de la producción de accesibilidad y, más aún, dentro de la creación cinematográfica misma. Todo lo recapitulado hasta aquí, entonces, da cuenta de los aportes hechos desde los Estudios de Traducción Audiovisual al desarrollo del AFM.

Ahora bien, esta investigación pretende dar cuenta también de un conjunto de aportes desde otros campos disciplinares que se entiende colaboran a complejizar la definición de AFM establecida hasta ahora. Así, desde los Estudios Sordos y los Estudios Críticos en Discapacidad, emergen las nociones de *audismo, oculocentrismo* y *capacitismo,* en tanto conjunto de creencias con un componente ideológico que impacta en aspectos psicológicos, sociales, económicos y culturales, y que privilegia una idea de normalidad que es artificial y socialmente construida (Jay, 1994; Goodley, 2014; Yarza de los Ríos et al., 2019; Morgan, y Kaneko, 2019). En efecto, los Estudios Críticos en Discapacidad centran la atención en la noción de capacidad (Campbell, 2009) y desarrollan una serie de cuestionamientos al constructo de discapacidad, incluso al paradigma social, entendiendo que una teoría social sobre la discapacidad debe incluir la dimensión social de las personas, pero también la corporal, la psíquica, la cultural y la política (Shakespeare y Watson, 2001). Observando específicamente la accesibilidad, Ellcessor (2015) y Titchkosky (2011) entienden útil

pensarla en tanto relación entre las personas, las tecnologías y el diseño, concebirla como un fenómeno relacional, variable, inestable, que se hace patente en una intersección que es política y moldeada por dinámicas de poder. Greco (2022), ya desde los incipientes Estudios de Accesibilidad (2018; 2022), acerca estas reflexiones y teorizaciones al ámbito de la AM, proponiendo abordar los problemas de accesibilidad desde el cuestionamiento y la modificación de los entornos, las estructuras y las relaciones sociales en las que están insertas las personas. Finalmente, esta investigación promueve también un acercamiento con los Estudios del Cine, claramente identificados como un campo aun lejano en el vínculo con la accesibilidad (Romero Fresco, 2019a; Johnston, 2020).

A lo largo de este trabajo se da cuenta de aquellas acciones que el enfoque desarrolla como forma de atender a una serie de problemáticas detectadas. Así, se detallan las implicancias de integrar la TAV y la AM a etapas anteriores de la producción audiovisual, lo que supone establecer una manera específica de hacerlo y nuevos roles que emergen en este contexto. Se propone, de igual manera, valorar la existencia de versiones diferenciadas de cada obra a la vez que se atienden las diferentes formas de consumo de esas obras que tendrán los espectadores. Por último, se apunta a la necesidad de una colaboración sostenida entre quienes crean las obras audiovisuales, quienes trabajan para volverlas accesibles y quienes las consumen, considerando los desafíos que esto supone. Además de esta tríada descriptiva y analítica, se identifica que el AFM ha surgido también como un método de trabajo que habilita desarrollar otras áreas de la accesibilidad. En efecto, se habla de poner en práctica los "principios del AFM" (Mével, 2020; Romero Fresco y Chaume, 2022) en tanto afirmación metodológica que supone al menos tres aspectos: (i) anticipar la accesibilidad en el proceso creativo, (ii) incluir usuarios finales en este camino, (iii) y provocar una colaboración entre los agentes implicados. Esta formulación del AFM como método favorece la detección de otras dimensiones del acceso inicialmente no contempladas tales como la creación, la financiación, los espacios de trabajo, los equipamientos (Dangerfield, 2021) y la representación en la pantalla (Norden, 2001; Hoeksema y Smit, 2001). Asimismo, beneficia la búsqueda alternativa de la accesibilidad como un aporte a la creación cinematográfica, como una contribución artística en sí misma que eleva y complejiza la noción de acceso, que acompaña a la obra audiovisual y la potencia en su capacidad de atraer de los espectadores (Cachia, 2018; Jones et al., 2022; Romero Fresco, 2024).

7.1 Una nueva definición para el enfoque de Cine Accesible

La justificación de por qué aportar una nueva definición está basada en dos elementos. Primero, se argumenta que la última definición (Dangerfield et al., 2024) no logra superar

la tensión del vínculo entre TAV y AM: si son subáreas disciplinarias diferentes, equivalentes, o si una está dentro de la otra. Segundo, se identifica que el acceso a la representación no se explicita, aun cuando se reconoce que es una dimensión de especial relevancia. Se propone, entonces, una nueva definición que retoma la denominación de enfoque de *Cine Accesible* en tanto contribución más sofisticada a la noción inicial de AFM:

> El *Cine Accesible* es una forma de hacer y pensar el acceso audiovisual. En tanto forma de hacer, propone una serie de recomendaciones para promover el acceso de las personas al consumo audiovisual al tiempo que abre un espacio para experimentar (con) la accesibilidad, habilitando otras representaciones posibles en la pantalla. En tanto forma de pensar, observa y analiza críticamente la accesibilidad como recurso intermedio y variable a partir del cual comprender la relación entre las personas, las obras audiovisuales y las prácticas de creación y consumo.

Esta definición comienza por manifestar su comprensión del cine en tanto prácticas sociales y culturales vinculadas a lo cinematográfico, que van más allá de tecnologías específicas, tipos de obras y sus maneras de denominarlas, formatos, entre otros condicionantes. Busca, por un lado, salir de una mirada estrictamente pragmática. El Cine Accesible no implica solamente un conjunto de pasos a seguir, un método para alcanzar un fin, sino que puede posicionarse como un marco desde el que conceptualizar y problematizar el acceso cinematográfico. Por eso, se define en tanto forma de hacer y pensar. Pone el foco en la accesibilidad como cualidad del cine, permite atender problemáticas y fenómenos relacionados al acceso cultural de las personas: en sintonía con Greco y Jankowska (2020), va más allá de lo propiamente traductológico. Por otro lado, busca trascender la enunciación de rasgos específicos como la anticipación y la colaboración para sugerir *una serie de recomendaciones* entre las que se encuentran la anticipación, la colaboración, la inclusión de las personas usuarias en el proceso, entre otras. Más aún, se elige no explicitar roles como los del equipo creativo, los de los expertos en accesibilidad, ya que se entiende que esto condiciona un posible abordaje del Cine Accesible desde otros roles u otros aportes disciplinares aún no identificados ni explorados. Un tercer aspecto a diferenciar está vinculado a cómo nombrar la finalidad de este enfoque. La definición propuesta aquí se dirige a promover *el acceso de las personas al consumo audiovisual* y, sobre esto, cabe señalar dos puntos: hablar de "las personas" busca una doble intención. Por una parte, evita formular frases del tipo "todas las personas" pues los aportes de Dangerfield (2021) al enfoque AFM ya dan cuenta de la dificultad y el camino riesgoso que implica asumir un alcance universal de la accesibilidad. Por otra parte, evita direccionar únicamente la accesibilidad a aquellas personas que no pueden acceder a una versión original, retomando

lo sugerido por Branson (2024) como crítica al AFM. El Cine Accesible debería poder pensarse de forma anticipada, incluso en ausencia de una versión original de la que partir en un proceso traductor. La preponderancia hacia la versión original, a decir del autor, da cuenta de entender las obras como textos estables e invariables y de otorgarles a los espectadores de esas obras originales un lugar de privilegio (Branson, 2024).

La nueva definición incorpora algunos rasgos que se han recogido como centrales en el devenir del AFM. Se propone explícitamente concebir el enfoque como un espacio para que se *experimente con la accesibilidad*, a través de abordajes alternativos que desafíen lo propuesto en los lineamientos y estándares usuales, pero también un espacio para *experimentar la accesibilidad*, es decir, para vivir el cine mediado por estas modalidades y comprender, a partir de ese encuentro, qué reflexiones y desafíos provoca. En función de lo aportado por autores como Ghosh (2021) y Dangerfield (2021), se asume que el acercamiento a la experimentación cinematográfica y la accesibilidad habilita una posible representación diferente en la pantalla, una posibilidad de mostrar subjetividades distintas a las tradicionalmente presentadas. Es decir, se vuelca a la nueva definición otras dimensiones de la accesibilidad antes no contempladas.

Por último, se entiende que la nueva definición asume una mirada analítica desde donde observar la accesibilidad como fenómeno relacional, en línea con lo formulado por Ellcessor (2015; 2016) y Titchkosky (2011). Se propone conceptualizar así el vínculo entre las personas -todas aquellas vinculadas a un proceso de creación audiovisual accesible-, las obras audiovisuales -en tanto resultado de ese proceso- y las prácticas en torno a esa creación y a ese consumo. Esta característica relacional de la accesibilidad permite no poner el foco en uno solo de los eslabones de esta tríada, sino pensarlos en relación, asumiendo dinámicas complejas donde media la cooperación, el conflicto y el poder. En términos disciplinares, se propone que la nueva definición de Cine Accesible reconozca los aportes de disciplinas variadas y se ubique en un marco general de los recientes Estudios de Accesibilidad (Greco, 2018). Asimismo, que dé cuenta de forma explícita de tres dimensiones del acceso -la participación, la representación y el consumo-, y de los sujetos que se implican en ellas. Se propone un esquema que ilustra estos aspectos:

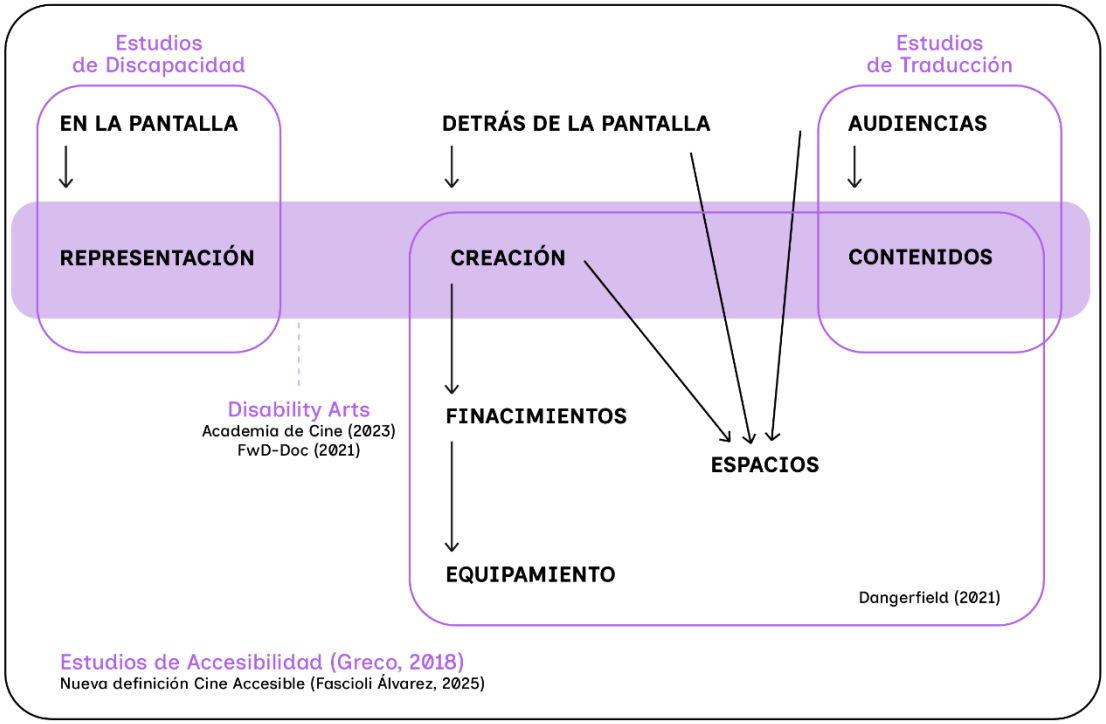


Figura 4. Representación de las nuevas dimensiones implicadas en el Cine Accesible.
Fuente: elaboración propia. Actualizado según lo presentado en Fascioli Álvarez (2023).

El recorrido por la literatura en torno al AFM permite advertir que la formación es su arista menos desarrollada. En efecto, no se condice con los avances sucedidos tanto a nivel académico como a nivel profesional (Romero Fresco, 2019c). Además, la revisión del enfoque sienta una base sólida desde la que proyectar su aprendizaje. En este contexto, esta investigación se propone diseñar un modelo pedagógico para lo cual formula una serie de objetivos específicos. En los siguientes apartados se describen los resultados obtenidos tomando como eje cada uno de estos objetivos. Se finaliza con un apartado dedicado a sistematizar las valoraciones centrales sobre el modelo pedagógico creado, los aspectos en los cuales tiene posibilidades de mejora y la definición de un conjunto de decisiones pedagógicas y didácticas que se sugieren indispensables para el desarrollo formativo del Cine Accesible.

7.2 OE1: Sobre las prácticas actuales de TAV y AM de los profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay

Para el cumplimiento de este objetivo se lleva adelante un estudio que opta por la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos y que recolecta las opiniones y percepciones de una muestra intencional de 20 profesionales del ámbito audiovisual y cinematográfico local. Si bien la noción de Cine Accesible contenida en la nueva definición aborda la accesibilidad como un concepto marco con mayor amplitud, este estudio observa

el análisis de las prácticas de TAV, por un lado, y las prácticas de AM, por el otro. Esto se justifica en que esta separación sigue vigente en el ámbito formativo, aún en el contexto uruguayo que tiene una escasa tradición en este tema. En términos generales, se entiende que se cumple con el primer objetivo propuesto para esta investigación, al poder describir y analizar las principales prácticas en TAV y AM llevadas adelante.

7.2.1 La traducción en el proceso fílmico

Los participantes acuerdan que la traducción está presente desde el día en que se inicia un proyecto audiovisual. Sin embargo, esta afirmación, coincidente entre muchos, y que parece atribuirle cierta relevancia al área, resulta poco precisa si se analiza en detalle qué es lo que sucede. Por una parte, los entrevistados dan cuenta de que decidir la traducción de una obra es una consecuencia natural al pensar en qué camino tendrá cuando ésta se finalice. Es decir, si saldrá fuera de fronteras o será un proyecto con un alcance más local. En consecuencia, la traducción viene asociada a proyectos con determinado perfil o envergadura. Por otro lado, la traducción emerge como una consecuencia de otras dos situaciones vinculadas al cine uruguayo: la necesidad de coproductores para poder producir y la aspiración a ocupar lugares que otorgan cierta validación cultural en el circuito internacional y hegemónico del cine, principalmente, en ciertos festivales y mercados. Esto parece ubicarla en el lugar de ser un "mal necesario" que viene asociado al desarrollo de un cine que no es sustentable por sí mismo en el medio local. Es decir, parece tener asociada en los participantes la misma carga negativa que tiene el hecho de estar exigidos a la coproducción por falta de fondos para producir. No parece ser, además, una decisión de peso en un proyecto audiovisual, aunque la traducción sea aquello que les permita alcanzar esos lugares culturalmente hegemónicos. Si bien no es del todo invisible, no logra un lugar de reconocimiento y está sujeta a aspectos presupuestales.

Cuánto dinero se destina a la traducción es también un factor que da cuenta del lugar secundario que ocupa. Si bien se contempla en el presupuesto, los participantes acuerdan en que los fondos son limitados y que, por tanto, deben ser capaces de decidir cuál es el mejor momento de un documento para mandarlo a traducir. Esto considerando que los guiones, por ejemplo, tienen muchas versiones antes de finalizarse. Cuando no existe financiación o en el resto de circunstancias en que esos documentos no están cerrados, los participantes dan cuenta de hacer las traducciones ellos mismos. Esto lo justifican en que algunos miembros del equipo creativo conocen el idioma -generalmente el inglés-. Aquí, el lugar secundario de la traducción y, con ella del subtitulado, se visualiza en que cualquier

persona se identifica como candidata a hacer estas tareas cuando el tiempo y el presupuesto es escaso.

Este lugar secundario detectado se contradice con las opiniones de algunos participantes entrevistados, quienes enfáticamente señalan la importancia que tiene la traducción en la presentación de un proyecto. Indican que se trata de una carta de presentación y una manera de mostrarse ellos mismos como profesionales del cine, además de ser determinante es las negociaciones productivas. Una de las participantes entiende que esta conciencia sobre el valor de la traducción se va adquiriendo con la experiencia profesional, lo que podría suponer que ésta pasa de ser un elemento con cierta invisibilidad o desvalorización a convertirse en algo con más presencia a partir de que el tiempo pasa y aumenta el contacto con la temática. La manera de contratación de los traductores no es uniforme, en algunos casos los mismos profesionales traducen todo lo vinculado a una película, de principio a fin, en otros casos, se contratan traductores para la etapa de desarrollo mientras que el subtitulado y las traducciones finales las hacen otros profesionales. En la selección de estos expertos se da cuenta de considerar aspectos como la confianza en el trabajo, el interés y la disposición que tengan para trabajar en el proyecto. Incluso, entre los participantes entrevistados parece ser recurrente el intercambio colaborativo con quienes traducen, actividad que suele ser más fácil o más difícil en función del dominio que tengan del idioma en cuestión. En cualquier caso, lo visualizan necesario en tanto ellos, como profesionales del cine, son quienes conocen la intención detrás de la obra. Esta parece ser la realidad en el entorno local, sin embargo, describen cierta pérdida de control sobre las traducciones y el subtitulado de sus obras en las situaciones de coproducción y al finalizar el proceso, cuando las películas son adquiridas por agentes de venta para la distribución fuera de fronteras.

7.2.2 La accesibilidad en el proceso fílmico

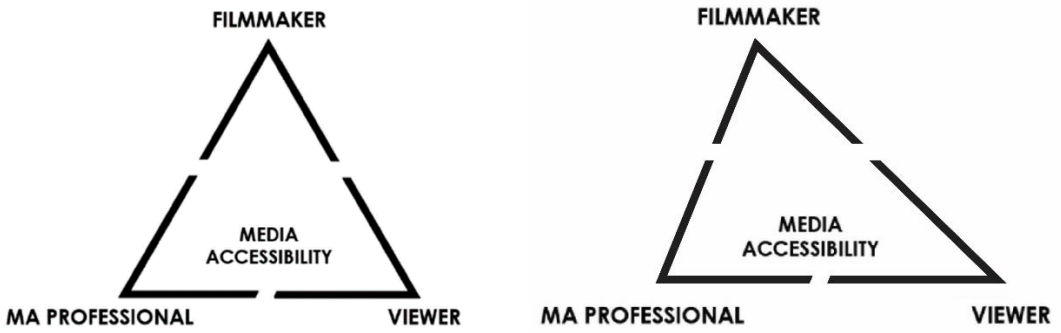
La accesibilidad parece dibujar un recorrido diferente al de la traducción. Los participantes consultados declaran tener un enorme desconocimiento sobre qué son las modalidades de acceso, qué les implicará en el proceso audiovisual y qué es lo que deben hacer para llevarlo adelante. Aun recibiendo fondos públicos para ello, les implica una responsabilidad a asumir que no conocen, que nunca han hecho y, por tanto, que no tienen internalizado dentro de su proceso de trabajo. Si bien estos instrumentos de financiación se otorgan desde etapas tempranas de la producción y provocan cierto impulso a la temática, no parecen hacerlo de la mejor forma, pues no ofrecen instancias de formación específica, explicación más detallada de lo que implica la accesibilidad u oportunidades de intercambio entre

colegas para subsanar estas dificultades. Quedan, en definitiva, librados a su voluntad. Esta descripción permite problematizar aspectos como la anticipación en el proceso fílmico, eje central del Cine Accesible, pues si la accesibilidad se vuelve una obligación que no está acompañada de recursos suficientes y formación específica, deja de ser una oportunidad para el involucramiento y puede convertirse en una desventaja. Las entrevistas dejan entrever otro aspecto que se mueve en un espacio liminal entre la oportunidad y la amenaza: la relación que parece haber entre las películas accesibles y la representación de la discapacidad en pantalla. Según algunos de los participantes consultados, la accesibilidad se visualiza como necesaria y prioritaria siempre y cuando aparezcan personajes con discapacidad en la trama. La representación tracciona la accesibilidad y esto puede suponer una oportunidad para el crecimiento de los contenidos audiovisuales accesibles, pero también un riesgo en tanto se trata de una mirada reduccionista del acceso cultural y del interés de los espectadores.

Con respecto a las etapas en las que se considera la accesibilidad, las entrevistas concluyen que la mayoría de los participantes lo abordan una vez la película está finalizada. Sobre esto, se describen dos posibles momentos: o al terminar el corte o copión del film, antes de la postproducción de imagen y sonido, o luego de finalizado por completo, durante su distribución. Si bien los instrumentos de financiación proponen adelantarse en el proceso, los resultados indican que, en la práctica, eso no sucede con frecuencia. En términos pragmáticos, productivos, algunos participantes encuentran sencillo sumar esta área, se trata de incluirla en una etapa, asignarle responsables y un presupuesto. Emula a cualquier otro proceso vinculado a la producción fílmica. Sin embargo, el adelantamiento de la accesibilidad no es común entre las experiencias relevadas. Esta distancia entre el discurso y el hacer parece vincularse con dos aspectos: por una parte, uno de ellos entiende que es mejor primero "encontrar la película" para luego hacerla accesible. Es decir, aquí la accesibilidad sigue pensándose como un proceso posterior, desvinculado de esa búsqueda del film. Por otra parte, si bien varios de los entrevistados entienden que podrían tomar decisiones durante etapas anteriores para que la accesibilidad se integre de mejor forma, aflora un cuestionamiento sobre cuánto estas modalidades no condicionan el proceso creativo del film, construyendo otra película distinta a la pensada.

Con respecto al involucramiento que suelen tener los entrevistados dentro del proceso de accesibilidad, se identifican cuatro tipos de prácticas. Estas prácticas es posible graduarlas de menor a mayor involucramiento, comenzando por aquellas de tipo "llave en mano" donde los participantes entregan la accesibilidad de su película a los expertos y solo

mantienen un contacto básico para la gestión de los materiales y archivos. El segundo tipo de prácticas son aquellas de "ida y vuelta" donde los entrevistados dicen involucrarse algo más, en un intercambio sostenido en torno a las modalidades de acceso a llevar adelante. Aquí participan, por ejemplo, de la definición de algunos términos para el subtitulado o la audiodescripción, así como contestan dudas de los expertos durante el proceso traductor. El tercer tipo de prácticas implica un mayor compromiso de los profesionales del cine y el audiovisual en las tareas de la accesibilidad, participando de la escritura del guion de AD, de la definición de aspectos gráficos y visuales de los subtítulos o la lengua de señas, entre otras actividades. Aquí, construyen las distintas herramientas para su propio filme de forma colaborativa con los expertos, entendiendo esta colaboración como una oportunidad de aprendizaje. El último tipo de prácticas y menos frecuente es aquel donde los participantes entran en colaboración sostenida, no solo con los expertos en accesibilidad, sino también con las personas usuarias finales. Esta gradación da cuenta de que, si bien una colaboración es posible, ésta se da mayormente entre profesionales y expertos, manteniendo una brecha más distante con los usuarios. Retomando lo identificado por Branson (2018) y Romero Fresco (2019a), parecería que la distancia entre esos tres puntos no es equidistante, sino que uno de los extremos se mantiene más lejos que los otros dos. En una representación gráfica, podría sugerirse lo siguiente:



Brechas identificadas por Branson (2018). Brechas sugeridas a partir de estos resultados.

Figura 8. Representaciones en triángulo de las brechas existentes en la AM.
Fuentes: Romero Fresco (2019a, p. 5) y elaboración propia.

Los resultados obtenidos en este estudio sugieren que la distancia con los usuarios finales se agudiza. Si bien no es posible afirmar una causa, sí es posible conectar esta diferencia con lo aportado desde los Estudios Críticos en Discapacidad y lo señalado por Greco (2022). Aún en un escenario colaborativo, parece prevalecer un contacto entre aquellos que no tienen discapacidad, una actitud capacitista que Branson (2024) y Greco (2022) advierten como instalada dentro del AFM y la AM, aun cuando se promueve un discurso en otra dirección.

Con respecto al impacto de la accesibilidad sobre las obras audiovisuales, los resultados son diversos. Algunos entrevistados visualizan las modalidades como una intrusión que modifica su película ya que, en su mayoría, no fueron pensadas de antemano. Para estos profesionales, el apoyo a la accesibilidad se justifica en la convicción de que es una herramienta de necesidad obligatoria para algunos colectivos, aunque no se visualiza como un aporte para el propio filme o para ellos mismos. Otros entrevistados, sin embargo, manifiestan que han disfrutado mucho poder encontrarse con su película desde otro lugar, aquel que les permite la accesibilidad, una ventana que se abre para volver a contar de otra manera. Entre los desafíos más comunes encontrados por los participantes están aquellos vinculados a la producción de accesibilidad: cómo gestionar la financiación que obtienen, cómo realizar el proceso durante el cierre del proyecto, cómo exhibir estas versiones o cómo incluir la accesibilidad de otros productos adyacentes a la obra como *trailers* o contenidos de difusión. Otro desafío central se vincula a algo antes nombrado: el desconocimiento y poco contacto que tienen con el público al que va destinada la accesibilidad y las posibilidades reales de incluirla desde la creación de la obra misma, aspecto sobre el que sienten que aún no están suficientemente preparados.

En suma, los resultados obtenidos con los profesionales del cine y el audiovisual consultados en Uruguay son sugerentes con respecto a dos puntos. Las problematizaciones en torno a cómo abordar la TAV y la AM, qué impacto tienen en las obras y en las audiencias, y cuál sería la mejor forma de hacerlo desde una perspectiva práctica, pero también estética, política y ética, son parte de los discursos relevados. Estas ideas están presentes, aun cuando no existen espacios formativos sistemáticos para dar esa discusión. Puede entenderse, entonces, que son casi intrínsecos a las prácticas de accesibilidad que estos profesionales están llevando adelante. Un segundo punto en vínculo con lo anterior: la falta de formación se hace explícita y evidente, se visualiza como una limitante para la profesionalización de la tarea. Se entiende necesaria para abandonar el devenir meramente intuitivo y adquirir habilidades para la toma de decisiones en accesibilidad que sean ajustadas a su forma de hacer y entender el cine.

7.3 OE2: Sobre cómo se presenta la TAV y la AM en la formación de estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay

Para el cumplimiento de este objetivo se lleva adelante un estudio que opta por el análisis documental y la entrevista semiestructurada como técnicas de recolección de datos. Se relevan los currículos, programas de cursos y demás información descriptiva sobre carreras

y cursos de 11 instituciones educativas uruguayas que cuentan con tecnicaturas, carreras de grado, postgrado o cursos de corta duración en cine y audiovisual. Se entrevista a 4 informantes calificados de las áreas de formación en TAV y MA en el país.

7.3.1 Una presencia escasa y poco sistemática

Uno de los resultados observados a partir de los documentos es que la presencia de la TAV y la AM en la formación en cine y audiovisual en Uruguay es escasa y poco sistemática. Además, a esto se suma la imprecisión y diversidad con la que se describen las distintas propuestas. De las 11 instituciones educativas relevadas, solo 2 mencionan cursos en los cuales se trabaja la TAV y la AM de manera explícita, aunque en ningún caso se trata de formaciones obligatorias para los estudiantes de cine y audiovisual. Se trata de cursos que pertenecen a las ofertas de educación continua de dos universidades, ofrecidas a un perfil más abierto de estudiante proveniente de variadas disciplinas. En un caso, además, es una oferta formativa que no necesariamente se mantiene en el tiempo, lo que supone una discontinuidad en este proceso. Cuando la TAV y la AM se presentan como contenidos o actividades puntuales dentro de otros cursos, las experiencias son desperdigadas y muy poco precisas en su abordaje, sus métodos de trabajo y su alcance. Aquí, emergen contenidos puntuales en el marco de cursos de producción -donde se abordan las distintas etapas audiovisuales-, cursos de postproducción -donde se aborda el montaje-, o cursos vinculados al sonido.

La triangulación con informantes calificados da cuenta de algunos cambios sustantivos que parecen estar sucediendo recientemente, aunque de forma lenta: por un lado, el surgimiento de un conjunto de propuestas de AM que emergen mayormente en el marco de carreras de Comunicación, incluso hacia distintos énfasis más allá del audiovisual y con propuestas que observan la AM en tanto fenómeno interdisciplinario. En el caso de una universidad, se trata de cursos con una orientación explícita a ser ofrecidos a estudiantes de variados campos disciplinares. Por otro lado, este conjunto de propuestas tiene un movimiento explícito hacia una concepción universal de los usuarios de la AM, saliendo de la orientación únicamente hacia personas con discapacidad. Asimismo, proponen un adelantamiento de la AM a etapas como el montaje y la postproducción, asignan tareas de accesibilidad dentro de una estructura de roles ya definida y alientan al desarrollo de prácticas de creación y experimentación con las modalidades de acceso.

7.3.2 Rasgos de la formación en cine y audiovisual como terreno fértil para el enfoque de Cine Accesible

Por fuera de esta presencia escasa y poco sistemática relevada a partir de los documentos, es posible detectar algunos rasgos o características de la formación en cine y audiovisual que pueden ser terreno fértil donde desembarcar con contenidos, actividades o propuestas relacionadas al Cine Accesible. Tal es el caso de:

- Orientaciones metodológicas que proponen trabajar con la diversidad de audiencias como agentes relevantes a la construcción y el análisis fílmico.
- Contenidos vinculados a las distintas formas de percepción visual y auditiva que pueden tener las personas, orientados a problematizar la noción de percepción "normal" desde una "ideología de la normalidad" (Angelino, 2017, p. 101).
- Decisiones didácticas vinculadas a la visualización de un cine plural, que responda a diferentes movimientos estéticos, políticos, históricos, etc., y que permita, al mismo tiempo experimentar la extranjería en el cine, las tensiones y asimetrías en el acceso a la cultura popular, la diferencia que impone el lenguaje y el impacto de la accesibilidad en las obras y las audiencias.
- Desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo como elemento constitutivo del quehacer cinematográfico, que admita considerar dentro de la producción fílmica nuevas áreas de trabajo y roles vinculados a la accesibilidad.
- Desarrollo de la capacidad creativa, que permita, por ejemplo, que los estudiantes de cine y audiovisual intervengan sus obras audiovisuales con la accesibilidad en mente y exploren estas herramientas desde una perspectiva integrada, fomentando un trabajo colaborativo con este fin (McClarty, 2014; Cachia, 2018).
- Utilización de metodologías proyectuales que permiten abordar las distintas etapas de la producción fílmica, provocando el desarrollo de habilidades para la gestión de recursos variados entre los que pueden estar aquellos vinculados a la accesibilidad.
- Contenidos que buscan la diversificación del repertorio audiovisual y cultural de los estudiantes a través de un abordaje crítico. Esto puede promover un análisis en torno a la representación hecha en pantalla, así como una profundización en características del cine en los contextos nacionales y locales donde se da la formación, reivindicando estéticas contrahegemónicas que se ven, se escuchan y se leen de manera distinta. El acercamiento a otras subjetividades expresadas en la pantalla a través de las huellas que se impregnan en la obra fílmica.

7.3.3 Una presencia escasa a nivel internacional

Considerando la TAV y la AM dentro de una muestra de 108 escuelas y universidades de cine y televisión latinoamericanas y europeas agrupadas en el *Centre International de*

Liaison des Ecoles de Cinéma et de Télévision (CILECT), puede afirmarse que la presencia de estas áreas también es escasa y poco precisa. Menos de un cuarto de las instituciones hacen referencia a cursos en los que se trabajan contenidos o actividades vinculadas al subtitulado o al doblaje. Sin embargo, para el caso del doblaje, y al igual que lo que sucede en lo observado en Uruguay, no es posible aseverar si esos contenidos implican pensar en un proceso de traducción entre lenguas o solamente en la trasposición de diálogos en una misma lengua y su postsincronización (proceso conocido como ADR - *Automated Dialogue Replacement*). En este sentido, es posible pensar que la referencia de instituciones que lo aborden sería aún menor. En cuanto a las 7 instituciones cuyos programas refieren al subtitulado, resulta relevante que todas se realizan dentro de cursos donde se aborda un proceso de montaje y/o postproducción, es decir, con más anticipación en el proceso fílmico a lo que suele suceder. La AM tiene una presencia casi nula, se identifica un único curso referido a la formación en lengua de señas brasilera (LIBRAS), con lo cual tampoco es posible afirmar si se trata únicamente de un curso de lengua o se trabaja con alguna aplicación específica en el ámbito de los medios audiovisuales.

En síntesis, la TAV y la AM tienen una presencia muy limitada en la formación profesional actual en cine y audiovisual, tanto a nivel uruguayo como de América Latina y Europa. Además, la presencia en los documentos es poco precisa y superficial, no es posible saber en detalle cómo se trata el tema cuando efectivamente se hace. Al triangular la información, se da cuenta de que Uruguay viene dando algunos pasos a nivel formativo, pero la no explicitación de esto en los documentos refuerza su invisibilidad. Es decir, puede interpretarse que existe un crecimiento real pero que no es visualizado aun como suficientemente sólido, sistemático o prioritario como para que se evidencie por escrito en los documentos que emite de cada institución educativa. Tomando esto como una oportunidad, existe un camino a recorrer, un desarrollo inminente que puede hacerse más consistente al tiempo que toma en consideración ciertas particularidades que la formación en cine y audiovisual ya trae y que resultan propicias para incorporar temáticas de esta naturaleza.

7.4 OE3: Sobre cuáles son las principales competencias que los profesionales del cine y el audiovisual deberían adquirir para poner en práctica el enfoque de Cine Accesible

A partir de la revisión de literatura hecha, la propuesta de una nueva definición de Cine Accesible y los dos estudios llevados adelante como insumo directo, se propone un conjunto de 4 competencias a desarrollar por parte de los estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay. Se definen gráficamente de la siguiente manera:

Esquema de 4 competencias diseñadas para el Cine Accesible.
Fuente: elaboración propia.

La primera competencia se describe como la capacidad de ***planificar, gestionar y evaluar los recursos técnicos, humanos y económicos para llevar adelante la accesibilidad dentro de cualquier etapa de un proyecto audiovisual.*** Con esto, se busca mejorar el desarrollo de algunas habilidades y destrezas sobre prácticas que ya están sucediendo, aunque no de la mejor forma en términos de la anticipación en el proceso fílmico. Esta competencia se compone de 4 elementos que incluyen una serie de 11 resultados de aprendizaje. El primer elemento se vincula al conocimiento de la accesibilidad y la noción de universalidad, proactividad y centralidad en los usuarios. El segundo y tercer elemento se relacionan a aspectos de planificación y gestión de recursos, en habilidades y desempeños comportamentales que les permitan tomar decisiones, resolver problemáticas que surjan, incorporar procedimientos novedosos a prácticas que ya conocen. Además, el tercer elemento hace foco en la evaluación en tanto capacidad de valorar los procesos llevados adelante. La planificación, gestión y evaluación se piensa en términos de tríada virtuosa para retroalimentar y mejorar prácticas futuras. El último elemento está centrado en la capacidad de promover la accesibilidad, replicar y potenciar su valor en el marco del proyecto y con aquellas personas con las que se vinculan.

La segunda competencia se describe como la capacidad de ***planificar, ejecutar y evaluar la colaboración con los expertos en accesibilidad dentro de cualquier etapa de un proyecto audiovisual.*** Esto busca el desarrollo de habilidades para iniciar un contacto con estos expertos y mantenerlo a lo largo de un proyecto. Está conformada por 2 elementos que contienen un total de 6 resultados de aprendizaje. El desarrollo de esta competencia

sienta sus bases en que la posibilidad de colaboración o, incluso, el hecho de que estos profesionales de por sí se encuentren, no garantiza el saber cómo colaborar, cuándo hacerlo, qué implica en términos de negociación, control y confianza, entre otros aspectos a considerar.

La tercera competencia se describe como la capacidad de ***identificar los usuarios finales de la accesibilidad, y planificar, ejecutar y evaluar una forma de validación-codiseño para cada etapa de la producción audiovisual.*** Se orienta a reducir la brecha ya identificada por Branson (2018) y Romero Fresco (2019a) que, según lo visto antes, puede revestir una distancia aún mayor que la que se establece con los expertos en accesibilidad. Se propone la validación y el codiseño como un continuo, donde la validación se trata de un mínimo indispensable para el desarrollo de la competencia y, por ende, para la aplicación del enfoque de Cine Accesible como tal. No es pensable imaginar un enfoque de Cine Accesible si no sucede algún proceso participativo con personas usuarias finales. Esta competencia está conformada por 3 elementos y un total de 12 resultados de aprendizaje. El primer elemento se orienta a las nociones de inclusión y personas usuarias finales, el segundo se vincula a la planificación y la ejecución de la validación-codiseño. Una vez definida la forma de participación a llevar adelante, implica poder planificar y ejecutar las actividades vinculadas. Por último, el tercer elemento se trata, al igual que en el resto de las competencias, de poder evaluar los resultados obtenidos.

La cuarta competencia se describe como la capacidad de ***crear y experimentar obras audiovisuales accesibles a través del lenguaje, la imagen y el sonido***. Se orienta a fomentar el acercamiento de los estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual hacia la indagación de la accesibilidad alternativa (Romero Fresco, 2024). Se trata de concebir a la accesibilidad como una extensión de la propuesta creativa de las películas, explorando aspectos narrativos, artísticos, estéticos y tecnológicos en la ideación y la ejecución de la accesibilidad. Esta competencia está conformada por 3 elementos y un total de 7 resultados de aprendizaje. El primer elemento está orientado a conocer las modalidades de accesibilidad desde una perspectiva histórica además de identificar los principales lineamientos y estándares que suelen regular estas herramientas. El conocimiento de los lineamientos y estándares, por lo menos en el ámbito regional donde se desarrolla el proyecto audiovisual, se entiende base necesaria para embarcarse en una exploración alternativa de la accesibilidad. El segundo elemento se orienta a las acciones de creación, al manejo de los lenguajes necesarios para la exploración. El tercer elemento se centra en la evaluación de los resultados obtenidos a partir de ciertas decisiones tomadas.

7.5 OE4: Sobre el diseño de un currículo formativo basado en competencias

Las 4 competencias dan lugar al diseño de un currículo formativo. Se definen, además, dos perfiles posibles de estudiantes a los que pueda estar dirigida una formación basada en este currículo. Los perfiles se delinean hacia estudiantes avanzados, egresados recientes o profesionales -lo que supone un conocimiento previo en el área audiovisual o cinematográfica-, con o sin conocimiento previo sobre accesibilidad, que tengan un interés en aprender aspectos de la accesibilidad que puedan aplicar eventualmente en su desempeño profesional. La definición de estos perfiles está abocada a lo surgido en el contexto uruguayo, con lo cual, de pensar en extrapolar aspectos de este modelo, es necesario revisar estos perfiles a la luz de la situación educativa y profesional de la accesibilidad en aquel ambiente en el que se quiera aplicar. El currículo se ilustra de la siguiente forma:

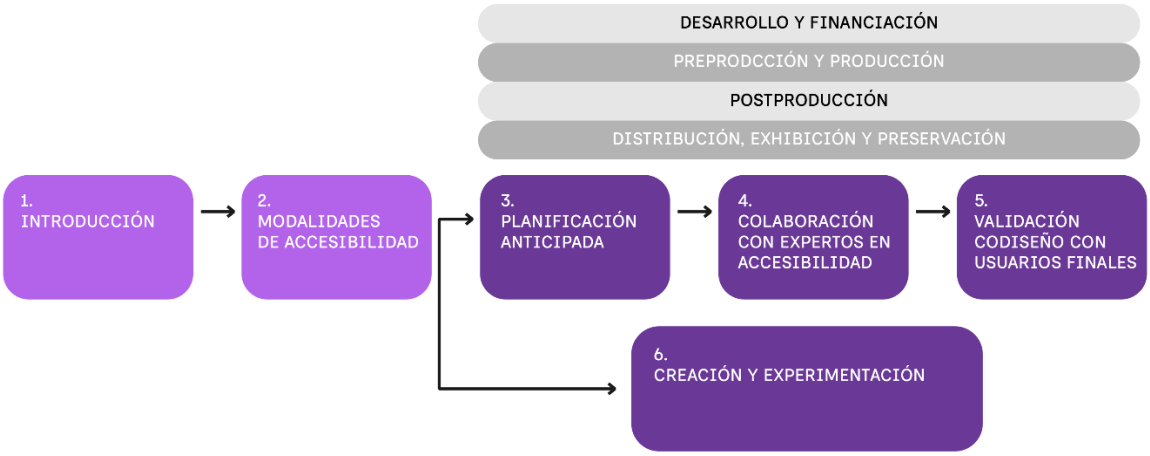


Figura 7. Diseño de currículo para formación en Cine Accesible
Fuente: elaboración propia.

El currículo consta de 6 módulos, algunos de ellos coincidentes en nomenclatura con las competencias desarrolladas. Se compone de 5 módulos consecutivos, dos de ellos de carácter introductorio en la temática. Luego, se avanza en el desarrollo de unidades específicas en torno a la anticipación en el proceso fílmico, la colaboración con expertos en accesibilidad y el proceso de validación-codiseño. Un sexto módulo referido a la creación y experimentación avanza de forma paralela a los tres anteriores. Se entiende aquí que el aprendizaje de las posibilidades creativas y experimentales que trae la accesibilidad es posible al tiempo que se aprenden otras habilidades, destrezas, conocimientos, procedimientos, vinculados a los otros módulos. Por otro lado, el delineado de cuatro distintas etapas de la producción audiovisual indica la posibilidad de abordar cada módulo en función de lo que se proyecta, se imagina o se está ejecutando dentro de cada etapa. Es

decir, acompaña este recorrido con una cronología similar a la que tiene el desarrollo de cualquier proceso audiovisual estándar.

Cada módulo del currículo tiene definidas las competencias que se trabajan y los resultados de aprendizaje esperados, además de una lista de contenidos posibles a trabajar. Esta lista se sabe limitada y necesaria de adaptar en un futuro cercano de cara a: (i) actualizar aspectos bibliográficos y conceptos más novedosos que no estén incluidos, (ii) personalizar la propuesta de contenidos a aquellos que sean más apropiados para el contexto educativo en el que se aplica el currículo.

7.6 OE5: Sobre el diseño de una aplicación educativa piloto basada en el currículo formativo

Como forma de someter a testeo el diseño de currículo, así como las competencias diseñadas, se define llevar adelante una aplicación educativa de corta duración. Siguiendo algunas de las etapas propuestas por Tardif (2008) se seleccionan, en primer lugar, las competencias que están en juego. En el caso de esta aplicación, se propone desplegar aspectos de las 4 competencias diseñadas y se explicita, a través de la selección de algunos resultados de aprendizaje, el grado de desarrollo esperado para cada competencia. Se definen un total de 13 resultados de aprendizaje vinculados a esas competencias.

La aplicación educativa se denomina "Laboratorio de Cine Accesible". Tiene una duración de 6 horas totales de dictado sincrónico y es llevado adelante en el marco del Festival de Cine Nuevo *Detour*. Tiene una participación de 12 estudiantes, egresados y/o profesionales del ámbito audiovisual y cinematográfico uruguayo. Se define, con relación al método de enseñanza, combinar la exposición de determinadas nociones conceptuales en torno al Cine Accesible con actividades prácticas que permitan recoger evidencia sobre el cumplimiento de los resultados de aprendizaje. El diseño instruccional propone seguir los diferentes módulos creados en el currículo, seleccionando y jerarquizando algunos contenidos y proponiendo 3 actividades a llevar adelante en vínculo directo con los módulos 3, 4 y 5. El módulo 6, vinculado a la creación y experimentación con la accesibilidad, no se incluye dentro de la planificación.

El módulo 1 aborda las definiciones de accesibilidad desde su perspectiva histórica, considerando las nuevas dimensiones y giros recientes. En este sentido, es una oportunidad de presentar la nueva definición elaborada sobre Cine Accesible. Suma, además, el abordaje de las distintas perspectivas históricas sobre la discapacidad, la noción de *capacitismo*, la aproximación a las personas usuarias finales de la accesibilidad y la representación que se

hace de este colectivo en el cine. El módulo 2 se orienta a presentar algunas de las modalidades de accesibilidad: audiodescripción, subtitulado descriptivo e interpretación en lengua de señas uruguaya. Se seleccionan estas 3 en tanto son aquellas que aparecen de manera explícita en los instrumentos de financiación disponibles para la accesibilidad del cine uruguayo. Se presenta una definición de estas modalidades, así como las etapas, expertos vinculados y los recursos técnicos necesarios para llevarlas adelante. Por último, se citan, solo a modo de titular, las normativas y lineamientos disponibles en Uruguay para cada una de ellas. El módulo 3 se dedica a la planificación anticipada de la accesibilidad, mientras que los módulos 4 y 5 se orientan a la colaboración, tanto con expertos como con validadores. En este caso, ambos módulos se trabajan de forma conjunta a través de una actividad que combina la interacción entre los participantes, un conjunto de audiodescriptoras y un conjunto de validadoras con discapacidad visual. En términos teóricos, se abordan las formas de colaboración con expertos que pueden suceder y las habilidades básicas de estos profesionales y de quienes validan.

7.6.1 Sobre el equipo de trabajo y los instrumentos para evaluar

Para el dictado de este laboratorio se define conformar un equipo de trabajo ampliado. Para el abordaje del primer módulo, específicamente aquellas partes referidas a las temáticas de accesibilidad, inclusión y discapacidad, se trabaja en conjunto con otra docente, licenciada en Comunicación, con discapacidad visual, que se dedica a trabajar en el ámbito de la accesibilidad digital. Esto supone que aquellas temáticas en torno a la discapacidad y la inclusión las guíe una persona en situación de discapacidad, presentando en primera persona ciertos aspectos y rasgos de la vulneración y las barreas de acceso cultural que presenta el colectivo. Además, se elige trabajar con una profesional de la Comunicación que ya ha tenido actividades en la docencia como forma de contar con un equipo de trabajo de personas con y sin discapacidad ocupando lugares diferentes al de validación. Por otra parte, y específicamente para el desarrollo de la tercera actividad práctica, se convoca a dos audiodescriptoras profesionales sin discapacidad visual y a tres personas con discapacidad visual usuarias de AD para la tarea de la validación.

En términos didácticos y en vínculo con lo dicho antes sobre la necesidad de incorporar la accesibilidad del propio curso durante la planificación, se promueven una serie de estrategias de acceso para favorecer el aprendizaje. En este sentido, se propone un diseño instruccional flexible, que permita ir adaptando la formación a las necesidades detectadas de los participantes.

En cuanto a los instrumentos usados para recoger evidencia de los aprendizajes, se graban solo en audio las interacciones orales entre los participantes y las docentes durante las instancias de exposición y plenario, se graban solo en audio las interacciones de los distintos grupos de trabajo en las actividades grupales, se toman notas por una observadora externa y se recolectan los documentos de trabajo creados por los participantes durante las actividades prácticas.

7.6.2 Sobre los resultados de aprendizaje del curso

En primer lugar, se concluye que la definición de resultados de aprendizaje para esta aplicación es demasiado grande considerando el escaso tiempo de dictado disponible. En este sentido, muchos de los resultados tuvieron un cumplimiento parcial o algunos no fue posible siquiera abordarlos de manera profunda y apropiada. De cara a mejorar el modelo pedagógico en Cine Accesible, puede interpretarse necesario contar con la creación de una rúbrica de evaluación sobre los resultados en cuestión, que permita detallar de mejor manera qué nivel de cumplimiento va sucediendo. Además, la actividad diseñada no permite una evaluación de los participantes de manera individual, sino únicamente verificar el cumplimiento parcial de algunos resultados a partir de reunir un conjunto de devoluciones, comentarios y notas del colectivo general que participa. Por tanto, otro aspecto a mejorar del modelo implica diseñar un sistema de evaluación más robusto que acompañe el desarrollo competencial hecho.

Con respecto a la primera actividad, se titula ***Representaciones de la discapacidad*** y tiene el objetivo de reflexionar sobre cómo los distintos paradigmas de la discapacidad se reflejan en el cine. Es preciso advertir que no es posible alcanzar los resultados de aprendizaje con la profundidad buscada al momento de diseñar la actividad. Esto se justifica en que la inclusión se trata de un tema con múltiples facetas, desconocido para muchos de los participantes, con discursos y acciones que es preciso deconstruir. No es posible forzar ni acotar este tiempo, ya que implica desarmar juicios fuertemente arraigados en la forma de pensar y sentir este tema, donde el apuro solo parece traer un vacío de significado a la reflexión o una superficialidad poco transformadora. Aún en esta evaluación desfavorable, se entiende que la actividad tiene un alto potencial para atender la representación de la diversidad en pantalla desde el contenido, pero también desde la construcción narrativa y estética del cine. Sin embargo, el tratamiento de este tema requiere de dedicar más tiempo y de un conjunto de actividades que, paulatinamente, colaboren a desarmar preconceptos naturalizados. Además, es posible sugerir la necesidad de construir actividades que permitan asumir un cambio de perspectiva, pero también de comportamiento sobre el tema.

Se entiende como un valor contar con una docente con discapacidad en tanto la vinculación se vuelve directa e ineludible. En función de los intercambios sucedidos, se constata una fuerte tendencia entre los participantes a recuperar historias personales en relación a la discapacidad -desde el vínculo, el desconocimiento, la inspiración, el miedo, etc.-, lo que provoca una movilización emocional explícita. Resulta entonces válido considerar que la mejora del modelo pedagógico debería contemplar actividades de intercambio y exposición de las emociones vinculadas, no como un espacio solamente catártico, sino como motor o puntapié para el tratamiento conceptual y crítico del tema.

Un hallazgo de la actividad que no fue planificado tiene que ver con introducir la pregunta sobre el consumo de Cine Accesible entre los participantes y las diferentes aproximaciones que se tiene. Aquí, como definición didáctica y ante el escaso contacto confesado por la mayoría de los presentes, se define proyectar un fragmento de una película con las tres modalidades de acceso. Se pone en desarrollo, por tanto, el resultado de aprendizaje vinculado a *reflexionar y experimentar las distintas formas de consumir cine mediado por modalidades de traducción y accesibilidad* (CA.U4.E1.RA3). Esta visualización habilita la reflexión sobre diferentes aspectos del acceso y una mejor identificación de cada herramienta. De cara a una nueva planificación de curso, se entiende que el desarrollo de este resultado de aprendizaje debería estar puesto en consideración.

Otro hallazgo a señalar tiene que ver con una reiteración que emerge entre las respuestas de los participantes del curso y aquellos participantes del estudio #2. La representación de la discapacidad en pantalla tracciona la presencia de accesibilidad, la "vocación de accesibilidad" de la que habla uno de los participantes de las entrevistas vuelve a aparecer entre quienes asisten a la aplicación educativa. Aquellas obras audiovisuales donde se representa la discapacidad parecen provocar una conversación sobre la accesibilidad casi de manera directa. En el marco de una formación de este tipo, se trata entonces de una oportunidad de discutir la vinculación entre la discapacidad y la accesibilidad, con sus posibilidades y sus limitantes evidentes.

Con respecto a la segunda actividad, se titula ***Film Global*** y tiene como objetivo identificar las versiones de una obra audiovisual a realizar y planificar los recursos necesarios para la accesibilidad. En términos de evaluación, es necesario indicar que esta actividad no se lleva adelante por no contar con el tiempo indicado para hacerla. Esto supone que los resultados de aprendizaje vinculados a planificar y gestionar los recursos técnicos y humanos requeridos para la accesibilidad en las diferentes etapas de la producción audiovisual no se

cumplen. Ahora bien, a partir del intercambio entre docentes y participantes durante la etapa expositiva es posible identificar el desarrollo de cierta destreza para valorar cuáles son los procesos más eficientes de accesibilidad para cada producción audiovisual en función de un conjunto de criterios que, incluso, podrían ser previamente definidos. Esto emerge como una habilidad más a sumar dentro del modelo pedagógico diseñado, donde la planificación y gestión de los recursos en cada etapa audiovisual no suponga siempre una escala de producción dada, sino que sea flexible a las condiciones que atraviesa un proyecto audiovisual. El intercambio permite además introducir y acordar ciertos "mínimos de calidad" en la accesibilidad que estos profesionales podrían controlar y solicitar a los expertos.

Con respecto a la tercera actividad se titula ***Describiendo imágenes*** y tiene como objetivo realizar un proceso de colaboración con un experta y validación con una usuaria final sobre la creación de un guion de AD. Se evalúa que esta actividad no permite alcanzar a cabalidad todos los resultados de aprendizaje propuestos ya que su planificación tiene un alcance más abarcador de lo que es posible hacer en el tiempo disponible. Esto supone evidenciar algunos errores en la planificación general del tiempo y la cantidad de actividades propuestas. Por un lado, no es posible recoger evidencia sobre la capacidad de participar en la colaboración dentro de cualquier etapa de la producción audiovisual, por otro, tampoco es posible identificar todas las competencias y habilidades de las audiodescriptoras y las validadoras en el tiempo disponible para colaborar.

Por fuera de esto, sí es posible resaltar algunos hallazgos de la actividad que permiten observar un acercamiento a algunos de los resultados propuestos, así como identificar dinámicas de trabajo que no fueron inicialmente proyectadas. Esto se vincula a la dinámica de colaboración, a la metodología de trabajo y a cómo llevar adelante un proceso de validación. Con relación a la colaboración, algunos de los intercambios entre participantes dentro de los equipos dan cuenta de identificar las competencias y el proceso de trabajo de los expertos en AD, así como discutir las distintas formas en las que se puede colaborar y los desafíos que eso trae con respecto a la negociación entre los profesionales del cine y el audiovisual y los expertos en accesibilidad. Con relación a la metodología de trabajo, se evalúa que algunos rasgos propuestos para la actividad no propician un terreno claro desde el que iniciar la colaboración. Sobre esto, se sugieren cuatro aspectos de cara a mejorar la propuesta metodológica y el ambiente de aprendizaje y, por tanto, el modelo pedagógico diseñado. Se identifica y propone:

1. Que la colaboración puede necesitar del establecimiento de indicaciones claras sobre las tareas de cada parte en función de sus saberes específicos. Esto puede clarificar lo que cada quien aporta, promoviendo un trabajo eficiente que mantenga a las personas motivadas.
2. Que quienes están en el rol de expertas en AD pueden orientar el proceso de guionado, encausar las distintas opiniones y discusiones hacia la construcción de un texto concreto y colectivo. Esto puede suponer el desarrollo de habilidades específicas para llevar adelante esta facilitación. Además, desarrollar habilidades didácticas que les permitan acompañar un proceso de aprendizaje sobre la AD a medida que el equipo la va creando.
3. Que puede ser útil complementar la formación de estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual en habilidades específicas para esta escritura, pues uno de los mayores escollos encontrados a nivel grupal es el de comenzar a escribir el guion.
4. Que la disposición de los equipos en el espacio puede ser determinante para la participación de todas las personas de forma igualitaria.

Con relación al proceso de validación, se identifica que durante la actividad se da una interacción con las validadoras, pero siempre con un énfasis en la consulta sobre el entendimiento de lo que se está describiendo. Pocas veces se consulta o se habilita un diálogo en torno al disfrute de la experiencia como otra variable posible. Los equipos dan cuenta de lograr distinguir el aporte que estas personas hacen a la dinámica colaborativa, su saber específico, siendo incluso más evidente que la identificación hecha sobre el rol de las expertas en AD. Ahora bien, a partir de la dinámica, es posible identificar y sugerir:

1. Que puede ser necesario trabajar con alguna pauta de validación que permita a las personas intercambiar sobre distintos puntos relevantes a las modalidades más allá de la estricta consulta sobre la comprensión.
2. Que provocar una vinculación entre personas con y sin discapacidad tiene desafíos específicos, aun cuando la actividad propone un diálogo explícito. En efecto, el diálogo se instala y se hace más sostenido entre aquellas personas sin discapacidad. Puede interpretarse que la colaboración propone a las personas una situación de interacción que no necesariamente saben ni cómo iniciar ni cómo mantener. Explicitado esto, es posible sugerir los siguientes puntos.
3. Que incitar el diálogo fluido entre un equipo creativo, los expertos en accesibilidad y quienes validan no debería ser una única instancia aislada sino una actividad constante en la formación. Tanto deconstruir formas cotidianas que son excluyentes

en la manera en que las personas se comunican, como asumir una perspectiva crítica y profunda sobre la realidad social que rodea al estudiantado implica compartir más tiempo y de forma más sostenida.

4. Que el rol de los estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual durante una instancia de colaboración puede implicar una cierta exposición, estar en situación de tener que defender el trabajo, explicar aquello que no se entiende, justificar decisiones tomadas y errores evidentes, entre otros aspectos. En este sentido, puede requerir el desarrollo de habilidades emocionales y actitudinales vinculadas a la autocrítica y la apertura a recibir retroalimentación de otras personas. Por otra parte, y en tanto resultado que emerge de un ejercicio final de metacognición sobre lo hecho, los participantes identifican una dificultad para distanciarse del guion literario, de aquello que quisieron filmar y que no necesariamente es lo que finalmente se ve en la obra audiovisual. Reconocen la tentación de querer incluir detalles en la AD que entienden importantes, aunque no son, a simple vista, aquellos que resaltan quienes audiodescriben regularmente. Esto último puede sugerir la necesidad de pensar alguna actividad didáctica que atienda la distancia entre el guion literario, la obra audiovisual y el guion de audiodescripción e imaginar cómo abordar pedagógicamente este camino.

7.6.3 Sobre la evaluación de los participantes del curso

El Estudio #3 contenido en esta investigación tiene como objetivo describir y analizar las percepciones y valoración de un conjunto de estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual sobre la formación en Cine Accesible realizada. Se utiliza un cuestionario y se parte, entonces, de algunas preguntas básicas de investigación que derivan en las preguntas dirigidas finalmente a los participantes: ¿Cuán interesante y apropiada les ha resultado esta propuesta formativa? ¿Qué aspectos del laboratorio les han resultado más positivos y cuáles más negativos? ¿Cuál es la opinión sobre las actividades prácticas diseñadas? ¿Cuál es la percepción en torno a las posibilidades a aplicar lo visto en el desempeño profesional? Si bien el número de respuestas es muy bajo y no permite inferir los resultados a una población dada, se entiende que es una herramienta válida para relevar la valoración de la actividad por parte de los participantes de forma autoadministrada y en un tiempo reducido al finalizar el laboratorio. Se obtienen respuestas de 10 participantes. Debajo se destacan los principales resultados:

1. Con respecto al Cine Accesible, 7 de 10 participantes dicen que han conocido o escuchado hablar de alguna película uruguaya que tenga accesibilidad. Esto se

reduce al consultar cuántos de ellos han estado involucrados de alguna forma en el proceso de accesibilidad (solo 4 de 10).

2. El conocimiento de los instrumentos de financiación públicos destinados a la accesibilidad en Uruguay es escaso. La mayoría de los participantes no sabe de su existencia, solo 2 personas tienen un conocimiento básico y coinciden con aquellas que han tenido algún involucramiento en el proceso de accesibilidad.
3. Con respecto a la valoración de la formación dada, casi la totalidad de los participantes lo valoran como "muy interesante", aunque solo 5 consideran que podrán aplicar "mucho" lo aprendido. Esta baja en las posibilidades de aplicación puede estar vinculada a un comentario reiterado en las preguntas abiertas con respecto al poco tiempo de duración de la actividad. El corto tiempo complejiza alcanzar todos los resultados de aprendizaje propuestos además de parecerle, a algunos de los participantes, un período limitado para sumergirse en la temática. Se valoran muy positivamente los contenidos, la metodología de trabajo y al ambiente creado para el aprendizaje. El trabajo grupal vinculado a la actividad 3 resulta de particular interés. Casi la totalidad de los participantes lo identifican como un elemento positivo a destacar del laboratorio, e incluso algunas de las preguntas abiertas dan cuenta de una evaluación muy positiva ante la instancia colaborativa.

7.7 Reflexiones finales sobre la formación: hacia una pedagogía del Cine Accesible

Este apartado sistematiza algunas valoraciones centrales a realizar sobre el modelo pedagógico en Cine Accesible, recapitula ciertas posibilidades de mejora y toma partido por un conjunto de decisiones pedagógicas y didácticas que se comprenden indispensables para que el enfoque pueda aplicarse como tal en un proceso formativo.

Si bien la aplicación educativa llevada adelante permite poner en práctica el modelo, es decir, pasar de un desarrollo meramente conceptual a una experiencia real, el tiempo destinado es escaso y no es posible acumular evidencia sobre los resultados de aprendizaje propuestos. El objetivo específico de recoger las valoraciones de los participantes está cumplido, no se trata esta tesis, solamente, de un diseño abstracto que poco vínculo tiene con la realidad. Más aún, ejecutar una aplicación educativa permite esbozar aspectos de mejora y un posible escenario básico que sea requisito para que el currículo basado en competencias se emplee correctamente. Debajo se desarrolla este escenario con relación al tiempo de dictado, al formato, al perfil del estudiante y al equipo docente.

Planificación:

Se proyecta que el currículo diseñado requiere de, al menos, 12 semanas para su correcto desarrollo. Estas semanas se dividen de la siguiente manera: 3 dedicadas al módulo 1, 3 dedicadas al módulo 2, 2 semanas para cada uno de los módulos 3, 4 y 5, y 4 semanas para el módulo 6. La cantidad de REA definidos para cada módulo no tiene relación con el tiempo, sino que esta planificación de semanas se justifica en evaluar, a partir de la aplicación realizada, que los módulos iniciales (1 y 2) necesitan de una mayor cantidad de tiempo para favorecer estos aprendizajes. Se trata de módulos introductorios, donde los estudiantes se vinculan por primera vez con ciertas temáticas y sus implicancias. Además, por el tipo de resultados que se esperan, los módulos 3, 4 y 6 pueden requerir de los estudiantes el desarrollo de habilidades ya conocidas, relativas de su formación disciplinar: las de planificar, gestionar, colaborar, crear y experimentar. Si bien el área sobre la que se aplica es diferente, puede remitir a un tipo de actividad ya conocida. Esta planificación puede esquematizarse de la siguiente manera:

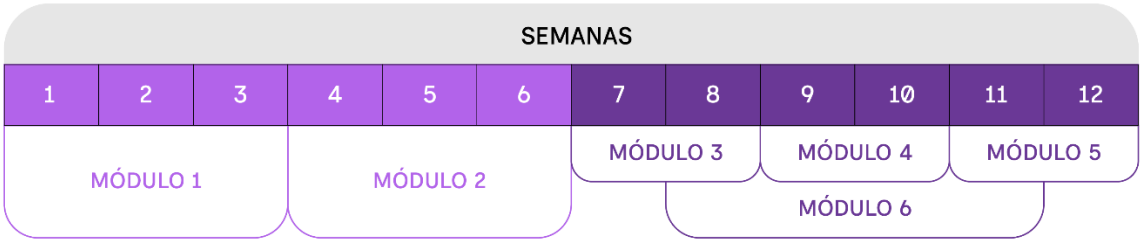


Figura 9. Esquema de semanas básico para el desarrollo del currículo
Fuente: elaboración propia.

Formato:

Con respecto al formato, se proyecta que pueda tratarse de una semana 3 + 4. Es decir, 3 horas de encuentro sincrónico de los estudiantes, sumadas a 4 horas de trabajo asincrónico. Los encuentros de 3 horas dados en la aplicación educativa se valoran como positivos, se entiende un tiempo prudente a dedicar una vez a la semana además de apropiado para provocar el encuentro y construir el ambiente de aprendizaje. En efecto, esto último fue de los aspectos mejores valorados por los participantes. Con respecto al aprendizaje sincrónico, se entiende mejor realizar encuentros presenciales -tales como los que se hicieron en la aplicación-, pues de esa forma es posible decidir, por ejemplo, cómo es la dinámica de ubicación de las personas en el espacio. Tal como fue evaluado con la actividad *Describiendo imágenes*, esto puede ser determinante para una mejor interacción entre participantes. De todas formas, no se desconoce que esta afirmación puede tener un argumento en contra: que una instancia sincrónica virtual puede resultar más accesible

para que participen personas que están en otros territorios o personas a las que les resulta más sencillo aprender desde su hogar o su lugar de estancia. Con respecto al aprendizaje asincrónico, complementa los encuentros presenciales y permite a los estudiantes aproximarse a ciertos contenidos a su ritmo a través de distintas actividades.

Perfil de estudiante:

Inicialmente, se tienen en cuenta dos perfiles de estudiantes: avanzados y egresados recientes o profesionales. Por tanto, el currículo está orientado a aquellos que ya parten con un conocimiento básico del cine y el audiovisual. Es decir, se toma una postura por ubicar una formación en Cine Accesible una vez que los estudiantes ya han tenido un contacto con aprendizajes teóricos y prácticos sobre el quehacer cinematográfico. Esto supone descartar la posibilidad de que este currículo pueda ser aplicado, tal como está, al inicio de una formación de grado (si es que los estudiantes no tienen conocimiento previo adquirido en la enseñanza secundaria). De igual forma, supone descartar que el currículo se aplique en una formación básica e introductoria de "educación mediática" o *"media literacy"* (Reia Baptista et al., 2014), por fuera de la formación profesional. Ahora bien, tal como se explicó, la independencia de las competencias con respecto al currículo plantea cierta libertad para diseñar otros recorridos formativos posibles en base a estas mismas competencias a desarrollar. Si bien el currículo no se entiende viable por fuera de estos marcos dichos, las competencias sí pueden ser una guía para construir aplicaciones educativas de otra naturaleza y dirigido a otros perfiles.

Equipo docente:

Se valora como positivo contar con un plantel docente que integre personas con diferentes perfiles, es decir, que se acerquen a la temática desde diferentes disciplinas o enfoques: desde la investigación, desde la docencia, desde el desarrollo profesional, etc. Por otro lado, y como resultado de la aplicación educativa, se entiende central conformar un equipo de docentes con y sin discapacidad, pues el abordaje del tema puede ser complementario entre experiencias profesionales y personales distintas.

7.7.1 ¿De qué se trata una pedagogía del Cine Accesible?

Más allá de estos lineamientos concretos y de las sugerencias prácticas aportadas en este capítulo de conclusiones, se entiende que para concebir una *pedagogía del Cine Accesible* es preciso recuperar un conjunto de aportes que son teóricos sobre cómo conceptualizar este aprendizaje. Utilizando la metáfora de un juego de dominó, se trata de definir cuáles son aquellas primeras piezas cuyo movimiento provoca la caída, en cascada, de otro conjunto

de piezas. En términos pedagógicos, cuáles son aquellas orientaciones que provocan una transformación, en cascada, en la forma de aprender el Cine Accesible.

Una oportunidad para lo interdisciplinario: es necesario contemplar la interdisciplina (Vienni y Goñi, 2021) en el aprendizaje, pues el Cine Accesible, bajo este modelo pedagógico, implica que los estudiantes o profesionales del cine y audiovisual se vinculen y colaboren con otras personas formadas en saberes diferentes. Y el resultado de esa vinculación y colaboración es un objeto interdisciplinario. En efecto, la mirada fragmentada desde la TAV o la AM para este enfoque no hace más que confrontar algunos de sus aspectos constitutivos como la anticipación.

Un proceso abierto y flexible, cuya centralidad está en el acceso: aprender sobre el Cine Accesible es un proceso que nunca está cerrado, sino que se concibe abierto y flexible, adaptable a otras dimensiones del acceso no pensadas aún, con posibles agentes no involucrados aún. En este sentido, se elige la noción de *accesibilidad* como concepto marco, la accesibilidad rige este modelo y permite salir de las disputas dadas entre el aprendizaje de la TAV y la AM. El acceso va más allá de las modalidades aprendidas, el acceso se aprehende en una dinámica de interacción.

Un espacio para el aprendizaje crítico y emocional: la formación requiere de espacios para el aprendizaje crítico, en sintonía con los *critical learning spaces* que Greco (2019b) propone para el ámbito de la AM. Estos espacios permiten cuestionar y problematizar aspectos del Cine Accesible que no deberían darse por sentados: (i) la colaboración entre profesionales de distintas áreas y disciplinas, (ii) la anticipación en el proceso fílmico, aun cuando se otorga o no se otorga financiación para hacerlo, (iii) la representación de la discapacidad y su nexo -limitante o no- con la accesibilidad a los contenidos, (iv) las condicionantes a la creación artística o las posibilidades expresivas que pueden traer las modalidades de acceso, (v) la necesidad de construir una cultura anticapacitista del trabajo, pues si no, es muy sencillo seguir repitiendo modelos educativos y de desarrollo profesional que se basan en la segregación, (vi) la accesibilidad en el cine en tanto habilidades prácticas, pero también vinculada a definiciones políticas, estéticas y éticas sobre las personas y su capacidad de acceder a la cultura. Tal como propone Greco (2019b), la accesibilidad desde una perspectiva crítica tiene su propio módulo delimitado e inicial, donde se profundiza en esta noción. Pero también se filtra entre los demás módulos ya que se trata de un concepto marco desde el que aprender este enfoque. Un aspecto de relevancia que se propone, como complemento a la propuesta de Greco (2019b), es que estos espacios habiliten también una

reflexión emocional ya que se trata de un componente más que se identifica como conectado a la temática. Se podría pensar, entonces, en *espacios para el aprendizaje crítico y emocional*, donde ambos aspectos se articulen como parte de una misma experiencia.

Un marco para hacer y exponerse: el Cine Accesible se aprende haciendo y mirando, además de reflexionando crítica y emocionalmente. Aquí se pone en valor el desarrollo de habilidades para la creación y la experimentación que permitan expandir los límites e innovar en aquello que hasta ahora es conocido. También habilidades vinculadas a la exposición al cine con accesibilidad en tanto práctica transformadora. Como fue dicho, el propósito de un modelo pedagógico así es provocar prácticas más accesibles que transformen no solo a las personas que estudian y trabajan en audiovisual sino también al medio mismo. Por qué no pensar en un cine distinto para profesionales con una formación distinta.

Una formación en clave de diversidad: una formación en Cine Accesible requiere de pensar la accesibilidad de la propia formación, un ejercicio de observación de ciertas barreras y de acción sobre las propias prácticas que mantenga una coherencia fundamental. Esta consideración de la accesibilidad debe hacerse, en consonancia con lo que plantea el enfoque, con anticipación en la planificación y con la estricta participación de los usuarios, en este caso estudiantes y docentes. En sintonía con lo que advierten Arias Badia et al (2022), una formación en Cine Accesible no debería asumir una masa de estudiantes homogéneos, sino contemplar la diversidad en la misma constitución de los grupos. Más aún, no partir de la base de que los estudiantes serán todas personas sin discapacidad, formadas para hacer un Cine Accesible para aquellos con discapacidad, pues sino se estaría repitiendo una dinámica que suele estar instalada en la AM. Además, esto colabora a problematizar la noción de universalidad en los usuarios, reconociendo las limitantes y particularidades de una educación "para todos".

Con relación a lo anterior, es posible traer aquí distintas nociones en torno a accesibilidad y la inclusión dentro del marco educativo. Así, cuando se vislumbra una posible *pedagogía del Cine Accesible*, conviene reconocer el aporte de Greco (2019b) sobre una *pedagogía de la accesibilidad*. El autor propone: "a model of training and practicing that is diversity-based, user-led, proactive-oriented, poietically-driven, and quality-centred" (p. 40)[186]. Estas cinco características se vinculan directamente con el modelo aquí diseñado, especialmente las

[186] [Un modelo de formación y práctica basado en la diversidad, guiado por el usuario, proactivo, con un enfoque político y centrado en la calidad]. Traducción propia.

primeras tres vinculadas a los giros que Greco (2018) detecta en la AM. Además, puede entenderse que una *pedagogía del Cine Accesible* también tiene una orientación hacia el acto de crear en tanto define como competencia la creación y la experimentación con la accesibilidad. La calidad, sin embargo, es un aspecto novedoso pues este modelo no lo desarrolla específicamente. Se entiende una puerta posible para seguir definiendo cómo se hace y se aprende un Cine Accesible. ¿Cómo se mide la calidad? ¿En qué aspectos se trata de una pedagogía orientada a la calidad? Quizás, y en el marco del Cine Accesible, la calidad no solo esté vinculada a los resultados obtenidos, sino también a los procesos de trabajo.

La educación inclusiva también resulta un marco necesario a seguir explorando. La UNESCO (2008) define la educación inclusiva como:

> Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (…) El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (p. 8)

Este proceso educativo pone en relieve aspectos que el Cine Accesible también valora: considerar la diversidad y visualizarla como una oportunidad, ser un camino para reducir situaciones de exclusión. Sin embargo, al igual que lo que reconoce Dangerfield (2021) sobre la dificultad de que la AM sea "para todos", la educación inclusiva también navega en aguas de este conflicto. Florian y Black Hawkins (2011) advierten que un rol central lo juegan los docentes y cómo respetan y responden ante las diferencias que les propone su alumnado, sin excluir en la propia dinámica del aula. De ahí la importancia de entender la inclusión en términos de proceso formativo, pues busca la participación de todas las personas sin desconocer las dificultades que eso supone y el tiempo como un factor determinante (Echeita y Ainscow, 2011). Una *pedagogía del Cine Accesible* se apoya, entonces, en una *pedagogía inclusiva* donde cada instancia formativa se entiende como una experiencia diferente y significativa para los participantes (Florian y Beaton, 2017). No se orienta a buscar una estricta igualdad o traslación de la experiencia educativa en todos los sujetos, sino a crear oportunidades diferentes, pero igualmente reveladoras en el proceso de aprendizaje. Si bien profundizar en todos estos aspectos excede a los límites de esta investigación, se entiende que resultan un incentivo rico a la mejora de este modelo, es decir, de la manera de enseñar y aprender esta temática.

7.8 Limitaciones de la investigación

Las limitaciones de los estudios que conforman esta investigación se explican en cada capítulo específico. Aquí, entonces, se recogerán un conjunto de limitaciones genéricas de toda la pesquisa. Quizás una de las mayores limitantes implica que las preguntas de investigación que orientan los estudios #1 y #2 se predisponen desde un punto de vista *particularista* (Greco y Jankowska, 2020) en la medida que proponen abordar la presencia de la TAV y la AM, como dos aspectos separados pero vinculados en la formación en cine y audiovisual y en las prácticas de los profesionales. Esto responde a que estos estudios fueron realizados al inicio de la investigación, teniendo en cuenta la manera dada en que la formación y la práctica se refieren a estas áreas. Si bien son un antecedente valioso para la construcción del modelo, tienen una limitación en aquello que aportan al diseño pedagógico posterior. A la luz de la nueva definición dada en el capítulo 2 de esta tesis, se entiende necesario, a futuro, reforzar estos estudios recabando y analizando datos a partir de nuevas definiciones operacionales en torno al Cine Accesible como constructo más sofisticado y ampliado. Lo mismo sucede con la aplicación educativa, que resulta muy reducida para lograr testear el modelo con efectividad.

Se reconoce, asimismo, la limitación de no haber contemplado, ni en la construcción teórica ni en el diseño posterior, la noción de accesibilidad y su pedagogía desde otras disciplinas como son, por ejemplo, la comunicación profesional y técnica (Walters, 2010; Hitt, 2018). En este sentido, se reconoce que la accesibilidad tiene también otras perspectivas que no fueron desarrolladas en esta tesis y que podrían ser de aporte para la mejora del modelo pedagógico en cuestión.

Por último, el diseño de este modelo pedagógico responde a la situación de la formación y el desarrollo profesional en cine y audiovisual del ámbito uruguayo. En esta línea, propone una construcción del aprendizaje sobre el Cine Accesible que se comprende situada en un contexto. Si bien esta definición es correcta y va en sintonía con las opciones epistemológicas y metodológicas tomadas en la investigación, es necesario nombrar la limitante que esto puede traer a la aplicación de este modelo en otro contexto. Aquí, entonces, el aporte de este proyecto a otras realidades educaciones y profesionales radica en la generación de hipótesis a testear y aplicaciones formativas que se sometan también a juicio en función de las características del entorno.

7.9 Líneas futuras de investigación

Esta investigación permite proyectar ejes y perspectivas desde las que seguir profundizando el trabajo alcanzado. En primer lugar, se señala la necesidad de pensar de forma conjunta la formación de los estudiantes y profesionales del cine y el audiovisual con otros profesionales emergentes: los expertos en accesibilidad, los validadores, los coordinadores de acceso, entre otros. Aquí, implica imaginar cómo se dará el trabajo conjunto desde disciplinas diversas y con tareas diferentes, qué tiene para aportar cada uno en el Cine Accesible. En segundo lugar, resulta relevante esbozar y llevar adelante aplicaciones educativas de este modelo que logren otro alcance, por qué no, dentro de la formación de grado, postgrado y/o la formación continua de los estudiantes. Esto permitiría poner a prueba nuevamente este diseño con otros resultados que permitan continuar su mejora. Asimismo, imaginar la aplicación y evaluación de estas competencias en un aprendizaje básico y no necesariamente profesional. En tercer lugar, se cree necesario mantener una vinculación entre los Estudios de Traducción Audiovisual y los Estudios del Cine, por entenderse dos áreas que tienen impacto mutuo sobre su devenir tanto práctico como teórico. La invitación, por tanto, es a continuar vislumbrando aquellas discusiones conceptuales necesarias de observar desde ambas disciplinas. Y dentro de esta vinculación, poner especial foco en las posibilidades innovadoras y disruptivas que propone una creación audiovisual accesible. En cuarto lugar, se cree relevante realizar una especial observación del entorno profesional en el que los estudiantes y profesionales formados con este modelo pedagógico lograrán insertarse, pues el vaivén entre expandir la formación más allá de los límites prácticos y ajustarse a las necesidades de un entorno real es una tensión constante e imprescindible. En quinto y último lugar, una interesante línea de investigación que emerge de esta tesis es la formación docente necesaria para llevar adelante un modelo pedagógico en Cine Accesible. ¿Qué deben saber quienes faciliten esta formación? ¿Cuáles deberían ser sus habilidades, sus conocimientos, sus creencias, sus definiciones metodológicas y éticas? En definitiva, el diseño de toda esta investigación supone la necesidad de contar con personas -tanto estudiantes como docentes- dispuestas a desafiar sus prácticas cotidianas, incorporar saberes novedosos, detectar y asumir qué supuestos acompañan el quehacer y la reflexión y ser agentes activos en la transformación de la realidad que les rodea.

8. Referencias

Abberley, R (1996). Work, utopia and impairment. En L. Barton (Ed.), *Disability and Society: Emerging Issues and Insights* (pp. 61-79). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315841984

Academia de Cine (2023). *Glosario: Lenguaje inclusivo para cineastas que quieren contar con y a toda la sociedad.* https://lafraguaprojects.org/wp-content/uploads/2023/10/GLOSARIO-LENGUAJE-INCLUSIVO-CINEASTAS-2023.pdf

Academia de Cine (s.f.). *Primera Jornada y Formación sobre Coordinación de Acceso*. https://www.academiadecine.com/primera-jornada-y-formacion-sobre-coordinacion-de-acceso/

Accessible Filmmaking (s.f.). *Catálogo*. https://accessiblefilmmaking.com/peliculas-accesibles/catalogo/

Accessible Media Inc. (AMI). (2016). *Integrated Described Video Best Practices.* https://www.ami.ca/sites/default/files/2019-06/Integrated-Described-Video-Best-Practices.pdf

Accessible Culture & Training (ACT). (2015). *Accessible Culture & Training*. https://webs.uab.cat/act/

Accessible Culture & Training (ACT). (2016). *IO2 skills card -2 accessibility manager. Accessible culture & training project.* https://pagines.uab.cat/act/

Accessible Culture & Training (ACT). (s.f). *IO2 Manager profile definition.* https://webs.uab.cat/act/io2-manager-profile-definition/

ADLAB PRO (2017). *Assessment of current AD training practices, IO1 Report, UAM*. https://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2017/12/20170608_uam_io1_report.pdf

ADLAB PRO (2019). *Results.* https://www.adlabpro.eu/results/

Agencia Nacional de Cine y Audiovisual del Uruguay (ACAU). (2024). *Fondo de Fomento Cinematográfico y Audiovisual.* https://www.acau.gub.uy/innovaportal/file/183/1/produccion-de-contenidos-audiovisaules-2024-bases.docx-1.pdf

Agencia Nacional de Cine y Audiovisual del Uruguay (ACAU). (2025). *Fondos y convocatorias.* https://www.acau.gub.uy/innovaportal/v/16/1/acau/fondos-y-convocatorias.html

Agencia Nacional de Desarrollo (ANDE). (2020). *Programa Uruguay Audiovisual 2020. Realización de producciones nacionales audiovisuales en Uruguay. Línea A, producción y postproducción.* https://www.ande.org.uy/convocatorias.html

Ahmed, S. (2012). *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life.* Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822395324

Akande, L. (2020). Film education pedagogy in Nigeria: A nation-specific approach to a non-Western university curriculum. *Film Education Journal, 3*(1), 1–12. https://doi.org/10.14324/FEJ.03.1.01

Alfer, A. (2017). Entering the Translab. Translation as collaboration, collaboration as translation, and the third space of 'translaboration'. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts, 3*(3), 275–290. https://doi.org/10.1075/ttmc.3.3.01alf

Aquilia. P. y Kerrigan, S. (2018). Re-visioning screen production education through the lens of creative practice: an Australian film school example. *Studies in Australasian Cinema, 12*(2-3), 135-149. https://doi.org/10.1080/17503175.2018.1539543

Angelino, M.A. (2017). Ideología e ideología de la normalidad. En A. Rosato y M.A. Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad*. *Desnaturalizar el déficit* (pp. 89-103). Noveduc. https://www.noveduc.com/productos/discapacidad-e-ideologia-de-la-normalidad/?srsltid=AfmBOoohhrFWi8g5hAwNM1PTgpe9_--wr1O9U-s-YcPBz66Vt3zskbN0

Anderson, L.W. y Krathwohl, D. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom 's Taxonomy of Educational Objectives.* Longman.

Antrobus, R. (s.f.). *Raymond Antrobus*. https://raymondantrobus.com/

Arias Badia, B. y Fernández-Torne, A. (2020). El experto en lenguaje fácil de comprender: un nuevo perfil educativo y profesional en el ámbito de la lengua española. En M. Richart-Marset y F. Calamita (Eds.), *Traducción y Accesibilidad en los medios de comunicación: de la teoría a la práctica* / Translation and Media Accessibility: from Theory to Practice. MonTI 12 (pp. 295-312). Publicacions de la Universitat d'Alacant. https://rua.ua.es/collections/fce7c20b-33c7-4efb-869a-52006abb033d

Arias Badia, B., Bestard-Bou, J. & Hermosa-Ramírez, I. (2022). Designing, Making and Validating Accessible Products and Services: An Updated Account of Users' Perspectives. *Journal of Audiovisual Translation, 5*(2), 57–75. https://doi.org/10.47476/jat.v5i2.2022.229

Armijo, A. (2022). *Film for All: VMA Class Learns the Art, Necessity of Accessible Cinema*. Emerson Today. https://today.emerson.edu/2022/06/06/film-for-all-vma-class-learns-the-art-necessity-of-accessible-cinema/

Aronoff, M. (2005). The Paradox of Sign Language Morphology. *Language, 81*(2), 301-344. https://doi.org/10.1353/lan.2005.0043

Arsuaga, D. (Director). (2002). *Corazón de fuego* [Película]. Taxi Films; Patagonik Film Group; Telefé; Tornasol Films; Rambla Producciones.

Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) (2010). Chicato. En *Diccionario de americanismos*. Recuperado el 30 de setiembre de 2023, de https://www.asale.org/damer/chicato

Bachmann, A. y Zahn, M. (2018). Film education as a multiplicity of practices: A media-ecological perspective. *Film Education Journal, 1*(1): 78–89. https://doi.org/10.18546/FEJ.01.1.07

Baker, M. y Saldanha, G. (Eds.) (2009). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. 2da. Edición. Routledge.

Banks, M. (2019). Film Schools as Pre-Industry: Fostering Creative Collaboration and Equity in Media Production Programs. *Media Industries, 6*(1), 73-93. https://doi.org/10.3998/mij.15031809.0006.105

Baudry, J.L. & Williams, A. (1974). Ideological Effects of the Basic Cinematographic Apparatus. *Film Quarterly, 28*(2), 39-47. https://doi.org/10.2307/1211632

Bell, D. (2004). Practice makes perfect? Film and media studies and the challenge of creative practice. *Media, Culture & Society, 26*(5), 737–749. https://doi.org/10.1177/016344370404580

Bendon, H. y Lukic, V. (2022). Embedding impact in collaborative filmmaking processes: a case study. *Media Practice and Education, 23*(2), 188-194. https://doi.org/10.1080/25741136.2022.2056792

Bergala A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella.* Traducción de Núria Aidelman y Laia Colell. Laertes Educación.

Beseghi, M. (2021) Bridging the gap between non-professional subtitling and translator training: a collaborative approach. *The Interpreter and Translator Trainer, 15*(1), 102-117. https://doi.org/10.1080/1750399X.2021.1880307

Bloom, B.S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain.* Longmans, Green & Co. Ltd.

Bolaños García Escribano, A. (2020). *The Didactics of Audiovisual Translation in the Age of Cloud Technologies* [Tesis doctoral, University College London]. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10118779/

Bolaños García Escribano, A., Díaz Cintas, J. y Massidda, S. (2021). Latest advancements in audiovisual translation education. *The Interpreter and Translator Trainer, 15*(1), 1-12. https://doi.org/10.1080/1750399X.2021.1880308

Bolaños García Escribano, A. y Ogea Pozo, M. (2023). Didactic audiovisual translation Interlingual SDH in the foreign language classroom. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts, 9*(2), 187–215. https://doi.org/10.1075/ttmc.00108.bol

Borges, J.L. (1945). Sobre el doblaje, *Revista Sur, 128.* https://blogs.elpais.com/espoiler/images/2009_1/12_b.pdf

Boudreault, P. (2005). Deaf Interpreters. En T. Janzen (Ed.), *Topics in Signed Language Interpreting* (pp. 323-355). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/btl.63

Branson, J. (2017). *Bringing media accessibility in from the cold: A comparative analysis of collaborative and standard approaches to AD and SDH for The Progression of Love* [Tesis de maestría no publicada]. University of Roehampton.

Branson, J. (4–5 de junio de 2018). *Bridging the maker-user gap: The case of the Italian short film acquario* [Artículo]. Understanding Media Accessibility Quality (UMAQ) Conference, Barcelona.

Branson, J. (17-19 de junio de 2019), *Who's DAT? Director of Accessibility and Translation as a New Professional Figure in Filmmaking* [Artículo]. 8th Media for All Conference, Complex Understandings, Stockholm University, Estocolmo.

Branson, J. (2024). *Accessible filmmaking in practice: critical and ethnographic perspectives on inclusionism, errancy and excess* [Tesis doctoral, University of Roehampton]. https://pure.roehampton.ac.uk/portal/en/studentTheses/accessible-filmmaking-in-practice

Break a leg Uruguay (BLU). (s.f.). *Participantes e involucrados.* https://breakaleguruguay.webflow.io/que-es-break-a-leg-uruguay#Participantes-e-involucrados

Brinkmann, S. (2018). The Interview. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5ta. edición) (pp. 997-1038). SAGE Publications, Inc. https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/the-sage-handbook-of-qualitative-research/book275161#description

British Film Institute (BFI). (2022). *Film. New 2022 BFI Diversity Standards.* https://www.bfi.org.uk/inclusion-film-industry/bfi-diversity-standards

Brown, W. (2018). *Non-Cinema: Global Digital Film-making and the Multitude.* Bloomsbury Publishing Inc.

Brown, W., Montañez, MS., y Martin Jones, D. (2019). Uruguayan cinema today: interviews with three Uruguayan directors. *Studies in Spanish & Latin American Cinemas, 16*(1), 111-122. https://doi.org/10.1386/slac.16.1.111_1

Brylla, C. (2018). Bypassing the Supercrip Trope in Documentary Representations of Blind Visual Artists. *Disability Studies Quarterly, 38*(3). https://doi.org/10.18061/dsq.v38i3.6485

Bubniak, F. P. (2016). *Cinema Surdo: Uma poética pós-fonocêntrica* [Tesis de maestría, Universidade do Sul de Santa Catarina]. https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/5a8facaa-fb14-4af9-9aab-f7fdd0289ee0

Bunge, M. y Ardila R. (2002) *Filosofía de la psicología,* 2de. Edición*.* Siglo XXI Editores.

Burn, A. y Reid, M. (2012). Screening Literacy: Reflecting on Models of Film Education in Europe. *Universitetsforlaget, Nordic Journal of Digital Literacy, 7*(4), 314-324. https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2012-04-07

Bus Stop Films (s.f.a). *The Inclusive Filmmaking Toolkit.* https://inclusivetoolkit.com/

Bus Stop Films (s.f.b). *Inclusion in Action.* https://busstopfilms.com.au/inclusion-in-action/

Bus Stop Films (s.f.c). *Our Program.* https://busstopfilms.com.au/programs/

Cabeza Cáceres, C. (16 y 17 de marzo de 2017). Professional audio descriptions: Same film, same assignment=same quality? [Artículo]. *Advanced Research Seminar on Audio Description* (ARSAD). Barcelona. https://webs.uab.cat/arsad/wp-content/uploads/sites/251/2017/03/cabeza-caceresc ristobal-arsad2017.pdf

Cachia, A. (2013). Talking blind: Disability, Access, and the Discursive Turn. *Disability Studies Quarterly, 3*(3), 1–20. https://doi.org/10.18061/dsq.v33i3.3758

Cachia, A. (2018). The politics of «creative access»: Guidelines for a critical dis/ability curatorial practice. En K. Ellis, R. Garland-Thomson, M. Kent y R. Robertson (Eds.), *Interdisciplinary Approaches to Disability, Looking Towards the Future: Volume 2* (pp. 139-148). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351053228

Caillé, P. F. (1960). Cinéma et Traduction. Le Traducteur devant l'Ecran. *Babel, 6*(3), 103–109. https://doi.org/10.1075/babel.6.3.01cai

Calvo de Castro, P. (2018). El acceso a la formación especializada de las documentalistas en América Latina. Análisis de su evolución como explicación de un cambio de paradigma. *Revista Comunicación y género, 2*(1), 161-171. https://doi.org/10.5209/CGEN.62673

CAMEo (2018). *Workforce Diversity in the UK Screen Sector: Evidence Review*, CAMEo. British Film Institute. https://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-workforcediversity-in-uk-screen-sector-evidence-review-2018-03.pdf

Campbell, F.K. (2009) *Contours of Ableism: The Production of Disability and Abledness.* Palgrave Macmillan.

Caride, G. (Director). (2024a). *Un novo día* [Película]. Filmika Galaika.

Caride, G. (2024b). *Presentación de accesibilidad: Un novo día* [Documento no publicado]. Filmika Galaika.

Carter Long, L. (2022). Disability Cinema's Next Wave: Observational Agency Subverts the Ableist Gaze. *Film Quarterly, 76*(2), 55–60. https://doi.org/10.1525/fq.2022.76.2.55

Cary, E. (1960). La Traduction Totale. *Babel, 6*(3). https://doi.org/10.1075/babel.6.3.02car

Casanova, G. (Director). (2003). *El viaje hacia el mar* [Película]. Lavorágine Films.

Cattrysse, P. y Gambier, Y. (2008). Screenwriting and translating screenplays. En J. Díaz Cintas (Ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation* (pp. 39-55). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/btl.77.06cat

Cedefop (2017). *Defining, writing and applying learning outcomes: a European handbook.* Publications Office. http://dx.doi.org/10.2801/566770

Cedefop (s.f.). European qualifications framework (EQF). https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/european-qualifications-framework-eqf

Centre International de Liaison des Ecoles de Cinéma et de Télévision (CILECT). (s.f.). *About.* https://cilect.org/

Centro de Información Oficial (IMPO) (s.f.). *Normativa y avisos. Banco de datos de IMPO*. https://www.impo.com.uy/bases

Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE). (s.f.). *IDendeaf*. https://cnlse.es/es/recursos/otros/arte-y-cultura/arte-y-literatura-en-lengua-de-signos/idendeaf

Cerezo Merchán, B. (2012). *La didáctica de la Traducción Audiovisual en España: un estudio de caso empírico-descriptivo* [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/83363/bcerezo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cerezo Merchán, B. (2013). La formación en Traducción Audiovisual en España: Un estudio de caso empírico descriptivo. *Trans, 17,* 167-183. https://doi.org/10.24310/TRANS.2013.v0i17.3234

Cerezo Merchán, B. (2019). Audiovisual translator training. En L. Pérez-González (Ed.), *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation*, 1era Edición (pp. 468-482). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315717166

Cerezo Merchán, B., De Higes, I., Galán, E., y Arnau, R. (2017). Montaje audiovisual e integración de la audiodescripción en la producción documental. En J. J. Martínez Sierra y B. Cerezo Merchán (Eds.), *InTRAlinea, 19* (Special Issue: Building Bridges

between Film Studies and Translation Studies). https://www.intralinea.org/specials/article/montaje_audiovisual_e_integracion_de_la_audiodescripcion

Charlo, J. P. y Garay, A. (Directores). (2008). *El círculo* [Película]. SUR Films.

Chaume, F. (2004). *Cine y traducción.* Cátedra.

Chaume, F. (2018). An overview of audiovisual translation: Four methodological turns in a mature discipline. *Journal of Audiovisual Translation, 1*(1), 40-63. https://doi.org/10.47476/jat.v1i1.43

Chaume, F. (2020). Dubbing. En Ł. Bogucki y M. Deckert (Eds.), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 103-132). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42105-2_6

Chmiel, A., Mazur, I., y Vercauteren, G. (2019). Emerging competences for the emerging profession: a course design procedure for training audio describers. *The Interpreter and Translator Trainer, 13*(3), 326–341. https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1656408

Chottin, M., & H. Thompson (2021). Blindness gain as world-making: audio description as a new 'partage du sensible'. *L'esprit createur, 61*(4), 18–30. https://doi.org/10.1353/esp.2021.0045

Cine AccesibleUy (2020). *Historia. Cine inclusivo: cuatro años del Ciclo de Cine.* https://cineaccesible.uy/?page_id=84

Cintefor (s.f.). *Formación profesional.* https://www.oitcinterfor.org/taxonomy/term/1700

Clevé, (2006). *Film Production Management.* Focal Press.

Cole, A. (2015). *Good morning, grade one: Language ideologies and multilingualism within primary education in rural Zambia* [Tesis doctoral, University of Edinburgh]. https://era.ed.ac.uk/handle/1842/11684

Cole, A. (Director). (2016). *Colours of the alphabet* [Película]. Lansdowne Productions; Tongue Tied Films.

Coll, C. (1994). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar.* Paidós.

Cordingley, A. & Frigau-Manning, C. (2017). What Is Collaborative Translation? En A. Cordingley y C. Frigau Manning (Eds.), *Collaborative Translation. From the Renaissance to the Digital Age* (pp. 1-30). Bloomsbury Academic. https://doi.org/10.1080/14781700.2019.1609375

Creative Diversity Network (2024). *Diamond: The Seventh Cut.* https://creativediversitynetwork.com/diamond/diamond-reports/diamond-the-seventh-cut/

Crow, L. (2005a). *A new approach to film accessibility: Roaring girl productions.* Roaring girl. www.roaring-girl.com/work/a-new-approach-to-film-accessibility

Crow, L. (Director). (2005b). *Nectar* [Película]. Roaring Girl Productions

Csikszentmihalyi, M. y Wolfe, R. (2014). New Conceptions and Research Approaches to Creativity: Implications of a Systems Perspective for Creativity in Education. En M. Csikszentmihalyi (Ed.), *The Systems Model of Creativity* (pp. 161–184). Springer Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9085-7_10

DaSilva, J. (Director). (2013). *When I Walk* [Película]. AXS Lab; In Face Films.

Dangerfield, K. (2021). *Within Sound and Image: The practice and theory of accessible filmmaking* [Tesis doctoral, University of Roehampton]. https://pure.roehampton.ac.uk/portal/en/studentTheses/within-sound-and-image

Dangerfield, K., Moores, Z., y Romero Fresco, P. (2024). Decolonising Media Accessibility: Alternative Approaches to Media Access for Film and Live Events. *Journal of Audiovisual Translation, 7*(2), 1–22. https://doi.org/10.47476/jat.v7i2.2024.300

Davenport, R. (Director). (2022). *I Didn't See You There* [Película]. Keith Wilson.

Dawson, H. y Romero Fresco, P. (2021). Towards research-informed training in interlingual respeaking: an empirical approach. *The Interpreter and Translator Trainer, 15*(1), 66-84. https://doi.org/10.1080/1750399X.2021.1880261

Delabastita, D. (1989). Translation and mass-communication. *Babel, 35*(4), 193-218. https://doi.org/10.1075/babel.35.4.02del

Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2018). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5ta. edición) (pp. 29-71). SAGE Publications, Inc. https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/the-sage-handbook-of-qualitative-research/book275161#description

Detour (s.f.). *Festival de Cine Nuevo.* https://www.detour.uy/

De Higes Andino, I. (2014). *Estudio descriptivo y comparativo de la traducción de filmes multilingües: El caso del cine británico de inmigración contemporáneo* [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. https://www.tdx.cat/handle/10803/144753

De Higes Andino, I. y Cerezo Merchán, B. (2018). Using evaluation criteria and rubrics as learning tools in subtitling for the D/deaf and the hard of hearing. *The Interpreter and Translator Trainer, 12*(1), 68-88. https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1418809

De Lacerda Pataca, C., Watkins, M., Peiris, R., Lee, S. y Huenerfauth, M. (23-28 de abril de 2023). *Visualization of Speech Prosody and Emotion in Captions: Accessibility for Deaf and Hard-of-Hearing Users.* CHI '23: Proceedings of the 2023 CHI Conference on

Human Factors in Computing Systems, Article No.: 831, 1–15. https://doi.org/10.1145/3544548.3581511

De Lacerda Pataca, C., Hassan, S., Tinker, N., Lalintha Peiris, R., Huenerfauth, M. (2024). *Caption Royale: Exploring the Design Space of Affective Captions from the Perspective of Deaf and Hard-of-Hearing Individuals.* CHI '24: Proceedings of the 2024 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, Article No.: 899, 1–17. https://doi.org/10.1145/3613904.3642258

De Meulder, M., Heyerick, I., Meurant, L., Sinte, A., Van Herreweghe, M., y Vermeerbergen, M. (2013). (Deaf) Interpreters on television: Challenging power and responsibility. En L. Meurant, A. Sinte, M. Van Herreweghe, M. Vermeerbergen (Eds.), *Sign Language Research, Uses and Practices: Crossing Views on Theoretical and Applied Sign Language Linguistics* (1era. Edición) (pp. 111–136). De Gruyter. http://www.jstor.org/stable/j.ctvbkk4dr.8

De Wit, M., Crasborna, O. y Napier, J. (2021). Interpreting international sign: mapping the interpreter's profile. *The Interpreter and Translator Trainer, 15*(2), 205–224. https://doi.org/10.1080/1750399X.2020.1868172

De Zubiría Samper, J. (2006). *Los Modelos Pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante* (2da edición). Cooperativa Editorial Magisterio.

Díaz Cintas, J. (2005). Audiovisual translation today. A question of accessibility for all. *Translating Today, 4,* 3-5. https://www.researchgate.net/publication/314261855_Audiovisual_Translation_Today_-_A_question_of_accessibility_for_all

Díaz Cintas, J. (2007). Por una preparación de calidad en accesibilidad audiovisual. *Trans. Revista de Traductología, 11*, 45-59. https://doi.org/10.24310/TRANS.2007.v0i11.3097

Díaz Cintas, J. (2008a). Introduction. En J. Díaz Cintas (Ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation* (pp. 1-18). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/btl.77

Díaz Cintas, J. (2008b). Teaching and learning to subtitle in an academic environment. En Díaz Cintas, J. (Ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation* (pp. 89-103). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/btl.77

Díaz Cintas, J. (2018). 'Subtitling's a carnival': New practices in cyberspace. *JoSTrans, 30,* 127-149. https://www.jostrans.org/issue30/art_diaz-cintas.php

Díaz Cintas, J. (2020). The Name and Nature of Subtitling. En Ł. Bogucki y M. Deckert (Eds.), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 149-171). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42105-2_6

Díaz Cintas, J., Orero, P., y Remael, A. (2007). *Media for All. Subtitling for the Deaf, Audio Description, and Sign Language.* Rodopi.

Díaz Cintas, J. y Remael, A. (2014). *Audiovisual Translation: Subtitling* (2da edición). Routledge.

Di Giovanni, E. (2018a). Participatory accessibility: Creating audio description with blind and non-blind children. *Journal of AudiovisualTranslation, 1*(1), 155-169. https://doi.org/10.47476/jat.v1i1.50

Di Giovanni, E. (2018b). Dubbing, perception and reception. En E. Di Giovanni y Y. Gambier (Eds.), *Reception Studies and Audiovisual Translation* (pp. 159-177). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/btl.141

Di Giovanni, E. (2022). Inclusive theatre-making: Participation, empowerment and well-being. *InTRAlinea Special Issue: Inclusive Theatre: Translation, Accessibility and Beyond.* https://www.intralinea.org/specials/article/2609

Di Giovanni, E. y Gambier, Y. (2018). Introduction. En E. Di Giovanni y Y. Gambier (Eds.), *Reception Studies and Audiovisual Translation* (pp.VII-XII). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/btl.141

Di Giovanni, E., y Romero Fresco, P. (2019). Are We All Together across Languages? An Eye Tracking Study of Original and Dubbed Films. En I. Ranzato y S. Zanotti (Eds.), *Reassessing Dubbing: Historical Approaches and Current Trends* (pp. 1–40). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/btl.148

Dobransky, K. y Hargittai, E. (2016). Unrealized potential: Exploring the digital disability divide. *Poetics, 58,* 18-28. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.poetic.2016.08.003

Dokumaci, A. (2018). Disability as Method: Interventions in the Habitus of Ableism through Media-Creation. *Disability Studies Quarterly, 38*(3). https://doi.org/10.18061/dsq.v38i3.6491

Dufuur, L. (2014). Cine uruguayo y su aspecto (in)visible. *Take One Magazine, 3*, 49-58. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/toma1/article/view/9290/10012

Dwyer, T. (2017). *Speaking in subtitles revaluing screen translation.* Edinburgh University Press.

Dwyer, T. (2021). Universally speaking: Lost in Translation and polyglot cinema. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies, 4.* https://doi.org/10.52034/lanstts.v4i.143

Eardley Weaver, S. (s.f.). *Intellectual Output 1: Accessibility Profiling.* Universitat Autònoma de Barcelona. https://webs.uab.cat/act/wp-content/uploads/sites/126/2017/03/act-io1-report-1-ed_sew.pdf

Eardley, A. F., Thompson, H., Fineman, A., Hutchinson, R., Bywood, L. y Cock, M. (2022). Devisualizing the museum: From access to inclusion. *Journal of Museum Education, 47*(2), 150–165. https://doi.org/10.1080/10598650.2022.2077067

Eastwood, S. (2016). Cinemautism. *Screen Bodies, 1*(1), 11–31. https://doi.org/10.3167/screen.2016.010102

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo, 12*, 26-46. http://hdl.handle.net/10486/661330

Edley, N. y Litosseliti, L. (2010). Contemplating Interviews and Focus Groups. En L. Litosseliti (Ed.), *Research Methods in Linguistics* (155-179). Continuum. https://www.bloomsbury.com/us/research-methods-in-linguistics-9781350429161/

Egoyan, A., y Balfour, I. (2004). *Subtitles: On the Foreignness of Film.* MIT Press.

Eleftheriotis, D. (2010). *Cinematic Journeys. Film and Movement.* Edinburgh University Press.

Ellcessor, E. (2015). Blurred lines: Accessibility, disability, and definitional limitations. *First Monday, 20*(9). https://doi.org/10.5210/fm.v20i9.6169

Ellcessor, E. (2016). *Restricted Access: Media, Disability, and the Politics of Participation.* New York University Press.

Ellis, K. (2016). The Media Industry Is Competitive and Cut-Throat: Taking a Subject-Centred Approach to Media Education. Disability Media Work. En K. Ellis (Ed.), *Disability Media Work. Opportunities and Obstacles* (pp. 15-32). Palgrave Pivot New York. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52871-1

El-Glaly, Y.N. (2020). Teaching Accessibility to Software Engineering Students. En *Proceedings of the 51st ACM Technical Symposium on Computer Science Education* (SIGCSE '20). Association for Computing Machinery, 121–127. https://doi.org/10.1145/3328778.3366914

Emiliani, L. (2009). Perspectives on Accessibility: From Assistive Technologies to Universal Access and Design for All. En C. Stephanidis (Ed.), *The Universal Access Handbook* (2.1-2.18). Taylor & Francis Group, LLC. https://doi.org/10.1201/9781420064995

Esquivel, J.M. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En E. Martín y F. Martínez Rizo (Coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 127-143). OEI, Metas 2021, Fundación Santillana. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=561643

Europa Press (15 de mayo de 2025). *La Acadèmia Valenciana de l'Audiovisual presenta una guía elaborada para impulsar la inclusión en el sector*. https://www.europapress.es/comunitat-valenciana/noticia-academia-valenciana-laudiovisual-presenta-guia-elaborada-impulsar-inclusion-sector-20250515143221.html

European Skills, Competences, Qualifications and Occupations (ESCO). (s.f.). *Competence*. https://esco.ec.europa.eu/en/about-esco/escopedia/escopedia/competence

Fan, L. (2020). Collaborative Translation and AVT. En Ł. Bogucki y M. Deckert (Eds.), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 33-56). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42105-2_6

Fascioli Álvarez, F. (21–24 de setiembre de 2021a). *Accessible filmmaking in practice: The case of USB-Uruguay in Barreras* [Artículo]. 13th International Conference and Exhibition on Language Transfer in Audiovisual Media, Berlin.

Fascioli Álvarez, F. (23 de noviembre de 2021b). Recapitulación sobre la situación del cine accesible en Uruguay. En L. Lorier (Moderadora), *Conversatorio sobre cine y accesibilidad en Uruguay: prácticas actuales y proyecciones a futuro.* Anfiteatro de La Diaria, Montevideo, Uruguay.

Fascioli Álvarez, F. (2021c). Cine accesible en Uruguay: una mirada hacia las prácticas colaborativas entre los profesionales del cine y los expertos en accesibilidad. En P. García Soidán (Coord.), *Actas VII Xornadas de doutorandos/as en Comunicación. Investigacións en comunicación* (pp. 83-95). Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8052037

Fascioli Álvarez, F. (2022). Accessible Filmmakers: Towards a Professional Profile. *Journal of Audiovisual Translation, 5*(2), 76–92. https://www.jatjournal.org/index.php/jat/article/view/218

Fascioli Álvarez, F. (5-7 de julio de 2023). *Accessible Filmmaking training: a competency-based curriculum to train filmmakers in media accessibility* [Artículo]. Media for All 10 Conference, Human agency in the age of technology. Amberes, Bélgica.

Fascioli Álvarez, F. y Soust Verdaguer, L. (Directoras). (2010). *Historias de un mundo invisible* [Cortometraje]. Universidad Católica del Uruguay.

Fels, D., Udo, J. P., Diamond, J.E., y Diamond J. I. (2006). A comparison of alternative narrative approaches to video description for animated comedy. *Journal of Visual Impairment y Blindness, 100*(5). https://doi.org/10.1177/0145482X06100005

Fernández, D. (Director). (2021). *La teoría de los vidrios rotos.* [Película]. Cordón Films.

Fesser, J. (Director). (2018). *Campeones* [Película]. Morena Films; Universal Pictures.

Filmmakers with Disabilities (FWD-Doc). (2021). *A Toolkit for Inclusion & Accessibility: Changing the Narrative of Disability in Documentary Film.* https://www.fwd-doc.org/toolkit

FITECH (s.f.). *Accessible media. Individual course.* https://fitech.io/en/studies/accessible-media/

Florian, L y Beaton, M. (2017). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education, 22*(8), 870-884. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513

Florian, L. y Black Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828. https://www.jstor.org/stable/23077052

Flynn, N. (2016). An Intimate Encounter: Negotiating Subtitled Cinema. *Open Library of Humanities, 2*(1), 1–28. https://doi.org/10.16995/olh.14

Font Bisier, M.A. (2023). *Cine inclusivo: Contexto, metodología y praxis* [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. https://www.tdx.cat/handle/10803/689525?locale-attribute=en

Fox, N. (2014). *How film education might best address. The needs of UK film industry and film culture* [Tesis doctoral, University of Bedfordshire]. https://uobrep.openrepository.com/handle/10547/575401

Fox, W. (2016). Integrated titles: An improved viewing experience? En S. Hansen-Schirra y S. Grucza (Eds.), *Eyetracking and Applied Linguistics* (pp. 5–30). Language Science Press. http://dx.doi.org/10.17169/langsci.b108.233

Frederick E. (2018). A History of Qualitative Inquiry in Social and Educational Research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5ta. Edición) (pp. 87-141). SAGE Publications, Inc. https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/the-sage-handbook-of-qualitative-research/book275161#description

Fresno, N. y Romero Fresco, P. (2021). Strengthening respeakers' training in Spain: the research-practice connection. *The Interpreter and Translator Trainer, 16*(1), 96-114. https://doi.org/10.1080/1750399X.2021.1884442

Fritze, Y., Haugsbakk, G. y Nordkvelle, Y. (2016). Why a formal training for TV and Filmmaking? En T. Hug, T. Kohn y P. Missomelius (Eds.), *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?* (pp. 257-271). Innsbruck University Press. https://doi.org/10.25969/mediarep/1502

Fryer, L. (2018). Staging the Audio Describer: An Exploration of Integrated Audio Description. *Disability Studies Quarterly, 38*(3). https://dsq-sds.org/article/view/6490/5093

Fryer, L. (2019). Quality assessment in audio description: Lessons learned from interpreting. En E. Huertas-Barros, S. Vandepitte y E. Iglesias-Fernández (Eds.), *Quality assurance and assessment practices in translation and interpreting* (pp. 155–177). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5225-3

Fryer, L. y Cavallo, A. (2022). *Integrated access in live performance.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429200229

Fryer, L. y Freeman, J. (2013). Cinematic language and the description of film: keeping AD users in the frame. *Perspectives: Studies in Translatology, 21*(3), 412-426. https://doi.org/10.1080/0907676X.2012.693108

Gambier, Y. (2003). Introduction. Screen transadaptation: Perception and reception. *The Translator, 9*(2), 171-189. https://doi.org/10.1080/13556509.2003.10799152

Goddard, D. (Director). (2015). *Daredevil* [Serie]. ABC Signature; DeKnight Productions; Goddard Textiles; Marvel Entertainment; The Walt Disney Company.

Garaño, J. y Arregui, A. (Directores). (2017). *Handia* [Película]. Aundiya Film; Irusoin; Kowalski Films; Moriarti Produkzioak.

García-Vizcaíno, M. J. (20 y 21 de abril, 2023). *Audio description from within: The artist's turn* [Artículo]. 9th Advanced Research Seminar on Audio Description (ARSAD), Barcelona. https://webs.uab.cat/arsad/wp-content/uploads/sites/251/2023/04/Garci%CC%81aVizcai%CC%81no_ARSAD-2023.pdf

Ghosh, S. (2021). The Disability and Film-making Community in Film Practice-As-Research: The Case of We Make Film. En F. Ullah, A. Monteiro y K. P. Jayasankar (Eds.), *Many Voices, Many Worlds. Critical Perspectives on Community Media in India* (pp. 143-156). SAGE Publications India Pvt Ltd. https://www.monteiro-jayasankar.com/research/many-voices-many-worlds/

Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training.* John Benjamins Publishing Company.

Giles, H. J. (2018). *Access means it's not for you.* https://harryjosephine.com/2018/11/15/access-means-its-not-for-you/

González, O. A. (2020). Does it pay to get personal? Examining the prioritization of "telling your story" in film school pedagogy and its implications for minoritized film industry aspirants. *Critical Studies in Media Communication, 38*(1), 46-60. https://doi.org/10.1080/15295036.2020.1851736

Goodley, D. (2013). Dis/entangling critical disability studies. *Disability & Society, 28*(5), 631-644. https://doi.org/10.1080/09687599.2012.717884

Goodley, D. (2014). *Dis/Ability Studies. Theorising disablism and ableism.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203366974

Greco, G. M. (2016). On Accessibility as a human right, with an application to media accessibility. En A. Matamala y P. Orero (Eds.), *Researching Audio Description. New approaches* (pp. 11–33). Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-56917-2

Greco, G.M. (2018). The nature of accessibility studies. *Journal of Audiovisual Translation, 1*(1), 205-232. https://doi.org/10.47476/jat.v1i1.51

Greco, G.M. (2019a). Accessibility Studies: Abuses, Misuses and the Method of Poietic Design. En C. Stephanidis (Ed.), *HCI International 2019 – Late Breaking Papers*. HCII 2019. Lecture Notes in Computer Science, vol 11786. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30033-3_2

Greco, G. M. (2019b). Towards a pedagogy of accessibility: The need for critical learning spaces in media accessibility education and training. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies, 18,* 23–46. https://doi.org/10.52034/lanstts.v18i0.518

Greco, G.M. (2022). The question of accessibility. En C. Taylor y E. Perego (Eds.), *The Routledge Handbook of Audio Description* (pp. 13-26). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003003052

Greco, G. M., Jankowska, A. (2020). Media accessibility within and beyond audiovisual translation. En Ł. Bogucki y M. Deckert (Eds.), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 57–81). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42105-2_6

Hadley, B. y McDonald, D. (2019). Introduction. Disability arts, culture, and media studies – mapping a maturing field. En B. Hadley y D. McDonald (Eds.), *The Routledge Handbook of Disability Arts, Culture, and Media* (pp. 1-18). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351254687

Haig, R. (Directora). (1999). *Drive* [Cortometraje]. Northern School of Film and Television.

Haig, R. (2002). *Audio Description: art or industry?* http://www.rainahaig.com/pages/AudioDescriptionAorI.html

Hawes, G. y Corvalán, O. (2005). *Construcción de un perfil profesional.* Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Universidad de Talca. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3305/1/Construcci%C3%B3n_Perfil_Profesional.pdf

Hendrickx, P. (1984). Partial dubbing. *Meta, 29*(2), 217-218. https://id.erudit.org/iderudit/003043ar

Henzler, B. (2018). Education à l'image and Medienkompetenz: On the discourses and practices of film education in France and Germany. *Film Education Journal, 1*(1), 16–34. https://doi.org/10.18546/FEJ.01.1.03

Hernández-Bartolomé, A. y Mendiluce Cabrera, G. (2005). New trends in audiovisual translation. The latest challenging modes. *Miscelánea, A Journal of English and American Studies, 31,* 89-104. https://doi.org/10.26754/ojs_misc/mj.200510384

Hersant, P. (2017). Author-Translation Collaboration: a typological survey. En A. Cordingley y C. Frigau Manning (Eds.), *Collaborative Translation. From the Renaissance to the Digital Age* (pp. 91-110). Bloomsbury Academic. https://doi.org/10.1080/14781700.2019.1609375

Hitt, A. (2018). Foregrounding Accessibility Through (Inclusive) Universal Design in Professional Communication Curricula. *Business and Professional Communication Quarterly, 81*(1), 52–65. https://doi.org/10.1177/2329490617739884

Hjort, M. (2013). Introduction: More than Film School—Why the Full Spectrum of Practice-Based Film Education Warrants Attention. En M. Hjort (Ed.), *The Education of the Filmmaker in Africa, the Middle East, and the Americas* (pp. 1-22). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137032690

Hodge, C. (2009). Film Collaboration and Creative Conflict. *Journal of Film and Video, 61*(1), 18-30. https://doi.org/10.1353/jfv.0.0020

Hoeksema, T.B. y Smit C.R. (2001). The fusión of Film Studies and Disability Studies. En C.R. Smit y A. Enns (Eds), *Screening Disability. Essays in Cinema and Disability* (pp.33-43). University Press of America. https://www.bloomsbury.com/us/screening-disability-9780761820178/

House, J. y Loenhoff, J. (2016). Communication studies and translation studies. A special relationship. En Y. Gambier y L. van Doorslaer (Eds.), *Border Crossings. Translation Studies and other disciplines* (pp. 97-116). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/btl.126

Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir: Metodología en la formación de Traductores e Intérpretes.* Edelsa.

Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología.* Ediciones Cátedra.

Hurtado Albir, A. (2015). The acquisition of translation competence: Competences, tasks, and assessment in translator training. *Meta: Journal des traducteurs, 60*(2), 256–280. https://doi.org/10.7202/1032857ar

Hurtado Albir, A. (2018). Training. En L. D'hulst y Y. Gambier (Eds.), *A History of Modern Translation Knowledge. Sources, concepts, effects* (pp. 415-427). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/btl.142

Hurtado Albir, A. (2019). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. En M. Tolosa Igualada y Á. Echeverri (Eds.), *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters. MonTI 11* (pp. 47-76). Publicacions de la Universitat d'Alacant. https://doi.org/10.6035/monti.v0i11.364150

ILSA (2020). *Report on IO5: Development of Training Materials for the New ILSA Course.* http://www.ilsaproject.eu/project/

ILSA (s.f). *Sobre el Proyecto.* http://ka2-ilsa.webs.uvigo.es/?lang=es

IMPACT (2019). *IO1. Version: 1.0.* https://impact-access.eu/IMG/pdf/impact_io1_report_a11y-2.pdf

IMPACT (2021). *IO2. Version: 1.0.* https://impact-access.eu/IMG/pdf/impact_io2_report_v3.pdf

In-heritage Group (11 de febrero de 2025). *Subtle Subtitles 5* [Video]. Vimeo. https://vimeo.com/1055500700

Instituto Nacional de Cine y Audiovisual (INCAU). (2022a). *Datos del sector audiovisual.* https://icau.mec.gub.uy/innovaportal/v/126712/3/mecweb/datos-del-sectoraudiovisual?parentid=111724

Instituto Nacional de Cine y Audiovisual (INCAU). (2022b). *Resumen de apoyos concursables del fondo de Fomento Cinematográfico y Audiovisual 2008-2022.* https://icau.mec.gub.uy/innovaportal/file/125150/1/resumen-apoyos-fondo-de-fomento-2008-2022.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay.* https://ieeuy2014.ineed.edu.uy/

Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. En R. A. Brower (Ed.), *On Translation* (pp. 232-239). Cambridge Mass, Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674731615.c18

Jankowska, A. (2017). Blended Learning in Audio Description Training. *Między Oryginałem a Przekładem, 23*(4) (38), 101–124. https://doi.org/10.12797/MOaP.23.2017.38.05

Jankowska, A., (2019). Training future describers – a practice report from an audio description classroom. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies, 18*, 197–215. https://doi.org/10.52034/lanstts.v18i0.517

Jansen, H. y Wegener, A. (2013). Multiple Translatorship. En H. Jansen y A. Wegener (Eds.), *Authorial and Editorial Voices in Translation 1 - Collaborative Relationships between Authors, Translators, and Performers.* Éditions québécoises de l'œuvre, collection Vita Traductiva. https://vitatraductiva.blog.yorku.ca/publication/authorial-and-editorial-voices-in-translation-1/

Jarmusch, J. (Director). (1984). *Stranger than Paradise* [Película]. Cinesthesia Productions; Grokenberger Film Produktion; ZDF.

Jay, M. (1994). *Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought.* University of California Press. https://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1ppwvv

Jeffress, M.S. (2022). *Disability Representation in Film, TV, and Print Media.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003035114

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, traducción de Pablo Hermida. Paidós.

Jiménez Hurtado, C. (2007). La audiodescripción desde la representación del conocimiento general. Configuración semántica de una gramática local del texto audiodescrito. *Linguistica Antverpiensia, New Series, 6,* 345-356. https://doi.org/10.52034/lanstts.v6i.196

Johnston, K. (2020). The look of the con: eleven thoughts on the historical absence of subtitles in film analysis. *Perspectives, 28*(6), 1-10. https://doi.org/10.1080/0907676X.2019.1709515

Jones, C. T., Collins, K., & Zbitnew, A. (2022). Accessibility as Aesthetic in Broadcast Media: Critical Access Theory and Disability Justice as Project-Based Learning. *Journalism & Mass Communication Educator, 77*(1), 24–42. https://doi.org/10.1177/10776958211000198

Kapsaskis, D. (2020). Translation as a Gap and as a Site of Creativity in the Films of Jim Jarmusch. *Quarterly Review of Film and Video, 38*(8), 766-792. https://doi.org/10.1080/10509208.2020.1803690

Kapsaskis, D. y Branson, J. (2022). Film translation. En E. Bielsa (Ed.), *The Routledge Handbook of Translation and Media* (pp. 302-318). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003221678

Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practices.* St. Jerome. https://doi.org/10.4324/9781315760292

Kiraly, D. (1995). *Pathways to Translation: Pedagogy and Process.* Kent State University Press. https://doi.org/10.7202/002159ar

Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice.* St. Jerome Publishing. https://doi.org/10.4324/9781315760186

Kleege, G. (2016). Audio Description Described: Current Standards, Future Innovations, Larger Implications. *Representations, 135*(1), 89–101. https://doi.org/10.1525/rep.2016.135.1.89

Kleege, G. (2018). *More than meets the eye: What blindness brings to art.* Oxford University Press.

Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice, 41*(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

Kruger, J.L. (2008). Subtitler training as part of a general training programme in the language professions. En J. Díaz Cintas (Ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation* (pp.71-87). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/btl.77

Laboratoire CinéMédias (7 de julio de 2022). *Formation en médias inclusifs (Université de Montréal)* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=PEnyAIJfnGo&t=98s

Langdridge, D. y Hagger Johnson, G. (2013). *Introduction to Research Methods and Data Analysis in Psychology* (3era. edición). Pearson Education. https://www.pearson.com/en-gb/subject-catalog/p/introduction-to-research-methods-and-data-analysis-in-psychology/P200000004698/9780273756880

Lebrecht, J. y Newnham, N. (Directores). (2020). *Crip Camp* [Película]. Netflix.

Lema, Á. (2019). El (nuevo) cine en Uruguay: la coproducción. *Filmoteca Archives, 77,* 111-124. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7122497

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. y Guba, E. G. (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. En N. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5ta. Edición) (pp. 213-263). SAGE Publications, Inc. https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/the-sage-handbook-of-qualitative-research/book275161#description

Live Text Access (LTA). (s.f.a). IO1 Report. http://velotype.com/LTA/IO1_LTA_Report_Skills_Competences_SDI.pdf

Live Text Access (LTA). (s.f.b). IO2 Report: LTA Curriculum Design. http://velotype.com/LTA/IO2_LTA_Report_Curriculum_SSML.pdf

Live Text Access (LTA). (s.f.c). IO3 Report: The LTA Open-Source Training Materials. http://velotype.com/LTA/IO3_LTA_Report_TrainingMaterials_Velotype-SDI.pdf

Live Text Access (LTA). (s.f.d). IO4 Report: Assessment of LTA Course Materials. http://velotype.com/LTA/IO4_LTA_Report_Assessment_UAB.pdf

Longmore, P. (2001). Screening stereotypes: Images of Disabled People. En C.R. Smit y A. Enns (Eds), *Screening Disability. Essays in Cinema and Disability* (pp. 1-17). University Press of America. https://www.bloomsbury.com/us/screening-disability-9780761820178/

Longoria, Á. (Director). (2012). *Hijos de las Nubes* [Película]. Candescent Films; Pinguin Films.

López, M., Kearney, G., Hofstädterc, K., y Ballad, G. (2020). Enhancing audio description: accessible filmmaking, sound design and the importance of educating filmmakers. *Media Practice and Education, 21*(4), 289-304. https://doi.org/10.1080/25741136.2020.1832830

López, M., Kearney, G. y Hofstädter, K. (2021). Enhancing Audio Description: Inclusive Cinematic Experiences Through Sound Design. *Journal of Audiovisual Translation, 4*(1), 157–182. https://doi.org/10.47476/jat.v4i1.2021.154

L-Università ta' Malta (s.f.). *TTI5015: Inclusive Arts and Media.* https://www.um.edu.mt/courses/studyunit/TTI5015

MacArthur Foundation (4 de octubre de 2023). Acerca del trabajo de Carolyn. https://www.macfound.org/fellows/class-of-2023/carolyn-lazard

Machado, A. (2009). Audiovisual y digital: comunicación, frontera y traducción. En N. García Canclini (Ed.), *Extranjeros en la tecnología y en la cultura* (pp. 111-122). Ariel. https://publicaciones.fundaciontelefonica.com/api/view/publication/extranjeros-en-la-tecnologia-y-la-cultura/39?country=Uruguay

MacKenzie, S. (2013). An Arrow, Not a Target: Film Process and Processing at the Independent Imaging Retreat. En M. Hjort (Ed.), *The Education of the Filmmaker in Africa, the Middle East, and the Americas* (pp. 169-184). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137032690

Malyshev, V. C. (2019). CILECT as the Project of a World Film School: Origins, Specifics, Development. Vestnik VGIK I. *Journal of Film Arts and Film Studies, 11*(4), 8-24. https://doi.org/10.17816/VGIK1148-24

Marchessault, J. y Lord, S. (2007). Introduction. En J. Marchessault y S. Lord (Eds.), *Fluid Screens, Expanded Cinema* (pp. 3-25). University of Toronto Press. https://utppublishing.com/doi/10.3138/9780802096449

Martin Jones, D. y Montañez, S. (2009). Cinema in progress. *Screen, 50*(3), 334-344. https://doi.org/10.1093/screen/hjp015

Matamala, A. (2006). La accesibilidad en los medios: aspectos lingüísticos y retos de formación. En R. Pérez-Amat y Á. Pérez- Ugena (Codir.), *Sociedad, integración y televisión en España* (pp. 293-306). Laberinto. https://ddd.uab.cat/record/170070

Matamala, A. y Orero, P. (2021). Designing a Course on Audio Description and Defining the Main Competences of the Future Professional. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies, 6.* https://doi.org/10.52034/lanstts.v6i.195

Mateer, J. (2019). Perceptions of broadcast and film media practitioners in UK higher education. *Film Education Journal, 2*(1), 3–26. https://doi.org/10.18546/FEJ.02.1.02

Matthews, B., y Ross, L. (2010). *Research Methods: A Practical Guide for the Social Sciences.* Pearson Education Ltd.

Mayoral, R., Kelly, D., y Gallardo, N. (1986). Concepto de traducción subordinada (cómic, cine, canción y publicidad). Perspectivas no lingüísticas de la traducción (I). En F. Fernández (Ed.), *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España. Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada* (pp. 95-105). Universidad de Valencia.

Mazur, I. (2020). Audio Description: Concepts, Theories and Research Approaches. En Ł. Bogucki y M. Deckert (Eds.), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 227-247). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42105-2_6

Mazur, I. y Chmiel, A. (2021). Audio description training: A snapshot of the current practices. *The Interpreter and Translator Trainer, 15*(1), 51-65. https://doi.org/10.1080/1750399X.2021.1880263

Mazur, I., y Vercauteren, G. (2019). Media accessibility training. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies, 18*, 1–22. https://doi.org/10.52034/lanstts.v18i0

McClarty, R. (2014). In support of creative subtitling: contemporary context and theoretical framework. *Perspectives: Studies in Translatology, 22*(4), 592-606. https://doi.org/10.1080/0907676X.2013.842258

McLuskie, P. (2000). More Education, Less Training? *Journal of Media Practice, 1*(2), 103-107. https://doi.org/10.1080/14682753.2000.10807079

McRuer, R. (2006). *Teoría Crip. Signos culturales de lo queer y de la discapacidad.* (Traducción de Javier Sáez del Álamo). Kaórica Libros.

Mendoza, N., y Matamala, A. (2019a). Skills and competences of audio describers in Spain. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies, 18,* 144–165. https://doi.org/10.52034/lanstts.v18i0.508

Mendoza, N. y Matamala, A. (2019b). Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en Espana: Resultados de un cuestionario. En M. Tolosa Igualada y Á. Echeverri (Eds.), *Porque algo tiene que cambiar. La formacion de traductores e interpretes: Presente & futuro* / Because something should change: Present & Future Training of Translators

and Interpreters. *MonTI 11* (pp. 155-185). Publicacions de la Universitat d'Alacant. https://doi.org/10.6035/monti.v0i11.364150

Mernies, S. (2020). Normas preliminares en las modalidades de traducción de las películas extranjeras exhibidas en los cines de Uruguay: tendencias y cambios [Tesis de maestría no publicada]. Universitat Jaume I.

Mével, P. A. (2020). Accessible paratext: actively engaging (with) D/deaf audiences. *Punctum: International Journal of Semiotics, 6*(1), 203-219. https://doi.org/10.18680/hss.2020.0010

Mével, P., Robinson, J. & Tennent, P. (2022). Immersive, Creative, Inclusive: areas of cross-fertilization between accessible captions for D/deaf audiences for the stage and for the screen. *Journal of Audiovisual Translation, 5*(2), 176–193. https://doi.org/10.47476/jat.v5i2.2022.227

Middleton, P. y Spinney, J. (Directores). (2016). *Notes on blindness* [Película]. Archer's Mark.

Middleton, P. y Spinney, J. (Directores). (2021). *The Real Charlie Chaplin* [Película]. Archer's Mark.

Mills, M. y Alexander, N. (2022). Scores: Carolyn Lazard's Crip Minimalism. *Film Quarterly, 76*(2), 39–47. https://doi.org/10.1525/fq.2022.76.2.39

Mingus, M. (2011). *Moving Toward the Ugly: A Politic Beyond Desirability.* https://leavingevidence.wordpress.com/2011/08/22/moving-toward-the-ugly-a-politic-beyond-desirability/

Mingus, M. (2017). *Access intimacy, interdependence and disability justice. Leaving Evidence.* https://leavingevidence.wordpress.com/2017/04/12/access-intimacy-interdependence-and-disability-justice

Mitchell, D.T. y Snyder, S.L. (2020). Disability, Neoliberal Inclusionism and Non-normative Positivism. En S. Dawes y M. Lenormand (Eds.), *Neoliberalism in Context, Governance, Subjectivity and Knowledge* (pp. 177-193). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26017-0_10

Mitra, S. (2018). *Disability, Health and Human Development.* Palgrave Macmillan.

Mneimne, M., Powers, A. S., Walton, K., Kosson, D., Fonda, S. y Simonetti, J. (2010). Emotional valence and arousal effects on memory and hemispheric asymmetries. *Brain and Cognition, 74*(1), 10-17. https://doi.org/10.1016/j.bandc.2010.05.011

Montevideo Audiovisual (2025). *Programa Montevideo Socio Audiovisual. Reglamento y bases - apoyos para finalización. Primera convocatoria 2025.* https://mvdaudiovisual.montevideo.gub.uy/sites/mvdaudiovisual.montevideo.gub.uy/files/bases_montevideo_socio_audiovisual_1era_convocatoria_2025.docx_.pdf

Montevideo Audiovisual (s.f.a). *Listado de películas con accesibilidad audiovisual.* https://mvdaudiovisual.montevideo.gub.uy/es/contenido/listado-de-pel%C3%ADculas-conaccesibilidad-audiovisual-mvd-socio-0

Montevideo Audiovisual (s.f.b). *Quiénes somos.* https://mvdaudiovisual.montevideo.gub.uy/es/contenido/qui%C3%A9nes-somos

Montevideo Audiovisual (s.f.c). *Fomento*. https://mvdaudiovisual.montevideo.gub.uy/es/fondos

Morgan, R., y Kaneko, M. (2019). Construction of deaf narrative identity in creative South African sign language. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus, 59,* 1–20. https://doi.org/10.5842/59-0-792

Myer, C. (2011). Introduction. En C. Myer (Ed.), *Critical Cinema. Beyond the Theory of Practice* (pp. 1-8). Wallflower Press. https://www.wiley.com/en-nz/Critical+Cinema%3A+Beyond+the+Theory+of+Practice-p-9781906660369

Napier, J. y Leeson, L. (2016). *Sign Language in Action.* Palgrave Macmillian. https://doi.org/10.1057/9781137309778

Nettelbeck, H. W. (2024). Investigating the potential for collaboration between translators and filmmakers in the subtitling of foreign films: A qualitative exploration of views. *Journal of Audiovisual Translation, 7*(1), 1–21. https://doi.org/10.47476/jat.v7i1.2024.269

Neves, J. (2005). *Audiovisual translation: subtitling for the deaf and hard-of-hearing* [Tesis doctoral, University of Roehampton]. https://pure.roehampton.ac.uk/portal/files/427073/neves_audiovisual.pdf

Neves, J. (2008). Training in subtitling for the d/Deaf and the hard-of-hearing. En J. Díaz Cintas (Ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation* (pp.171-189). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/btl.77.06cat

Neves, J. (2019). Subtitling for deaf and hard of hearing audiences. En L. Pérez-González (Ed.), *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation* (1era. Edición) (pp. 82-95). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315717166

Neves, J. (2022) Project-based learning for the development of social transformative competence in socially engaged translators. *The Interpreter and Translator Trainer, 16*(4), 465-483. https://doi.org/10.1080/1750399X.2022.2084258

Nikolić, K. (2018). Reception studies in audiovisual translation – interlingual subtitling. En E. Di Giovanni y Y. Gambier (Eds.), *Reception Studies and Audiovisual Translation* (pp. 179-197). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/btl.141

Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Method, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis.* Rodopi.

Norden, M. F. (2001). The Hollywood discourse on disability: Some Personal Reflections. En C. R. Smit y A. Enns (Eds.), *Screening Disability. Essays in Cinema and Disability* (pp.19-31). University Press of America. https://www.bloomsbury.com/us/screening-disability-9780761820178/

Nornes, A. M. (1999). For an Abusive Subtitling. *Film Quarterly, 52*(3), 17-34. https://doi.org/10.2307/1213822

Nornes, A. M. (2007). *Cinema Babel. Translating Global Cinema.* University of Minnesota Press.

O'Brien, S. (2011). Collaborative translation. En Y. Gambier y L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies* (pp. 17-20). John Benjamins Publishing Co. https://doi.org/10.1075/hts

O'Brien, S. (s.f.). *The harm of 'cripping up'.* https://www.sarahmobrien.com/blogs/the-harm-of-cripping-up

Observatorio de la Diversidad en los Medios Audiovisuales (ODA). (2024). *Informe ODA 2024. Análisis sobre la representación de la diversidad en la ficción española del 2023 en cine y televisión.* https://oda.org.es/investigacion/

Ocelot, M. (Director). (1998). *Kirikou et la Sorcière* [Película]. Les Armateurs; Odec Kid Cartoons; Monipoly Productions.

Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y Sociedad* (pp.34-58). Morata. https://www.torrossa.com/es/resources/an/5600051

OpenAI (2025). *ChatGPT OlivIA. Te ayudo a detectar sesgos de género y errores basados en estereotipos* (consultado el 10 de agosto de 2025) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. https://chatgpt.com/g/g-67b50d58fdc88191b1bc92cd8b70642a-olivia

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.* https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Oncins, E. (2 de julio de 2021). *UNLIMITED!3 Innovation for access: new interactions online* [Presentación en evento no publicado]. IMPACT Erasmus+ project: Accessibility training for the new digital world. Online.

Oncins, E. y Matamala, A. (2021). Training professionals to improve media accessibility. *Avanca Cinema Journal, Capítulo IV – Cinema – Tecnologia*, 1102-1107. https://doi.org/10.37390/avancacinema.2021.a350

Ondaatje, M. (2004). *The Conversations. Walter Murch and the Art of Editing Film.* Knopf.

Orero, P. (2005a). La inclusión de la accesibilidad en comunicación audiovisual dentro de los estudios de traducción audiovisual. *Quaderns. Revista de Traducció, 12,* 173-185. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1203008

Orero, P. (2005b). Audio description. Professional recognition, practice and standards in Spain. *Translation Watch Quarterly, 1*, 7-18. https://dcmp.org/learn/322-audio-description-professional-recognition-practice-and-standards-in-spain

Orero, P., Pereira, A. M. y Utray, F. (2007.). Visión histórica de la accesibilidad en los medios en España. *TRANS. Revista de traductología, 11,* 31-43. https://doi.org/10.24310/TRANS.2007.v0i11.3096

Orozco Gómez, G. y González Reyes, R. (2012). *Una coartada metodológica. Abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias.* Productora de Contenidos Culturales.

Ortiz Ocaña, A. y Salcedo Barragán, M. (2015). *Modelo pedagógico emergente en el siglo XXI* (1era. Edición). Klasse Editorial.

O'Sullivan, C. & Cornu, J.F. (2019). History of audiovisual translation. En L. Pérez-González (Ed.), *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation* (1era. Edición) (pp. 15-30). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315717166

Oxandabarat, R. (2017). *Entre la democratización y el monstruo de tres cabezas.* https://brecha.com.uy/la-democratizacion-monstruo-tres-cabezas/

Ozimek, A. (2020). *Equality, Diversity and Inclusion in the Screen Industries. Scoping Report.* Screen Industries Growth Network. https://screen-network.org.uk/wp-content/uploads/2021/02/Equality-Diversity-and-Inclusion-in-the-Screen-Industries.pdf

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Ediciones Cinca. https://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf

Peirano, M. P. (2020). Artistas, trabajadores y emprendedores: disyuntivas y desafíos de la profesionalización del cine chileno. *Revista Antropologías del Sur, 7*(13), 79 – 102. https://doi.org/10.25074/rantros.v7i13.1537

Peluso, N. L y Ribot, J. (2020). Postscript: A Theory of Access Revisited. *Society & Natural Resources, 33*(2), 300-306. https://doi.org/10.1080/08941920.2019.1709929

Perego, E. (2019). Audio description. Evolving recommendations for usable, effective and enjoyable practices. En L. Pérez-González (Ed.), *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation* (1era. Edición) (pp. 114-129). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315717166

Perego, E. & Pacinotti, R. (2020). Audiovisual Translation through the Ages. En Ł. Bogucki y M. Deckert (Eds.), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 33-56). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42105-2_6

Pereira, A. M. (2005). El subtitulado para sordos. Estado de la cuestión en España. *Quaderns. Revista de Traducció, 12,* 161-172. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11324/subtitulado_sordos.pdf

Pérez González, L. (2009). Audiovisual Translation. En M. Baker y G. Saldanha (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (2da. Edición) (pp. 13-20). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315678627

Pérez González, L. (2014). *Audiovisual Translation. Theories, Methods and Issues.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315762975

Pérez Payá, M. (2015). *Guion cinematográfico y guion audiodescriptivo: Un viaje de ida y vuelta* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. https://digibug.ugr.es/handle/10481/41128

Perrenoud, P. (2008). La universidad entre la transmisión de conocimientos y el desarrollo de competencias. En J. Carreras Barnés y P. Perrenoud (Eds.), *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria* (1era. Edición) (pp. 21-44). ICE y Ediciones Octaedro, S.L. https://doi.org/10.17227/01212494.24pys67.77

Petrie, D. (2010). Theory, Practice, and the Significance of Film Schools. *Scandia, 76*(2), 31-46. https://journals.lub.lu.se/scandia/article/view/5083/4534

Petrie, D. (2011). Theory/practice and the British film conservatoire. *Journal of Media Practice, 12*(2), 125-138. https://doi.org/10.1386/jmpr.12.2.125_3

Petrie, D., y Stoneman, R. (2014). *Educating Film-makers. Past, Present and Future.* Intellect. https://doi.org/10.2307/j.ctv36xvhbb

Pöchhacker, F. (2010). Interpreting Studies. En Y. Gambier y L. van Doorslaer (Eds), *Handbook of Translation Studies* (pp. 158-172). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/hts

Prior, L. (2012). The role of documents in social research. En S. Delamont y A. Jones (Eds.), *Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 426-436). Edward Elgar Publishing Limited. https://www.e-elgar.com/shop/usd/handbook-of-qualitative-research-in-education-9781781002933.html

Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. *Meta: Journal des traducteurs, 48*(4), 481–497. https://doi.org/10.7202/008533ar

Pym, A. (2011). Translation research terms: a tentative glossary for moments of perplexity and dispute. *Translation Research Projects, 3*, 75-110. https://www.researchgate.net/publication/283363357_Translation_research_terms_A_tentative_glossary_for_moments_of_perplexity_and_dispute

Randle, K. y Hardy, K. (2017). Macho, mobile and resilient? How workers with impairments are doubly disabled in project-based film and television work. *Work, employment and society, 31*(3), 447–464. https://doi.org/10.1177/0950017016643482

Rangan, P. (2022). Listening in Crip Time: Toward a Countertheory of Documentary Access. *Film Quarterly, 76*(2), 25–30. https://doi.org/10.1525/fq.2022.76.2.25

Real Academia Española. (s.f.). Práctica. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 24 de mayo de 2025, de https://dle.rae.es/pr%C3%A1ctico?m=form

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). (s.f.). *Glosario de términos: Plan de Estudios.* https://inee.org/es/eie-glossary/plan-de-estudios

Reia Baptista, V., Burn, A., Reid, M., y Cannon, M. (2014). Screening Literacy: Reflecting on Models of Film Education in Europe. *Revista Latina de Comunicación Social, 69*, 354-365. http://www.revistalatinacs.org/069/paper/1015_UK/18v.html

Remael, A., Orero,P., O'Black, S., y Jankowska, A. (2019). From translators to accessibility managers: How did we get there and how do we train them? En M. Tolosa Igualada y A. Echeverri (Eds.), *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e interpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters. MonTI 11* (pp. 131-154). Publicacions de la Universitat d'Alacant. https://doi.org/10.6035/monti.v0i11.364150

Reunión Especializada de Autoridades Cinematográficas y Audiovisuales del Mercosur (RECAM). (s.f.). *Concurso.* https://www.mercosur.int/temas/recam/accesibilidad/concurso/

Rifkin, J. (2000). *The Age of Access: The new culture of hypercapitalism, where all of life is a paid-for experience.* Jeremy P. Tarcher, Putnam. Penguin. https://archive.org/details/ageofaccessnewcu00rifk

Rill, B. R. y Hämäläinen, M. M. (2018). *The Art of Co-Creation. A Guidebook for Practitioners.* Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8500-0

Robinson, D. (2003). *Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203425961

Rodgers, L. (2009). *The Progression of Love* [Cortometraje]. Luke Rodgers.

Rodowick, D. N (2007). *The virtual life of film.* Harvard University Press. https://www.jstor.org/stable/j.ctvjf9v4j

Rodrigues, L. (2012). La enseñanza del cine en las universidades. Una propuesta de historia y los impactos de la tecnología digital. En J. La Ferla y L. A. Quevedo (Comps.), *El cine hace escuela* (pp.19-39). Coloquio Internacional Educar en Medios Audiovisuales. Espacio Fundación Telefónica.

Romero Fresco, P. (2013). Accessible filmmaking: Joining the dots between audiovisual translation, accessibility and filmmaking. *The Journal of Specialised Translation, 20*, 201-223. https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2013.410

Romero Fresco, P. (2015). *The Reception of Subtitles for the Deaf and Hard of Hearing in Europe: UK, Spain, Italy, Poland, Denmark, France and Germany.* Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0888-0

Romero Fresco, P. (2018a). In support of a wide notion of media accessibility: Access to content and access to creation. *Journal of Audiovisual Translation, 1*(1), 187-204. https://doi.org/10.47476/jat.v1i1.53

Romero Fresco, P. (2018b). Eye-tracking, Subtitling and Accessible Filmmaking. En T. Dwyer, C. Perkins, S. Redmond y J. Sita (Eds.), *Seeing into Screens: Eye Tracking and the Moving Image* (pp. 235-258). Bloomsbury. https://www.bloomsbury.com/uk/seeing-into-screens-9781501329029/

Romero Fresco, P. (2019a). *Accessible filmmaking. Integrating translation and accessibility into the filmmaking process* (1era. Edición). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429053771

Romero Fresco, P. (2019b). Accessible filmmaking: translation and accessibility from production. En L. Pérez-González (Ed.), *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation* (1era. Edición) (pp. 498-515). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315717166

Romero Fresco, P. (2019c). Training in accessible film-making. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies, 18*, 47–72. https://doi.org/10.52034/lanstts.v18i0.513

Romero Fresco, P. (2020a). The accessible filmmaker and the global film. En M. Richart-Marset y F. Calamita (Eds.), *Traducción y Accesibilidad en los medios de comunicación: de la teoría a la práctica / Translation and Media Accessibility: from Theory to Practice. MonTI 12* (pp. 381-417). Publicacions de la Universitat d'Alacant. https://doi.org/10.6035/MonTI.2020.12.13

Romero Fresco, P. (2020b). Accessible Filmmaking. En Ł. Bogucki y M. Deckert (Eds.), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 545-566). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42105-2_6

Romero Fresco, P. (2021a). Creativity in Media Accessibility: A Political Issue. *Cultus. The journal of intercultural mediation and communication, 14.* https://www.cultusjournal.com/files/Archives/Pablo_Romero-Fresco_Cultus_14.pdf

Romero Fresco, P. (2021b). Creative Media Accessibility: Placing the Focus Back on the Individual. En M. Antona, y C. Stephanidis (Eds.), *Universal Access in Human-Computer Interaction. Access to Media, Learning and Assistive Environments. HCII 2021. Lecture Notes in Computer Science (X),* vol 12769. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-78095-1_22

Romero Fresco, P. (Director). (2022). *Where memory ends* [Película]. Rebordelos; University of Roehampton; Surtsey Films.

Romero Fresco, P. (2024). Access Intimacy in Media Accessibility: The Audio Description of Where Memory Ends. *Journal of Audiovisual Translation, 7*(2), 1–23. https://doi.org/10.47476/jat.v7i2.2024.299

Romero Fresco, P. (en prensa). Access Coordination. *The Interpreter and Translator Trainer. Special Issue: Recent advances in media accessibility education.* https://think.taylorandfrancis.com/special_issues/recent-advances-media-accessibility-education/

Romero Fresco, P. (s.f.). Cinematografía accesible: uniendo los puntos entre la traducción audiovisual, la accesibilidad y el cine (Traducción de C. Sánchez González). *The Journal of Specialised Translation, 20,* 201-223, (Trabajo original publicado en 2013). https://diarium.usal.es/experimentrado/travesias/jostrans/jostrans20_romero-fresco/

Romero Fresco, P. y Brown, W. (2023). Reconsidering the Balance between Standardisation and Creativity in Media Accessibility. Notes on training. *The Journal of Specialised Translation, 39*, 140-164. https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2023.070

Romero Fresco, P., y Chaume, F. (2022). Creativity in Audiovisual Translation and Media Accessibility. *The Journal of Specialised Translation, 38,* 75-101. https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2022.084

Romero Fresco, P. y Dangerfield, K. (2022). Accessibility as a Conversation. *Journal of Audiovisual Translation, 5*(2), 15–34. https://doi.org/10.47476/jat.v5i2.2022.228

Romero Fresco, P. y Fryer, L. (2018). *Accessible Filmmaking Guide.* British Film Institute. https://scout.wisc.edu/report/2020/0821

Romero Fresco, P. y Martínez Pérez, J. (2015). Accuracy Rate in Live Subtitling: The NER Model. En R. B. Piñero y J. Díaz Cintas (Eds.), *Audiovisual Translation in a Global*

Context. Palgrave Studies in Translating and Interpreting (pp. 28-50). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137552891_3

Rosato, A. y Angelino, M. A. (2009). *Discapacidad e Ideología de la Normalidad.* Noveduc.

Rowe, T. (1960). The English Dubbing Text. *Babel, 6*(3), 116–120. https://doi.org/10.1075/babel.6.3.03row

Sabal, R. (2009). The Individual in Collaborative Media Production. *Journal of Film and Video, 61*(1), 6–17. https://doi.org/10.1353/jfv.0.0019

Saldanha, G. y O'Brien, S. (2014). *Research Methodologies in Translation Studies.* Routledge.

Sanders, E. y Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *Co-Design, 4*(1), 5-18. https://doi.org/10.1080/15710880701875068

Sarmiento Pelayo, M. P. (2015). Co-design: A central approach to the inclusion of people with disabilities. *Revista Facultad de Medicina, 63*(1), 149-154. http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3sup.49345

Schmitt, P. (2017). Representations of Sign Language, Deaf People, and Interpreters in the Arts and the Media. *Sign Language Studies, 18*(1), 130-147. https://doi.org/10.1353/sls.2017.0023

Schroeder, E. y Miranda, S. (2012). Uruguay: La utopía (audiovisual) hecha realidad... ¿y ahora? En J. La Ferla y L.A. Quevedo (Comps.), *El cine hace escuela* (pp.123-132). Coloquio Internacional Educar en Medios Audiovisuales. Espacio Fundación Telefónica.

Schunk, D.H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6ta. Edición). Pearson Educación.

Sealey, J. y Hope Lynch, C. (2012). Graeae: An Aesthetic of Access – (De)Cluttering the Clutter. En S. Broadhurst y J. Machon (Eds.), *Identity, Performance and Technology. Practices of Empowerment, Embodiment and Technicity* (pp. 60-73). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137284440

Sen, A. K. (2009). *The idea of justice.* The Belknap Press of Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjnrv7n

Sendra, E. (2020). Video essays: Curating and transforming film education through artistic research. *International Journal of Film and Media Arts, 5*(2), 65-81. https://doi.org/10.24140/ijfma.v5.n2.04

Shakespeare, T. y Watson, N. (2001). The social model of disability: An outdated ideology? En S. N. Barnartt y B. M. Altman (Eds.), *Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where we are and where we need to go* (Research in Social Science and Disability, Vol. 2) (pp. 9-28). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1016/S1479-3547(01)80018-X

Shochat, E. y Stam, R. (1985). The Cinema After Babel: Language, Difference, Power. *Screen, 26*(3-4), 35–58. https://doi.org/10.1093/screen/26.3-4.35

Snyder, J. (2008). Audio description. The visual made verbal. En J. Díaz Cintas (Ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation* (pp.191-198). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/btl.77.06cat

Sociedad Uruguaya (27 de noviembre de 2009). *Cine con señas.* Sociedad Uruguaya Diario Digital. https://www.sociedaduruguaya.org/2009/11/cine-con-senas.html

Sohn Rethel, A. (1978). *Intellectual and Manual Labour. A Critique of Epistemology.* Humanities Press Inc.

Soros, E. (23-25 de enero de 2019). *Embracing diversity in European film schools* [Discurso principal]. GEECT Conference, Netherlands Film Academy, Holanda. https://geect.files.wordpress.com/2019/03/2019-03-11-diversity-twin-conference-geect-reflection-notes-part-i-amsterdam.pdf

Stam. R. (2001). *Teorías del cine. Una introducción.* Ediciones Paidós.

Stam, R. (2019). *World Literature, Transnational Cinema, and Global Media. Towards a Transartistic Commons.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429428579

Standing Committee on Equity, Diversity and Inclusion (SCEDI). (2023). *SCEDI Strategy Proposal 2023.* https://cilect.org/scedi/scedi-diversity-strategy-proposal-2023/

Starr, K. L. (15 y 16 de marzo de 2017). *Thinking Inside the Box: Bespoke Audio Description for Cognitively Diverse Audiences* [Artículo]. 6th Advanced Research Seminar on Audio Description (ARSAD), Barcelona.

Stephanidis, C. (2009). *The Universal Access Handbook.* Taylor & Francis Group, LLC. https://doi.org/10.1201/9781420064995

Stewens, S. (2017). The importance of digital filmmaking and how it affects education in film schools. *International journal of film and media arts, 2*(1), 62-65. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/ijfma/article/view/6156/3728

Stillinger, J. (1991). *Multiple Authorship and the Myth of Solitary Genius.* Oxford University Press, Inc. https://doi.org/10.1093/oso/9780195068610.001.0001

Stone, C. y Brunson, J.L. (2020). Sign language interpreting. En S. Laviosa y M. González Davies (Eds.), *The Routledge Handbook of Translation and Education* (pp.367-381). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780367854850

Stoneman, R. (2013). Global Interchange: The Same, but Different. En M. Hjort (Ed.), *The Education of the Filmmaker in Africa, the Middle East, and the Americas* (pp. 59-78). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137032690

Stoneman, R. (2014). The future of Film training. Policy & Practice: A Development. *Education Review, 18,* 30-38.

https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-18/future-film-training

Stoneman, R. (2019). The academy and the industry: Foreword. *Alphaville Journal of Film and Screen Media, 17,* 13-25. https://doi.org/10.33178/alpha.17.01

Story, M. F., Mueller, J. y Mace, R. (1998). *The universal design file: designing for people of all ages and abilities.* NC State University, The Center for Universal Design. https://eric.ed.gov/?id=ED460554

Sun Kim, C. (s.f.). *Christine Sun Kim.* https://christinesunkim.com/

Sylvestre, L. (s.f.). *Liza Sylvestre.* https://www.lizasylvestre.com/

Szarkowska, A. (2013). Auteur Description: From the Director's Creative Vision to Audio Description. *Journal of Visual Impairment y Blindness,* 383-387. https://doi.org/10.1177/0145482X1310700507

Szarkowska, A. (2020). Subtitling for the Deaf and the Hard of Hearing. En Ł. Bogucki y M. Deckert (Eds.), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 249-268). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42105-2_6

Szarkowska, A., Krejtz, I., Pilipczuk, O., Dutka, Ł., y Kruger, J. L. (2016). The Effects of Text Editing and Subtitle Presentation Rate on the Comprehension and Reading Patterns of Interlingual and Intralingual Subtitles among Deaf, Hard of Hearing and Hearing Viewers. *Across Languages and Cultures, 17*(2), 183–204. https://doi.org/10.1556/084.2016.17.2.3

Szarkowska, A., y Orero, P. (2014). The importance of sound for audio description. En A. Maszerowska, A. Matamala y P. Orero (Eds.), *Audio Description, new perspectives illustrated* (pp. 121-139). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/btl.112

Szarkowska, A., y Wasylczyk, P. (2018). Five things you wanted to know about audiovisual translation research but were afraid to ask. *Journal of Audiovisual Translation, 1*(1), 8-25. https://doi.org/10.47476/jat.v1i1.41

Szpilbarg, D. y Saferstein, E. (2014). De la industria cultural a las industrias creativas: un análisis de la transformación del término y sus usos contemporáneos. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas, 16*(2), 99–112. http://ref.scielo.org/n7rmk6

Tadeo Fuica, B. (2017). *Uruguayan cinema, 1960–2010. Text, materiality, archive.* Tamesis.

Tamayo, A. (2022a). Sign Languages in Audiovisual Media: Towards a Taxonomy from a Translational Point of View. *Journal of Audiovisual Translation, 5*(1), 129–149. https://doi.org/10.47476/jat.v5i1.2022.167

Tamayo, A. (2022b). Sign Languages, Translation, and Interpreting: Creative Practices in Audiovisual Content. *Sign Language Studies, 22*(3), 484-519. https://dx.doi.org/10.1353/sls.2022.0003

Tamayo, A. (2024). Multimodality on Screen and the Filmic Potential of Sign Languages. En I. Ranzato y P. Zabalbeascoa (Eds.), *The Palgrave Handbook of Multilingualism and Language Varieties on Screen* (533-552). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-61621-1

Tancredi, M., Lorier, L., Boria, Y., y Fascioli Álvarez, F. (2023). Deaf translators in audiovisual media: the case of an inclusive co-creation laboratory in Uruguay. *The Journal of Specialised Translation, 39.* https://jostrans.org/issue39/art_tancredi.pdf

Tardif, J. (2008) *Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación* (Traducción de Oscar Corvalán). Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado, 12*(3). Adaptado del artículo de Jacques Tardif, titulado "Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en oeuvre", *Pédagogie collégiale, 16*(3), 2003, 36-45. https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2res.pdf

TEDx Talks (22 de junio de 2010). *TEDxIslay - Wayne Betts Jr - Deaf Lens* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=ocbyS9-3jjM

TEDx Talks (13 de mayo de 2014). *Inspiration porn and the objectification of disability: Stella Young at TEDxSydney 2014* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=SxrS7-I_sMQ

Tendero, A. (2022). *Accessible filmmaking: creación y análisis de una base de datos como ilustración de un nuevo modelo de accesibilidad y traducción audiovisual* [Tesis de maestría no publicada]. Universidade de Vigo.

Tendero, A., Tamayo, A. y Romero Fresco, P. (6 de noviembre de 2024). *Accessible filmmaking database.* GALMA. https://accessiblefilmmaking.com/peliculas-accesibles/catalogo/

The Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS). (1976). *Fundamental Principles of Disability.* https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf

Tian, X. (2024). Personalized translator training in the era of digital intelligence: Opportunities, challenges, and prospects. *Heliyon, 10*(20), e39354, (1-13). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39354

Tiana, A. (2009). Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación. En E. Martín y F. Martínez Rizo (Coords.), *Avances y*

desafíos en la evaluación educativa (pp. 17-26). OEI, Metas 2021, Fundación Santillana. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=561643

Titchkosky, T. (2011). *The Question of Access: Disability, Space, Meaning.* University of Toronto Press. https://utppublishing.com/doi/book/10.3138/9781442610002

Titford, C. (1982). Subtitling-constrained translation. *Lebende Sprachen, 27*(3), 113-116.

Tolosa Igualada, M. y Echeverri, A. (2019). Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Pasado, presente y futuro. En M. Tolosa Igualada y Á. Echeverri (Eds.), *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters. MonTI 11* (pp. 9-28). Publicacions de la Universitat d'Alacant. https://doi.org/10.6035/monti.v0i11.364150

Torre, M. (2012). La educación de los profesionales del cine: características y tensiones de un campo en formación. *Cuaderno 39, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación,* 113-130. https://doi.org/10.18682/cdc.vi39.1762

Torres Maldonado, J. A. (2023). Abrazando la nueva mirada de la evaluación educativa: Inspirar, guiar y empoderar a las comunidades educativas. *Revista Boletín Redipe, 12*(10), 176-82. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2036

Torterola, S. (2024). *Filmar en el paraíso: cómo Uruguay está atrayendo a la industria internacional*. CVeintiuno. https://cveintiuno.com/filmar-en-el-paraiso-como-uruguay-esta-atrayendo-a-la-industria-internacional/

Train2Validate (2021a). *IO1 Report. Common methodological framework and best practices in validation across Europe.* https://plenainclusionmadrid.org/train2validate/la-formacion-actual-de-los-validadores-y-dinamizadores/?lang=es

Train2Validate (2021b). *IO2 Report. Skills cards for the two professional roles involved in validation: facilitators and validators.* https://plenainclusionmadrid.org/train2validate/result-2-the-skills-that-facilitators-and-validators-need/

Train2Validate (2022). *IO3 Report. Curricula for validators and facilitators of Easy-to-Read texts.* https://plenainclusionmadrid.org/train2validate/result-3-the-curriculum-that-facilitator-and-validators-should-study/

Train2Validate (2023a). *IO4 Report. Open educational resources: creation of training materials.* https://plenainclusionmadrid.org/train2validate/result-4-the-materials-for-the-courses/

Train2Validate (2023b). *IO5 Report. Assessment of open educational resources.* https://plenainclusionmadrid.org/train2validate/result-5-the-evaluation-of-the-materials/

Train2Validate (s.f.). *Las tablas de competencias para personas validadoras y dinamizadoras. Skills Cards for Facilitators – Excell – Spanish*. https://plenainclusionmadrid.org/train2validate/result-2-the-skills-that-facilitators-and-validators-need/?lang=es

Turquety, B. (2015). Orality and Objectification: Danièle Huillet and Jean-Marie Straub, Filmmakers and Translators. *SubStance, 44*(2), 47-65. https://dx.doi.org/10.1353/sub.2015.0022.

Udo, J. P., y Fels, D. (2009). Suit the action to the word, the word to the action: An unconventional approach to describing Shakespeare's Hamlet. *Journal of Visual Impairment y Blindness, 103,* 178–183. https://doi.org/10.1177/0145482X0910300307

Udo, J. P., y Fels, D. (2010a). Universal design on stage: live audio description for theatrical performances. *Perspectives: Studies in Translatology, 18*(3), 189-203. https://doi.org/10.1080/0907676X.2010.485683

Udo, J.P., y Fels, D. (2010b). The rogue poster-children of universal design: closed captioning and audio description. *Journal of Engineering Design, 21*(2-3), 207-221. https://doi.org/10.1080/09544820903310691

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.* Conferencia Internacional de Educación. Presentación general de la 48ª reunión de la CIE. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565_spa

UNITS (2019). *Intellectual Output 1 – Final Report EASIT* (Easy Access for Social Inclusion Training). https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/f6fcf08d-eeee-4280-a13e-902a53307b79/EASIT_IO1_Report_v6_05042019.pdf

Universidad Católica del Uruguay (UCU). (s.f.). *Plan de Estudios, licenciatura en Comunicación.* https://carreras.ucu.edu.uy/agenda/descargar/EVE/37/mas-info

Universidad de la República (Udelar). (s.f.). *Plan de Estudios 2022. Licenciatura en Traducción Pública.* https://www.fder.edu.uy/node/5160

Universidad de la República (Udelar). (2020a). *Espacios de Formación Integral (EFI) – 2020. Formulario* [Documento no publicado]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Universidad de la República (Udelar) (2020b). *Espacios de Formación Integral (EFI) de la FIC Propuestas a desarrollarse en 2020*. https://fic.edu.uy/sites/default/files/inline-files/EFI%20de%20la%20FIC%20propuestos%20para%202020.pdf

Universidad de Montevideo (s.f.a). *Licenciatura en Traducción.* https://um.edu.uy/index.php/facultad-de-humanidades-y-educacion/oferta-academica/grado/licenciatura-en-traduccion

Universidad de Montevideo (s.fb.). *Postgrado en Traducción.* https://um.edu.uy/facultad-de-derecho/oferta-academica/postgrado/posgrado-en-traduccion

Universidade de Vigo (UVigo) (2019). *Intellectual Output 3 – Final Report EASIT* (Easy Access for Social Inclusion Training). https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/4bf1f92e-f3e6-4d0a-bf4f-3bcb6d1a5de4/EASIT_IO3_UVIGO_Report_V4_final_validated.pdf

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). (s.f). *Accessible Culture & Training*. https://webs.uab.cat/act/

Universitat Jaume I (UJI). (s.f.). *CA0940 - Tècniques de Producció de Doblatge i Subtitulació. Metodologia didáctica.* https://ujiapps.uji.es/sia/rest/publicacion/2022/estudio/203/asignatura/CA0940/metodologia

Van Dam, D. (Director). (2013). *De weg van alle vlees* [Cortometraje]. Bekke Films.

Varela, R. (27-29 de enero, 2021). *Creative subtitles: using typographic design to convey extra meaning* [Artículo]. 9th Media for All Conference, Sketching tomorrow's mediascape, Universitat Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility. A History of Translation.* Routledge.

Vicente, M. R. y López, A. J. (2010). A Multidimensional Analysis of the Disability Digital Divide: Some Evidence for Internet Use. *The Information Society: An International Journal, 26*(1), 48-64. https://doi.org/10.1080/01615440903423245

Vienni Baptista, B. y Goñi Mazzitelli, M. (2021). Aportes para los estudios sobre Interdisciplina y Transdisciplina: modalidades, estrategias y factores para la integración. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 26*(94), 110-124. https://www.redalyc.org/journal/279/27968018005/html/

Villa Sánchez, A., Poblete Ruiz, M., Campo Carrasco, L., y Arranz Turnes, S. (2013). *Cuaderno de competencias. Materiales para la formación.* INNOVA, Universidad de Deusto.

Vílchez, N. (2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 6*(2), 194-208. https://ojs2.urbe.edu/index.php/telos/article/view/1176/1095

Vöge, H. (1977). The Translation of Films: Sub-Titling Versus Dubbing. *Babel, 23*(3), 120–125. https://doi.org/10.1075/babel.23.3.05vog

Wagner, R. (1972). The Education of the Film Maker for Tomorrow's Cinema. *Journal of the University Film Association, 24*(3), 43-47. https://www.jstor.org/stable/20687170

Walczak, A. y Fryer, L. (2017). Creative description: The impact of audio description style on presence in visually impaired audiences. *British Journal of Visual Impairment, 35*(1), 6–17. https://doi.org/10.1177/0264619616661603

Walters, S. (2010). Toward an Accessible Pedagogy: Dis/ability, Multimodality, and Universal Design in the Technical Communication Classroom. *Technical Communication Quarterly, 19*(4), 427-454. https://doi.org/10.1080/10572252.2010.502090

Wehrmeyer, E. (2015). Comprehension of television news signed language interpreters. A South African perspective. *Interpreting, 17*(2), 195–225. https://doi.org/10.1075/intp.17.2.03weh

Westerståhl Stenport, A. (2013). "We Train Auteurs": Education, Decentralization, Regional Funding, and Niche Marketing in the New Swedish Cinema. En M. Hjort (Ed.), *The Education of the Filmmaker in Europe, Australia, and Asia* (pp. 85-104). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137070388

Westwell, G. y Ingle, J. (2019). Mapping Contemporary Cinema: blending critical pedagogy and research-based learning in undergraduate curriculum design. *Teaching in Higher Education, 25*(7), 842-857. https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1612356

Yarza de los Ríos, A., Angelino, A., Ferrante, C., Almeida, M. E. y Míguez Passada, M. N. (2019). Ideología de la normalidad: un concepto clave para comprender la discapacidad desde América Latina. En A. Yarza de los Ríos, L. M. Sosa y B. Pérez Ramírez (Coords.), *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina* (pp. 21-44). CLACSO. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf

Youngblood, G. (1970). *Expanded Cinema.* E. P. Dutton & Co., Inc. https://proyectoidis.org/expanded-cinema/

Youngblood, G. (1989). Cinema and the Code. Leonardo. *Supplemental Issue, 2,* 27–30. https://doi.org/10.2307/1557940

Zanotti, S. (2019). Investigating the genesis of translated films: a view from the Stanley Kubrick Archive. *Perspectives, 27*(2), 201-217. https://doi.org/10.1080/0907676X.2018.1490784

Zanotti, S. (2020). Translaboration in a film context. Stanley Kubrick's collaborative approach to translation. *Target, 32*(2), 217–238. https://doi.org/10.1075/target.20077.zan

Zdenek, S. (2018). Designing Captions: Disruptive Experiments with Typography, Color, Icons, and Effects. *Kairos: A Journal of Rhetoric, Technology, and Pedagogy, 23*(1). https://kairos.technorhetoric.net/23.1/topoi/zdenek/index.html

Zhang, X. (2019). Accessibility manager: Creating a profile of a new profession. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies, 18,* 73–86. https://doi.org/10.52034/lanstts.v18i0.510

Zhao, Q., Mande, V., Conn, P., Al-khazraji, S., Shinohara, K., Ludi, S. y Huenerfauth. M. (2020). Comparison of Methods for Teaching Accessibility in University Computing Courses. En *Proceedings of the 22nd International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility* (ASSETS '20). Association for Computing Machinery, Article 6, 1–12. https://doi.org/10.1145/3373625.3417013

Zienowicz Wielebska, A., Krukowska Burke, A., Serwotka, E., y Weiner, P. (2020). Effective Collaboration between Professional Polish Filmmakers: The Grounded Theory Approach. *Journal of Genius and Eminence, 5*(2), 4-21. https://doi.org/10.18536/jge.2020.01.04

9. Anexos

9.1. Cuestionario para entrevistas a profesionales del cine y el audiovisual en Uruguay

Cuestionario para entrevistas a profesionales del cine y el audiovisual
B1: Presentación
1.1. Nombre 1.2 Edad 1.3 Género 1.4 Organización/Institución/Empresa (si corresponde) 1.5 Rubro de la Organización/Institución/Empresa 1.6 ¿Qué rol(es) cumplís dentro de la producción audiovisual? 1.7 ¿Qué servicios brinda tu Organización/Institución/Empresa? 1.8 ¿Cuáles han sido tus tres proyectos más relevantes?
B2: Internacionalización del Cine y el Audiovisual en Uruguay
2.1 ¿Cómo es el proceso de internacionalización de una película o cualquier producto audiovisual en Uruguay? 2.2 ¿Cuándo se decide a qué públicos mostrarse? ¿Quién lo decide? 2.3 ¿Cómo es el proceso de traducción para envío a festivales y distribución? ¿Cuáles de estas herramientas se utilizan (subtitulado, doblaje, voice over)? 2.4 ¿Quién se encarga de estas tareas y cómo lo hacen? 2.5 ¿Cuánto y quién supervisa el trabajo?
B3: Accesibilidad en la producción de Cine y Audiovisual
3.1 ¿Cuánto y qué conoces de la accesibilidad? 3.2 ¿Cuándo supiste por primera vez sobre las herramientas de accesibilidad? (AD, LSU, SD). 3.3 ¿Qué herramientas conoces más o mejor? ¿Por qué? 3.4 ¿Trabajaste en alguna película que tuviese accesibilidad? ¿Cuál? 3.5 ¿Qué rol(es) cumplías? 3.6 ¿Cómo fue el proceso de realizar la versión accesible? 3.7 ¿Durante qué etapa de realización del filme entró la accesibilidad? 3.8 ¿Qué aspectos tensionó o en cuáles impactó? 3.9 ¿Qué hubiese pasado si esto hubiese se hubiese considerado antes? ¿En qué visualizas que habría cambios significativos? 3.10 ¿Cuánto de tu rol implicó vincularse con eso? ¿Cómo lo hiciste (si lo hiciste)? 3.11 ¿Cuánto control tomaste sobre el proceso? ¿De qué forma tomaste control? ¿A través de qué mecanismos? ¿Por qué tomaste control (o no)? 3.12 ¿Qué impacto crees que tiene la accesibilidad y la traducción sobre la película? ¿Y qué impacto crees que tiene sobre su recepción en el público? 3.13 ¿Has considerado alguna vez qué implica la accesibilidad sobre una obra? ¿Qué opinión tienes al respecto? 3.14 ¿Cómo viste la película accesible al finalizar? ¿Qué impresión te provocó? 3.15 ¿Dirías que la accesibilidad tiene una dimensión creativa? ¿Por qué?
B4: Formación en Accesibilidad
4.1 ¿Qué formación tenés? ¿Dónde te formaste? ¿Cómo llegaste el ámbito audiovisual y cinematográfico? ¿Desde hace cuánto tiempo trabajas en él? 4.2 ¿Qué aspectos de accesibilidad aprendiste durante tu formación? ¿Cómo lo aprendiste? ¿Y sobre traducción? 4.3 ¿Cuánto crees que podría incluirse esta temática durante la formación? ¿Cómo lo harías? ¿En qué momento de la carrera? 4.4 Si tuviese la posibilidad de formarte en algo relacionado a este tema: ¿qué te interesaría aprender?
B5: A futuro
5.1 ¿Volverías a hacer una película con accesibilidad? ¿Qué cosas harías de igual forma y cuáles de forma distinta en ese proceso? 5.2 ¿Conoces el desarrollo que tiene la accesibilidad en otras partes del mundo y en la región? ¿Qué conoces?

5.3 ¿Te parece viable un desarrollo mayor del área en función del estado de nuestra industria audiovisual? 5.4 ¿Qué futuro proyectas para la accesibilidad en nuestro país?

9.2. Cuestionario para entrevistas a informantes calificados en TAV y AM en Uruguay

Cuestionario para entrevistas a informantes calificados en TAV y AM
B1: Presentación
1.1. Nombre 1.2 Edad 1.3 Género 1.4 Organización/Institución/Empresa (si corresponde) 1.5 Rubro de la Organización/Institución/Empresa 1.6 ¿En qué carrera trabajás? ¿Cuál es tu cargo? ¿Qué curso(s) dictas? 1.7 ¿En el marco de qué departamento/área/facultad/universidad?
B2: Formación General
2.1 ¿Desde qué año funciona(n) esta carreras/programas? 2.2 ¿Cuáles son las orientaciones pedagógicas generales para esta formación? 2.3 ¿Cuál es el perfil del graduado? 2.4 ¿Cuáles son las salidas laborales más frecuentes?
B3: Formación en TAV
3.1 ¿Qué cursos/materias/contenidos refieren específicamente a Traducción Audiovisual? 3.2 ¿Cuáles son las orientaciones pedagógicas generales para esta formación? 3.3 ¿Cómo se trabaja esta temática dentro de la formación general en la que está inserta? 3.4 ¿Qué modalidades se trabajan? 3.5 Describir: número de participantes, contenidos, cantidad de horas, objetivos de aprendizaje, metodología, presencialidad o distancia, actividades y evaluación.
B4: Formación en AM
4.1 ¿Qué cursos/materias/contenidos refieren específicamente a Accesibilidad? 4.2 ¿Cuáles son las orientaciones pedagógicas generales para esta formación? 4.3 ¿Cómo se trabaja esta temática dentro de la formación general en la que está inserta? 3.4 ¿Qué modalidades se trabajan? 3.5 Describir: número de participantes, contenidos, cantidad de horas, objetivos de aprendizaje, metodología, presencialidad o distancia, actividades y evaluación. 3.6 ¿Cómo definirías la Accesibilidad? ¿Para qué y para quién es? 3.7 ¿Qué aspectos de la producción audiovisual se contemplan en la formación? 3.8 ¿Qué forma de trabajo se propone a los estudiantes con respecto a quienes crean contenido audiovisual? 3.9 ¿Qué lugar tienen las personas usuarias finales en la formación?
B5: A futuro
5.1 ¿Conocen el desarrollo que tiene la accesibilidad en otras partes del mundo y en la región? 5.2 ¿Les parece viable un desarrollo mayor del área dentro de la propuesta educativa actual? 5.3 ¿Cuáles pueden ser los beneficios de trabajar esta temática? ¿Y los desafíos? ¿Por qué? 5.4 ¿Qué futuro proyectas para la accesibilidad en nuestro país?

9.3 Enlace a carpeta con materiales de la aplicación educativa

Enlace a carpeta en la nube

9.4. Cuestionario para evaluación de la aplicación educativa

CUESTIONARIO

¡Hola! Una vez acabada la instancia de formación, te pido que puedas completar este cuestionario. Tu valoración será de gran utilidad para mejorar esta propuesta.

Edad:

Género: femenino | masculino | prefiero no contestar

Máximos estudios alcanzados:

- No tengo estudios formales
- Primaria
- Secundaria-Ciclo Básico
- Secundaria-Bachillerato
- Grado
- Postgrado

¿Cuál de las siguientes afirmaciones se ajusta mejor a tu situación actual?

- Soy estudiante de una carrera de comunicación, cine, diseño, artes u otras disciplinas afines
- Soy profesional/trabajador/a del área de comunicación, cine, diseño, artes u otras disciplinas afines
- Soy docente o formador/a en una carrera de comunicación, cine, diseño, artes u otras disciplinas afines
- Otra: Indica cuál_____

En caso de que trabajes en el ámbito audiovisual, ¿en cuál de las siguientes áreas te desempeñas la mayor parte de tu tiempo laboral?

- Guion
- Producción
- Dirección
- Dirección de Fotografía
- Dirección de Sonido
- Dirección de Arte
- Montaje
- Postproducción de Imagen
- Postproducción de Sonido

- Otra: Indica cuál _____
- No trabajo en el ámbito audiovisual

SOBRE EL CINE ACCESIBLE

En el último año, ¿has conocido o escuchado hablar de alguna película uruguaya que se haya adaptado para ser accesible?

- Sí
- No

En los últimos 5 años, ¿estuviste involucrado/a en el proceso de accesibilidad de alguna obra audiovisual?

- Sí
- No

Si estuviste involucrado/a, ¿cuál de las siguientes afirmaciones se aproxima más a tu participación en ese proceso?

- Estuve al tanto del proceso, pero de forma periférica. No realicé ninguna de las tareas vinculadas a la accesibilidad.
- Estuve al tanto del proceso, no realicé ninguna tarea, pero controlé lo que otros profesionales (o empresas) estaban realizando con la accesibilidad.
- Realicé parte de las tareas que implican el proceso de accesibilidad de una obra audiovisual.
- Realicé todas las tareas que implican el proceso de accesibilidad de una obra audiovisual.
- Otra: Explica cómo fue tu participación

  _____

En una escala de 1 a 5, donde 1 significa que no conoces y 5 que conoces en profundidad, ¿cuánto conoces sobre los apoyos económicos públicos destinados a accesibilidad en el cine y audiovisual nacional?

1 2 3 4 5

¿Alguna vez participaste de algún proyecto que haya recibido financiación o apoyos económicos para la accesibilidad audiovisual?

- Sí

- No

Si has participado, ¿cuál fue el fondo o apoyo recibido?

_____

SOBRE EL LABORATORIO

En una escala de 1 a 5, donde 1 significa que no te pareció nada interesante y 5 que te pareció muy interesante, ¿cuán interesante te pareció el laboratorio de Cine Accesible?

1 2 3 4 5

¿Qué aspectos del laboratorio te han gustado más? (puede ser con relación a los contenidos, la dinámica de trabajo, el tiempo, las expositoras y participantes, las actividades o cualquier otro aspecto que creas relevante).

_____
_____
_____
_____

¿Qué aspectos del laboratorio te han gustado menos? (puede ser con relación a los contenidos, la dinámica de trabajo, el tiempo, las expositoras y participantes, las actividades o cualquier otro aspecto que creas relevante).

_____
_____
_____

¿Qué opinas sobre la experiencia de audiodescribir un audiovisual en conjunto con una experta y con una validadora/usuaria final de la herramienta?

_____
_____
_____

En una escala de 1 a 5, donde 1 significa nada y 5 significa mucho, ¿cuánto crees que podrás poner en práctica lo visto en el laboratorio en un proyecto futuro?

1 2 3 4 5

¿En qué aspectos o temas te hubiese gustado profundizar?

_____

_____

¿Hay algún tema que te hubiese gustado agregar?

_____

_____

¿Le recomendarías a alguien cursar este laboratorio? ¿Por qué?

_____

_____

¡GRACIAS!